

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA
Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura
i de les Ciències Socials

**LIBROS QUE ENSEÑAN A LEER:
ÁLBUMES METAFICCIONALES
Y CONOCIMIENTO LITERARIO**

Tesis doctoral dirigida por la Dra. Teresa Colomer Martínez

María Cecilia Silva-Díaz Ortega
Marzo 2005

"Una literatura cuyo sistema es percibido está perdida"

Paul Valéry

(Citado por Jean Marie Privat: "Socio-lógicas de las didácticas de la lectura En: *Lulú Coquette*, Año 1, Nº 1, 2001)

AGRADECIMIENTOS

Quiero dar las gracias ante todo a la directora de este trabajo, Teresa Colomer, por su generosa y siempre lúcida orientación y también por su hospitalidad, que ha dado continuidad en mí al sentimiento de gratitud hacia Barcelona que guardaron mis abuelos. Gracias por la inspiración.

A Mireia Manresa, en cuya clase se desarrolla la investigación, por el acompañamiento en las diversas etapas del trabajo de campo, por su criterio a la hora de interpretar los datos y también por sus muestras de amistad.

A Carmen Lorenza Villalba, Omar Gulchin y Gustavo Aldrey, amigos en donde los haya.

A Cristina Sáez, Chus Díaz y Cecilia XXXX por la revisión y organización del texto. A Anna Martínez por su ayuda con el Excel; a Irene Savino por el diseño de la portada, a Iván Larraguibel por las imágenes digitales y a Marta Milian por su lectura minuciosa de una versión cercana al final.

A los compañeros del Grup GRETEL de la Universitat Autònoma de Barcelona que en las diferentes etapas del trabajo fueron una instancia de consulta y asesoramiento.

A Evelyn Arizpe por sus orientaciones y por su disposición a compartir información.

Al Banco del Libro y a Ediciones Ekaré, donde se fraguó mi interés por los libros para niños: es esa la casa donde están muchos de mis afectos y a donde siempre se dirige mi gratitud.

A la Fundación Germán Sánchez Ruipérez por apoyar esta investigación facilitando la revisión de su fondo documental.

A Luis Zendrera de la editorial Juventud, por facilitar los ejemplares de *Els tres porquets* que leyeron los alumnos.

Por la ayuda para localizar material bibliográfico le estoy agradecida a Maité Dautant del Banco del Libro; Ángela Marcos y Charo Egido de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Pau Raga y Amalia Ramoneda de la Biblioteca Rosa

Sensat ; Teresa González Borrajo de la Biblioteca Sant Pau i Santes Creus y Verónica Lichtmann quien envió materiales desde Ithaca.

Muy especialmente agradezco a Teresa Bieger por animarme y acompañarme in situ y a distancia con su humor y paciencia.

Y a mis familias de aquí y allá: Abú, Ma. Cristina, Gian, Joaquín, Nora, Agustín, Cristi, Georg, Manu, Mechi, Juan Carlos, Juanchi, Cristina, Argen, Pablo, Irene, Lola, Diego, Emiliana, Mágara, Chiva, Suria, Isabel y Gavilana.

Gracias a Anne De Rider, Heidrum Panhofer, Giulia Gouverneur y Carola Barrios siempre dispuestas a la solaz.

Agradezco a también a Carmen Miranda y a Rosario Lahora por el soporte logístico y a Alfons Valenzuela y Antonio Fernández por el apoyo administrativo en los trámites.

Este trabajo, está dedicado a Pablo, gran lector infantil.

I. MARCO TEÓRICO

1. LA LITERATURA INFANTIL DENTRO DE LA CULTURA POSTMODERNA	1
1.1. Enfocando el zoom	1
1.2. La postmodernidad	4
1.2.1. <i>La sociedad post-industrial</i>	4
1.2.2. <i>Postmodernismo y literatura</i>	7
1.3. La literatura infantil actual	10
1.3.1. <i>La literatura infantil en el sistema de la literatura</i>	10
1.3.2. <i>Factores que condicionan la literatura infantil en la actualidad</i>	13
1.3.3. <i>Caracterización de la literatura infantil actual</i>	17
1.4. El postmodernismo en la literatura infantil: caracterización y debate	18
1.4.1. <i>Características</i>	19
1.4.2. <i>Los debates en torno al postmodernismo en la literatura infantil</i>	20
1.4.3. <i>Un territorio para la innovación</i>	28
2. EL ÁLBUM: TRADICIÓN Y POSTMODERNIDAD	30
2.1. La investigación sobre el álbum	31
2.1.1. <i>El álbum: un camaleón a la espera de ser definido</i>	31
2.1.2. <i>Relación entre texto e ilustración en el álbum</i>	38
2.1.3. <i>El álbum y sus destinatarios</i>	50
2.1.4. <i>Expectativas</i>	52
2.2. El álbum y la experimentación postmoderna	53
3. LA METAFICCIÓN	57
3.1. Metaficción, literatura postmoderna y obras experimentales	57
3.2. El concepto de metaficción	59
3.3. Modelos y tipos de metaficción; la metaficción y los géneros; caracterización y estrategias de la metaficción	64
3.3.1. <i>Modelos y tipos</i>	64
3.3.2. <i>Géneros y metaficción</i>	66
3.3.3. <i>Características y estrategias de la metaficción</i>	67
4. LOS LECTORES Y LA LECTURA DE LAS NARRACIONES METAFICCIONALES EN EL AULA	74
4.1. Considerando al lector	74
4.2. Teoría de la recepción, respuestas lectoras y metaficción	76
4.3. La lectura de narraciones metaficciones: instancias y distancias	84

4.3.1. <i>La distancia</i>	85
4.3.2. <i>Las instancias</i>	89
4.4. Comprensión y competencias literarias	92
4.5. Las respuestas de los lectores en el aula: condicionantes y particularidades	97
5. DIDÁCTICA Y ÁLBUMES METAFICCIONALES	104
5.1. El álbum metaficcional y los aprendizajes literarios	105
5.2. El reconocimiento: la metaficción como intertextualidad	106
5.3. Aspectos didácticos de los álbumes metaficcionales	110
5.3.1. <i>Las enseñanzas literarias y las lecciones de lectura de los álbumes metaficcionales</i>	111
5.3.2. <i>Álbumes metaficcionales y nuevas alfabetizaciones</i>	113
5.3.3. <i>Enseñar álbumes metaficcionales: o ¿qué hacer con la gallina de los huevos de oro?</i>	115
II. DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	
6. LÍNEAS, OBJETIVOS Y PREGUNTAS	117
7. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	121
III. PRIMERA PARTE DE LA INVESTIGACIÓN: “LOS ÁLBUMES: LAS ENSEÑANZAS”	
8. EL PROCESO DE ANÁLISIS	125
8.1. Presentación del modelo de análisis y su aplicación	126
8.2. Interpretación de los datos obtenidos de la aplicación del modelo de análisis	127
8.3. Los álbumes	128
9. EL MODELO DE ANÁLISIS	135
9.1. El modelo de comunicación en las narraciones	135
9.1.1. <i>Las narraciones canónicas y la variación metafuncional</i>	138
9.2. Definición de los elementos de la comunicación narrativa	141
9.2.1. <i>El nivel intratextual: definición de los elementos</i>	142
9.2.2. <i>El nivel extratextual</i>	159
9.3. Definición de la variación metaficcional	165
9.3.1. <i>El principio-efecto de la metaficción o qué hace la metaficción</i>	166
9.3.2. <i>Estrategias de la metaficción, o cómo la metaficción hace lo que hace</i>	173
9.3.3. <i>Medio</i>	195
9.3.4. <i>Incidencia y localización de las variaciones</i>	195
9.3.5. <i>Ensamblaje del modelo: el instrumento o la ficha de análisis</i>	197

10. APLICACIÓN DEL MODELO DE ANÁLISIS	213
H. <i>VOCES EN EL PARQUE</i>	213
1. Análisis descriptivo	213
2. Análisis crítico	224
3. Aplicación del modelo de análisis	229
J. <i>ELS TRES PORQUETS</i>	245
1. Análisis descriptivo	245
2. Análisis crítico	255
3. Aplicación del modelo de análisis	258
<i>RESUMEN DE LOS ÁLBUMES DE LA MUESTRA AMPLIA</i>	273
A. <i>Los osos de Ni-se sabe</i>	273
B. <i>El cartero simpático</i>	274
C. <i>Un cuento de Oso</i>	274
D. <i>La verdadera historia de los tres cerditos por S. Lobo</i>	275
E. <i>Blanc i negre</i>	276
F. <i>Mal día en Río Seco</i>	277
G. <i>Carabola</i>	278
I. <i>La carta de la señora González</i>	279
<i>RESUMEN DE LA APLICACIÓN DEL MODELO A MUESTRA AMPLIA</i>	281
11. INTERPRETACIÓN DEL ANÁLISIS DE LOS ÁLBUMES METAFICCIONALES Y SU APORTACIÓN A LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA	297
11.1. La descripción de la metaficción en los álbumes recoge la tensión entre las formas canónicas y las variaciones metaficcionales	299
11.2. El modelo propuesto para describir las variaciones ayuda a la localización de las variaciones dentro de la estructura de la narración	299
11.3. El modelo diferencia entre el análisis de las variaciones presentes en la estructura narrativa y la interpretación de las narraciones metaficcionales	300
11.4. El modelo propuesto favorece una aproximación comprensiva a los álbumes metaficcionales que permite relacionar y abarcar distintos aspectos relacionados con las variaciones	302
11.5. El modelo propuesto permite describir sistemáticamente las variaciones metaficcionales en el álbum	303
12. CONCEPTOS SURGIDOS DEL MODELO DE ANÁLISIS QUE SON DE UTILIDAD PARA LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA	304
12.1. El principio-efecto	304
12.2. El balance metaficcional	306
12.3. Los aprendizajes literarios favorecidos por los álbumes metaficcionales	307

IV. SEGUNDA PARTE DE LA INVESTIGACIÓN: “LOS LECTORES: LOS APRENDIZAJES”

13. DISEÑO Y DEFINICIÓN DE PAUTAS	309
13.1. Introducción	309
13.2. Objetivos	313
13.3. La situación	313
13.3.1. <i>Los lectores y su entorno</i>	313
13.3.2. <i>Los álbumes</i>	314
13.4. El trabajo de campo	317
13.4.1. <i>Primera sesión: Familiarizarse con los álbumes metaficticiales</i>	317
13.4.2. <i>Segunda sesión: Familiarizarse con la pauta de discusión</i>	317
13.4.3. <i>Tercera sesión: Análisis y discusión de álbumes metaficticiales utilizando la pauta</i>	318
13.5. Los datos	319
13.6. El proceso de análisis	320
13.6.1. <i>Análisis de los cuestionarios individuales</i>	320
13.6.2. <i>Análisis de los cuestionarios de grupo</i>	321
13.6.3. <i>Análisis de las discusiones de grupo mientras se contestaban los cuestionarios</i>	321
13.6.4. <i>Conclusiones</i>	322
13.7. Especificaciones metodológicas	324
13.8. Definición de las pautas de análisis	326
13.8.1. <i>Investigación de antecedentes</i>	327
13.8.2. <i>Tratamiento de los datos: Pautas y categorías</i>	333
13.9. Aspectos de la recogida y tratamiento de datos	362
13.9.1. <i>Acerca de la utilización de una pauta de discusión</i>	362
13.9.2. <i>Acerca de las respuestas orales</i>	363
13.9.3. <i>Fiabilidad</i>	366
14. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS	369
14.1. Análisis de las respuestas escritas en los cuestionarios individuales: calidad de la respuesta	369
14.1.1. <i>Análisis de las respuestas a Voces en el Parque</i>	369
14.1.2. <i>Análisis de las respuestas a Els tres porquets</i>	375
14.1.3. <i>Interpretación de las respuestas en los cuestionarios individuales</i>	379
14.1.4. <i>Conclusiones parciales acerca de las respuestas de los cuestionarios individuales</i>	381
14.2. Análisis de las respuestas escritas a partir de la pauta de discusión de grupo: calidad y tipo de respuestas	385
14.2.1. <i>Respuestas escritas para Voces en el parque</i>	385

14.2.2. <i>Interpretación de las respuestas escritas en la pauta de discusión de grupo de Voces en el parque</i>	393
14.2.3. <i>Respuestas escritas para Els tres porquets</i>	399
14.2.4. <i>Interpretación de las respuestas escritas en la pauta de discusión de grupo de Els tres porquets</i>	407
14.2.5. <i>Comparación de las respuestas con las obtenidas de los cuestionarios individuales</i>	412
14.2.6. <i>Conclusiones parciales acerca de las respuestas escritas en la pauta de discusión de grupo</i>	413
14.3. Análisis de las respuestas orales: procesos de construcción de respuesta, interacción y calidad de las respuestas surgidas durante la discusión con la pauta	418
14.3.1. <i>La discusión de Voces en el parque y Els tres porquets</i>	419
14.3.2. <i>Interpretación de los procesos: obstáculos y progresos</i>	420
14.3.3. <i>Interpretación de la discusión a partir de aspectos que no se recogen en las respuestas escritas</i>	437
14.3.4. <i>Acerca del uso del lenguaje en la pauta de discusión</i>	440
14.3.5. <i>Interpretación a partir del análisis de las respuestas orales y de la interacción durante la discusión siguiendo la pauta</i>	444
14.3.6. <i>Conclusiones parciales acerca de las respuestas orales en la discusión con la pauta</i>	470
15. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS	479
15.1. Descripción de las variaciones y grado de comprensión literaria	480
15.1.1. <i>Reconocimiento y localización de las variaciones dentro de los elementos de la comunicación narrativa</i>	480
15.1.2. <i>Reconocimiento del principio-efecto</i>	484
15.1.3. <i>Conocimientos literarios implicados</i>	487
15.2. El cuestionario y la pauta de discusión como herramientas de investigación	488
15.3. El cuestionario y la pauta de discusión como formas de intervención didáctica	489
V. CONCLUSIONES FINALES	491
VI. REFERENCIAS	497

INTRODUCCIÓN

En casi todo el mundo, los libros infantiles constituyen hoy día las primeras experiencias lectoras para muchos niños y niñas. Por ello, el estudio de esta literatura reviste un interés didáctico de primer orden: cualquier planteamiento coherente en materia de educación literaria tendrá que tomar muy en cuenta qué experiencias y qué conocimientos sobre literatura ofrecen estos textos literarios, y qué experiencias y conocimientos obtienen de ellos en la práctica sus lectores en formación.

Ese potencial formativo de la literatura infantil ya había despertado mi curiosidad e interés durante los diez años que dediqué al estudio de los libros para niños, a la promoción de la lectura -en la escuela y fuera de ella- y a la edición de literatura infantil, en el Banco del Libro de Venezuela. No obstante, lo que generó la inspiración y el estímulo inmediatos para afrontar la presente investigación fue la lectura de la obra *La formación del lector literario*, de Teresa Colomer (1998). En ese trabajo, Colomer demostraba lo que hasta entonces sólo sabíamos de forma intuitiva: que los libros infantiles enseñan a los niños a leer literatura, y, además, que es posible relacionar las características de la literatura infantil que actualmente se produce con la formación de lectores literarios.

Cuando llegó a mis manos la obra de Colomer (en 1999) yo había decidido ya hacer una pausa en otras actividades para abordar un doctorado: la lectura de su trabajo me determinó a investigar en la línea trazada por ella, y consecuentemente, aunque no nos conocíamos personalmente me puse en contacto con la profesora Colomer para solicitarle que fuera mi directora de tesis, lo que felizmente aceptó; cubiertos en pocos meses los pertinentes trámites (entre ellos la obtención de la necesaria financiación) a finales de ese mismo año trasladé mi residencia de Caracas a Barcelona y me matriculé

en los cursos de doctorado de Didáctica de la Lengua i la Literatura de la Universitat Autònoma, tras lo cual, bajo la orientación de Teresa Colomer, di arranque al presente trabajo de investigación.

El análisis de la producción literaria destinada al público infantil permite anticipar qué enseñanzas literarias contienen los libros antes de que éstos se pongan en contacto con sus lectores. En este sentido, en las conclusiones del trabajo citado, Colomer sugería que los estudios de literatura para niños que siguiesen la línea de análisis emprendida por ella tendrían que plantearse *“la reformulación de los parámetros descriptivos de las narraciones infantiles que ya no se ajustan a los modelos derivados de la literatura oral”* (Colomer, 1998:309). Y, a su vez, estos nuevos parámetros descriptivos habían de permitir explicar, entre otros aspectos, en qué consisten las variaciones que se presentan en los textos innovadores: aquellos que desafían las expectativas de los lectores sobre qué debe contener y cómo debe ser un libro para niños.

Personalmente, esta vía de investigación me resultó extremadamente sugerente, por lo que me propuse desarrollarla buscando identificar esas variaciones novedosas en el tipo de obra infantil que, probablemente, resulta más radicalmente innovador: los álbumes metaficcionales -esto es, aquellos en los que, a través de una interrelación entre texto e ilustraciones, se construye una narrativa que llama la atención sobre su propia construcción-. La razón para esta elección vino dada por el hecho de que, aunque la producción de álbumes metaficcionales no es significativa numéricamente dentro de la edición de libros infantiles, sí lo es, desde luego, para la calidad de la producción, el estudio y las prácticas en torno a la literatura para niños. Así, desde el punto de vista de la producción estos álbumes introducen nuevas posibilidades creativas en un segmento de la literatura proclive a la repetición de modelos y fórmulas; para los estudios sobre literatura infantil, la presencia de rasgos metaficcionales en las obras ha puesto sobre el tapete la discusión acerca de las fronteras de lo que se considera literatura infantil y sus relaciones con otros sistemas culturales; y, finalmente, para las prácticas de lectura, estos libros han dado continuidad a la discusión sobre qué es pertinente ofrecer a los niños, y han abierto el debate sobre qué papel tienen estos libros en la formación de lectores. Como explica Colomer:

La discusión sobre la metaficción resulta especialmente rentable porque los estudios de literatura infantil han tenido que empezar a profundizar en el análisis de las técnicas implicadas en ese genérico “demasiado difícil para los niños”, y de estos estudios puede surgir un mejor conocimiento del desarrollo y los límites de cada uno de los tipos de convenciones literarias por parte de los niños y las niñas (Colomer, 1998:96).

Por tanto, siguiendo la guía de ruta sugerida por Colomer me propuse analizar los álbumes metaficcionales (la forma de metaficción más radical dirigida a los niños) y tratar de determinar lo que este análisis pudiera revelar acerca de las variaciones novedosas introducidas por estos álbumes, así como los potenciales aprendizajes literarios relacionados con ellas.

Ahora bien, desde la perspectiva de la didáctica -una disciplina forjada entre la enseñanza y el aprendizaje- me interesaba no sólo conocer lo que enseñan los libros para niños (en el caso de mi investigación, los álbumes metaficcionales), sino también el contrastar estas enseñanzas con los aprendizajes reales que, en su caso, efectuasen sus lectores (interés que se inscribe asimismo en la estela de la obra de Colomer, quien se preocupa igualmente por cómo el lector se forma progresivamente a medida que entra en contacto con los textos). Por tanto, me propuse observar a los lectores reales cuando se enfrentasen al tipo de obra escogida -a los álbumes metaficcionales-: tratar de determinar si reconocían las rupturas que los mismos introducen, si hacían uso de sus conocimientos sobre las convenciones, si explicitaban o no estos aprendizajes.

Por razón de lo expuesto, el presente trabajo, resultado de esa investigación, se divide en dos partes muy diferenciadas, aunque íntimamente relacionadas puesto que, en la ruta trazada, una conduce a la otra. Mientras la primera, a la que se ha titulado “Los álbumes: las enseñanzas”, presenta un análisis de las variaciones metaficcionales en el álbum e interpreta sus potencialidades para favorecer los conocimientos literarios, la segunda, a la que se ha llamado “Los lectores: los aprendizajes” observa los conocimientos literarios que pueden ser explicitados a partir de la lectura y discusión de álbumes metaficcionales por parte de un grupo de alumnos en una situación de aula.

Una vez descrito *grosso modo* el propósito y esencia de la investigación realizada, resulte quizás conveniente presentar, con un mínimo grado de detalle, cada una de las secciones que conforman el presente trabajo.

- En primer lugar, a fin de contextualizar y enfocar la investigación, en el Marco Teórico se presentan y sistematizan las aportaciones teóricas de estudios precedentes sobre la materia -la tarea de sentar estas bases teóricas requirió ordenar una notable cantidad de trabajos dispersos, y en muchas ocasiones repetitivos entre sí-. El Marco Teórico se estructura en cinco capítulos, cada uno de los cuales cubre un área diferente. El primero sitúa la literatura infantil actual dentro de la cultura postmoderna, organizando los principales debates que han surgido en torno a la presencia del postmodernismo en este ámbito literario. El segundo da cuenta de los intentos de definir el álbum y de caracterizar la relación entre texto e ilustración; además, recoge las principales referencias a la experimentación en el álbum. El tercero aborda la metaficción -su concepto, características y estrategias- desde la teoría general de la literatura y desde las aproximaciones específicas a la literatura infantil. El cuarto capítulo se centra en los lectores y en él se explican algunas perspectivas teóricas y de investigación (en su mayoría asociadas a la Estética de la Recepción, principalmente en la línea anglosajona, muy vinculada a la didáctica, conocida como "*Reader-Response*" -"Respuestas Lectoras"-) destacando las particularidades de la lectura de narraciones metaficcionales. Finalmente, el capítulo quinto aborda los aspectos didácticos relacionados con la lectura de álbumes metaficcionales como medio para la construcción de conocimientos literarios y como oportunidad para ejercitar nuevas formas de lectura (tales como la lectura distanciada, la lectura crítica y atenta a las construcciones ideológicas de los textos, y la lectura que implica más de un código, esta última asociada a lo que se ha venido a llamar "nuevas alfabetizaciones").

Cabe destacar que la mayoría de los aportes teóricos que se recogen en relación con los diversos temas, y en particular en lo que atañe a la metaficción en el álbum y a la recepción de estas obras en contextos de

aula provienen del mundo anglosajón, pues es en ese área lingüística donde se han producido la mayoría de los estudios sobre estas temáticas. No obstante, también se recogen investigaciones y trabajos publicados en los entornos francófono, catalanoparlante y castellanoparlante. Resulta una limitación evidente para esta tesis no tener al alcance estudios de otras áreas lingüísticas, especialmente de aquellas en las que se intuye que deben existir aportes significativos, dado el volumen de la producción de álbumes y la existencia de espacios para la investigación. Es el caso de los países germánicos, escandinavos y algunos asiáticos. Desgraciadamente, sin embargo, se trata de un problema común a la mayoría de las investigaciones que se realizan en el campo de la literatura infantil, puesto que el conocimiento sigue parcelado en áreas lingüísticas y se producen escasas interrelaciones.

- Una vez sentadas las bases teóricas, en la sección dedicada al **Diseño general de la investigación** se recogen (en el capítulo sexto) las preguntas que guían la investigación y se establecen los objetivos a alcanzar; para, a renglón seguido (en el capítulo séptimo) fijar los criterios metodológicos aplicados.
- Tras ello, la primera parte de la investigación propiamente dicha (“**Los álbumes: las enseñanzas**”) comienza por describir el proceso a seguir en la investigación (capítulo octavo); a este fin, se toma como punto de partida un modelo de análisis del álbum ya propuesto y validado en una investigación previa¹ (en la que se demostró la capacidad de ese modelo para describir sistemáticamente las variaciones presentes en los álbumes). No obstante, en aras a hacer el presente trabajo comprensivo y evitar la referencia constante a esa investigación anterior, se incorpora una explicación de dicho modelo de análisis (capítulo noveno), a cuyo propósito se describen las pautas que lo integran, elaboradas a partir de

¹ La validación del modelo de análisis fue el objeto del Trabajo de Investigación: SILVA-DÍAZ, María Cecilia. (2002): *¡Qué libros más raros!: Construcción y evaluación para describir las variaciones en el álbum*. (Trabajo presentado para obtener el título de maestría en la UAB, bajo la dirección de Teresa Colomer).

los aportes de la narratología y de algunos estudios específicos en el campo de la literatura infantil (especialmente aquellos que se plantean definir la relación entre texto e imagen o caracterizar las manifestaciones metaficcionales). De este modo, el modelo de análisis resulta del ensamblaje de los diferentes elementos y variaciones que lo conforman.

A fin de mostrar la aplicación del modelo, se presenta en el capítulo décimo su aplicación a diez álbumes metaficcionales: de forma resumida, en ocho casos, y de forma extensa en el de los dos álbumes seleccionados para la segunda fase de la investigación (en el aula): *Voces en el parque* de Anthony Browne (Fondo de Cultura Económica) y *Els tres porquets* de David Wiesner (Joventud). Dicho análisis se desarrolla en tres niveles: el primero, de índole descriptiva; el segundo, que corresponde al comentario crítico; y el tercero, que consiste en la aplicación del modelo que sistematiza la descripción.

Tras ello, en el capítulo once se analiza la información que proporciona la aplicación del modelo a los diez títulos examinados (tanto los dos seleccionados para la segunda fase de la investigación como los ocho restantes que integran junto con ellos la muestra amplia) fijándose en las implicaciones y potencialidad didácticas de los álbumes metaficcionales. Finalmente, esta tarea arroja como resultado una propuesta de sistematización didáctica -recogida en el capítulo doce- en la que se destacan los conceptos surgidos del análisis realizado y que se juzgan de utilidad para la enseñanza-aprendizaje de la literatura.

- Utilizando como bisagra dicha propuesta de sistematización, en la segunda parte de la investigación, dedicada a "Los lectores: los aprendizajes", el punto de apoyo se desplaza a otro de los pilares de la comunicación literaria: el lector, centrándose en examinar de qué manera éste comprende literariamente los álbumes metaficcionales: si, efectivamente, identifica las rupturas descritas, y si este (re)conocimiento ayuda a revelar, revisar y/o expandir sus conocimientos acerca del funcionamiento de las narraciones literarias.

Para determinar la comprensión literaria, en esta segunda parte de la investigación se observan y se analizan las respuestas lectoras de alumnos de Primero de Enseñanza Superior Obligatoria (ESO), tras la lectura de los dos títulos previamente examinados de forma extensa en “Los álbumes: las enseñanzas”.

A este fin, en el capítulo trece, se comienza por presentar los componentes de la situación observada y las actividades que se registran durante el trabajo de campo, el cual consistió específicamente en la observación de actividades de lectura y discusión de álbumes metaficcionales. Seguidamente se definen las pautas con las que se analizarán las respuestas orales y escritas que expresan los lectores que participan en las actividades de aula. Dichas pautas se basan principalmente en la descripción sistemática de los álbumes; aunque algunas de ellas se inspiran en investigaciones anteriores o surgen de las necesidades que se plantean en el proceso de análisis.

El análisis, del que se ocupa el capítulo catorce, se concentra en las respuestas a los álbumes elaboradas por grupos de lectores guiados por una pauta de discusión, las cuales se expresan de forma escrita y oral.

Sin embargo, como elemento de contraste, se analizan también las respuestas individuales que anteceden a la discusión de los álbumes, las cuales se comparan con las respuestas producto de la construcción grupal. A su vez, se contrastan las respuestas escritas con las respuestas orales, con la intención de observar algunos de los procesos que llevan a la construcción de las respuestas que se expresan por escrito.

El análisis interpretativo de las respuestas observa si éstas se reconocen las variaciones que han sido descritas y si se produce el reconocimiento de una intencionalidad literaria en los álbumes metaficcionales; además se contemplan algunos aspectos relativos a la pauta de discusión como una forma de intervención didáctica.

Finalmente, en el capítulo quince se enuncian las conclusiones relativas a la identificación de las vulneraciones y a la interpretación del hecho

metaficcional apreciable en las respuestas como señales de la comprensión narrativa de los lectores. Y, asimismo, se concluye sobre la pauta de discusión como una forma de intervención didáctica.

- Por último, como resultado global del trabajo de investigación realizado se presentan unas **Conclusiones finales**, que comprenden algunas orientaciones para la incorporación de los álbumes metaficcionales a la enseñanza de la literatura.

Me gustaría que este trabajo contribuyese a ir abriendo un sendero que enlace los estudios sobre las obras con los estudios sobre lo que los lectores comprenden de ellas: creo firmemente que ese espacio intermedio, aún poco explorado, ha de ser un fértil terreno para la investigación didáctica. Y deseo en cualquier caso, sobre todo, que el presente trabajo contribuya a que los álbumes metaficcionales ayuden a que los niños participen de la experiencia literaria, tal como la misma se entiende en la cultura actual. Si estos objetivos se alcanzasen, siquiera en una pequeña parte, desde luego el esfuerzo habrá merecido la pena.

I. MARCO TEÓRICO

1. LA LITERATURA INFANTIL DENTRO DE LA CULTURA POSTMODERNA

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; para algunos, incluso radical (Dresang, 1999; Ewers, 2000): dan cuenta de ello numerosos estudios y ensayos, de mayor o menor carácter analítico, acerca de la producción literaria y las prácticas de lectura a lo largo de este periodo. 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.

Como indica su título, esta Sección 1 se dirige a examinar dichos cambios en el contexto del surgimiento y generalización de la cultura postmoderna, así como la relación que guardan con ella, efectuando asimismo, a este fin, una recapitulación de los estudios desarrollados por la teoría literaria y la crítica.

1.1. ENFOCANDO EL ZOOM

La producción literaria destinada a los niños y niñas ha sido estudiada desde diversas perspectivas, que en ocasiones se combinan unas con otras: así la perspectiva literaria (como un conjunto de textos susceptibles al análisis), la

perspectiva histórica (predominantemente como una sucesión de obras y autores), la perspectiva educativa (como un conjunto de textos que transmiten valores y conocimientos que se consideran importantes para las nuevas generaciones), y, más específicamente dentro de esta última, la perspectiva didáctica (como parte de la educación literaria).

En este contexto, una de las miradas que nos resulta más sugerente, por omnicomprendiva, es aquella 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. Esta perspectiva amplia permite integrar las otras antes mencionadas sin perder de vista, al tiempo, la inserción de la literatura infantil dentro de un sistema cultural determinado pues, pues, tal como señala Metcalf, la literatura para niños y niñas²:

está situada en un campo de tensiones delineado por las estructuras sociales e institucionales, los avances tecnológicos, las fuerzas del mercado, las aspiraciones pedagógicas y políticas, las normas literarias, y las prácticas discursivas, y se define de acuerdo a la concepción dominante que se tenga acerca de la niñez (Metcalf, 1997:49)³.

Un ejemplo de este tipo de estudios abarcadores lo encontramos en el trabajo de Colomer (1995, 1998), en el cual los cambios que se detectan en el análisis de las narraciones infantiles de 1977 a 1990 aparecen relacionados con las transformaciones que se han producido en las sociedades post-industriales.

² Con el fin de facilitar la lectura, las citas de las obras y estudios en lenguas extranjeras aparecen traducidas. Las traducciones son de la autora de este trabajo.

³ Las referencias a la paginación de las obras citadas se han hecho a la edición que ha resultado posible consultar (en la mayoría de los casos, la más reciente); en cambio, las indicaciones cronológicas se remiten a la primera edición de cada obra (para permitir ubicarla en su contexto temporal dentro de la evolución de las corrientes teóricas). A fin de evitar confusiones por este motivo, en la sección de Referencias se indica entre paréntesis, respecto a cada obra cuyas páginas se citan expresamente, la edición específicamente utilizada.

Esta mirada permite explicar cómo se ha perfilado un nuevo lector implícito para la literatura infantil; un lector que está en sintonía con el tipo de experiencias que tienen los niños y niñas actuales. Al mismo tiempo, puede verse cómo las obras dirigidas a los niños y niñas proponen nuevos valores y conocimientos acerca de lo literario, en consonancia con las ideas y el tipo de literatura que se producen en la sociedad contemporánea.

Aparte el trabajo de Colomer citado, entre los estudios recientes que no pierden de vista la amplitud de la mirada cultural podríamos citar a modo de ejemplo, y dentro del mundo angloparlante, los trabajos de Metcalf, 1997; Stephens, 1997; Dresang, 1999 y Kümmerling-Meibauer, 1999; en el mundo francófono el de Jean Perrot (1978 y 1999); y en el entorno del catalán los de Lluch (1998), Duran (2001) y Mendoza (1999, 2003). Son este tipo de trabajos los que han permitido que los estudios de literatura infantil ya no sólo se planteen como respuesta a las necesidades inmediatas de las prácticas, sino que el campo de interés trascienda el de los mediadores para extenderse a los estudiosos de la cultura y de los textos que circulan en las sociedades (estudios culturales, historia de la niñez, sociología de la literatura)⁴. Los aportes de estas disciplinas, a su vez, han permitido que la mirada de la práctica se enriquezca con una reflexión que va más allá de lo prescriptivo (¿qué obras han de leer los niños y niñas?), para preguntarse por los lectores y su contexto y entre las que se incluyen preguntas (¿en qué medida estas obras se adscriben a las dinámicas de un contexto cultural?).

Este trabajo aspira a adoptar la amplitud de miras de los estudios precedentes, intentando adentrarse en la especificidad de los álbumes metaficticiales actuales desde una perspectiva literaria y didáctica, pero sin perder de vista la sociedad en la que se producen y la idea de que estas obras pertenecen a un sistema cultural, el de la literatura infantil, definido por fuerzas dinámicas, las cuales crean tensiones que delimitan el campo.

Como consecuencia directa del enfoque antedicho, abordaremos la relación entre postmodernidad y literatura infantil actual a manera de un rápido

⁴ Véase por ejemplo el trabajo de Richard Flynn (1997).

barrido de zoom: partiremos de una caracterización a grandes rasgos de la sociedad post-moderna; intentaremos después presentar a la literatura infantil dentro de esta sociedad como una parte del sistema literario relacionada con otros sistemas culturales y, finalmente, aproximando el objetivo aún un poco más, nos referiremos a algunos de los cambios que se han detectado en la literatura infantil actual.

Como se ha indicado, este barrido de zoom será rápido y no revestirá ánimo exhaustivo: los complejos asuntos culturales que revelaría una investigación en profundidad acerca de las causas y las fuentes de la metaficción en el álbum escapan a los límites de este trabajo, que, como se indicó en la Introducción, se enfoca en el análisis de esta manifestación.

1.2. *LA POSTMODERNIDAD*

1.2.1. La sociedad post-industrial

El fin de la Segunda Guerra Mundial se suele reconocer como el momento en que comienza a surgir un nuevo tipo de sociedad, la llamada sociedad post-industrial o sociedad postmoderna⁵, caracterizada por los rasgos siguientes: la aparición de nuevas formas de consumo que ya vienen marcadas con su obsolescencia; la penetración de la publicidad y la televisión; una reducción de las distancias debido al desarrollo de las comunicaciones; el avance tecnológico y nuclear; una progresiva estandarización de la sociedad (para algunos como Zanderer (1987), americanización); la disolución de la tensión entre lo urbano y lo rural -diluida por la aparición del suburbio-; la destrucción acelerada de la naturaleza y la capitalización de la agricultura;

⁵ A partir de este momento utilizaremos "modernidad" y "postmodernidad" para referirnos a la cultura en general; "postmodernismo" cuando hagamos referencia a la corriente artística dominante en la postmodernidad, y "vanguardias" o "*avant-garde*" para referirnos al movimiento artístico de la modernidad. Los adjetivos "moderno" y "postmoderno" serán aplicados indistintamente a la cultura y a las corrientes artísticas.

una reducción de las diferencias por la globalización, pero, al mismo tiempo, una profundización de la conciencia cultural, etc.

Estos cambios han marcado un tipo de cultura, la llamada postmodernidad, que numerosos filósofos, críticos de las artes y sociólogos se han ocupado en describir y analizar, relacionándola con la economía del capital. Para algunos (Jameson, 1998) estamos ante una cultura que se ha transformado en un "*commodity*" tras el cambio de una economía basada en la producción a una economía basada en el consumo, lo que se traduciría (Selden *et al.*, 1985) en una cultura en la que los significantes (proliferación de imágenes mediáticas que no tienen anclaje en la realidad) se imponen sobre los significados.

Los cambios también han alterado la concepción del espacio, pues como indicábamos las distancias se han reducido debido a las comunicaciones y los espacios se han ido homogeneizando (hay un restaurante chino en casi cualquier ciudad del planeta); igualmente ha cambiado la concepción del tiempo, pues el ritmo del mercado ocasiona que los cambios se produzcan de manera más rápida. La aceleración con que cambian la moda y los estilos, que suelen tener una estética "retro", permite que el pasado se recontextualice en el presente de manera rápida; no hay voluntad de originalidad sino de reciclaje. Esta nueva temporalidad implica una nueva concepción de la historia: para Jameson (1998) vivimos en un eterno presente: "*como todo está sometido al cambio perpetuo de la moda y de la imagen mediática, sentimos que nada puede cambiar de aquí en adelante*" (Jameson, 1998:59). En cambio para Currie (1998), la conciencia histórica es creciente y en consecuencia, la inmediatez y la aceleración hacen que interpretemos el presente como si lo viviéramos en retrospectiva (como ocurre en CNN o con los turistas que prefieren mirar a través de la cámara, cultivar el recuerdo, en lugar de vivir el presente). La recontextualización trae una mirada nostálgica y a la vez irónica sobre aquello que se trae al presente con distancia.

Es así como nuestra cultura se caracteriza por una auto-conciencia cultural y social creciente (Waugh, 1984), la cual acomoda las diferentes identidades a una diversidad de productos que proponen distintas afiliaciones. Y esta conciencia es también una conciencia lingüística, pues se ha extendido la

conciencia de que la realidad cultural y social pasa por la mediación del lenguaje y se expresa a través de construcciones narrativas (Waugh, 1984). Mientras que, al tiempo, se considera una cultura post-lingüística, en el sentido en que la imagen se impone sobre el texto y genera sus propias realidades (simulaciones) que han transformado la realidad en imágenes.

Como puede verse, las implicaciones que surgen de la relación entre la economía del capital y la cultura contemporánea son muchas, paradójales y sujetas a la interpretación de los teóricos de la postmodernidad. A fin de no extendernos en exceso sobre esta materia, relacionamos a continuación de forma sinóptica, siguiendo a Lewis (2001), algunos de los rasgos más salientes de la postmodernidad, es decir, la cultura de las sociedades post-industriales:

A) Indeterminación

La cultura postmoderna reacciona contra el predominio de la razón (logocentrismo) y la certidumbre del progreso que marcaron la modernidad. Al cuestionarse la realidad objetiva que promulgaba la ciencia, se tiene la conciencia de que la realidad (incluso la de la ciencia) está construida por marcos y que lo que se ve depende de quién lo ve. Al hacerse evidentes las diferencias de perspectiva, se ha perdido la seguridad para aseverar qué constituye la conducta humana "normal". La realidad se ha vuelto menos estable y se ha sustituido la noción de lo que es real por aquello que es posible.

B) Fragmentación

Los intentos de totalización son ideológicamente sospechosos, ya que traicionan la complejidad de la realidad. Es así como ni la historia, ni el yo, ni los textos poseen unidad, coherencia, significado y centro. La unidad ha quedado fragmentada y los teóricos del postmodernismo proponen mirar con atención los márgenes despojándose de la idea del centro, de un significado del cual irradian otros significados, para pensar en la manera en que se yuxtaponen y contradicen los significados.

C) Descanonización

Las “grandes narrativas” que daban una explicación totalizadora del mundo han entrado en crisis, pues estamos menos dispuestos a confiar ciegamente en una autoridad. Por ejemplo las ideas acerca del progreso y la razón surgidas con la Ilustración ya no son plausibles.

En contraposición han surgido muchas “pequeñas narrativas” que representan otras voces culturalmente diferentes. Se han roto las jerarquías entre unas narrativas y otras; y también se han borrado las diferencias entre la alta cultura y la cultura popular; tal vez incluso con cierta hostilidad hacia la alta cultura (Stephens, 1997).

D) Ironía

La indeterminación, fragmentación y decanonización inevitablemente llevan a la ironía. La cultura moderna está doblemente codificada y ya no podemos decir algo sin transmitir la conciencia que estamos recontextualizándolo. Como dice Lewis en la cultura contemporánea es imposible *“no hablar ni pensar entre comillas”* (Lewis, 2001:90).

E) Hibridización

Nada es sagrado, ni permanece intocable, lo que ha dado lugar a la mezcla de imágenes, géneros y discursos. El pastiche y la parodia aparecen no sólo en la literatura, sino en los avisos publicitarios, en las series televisivas, etc.

F) Desempeño y participación

Finalmente, la desaparición de la autoridad y la pérdida del sentido único han generado que las manifestaciones culturales dejen más espacio para que lectores y espectadores participen en la búsqueda de sentido.

1.2.2. Postmodernismo y literatura

Los cambios que acabamos de apuntar en relación con la cultura se manifiestan también, naturalmente, en el tipo de obras literarias que han

surgido dentro de esta cultura postmoderna, es decir, en la literatura postmodernista. -Profundizando en la definición dada más arriba, por postmodernismo se entiende el movimiento artístico que en las artes y en la arquitectura cuestionó los supuestos de las artes modernas, a saber: el experimentalismo formal, la innovación, la ruptura con la tradición, el elitismo y el sentido de individualidad y originalidad; a estos supuestos se contraponen las estructuras formales abiertas y anárquicas, la recontextualización de la tradición, la disolución de la frontera entre la alta cultura y la cultura de masas, la pérdida de la coherencia individual y el descentramiento.

El postmodernismo en la literatura reacciona contra las convenciones que tradicionalmente han sido compartidas por el autor y el lector tanto en el realismo tradicional como en la experimentación modernista, caracterizándose ante todo por los siguientes rasgos y tendencias:

A) Rechazo al realismo

El cuestionamiento de la noción de realidad se traduce en literatura en un rechazo a la pretensión del realismo de captar la realidad de forma mimética. Tal como lo expresa Waugh:

La visión materialista, empirista y positivista en la que se sustentaba la ficción realista ya no existe. Los novelistas han reaccionado contra la realidad ordenada: trama bien construida, secuencia cronológica, narrador omnisciente con autoridad, conexión racional entre lo que los personajes hacen y lo que son, las conexiones causales entre los detalles de superficie y las reglas profundas y científicas de la existencia. (Waugh, 1984:7)

B) Construcción de artefactos

La idea de que la realidad no es permanente sino una construcción provisional se manifiesta en obras de estructura impermanente, en las que se construye y destruye la ilusión dentro de la misma obra. En lugar de una estructura invisible como en el realismo o de la propuesta de un nuevo tipo de estructura como en el modernismo, en la ficción postmoderna se superponen distintas

estructuras abiertas, aleatorias e indeterminadas, que se niegan unas a otras y que se hacen evidentes.

C) Hibridación

La literatura postmoderna desafía las marcas genéricas mezclando distintos géneros y registros pertenecientes a la cultura popular y a la alta cultura, así como a géneros que resultaban incompatibles en la literatura tradicional. Se mezclan, por ejemplo, la historia y la ficción, el periodismo con el relato psicológico, la novela policial con la novela histórica.

D) Conciencia lingüística

Hay un gran interés por la manera en cómo el lenguaje construye y afecta nuestro sentido de realidad. Ya no se sostiene que el lenguaje refleja un mundo objetivo; por el contrario, el lenguaje es un sistema que refleja sus propios significados por medio de convenciones. Esta posición conlleva una actitud distanciada que pone en duda la narrativa y presupone la incapacidad del lenguaje para fijar la realidad.

E) Juego

De acuerdo a Hutcheon (1980), si la ficción modernista combate un significado único, la ficción postmoderna juega con las posibilidades de significación.

F) Intertextualidad productiva

La recontextualización en literatura se manifiesta con la proliferación de alusiones intertextuales que pueden ser tratadas con ironía y nostalgia a la vez.

G) Participación y perplejidad del lector

Hutcheon (1980) plantea esquemáticamente la evolución histórica de la literatura hasta llegar a la participación del lector que propone el postmodernismo: el romanticismo trajo al autor, el realismo introdujo la referencia socio-histórica, la literatura moderna al texto cerrado y sus dificultades, y el postmodernismo le ha dado la bienvenida al lector. En el postmodernismo el lector puede ocupar la posición del autor, pues en la

ficción postmoderna la figura autorial puede cobrar presencia, pero no confiabilidad, de modo que el lector se coloca en una actitud de sospecha que le lleva a participar en la búsqueda del significado.

La distinción de Roland Barthes (Barthes, 1975) entre el texto "leíble" y el texto "escribible" ha sido aplicada por muchos críticos para contraponer la literatura postmoderna a la ficción tradicional. La narración coloca al lector en una posición incómoda, muy distinta a la invitación del texto realista a asomarse por una ventana al mundo de la ficción. De manera diferente, el texto muestra las contradicciones y los problemas que existen en esta ilusión de realidad, sugiriendo que el lector tome una posición activa o se quede perplejo ante el desenmascaramiento de las convenciones narrativas en el medio de la narrativa.

Estas características generales de la literatura postmoderna se han manifestado también, como cabría esperar, en la literatura infantil actual, tal como se explica a continuación.

1.3. LA LITERATURA INFANTIL ACTUAL

1.3.1. La literatura infantil en el sistema de la literatura

Para caracterizar la literatura infantil actual partiremos a la noción de campo literario de la semiótica, y en concreto de la teoría de los sistemas. Apartándonos de los postulados de la crítica post-moderna, recurriremos a estructuras dinámicas pero centradas, que, en lugar de concentrarse en los límites como proponen los críticos postmodernos como Derrida y Hassan (Selden *et al.*, 1985), señalan estos límites para construir un campo y buscan patrones recurrentes que puedan explicar las dinámicas entre aquello que está en los márgenes delimitando el campo y su centro.

Shavit (1995) se plantea reconstruir la historia de la poética (aquello que delimita lo que se considera literatura infantil) a partir de la descripción de procesos generales, en los que las mismas etapas de desarrollo y los mismos procesos se repiten una y otra vez de forma recurrente con independencia de

las fronteras nacionales. Según esta autora la ideología, ligada a las doctrinas educativas, es el factor que ha dado definición al campo de la literatura infantil tal como la entendemos actualmente. La discusión sobre qué y para qué han de leer los niños y niñas delimita un sistema que da cabida a una serie de obras heterogéneas, las cuales aparecen a su vez jerarquizadas dentro del sistema. De este modo, en Europa el sistema de la literatura infantil surge en el siglo XVIII, ligado a la noción de niñez separada de la vida adulta y al reconocimiento de la necesidad de los libros dentro del sistema educativo. En este sistema convivían los libros de buenos modales, las lecturas que la escuela ofrecía para enseñar a leer, las escrituras religiosas, la literatura para adultos y la literatura popular (*chapbooks*⁶ o folletines) que los niños y niñas hicieron suyas. Paulatinamente, y a medida en que la edición comercial descubrió las posibilidades del mercado de los libros para niños y niñas, se comenzaron a editar obras similares a los *chapbooks* pero ahora expresamente dedicadas a los niños y niñas. No es sino hasta mediados del siglo XIX cuando el sistema literario de la literatura infantil y el de la literatura para adultos se excluyen y se diferencian mutuamente.

Shavit expone que para que un sistema se defina en oposición a otro (como ocurrió con la literatura infantil) son necesarios cuatro movimientos: transplantar nuevas funciones a los elementos existentes (los antiguos libros de modales permanecieron dentro del sistema educativo); trasladar las viejas funciones a las nuevas (los libros no sólo enseñan modales sino que tienen nuevas funciones educativas); crear nuevos elementos (se crean los abecedarios y los libros de lectura); y adaptar los elementos existentes (los *chapbooks* se adaptan para los niños y niñas).

Tal como afirma la estudiosa israelí: *“Las relaciones entre las fronteras siempre han sido dinámicas; la oposición sistémica entre la literatura infantil*

⁶ Obras de literatura popular que se vendían por unos pocos peniques, a menudo por vendedores itinerantes, que circularon en Inglaterra entre los siglos XVI y XIX. Casi siempre contenían versiones abreviadas de romances, baladas y cuentos populares usualmente ilustrados con xilografías. (Carpenter y Prichard, 1987: 105).

y la literatura de adultos continúa siendo una de las más prominentes en el polisistema literario” (Shavit, 1995:36)

Las relaciones excluyentes entre uno y otro sistema literario se prolongaron durante el período moderno. De acuerdo con Metcalf (1997), la literatura infantil en los inicios del siglo XX permaneció como un sistema separado y marginal dentro del polisistema de la literatura. En su interpretación, tal vez lo que mantuvo a la literatura infantil alejada de la experimentación moderna fue su asociación con la tradición romántica del folklore. Es así como Metcalf señala una separación radical entre el sistema literario de la literatura infantil y el de la literatura adulta:

La creencia en que los niños tenían una mirada ingenua, poco crítica y aún no adulterada y que por ello debían permanecer apartados, le dio forma a la idea de un mundo y una literatura infantiles separados del resto; lo cual, combinado con la herencia del didacticismo y con un aura de diletantismo, apartó a la literatura infantil de la literatura de adultos y del status privilegiado de la literatura “alta” que había levantado previamente sus barreras al defender el arte por el arte. Casi por definición, la experimentación de la literatura moderna y su potencial creativo fueron anatemas para la literatura infantil, que, como resultado, fue estigmatizada como imitativa, atrasada y desmerecedora de la atención de cualquier autor serio que se respetase” (Metcalf, 1997:50)

En la época postmoderna las relaciones entre el sistema literario de la literatura adulta y el sistema literario de la literatura infantil han cambiado, diluyéndose la oposición y mutua exclusividad que identifican Shavit y Metcalf cuando trazan la historia del campo. La tensión de las fronteras ha disminuido, permitiendo que las características, obras y funciones de un sistema se trasvasen al otro, con aparición de rasgos comunes a los dos sistemas.

Cabe aclarar, no obstante, que los cambios en la literatura infantil no sólo provienen de la incorporación de códigos de la literatura de adultos, sino que dichos cambios provienen también de otros campos (semiósferas, en la terminología que utiliza Nikolajeva), tales como el cine, las tiras cómicas o los juegos de ordenador (Nikolajeva, 1996:65).

1.3.2. Factores que condicionan la literatura infantil en la actualidad

Como apuntábamos más arriba, con la postmodernidad la literatura infantil ha cambiado de "status":

El ataque postmoderno al logocentrismo y su tendencia a borrar las barreras y a aplanar las jerarquías ha tenido un efecto liberador y vigorizante sobre la literatura infantil (...) (que) ha ganado acceso y presencia en el mercado de las ideas" (Metcalf, 1997:50-51).

No obstante, un breve recorrido por los campos de fuerza que en la actualidad delimitan las fronteras del campo de la literatura infantil, siguiendo en parte a Metcalf (1997) nos permitirá reconstruir su perímetro. Dichos campos de fuerza son los siguientes:

A) Las estructuras sociales e institucionales: Los cambios en las dinámicas sociales han modificado tanto a las instituciones educativas como a las relaciones dentro de la familia. Estas dos instituciones son las que tienen más influencia en la delimitación de la literatura infantil. Las estructuras jerárquicas dentro de las instituciones sociales y familiares han perdido su rigidez debido a los efectos de la democratización y del relativismo que permite la negociación de las normas del juego social. La sociedad de la información reclama una fuerza de trabajo flexible y preparada que pueda adaptarse al ritmo acelerado de los cambios y la educación se ha orientado hacia ello. Por ejemplo, dentro de las familias no siempre los padres saben más que los hijos e hijas, como afirma el científico de Xerox John Seely, refiriéndose al manejo de las nuevas tecnologías de los niños y niñas de las sociedades informatizadas: "*Tradicionalmente los padres sabían más que los niños en casi todos los terrenos imaginables. Pero, por primera vez hay cosas que los padres quieren aprender, en las cuales los niños son la autoridad*" (citado por Dresang, 1999:53). De acuerdo a Dresang, en la era digital los niños y niñas actúan como compañeros de los mayores y compartir es esencial, pues la transmisión del conocimiento se produce en dos direcciones. De tal manera se esperarían en la literatura infantil actual

la relación entre el autor y el lector se adaptara a este nuevo tipo de relación entre el adulto y el niño.

- B) Los avances tecnológicos: Por una parte los adelantos tecnológicos han transformado las técnicas de impresión y las posibilidades formales de los libros, haciendo posible que algunas de las características de los juguetes (tales como el sonido, la manipulación y los olores) se incorporen a la literatura infantil incluyéndose de esta manera nuevas obras dentro del campo. Por la otra, el advenimiento de la era digital ha transformado también el contenido de los libros. Dresang, en su libro *Radical Change* (1999)⁷, sostiene que el cambio que ella denomina “Cambio Radical” implica la presencia en la literatura para niños y niñas de las características de la era digital: conectividad, interactividad y acceso. Estas características no sólo se concretan en las formas y los formatos de los libros actuales, que se han adaptado a las formas en las que los niños y niñas están aprendiendo, sino en cambios en las perspectivas, las cuales se han multiplicado en la aldea global y que ahora incluyen la perspectivas de los jóvenes; y también en cambios en los límites, con la expansión de las fronteras hacia nuevos temas y nuevos tratamientos de lo literario.
- C) Las fuerzas del mercado: La literatura infantil y juvenil no escapa a las dinámicas del mercado caracterizada por un crecimiento desmesurado de la cantidad de novedades que se editan, en detrimento de la permanencia en catálogo de títulos que contribuirían a la creación de comunidades de lectores. Al mismo tiempo, se ha producido una homogeneización e internacionalización de la producción a partir del sistema de coproducciones, que abarata los costos (Doonan, 1999) y de las estrategias de mercadeo globales y mediáticas como puede verse en el giro de mercadeo de fenómenos como Harry Potter (Hutchinson, 2002)
- D) Las aspiraciones pedagógicas y políticas: La literatura infantil está condicionada de forma determinante por lo que la institución educativa

⁷ Los títulos de las obras que han sido traducidas al castellano o al catalán se citarán en su versión traducida. Al hacer referencia a títulos que no se encuentran traducidos se citarán en su lengua original y, en los casos en que se crea necesario, el título se traducirá entre paréntesis.

considera que es valioso transmitir a las nuevas generaciones. Funciona como un instrumento para la transmisión de aquellos valores que se consideran importantes, como por ejemplo el antiautoritarismo durante los años 70. Según Metcalf la literatura infantil y juvenil de los años 90 busca darle poder a los lectores para participar del juego democrático: la habilidad para tomar decisiones más o menos informadas, aún cuando las grandes narrativas estén ausentes, es una lección vital para el niño que está creciendo en una sociedad de la información, democrática y orientada hacia el consumo. En un mundo en el que los discursos de autoridad compiten entre sí cada vez por períodos más cortos de tiempo, los niños están forzados a crecer más rápido, a aprender los juegos del lenguaje y a participar en ellos (Metcalf 1997:53)

- E) Las normas literarias y las prácticas discursivas: Los cambios en las normas literarias dentro del sistema de la literatura adulta -los cuales quedaron expuestos en el apartado anterior- han afectado la definición de la literatura infantil actual, como puede apreciarse en esta afirmación de Nikolajeva:

Mi tesis es que un segmento cada vez mayor de la literatura infantil contemporánea está transgrediendo sus propias fronteras y se está acercando a la literatura de adultos, exhibiendo los rasgos más destacados del postmodernismo tales como el eclecticismo del género, la desintegración de las estructuras narrativas tradicionales, la polifonía, la intersubjetividad y la metaficción (Nikolajeva, 1998:222).

- F) La concepción dominante sobre la niñez: De acuerdo con diversos autores la postmodernidad puso punto final al mito romántico de la niñez como una etapa de completa inocencia que había pervivido en la sociedad moderna.

En este punto aludiremos a Dresang (1999), quien afirma que la noción de la niñez en la historia, desde el Renacimiento hasta la era digital, había fluctuado entre la idea de los niños y niñas como pecadores a quienes había que redimir y la mirada idealizada de los niños y niñas como encarnación de la inocencia. En el siglo XX las ideas contrapuestas de los niños y niñas como seres depravados y como seres necesitados de protección

convivieron, pero la idea de la inocencia prevalecía sobre la otra, a pesar de que una corriente subterránea ha presentado una sexualidad infantil seductora o ha representado a la niñez como objeto de deseo.

Hacia el final del siglo, con el advenimiento de la era digital llega una tercera mirada, (que Dresang relaciona con las ideas de Dewey) acerca de los niños y niñas y de cómo aprenden. Esta nueva mirada los concibe como seres capaces, que buscan conexiones. Esta concepción echa abajo las barreras que separaban al mundo de los niños y las niñas del de los adultos, reconociendo que las experiencias de ambos son compartidas y se superponen.

- G) Las necesidades psíquicas de los niños y niñas: Un factor que también delimita el campo -y que no aparece explícitamente en Metcalf, pero al que alude Stevenson (1999)- es el reconocimiento de las necesidades psicológicas de los niños y niñas, que está determinado, de una parte por los hallazgos y miradas imperantes en las ciencias de la mente; y de otra por el tipo de experiencias que los niños y niñas contemporáneos afrontan: migraciones, convivencia con diferentes culturas, separaciones, etc., que hacen suponer que la literatura infantil actual cobra forma tomando en consideración estos fenómenos.
- H) Finalmente, la concepción del lector: La literatura infantil actual viene delimitada también por su asunción como lector implícito de un niño o niña familiarizado con los medios de comunicación (Lluch, 1998 y 2003; Colomer, 1995 y 1998), con la publicidad y su tendencia a la utilización de formas paródicas; un lector que está en contacto con las nuevas tecnologías, practica el *zapping* y es eficiente en múltiples medios. Al mismo tiempo, la literatura infantil actual considera su doble audiencia, incluyendo también a los adultos como lectores implícitos y considerando las situaciones de lectura (Perrot, 1999). Además, se trata de una literatura consciente de que factores como la raza y el sexo de los lectores condicionan la interpretación de los textos.

En definitiva, como afirma Waugh los cambios en la producción literaria están definidos por la preparación de los lectores y por la idea que se tenga de éstos:

un período determinado de experimentación encontrará un público lector 'programado' para recibir estos mensajes y relaciones sólo si el contexto sociocultural es tal que contiene a un público cuya experiencia de ese contexto se corresponde a los modos que adopta la formulación del mensaje y la manera de comunicarlo que ha sido adoptada por un autor determinado (Waugh, 1984:63).

1.3.3. Caracterización de la literatura infantil actual

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

En este contexto, resultan destacables tanto por su extensión como por su dedicación a estos aspectos el trabajo de Colomer *La formació del lector literari a través de la literatura infantil i juvenil* (1995, divulgado como *La formación del lector literario: Narrativa Infantil y Juvenil actual* 1998); el de Nikolajeva titulado *Children's Literature Comes of Age: Toward a New Aesthetic* (1996); y el de Dresang , *Radical Change: Books for Youth in a Digital Age* (1999): aunque difieren en enfoque y en el grado de profundización, estos tres estudios coinciden en ratificar los dramáticos cambios experimentados por lo que se considera literatura infantil y la ampliación de las fronteras de lo que se considera literatura infantil.

Para caracterizar a la literatura infantil actual seguiremos las conclusiones del estudio de Colomer (1995, 1998), pues ofrece la ventaja de basar su caracterización en el análisis de un corpus representativo. De acuerdo con dicho estudio, por tanto, las características de la literatura infantil actual son las siguientes:

- A) Introducción de nuevos modelos en la representación literaria del mundo: que se manifiesta en una renovación, bajo la influencia de la literatura de adultos, de los modelos literarios existentes en la tradición narrativa infantil tradicional, una descripción social y la incorporación de nuevos valores adaptados a la realidad de las sociedades industrializadas.
- B) Tendencia a la fragmentación narrativa: que contribuye a caracterizar a la literatura infantil como una forma literaria escrita influida por la cultura audiovisual y las tendencias culturales de la postmodernidad.
- C) Aumento de la complejidad narrativa: que incluye estructuras narrativas complejas, perspectivas focalizadas, diferentes voces narrativas y anacronías.
- D) Incremento del grado de participación otorgado al lector en la interpretación de la obra: que se manifiesta en la presencia de ambigüedades, de perspectivas narrativas distanciadas, de referencias intertextuales y en la disminución del control explícito de la obra por parte del narrador. Y finalmente,
- E) Consolidación de la vertiente de literatura escrita: que se manifiesta por la exploración de las posibilidades de lo escrito a través de la fragmentación, la utilización de técnicas adecuadas al discurso escrito y la incorporación de recursos no verbales.

1.4. *EL POSTMODERNISMO EN LA LITERATURA INFANTIL: CARACTERIZACIÓN Y DEBATE*

Como apuntábamos más arriba, las características del postmodernismo literario resultan identificables en un segmento de la producción actual de la literatura infantil. Esta asociación entre postmodernismo y literatura para niños y niñas evidenciaría la mayor parte de los cambios en los límites que tradicionalmente han definido el campo; por lo tanto, aún cuando cuantitativamente sea escasa la producción de obras “postmodernas” en la

literatura infantil, ésta resulta *“muy importante desde el punto de vista teórico”* (Colomer, 1998:93)

1.4.1. Características

Colomer (1999b) ofrece una síntesis de los principales rasgos que caracterizan a la literatura infantil con sesgo postmoderno:

- A) Ambigüedades entre la realidad y la fantasía;
- B) Aumento del juego de alusiones intertextuales;
- C) Elevado grado de fragmentación en el que destaca el papel de la imagen;
- D) Juego con las formas escritas de la cultura, muchos tipos de texto, mezcla de géneros y personajes, dejando al descubierto las reglas de la comunicación literaria;
- E) Proliferación de la parodia, la desmitificación y el humor; y
- F) Uso de recursos gráficos, tal como la utilización de la página en blanco como espacio de la narrativa, o el uso del texto como imagen en la que el texto está insertado en la imagen o se utiliza la tipografía con un carácter icónico.

Estos rasgos presentes en los textos proponen un tipo de lectura en la que el lector es invitado a resolver las ambigüedades, ensamblar las partes de la historia, integrar las distintas voces, participar en los juegos de doble codificación, reconocer las referencias intertextuales, salirse de la narración y colocarse en una posición distanciada, e integrar la información que le ofrecen texto e imagen.

No sólo el lector adquiere una posición más activa, pues recibe la invitación de desentramar la narración, sino que el autor pierde autoridad al ceder al lector parte de sus atribuciones, desdibujándose así las fronteras entre lectores y autores. Como señala Metcalf:

los libros postmodernos (...) rebajan al autor y elevan a los lectores, sin importar la edad o el sexo. A los lectores infantiles se les da una voz propia, no como modelo o como decreto, como fue el caso en la etapa anterior de denuncia, sino porque se espera que participen y se desempeñen en el proceso creativo. (Metcalf, 1997:53).

La propuesta de lectura que se aloja en el libro infantil postmoderno ha implicado también un cambio en la comunicación literaria, ya que este tipo de texto implicaría una fusión del destinatario adulto-niño en la que el texto se dirigiría simultáneamente a los dos destinatarios sin dirigirse al adulto por encima de los niños y niñas como solía ocurrir cuando la literatura infantil tradicional hacía guiños a los lectores adultos (Wall, 1991). La siguiente afirmación de Beckett da cuenta de esta fusión como un rasgo postmoderno:

El abandonar la edad como una categoría definitoria parece ser uno de los marcadores de la era postmoderna que se ha introducido con el cambio de milenio (...) la distinción entre el lector niño y adulto no es una división tajante sino más bien un continuo de comprensión (Beckett, 1995:xviii).

De manera que la presencia en la literatura infantil de narraciones complejas de "muchas capas" (Watson, 1993) ha permitido que se desdibuje la línea divisoria entre las edades.

1.4.2. Los debates en torno al postmodernismo en la literatura infantil

Como ya se ha venido señalando, son numerosos los estudiosos que han coincidido en aludir a la presencia de los rasgos propios de la cultura postmoderna en la literatura infantil actual (Moss, 1990; Stephens, 1992 y 1997; Nikola-Lisa, 1994; Beckett, 1995; Colomer, 1995-1998 y 1999b; Styles, 1996; Nikolajeva, 1996 y 1998; Klinker, 1999; McCallum, 1999; Lesnik Oberstein *et al.*, 1999; Stevenson, 1999; Borrero, 2000; Duran, 2000; Lewis, 2001; etc.).

Este hecho ha sido recibido por algunos autores con entusiasmo mientras que otros (Towsend, 1979; Bowles, 1987) han aludido a que los textos con estos rasgos se encuentran muy alejados de sus lectores. Por ejemplo, el crítico británico Steven Bowles duda de la posibilidad de que estas obras enganchen

al público juvenil y se lamenta de que la edición británica para adolescentes esté "infestada" de: "*obras con pretensiones artísticas que se miran a sí mismas*" (Bowles, 1987:17).

La forma en que lo postmoderno se manifiesta ha sido también objeto de debate, centrado principalmente en torno a tres aspectos: el grado de innovación y experimentación presente en la literatura infantil; las fuentes de las que se nutre el postmodernismo cuando se dirige a los niños y niñas; y las diferencias y similitudes que existen entre el postmodernismo en la literatura adulta y en la literatura infantil. De las posiciones en cada uno de estos tres frentes de debate damos cuenta sumaria seguidamente.

1.4.2.A) *El debate sobre la innovación de la literatura infantil*

En puridad, el debate acerca de la innovación en la literatura infantil se remonta al periodo moderno.

En su afán de romper con la tradición, las llamadas literaturas de vanguardia (literatura moderna, literatura *avant-garde*) asumieron la innovación y la experimentación como metas de la creación literaria. Sin embargo, la mayor parte de los críticos están de acuerdo en que esta voluntad de cambio no tuvo mayor impacto en la literatura infantil, puesto que casi la totalidad de la producción se mantuvo apartada de estas corrientes y continuó con los modelos tradicionales del realismo decimonónico y de la fantasía que se considera heredera de la tradición folklórica.

Dusimberre, en su obra *Alice to the Light House: Children's Books and Radical Experimentation in Art* (1987), (Alicia hacia *El faro*: Los libros infantiles y la experimentación radical en el arte), sostiene que la experimentación de autores modernos como Virginia Woolf se vio muy influida por los experimentos que realizaron autores de literatura infantil como Carroll y Lear quienes, menos condicionados por las prescripciones de la literatura victoriana, pudieron jugar de manera más libre con el sinsentido (*nonsense*) y otras formas de juego, dando pie a la ruptura con la tradición que propusieron más tarde los autores de la primera mitad del siglo XX.

No obstante, y aunque resulte atractivo pensar que los cambios de la literatura moderna se propiciaron en el seno de una literatura infantil innovadora y alejada del canon que se ofrecía a los niños y niñas, lo cierto es que una mirada panorámica a la literatura infantil del siglo XX revela que la innovación no parece ser la tendencia general, sino que más bien resulta excepcional.⁸ La innegable influencia de autores como Carroll, pese a extenderse a través de un largo período, se manifiesta solamente en casos aislados, como el de los álbumes editados por Harlin Quist en colaboración con François Ruy-Vidal entre 1966 y 1978: esta producción figura como una de las excepciones en la que se observa una sintonía con la experimentación de las vanguardias a través de una ruptura hacia el surrealismo, manifestada mediante el ataque a la lógica y la proliferación de imágenes que se asocian de manera azarosa (Paley, 1990).

Para la corriente moderna, la experimentación en los libros para niños y niñas significó el apartarse del realismo para abordar territorios más oscuros como el inconsciente y lo irracional, alejarse de las convenciones para experimentar con las formas, la vuelta a un cierto romanticismo que equiparaba a los niños con los poetas, y el desafío al utilitarismo del didacticismo. No obstante, no todos los críticos consideraron esta experimentación como necesariamente innovadora: así Perrot en 1978, reconociendo esta tendencia surrealista, señalaba cómo el llamado "*avant garde*" era un término que implicaba una gradación, por lo que resultaba necesario analizar el corpus de la literatura infantil como objeto cultural para determinar si las obras se inscribían verdaderamente en este movimiento que desafiaba el *status quo* propiciado por la educación y la ideología del Estado.

En definitiva, hasta la llegada del postmodernismo, si bien se reconoce una tradición de libros experimentales para niños y niñas que se inició con Blake y sus *Canciones de inocencia* y *Canciones de experiencia* y se continuó con

⁸ Este punto lo han sostenido autores como Reynolds (1994) que se refiere a la tendencia al conservadurismo, Nodelman (1992), quien se refiere a la pervivencia de modelos que se repiten, y Colomer (1995-1998), cuando expone el "supuesto de simplicidad" de Shavit -que será descrito más adelante-.

álbumes modernos muchas veces creados por artistas de vanguardia como Oscar Kokoschka o El Lissitsky (Paley,1990,1991-1992), ésta no llega a constituir en ningún momento una tendencia relevante de la literatura infantil⁹. Lejos de eso, la mayoría de la literatura infantil ha demostrado ser poco proclive a la experimentación y a la subversión, resistencia que puede explicarse por la función educativa que le ha tocado ejercer y por el conservadurismo a la hora de seleccionar el tipo de experiencias en las que se quiere introducir a los jóvenes (Colomer, 1995-1998).

En cuanto a la época postmoderna, hemos señalado cómo las innovaciones con respecto a la tradición se manifiestan no tanto a través del experimentalismo subversivo que caracterizó al modernismo, sino más bien por medio de la recontextualización de formas tradicionales que, presentadas de esta manera, resultan -más que subversivas- problemáticas y/o artificiales. Algunos autores han manifestado su entusiasmo por la presencia de características atribuibles al postmodernismo en las obras infantiles, como lo muestra esta afirmación de Beckett:

La literatura infantil contemporánea se ha convertido en un campo para la innovación y la experimentación, desafiando las convenciones, los códigos y las normas que tradicionalmente han gobernado al género. Fuertemente influenciada por la estética moderna y del postmodernismo, la literatura infantil ahora refleja las corrientes dominantes en la literatura adulta y, algunas veces, incluso las inicia. (Beckett, 1995:xvii).

Un poco más cautelosa que Beckett, Nikolajeva (1996) plantea que la tendencia a la innovación no es una tendencia dominante, pero que probablemente irá en aumento tal vez debido a que los autores muestran más confianza en sus lectores o porque tal vez las habilidades de los lectores para entender la complejidad de las obras también ha crecido.

⁹ En la literatura infantil española también se han resaltado autores que trajeron la innovación moderna a la literatura infantil. El trabajo de Jaime García Padrino "Tradición e innovación en la narrativa infantil" (1999-2000), ofrece un balance en estas tendencias en la literatura infantil en lengua castellana.

Pero este entusiasmo ha sido debatido, pues, aunque es cierto que existen cada vez más obras que albergan rasgos de la modernidad y postmodernidad, éstas siguen sin representar la tendencia general de la literatura infantil. Stevenson afirma que este tipo de apreciaciones en torno al elevado grado de innovación de la literatura infantil muestran más un deseo que una característica real del campo:

La literatura infantil, por lo tanto, no es un género dado a la innovación, y demuestra más bien una preocupación de preservar las estrategias narrativas convencionales. Las ficciones experimentales y la investigación sobre las convenciones están, por lo general, años atrás que las de la literatura para adultos (Stevenson, 1999:10).

Ambas posiciones del debate en torno a la innovación reconocen la presencia creciente de rasgos innovadores y rompedores de las convenciones; el punto de debate está, por tanto, en el grado de generalización de la tendencia. Mientras a algunos les gustaría sentir que estos cambios son una señal que supone un debilitamiento de la tendencia conservadora en la literatura infantil; otros advierten que esa tendencia se mantiene y probablemente mantendrá, debido a los condicionantes educativos y las necesidades del público lector, que necesita conocer las narraciones tradicionales y aprender acerca del funcionamiento de las convenciones para poder identificar las propuestas de las narraciones más experimentales e innovadoras.

En este debate, la postura favorable a la innovación encuentra argumentos en la experimentación y la ruptura que se aprecia en la producción de álbumes modernos. Y hasta algunos que, como Stevenson, consideran que la tendencia general de la literatura infantil es el apego a las convenciones, subrayan que el álbum es la excepción (este tema será tratado más adelante en la Sección 2, en la que abordaremos el álbum y su especificidad).

1.4.2.B) *El debate sobre el postmodernismo en la literatura infantil como reflejo del postmodernismo en la literatura adulta*

La discusión se circunscribe en este punto a dilucidar si los cambios de índole postmoderna que se aprecian en la literatura infantil actual tienen como

origen, tal como pretenden quienes adoptan posturas más literarias, un trasvase de la literatura adulta (lo que, como consecuencia, haría comparable el tipo de innovaciones en una literatura y otra), o si por el contrario, como se defiende desde otras posiciones, estos cambios deben atribuirse a la influencia de la cultura de masas, que ha adoptado el sello de los tiempos (lo que, por tanto, alertaría sobre las diferencias entre las maneras en que se manifiesta el postmodernismo en los dos sistemas literarios).

Un razonamiento que se apoya en lo literario es el de Nikolajeva (1996), quien compara la literatura infantil actual con la literatura postmoderna para adultos y señala que las coincidencias se explican principalmente porque en las dos existe una preocupación de diferenciar el diferente status ontológico de la realidad y la ficción. Anteriormente, hemos visto cómo también la postura de Beckett tendía a formular equivalencias entre las experimentaciones postmodernas en los libros para niños y niñas y la literatura para los adultos.

Una aproximación similar a la de Nikolajeva puede asimismo encontrarse en el Lewis de 1990 (Lewis, 1999), cuando el autor ofrece paralelismos entre el desafío de las convenciones que realizan autores como Barth, Pynchon, Lodge, Eco o Calvino y el álbum contemporáneo. Sin embargo, en un estudio más reciente el mismo Lewis (2001) matiza este paralelismo indicando que el postmodernismo en literatura infantil: *“tiene más que ver con los elementos estructurales y formales de los libros que con la sensibilidad cultural de los autores e ilustradores”* (Lewis, 2001:99). Esta matización de la postura de Lewis a lo largo del tiempo subraya, precisamente, la naturaleza del debate.

Para el Lewis más reciente los rasgos postmodernos que identifica en los álbumes infantiles se relacionan con la influencia de la cultura postmoderna en la que nos encontramos inmersos y no con un proyecto literario que de manera consciente se propone oponerse al proyecto de la modernidad. A diferencia de la ficción para adultos, que desarrolla una poética para reaccionar al realismo literario (descartando la propuesta moderna de subvertirlo), según Lewis las narraciones para niños y niñas no pretenden apuntar a la inestabilidad del mundo postmoderno sino: *“reclutar al lector en*

un juego textual" (Lewis, 2001:99), siendo más plausible considerar que los libros para niños y niñas se ven influenciados por la cultura postmoderna que suponer que se acogen a los postulados del postmodernismo literario. En el mismo sentido, el autor señala que los álbumes postmodernos difícilmente se desmarcan de las convenciones de manera flagrante y, en sus palabras, "apocalíptica", en que lo hace el postmodernismo para adultos. En consecuencia, considerar que los libros infantiles: "son postmodernos exactamente en las misma forma que las novelas e historias para adultos, no se sostiene del todo" (Lewis, 2001:99).

Con el mismo talante, Stevenson, al discutir las relaciones de la lectura infantil con la cultura mediática y la alta cultura, normalmente asociada a la lectura, afirma, utilizando como ejemplo el álbum *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales* (*El apestoso Hombre Queso y otros maravillosamente estúpidos*)¹⁰ de John Scieszka y Lane Smith:

Comparte muchas de las características de la literatura postmoderna para adultos, tales como el texto paródico y juguetón, la manera en que abraza el azar y lo arbitrario, y su cuestionamiento a un significado último, pero estos elementos aparecen no porque Scieszka se haya dedicado al estudio de la literatura adulta, sino porque estos impulsos prevalecen en la cultura postmoderna, particularmente en la cultura popular. (Stevenson, 1999:27)

Desde nuestro punto de vista, aunque existen elementos postmodernos comunes a los dos sistemas coincidimos con Lewis y Stevenson en que éstos no son equiparables, porque en la literatura infantil la adaptación al lector subordina la propuesta de experimentación.

¹⁰ Tal vez debido a su difícil traducción, esta obra abiertamente metaficcional publicada en 1992 no había sido traducida antes ni al catalán ni al castellano. Al momento de entrega de esta tesis ha aparecido una traducción al castellano *El apestoso Hombre Queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*. Barcelona: Thule, 2004. El título original juega con la expresión "fairy tale" (cuento de hadas) que se transforma en la homófona "fairly stupid tale" (*Cuento bastante estúpido*). En este trabajo nos referiremos a la versión inglesa.

En realidad, es posible que el deseo de equiparar la voluntad de ruptura que se manifiesta en los dos sistemas literarios se haya gestado por la necesidad de legitimación académica de los estudios de la literatura infantil (una aproximación más literaria contribuye a darle status a una literatura que continua reclamándolo). Sin embargo, discrepando de Stevenson, nos parece que no se puede negar la posibilidad de que autores como Scieszka estén influenciados por autores postmodernos y sí se acojan de manera consciente a los postulados del postmodernismo literario.

En definitiva, la explicación de Stevenson y Lewis sobre una literatura que responde a los signos de la cultura en general y se suma y crea dentro de esta cultura nos parece más explicativa y acorde con la realidad, aunque creemos que la literatura y la relación entre los dos sistemas literarios continúan siendo factores a tomar en cuenta cuando se discuten las transformaciones surgidas en el seno de la literatura infantil. Si bien resulta cierto que la literatura infantil *“no inventó el postmodernismo, sino que simplemente reflejó los aspectos de la cultura que la rodeaba”* (Stevenson, 1999:53) existen obras destinadas a los niños y niñas que se acogen, de la misma manera que las obras para adultos, a las características de la literatura postmoderna. De esta forma, cabe considerar en última instancia a la literatura adulta como uno de las formas de la cultura que nos rodea que han influenciado a las obras infantiles, y aún descentrándola, no es posible negar influencia, pues el trasvase de las características de un sistema (el de la literatura de adultos) al sistema lateral (la literatura infantil) se ha producido indudablemente entre los dos sistemas.

1.4.2.C) *El debate sobre la raíz tradicional o postmoderna de la innovación en la literatura infantil actual*

Si bien algunos segmentos de la literatura infantil y de la literatura adulta participan de lo postmoderno, se ha apuntado por varios autores que algunos de los rasgos que se advierten como postmodernos provienen en realidad de la tradición propia de la literatura infantil, por lo general alejada del canon literario adulto.

En este sentido, Metcalf (1997) considera que la literatura infantil puede presentar el mismo desafío a las jerarquías, la misma fragmentación y autorreflexividad de la novela contemporánea para adultos; pero que lo lúdico, fantástico y caleidoscópico de la literatura postmoderna ya eran parte de la literatura tradicional para niños y niñas.

Con similar orientación, Lewis (2001) al analizar los álbumes se pregunta si éstos son postmodernos o si simplemente poseen una tendencia al juego. Tendencia que no sólo es un rasgo del postmodernismo sino que, en el caso de la literatura infantil, se conecta con la tradición de los libros para niños y niñas que tenían la función de juguete (Lewis, 1995b, 1996a, 1996b; y, en similares términos, Perrot, 1999). El carácter lúdico que se asocia al postmodernismo y a su voluntad de implicar al lector en los textos resultaría así ser, en literatura infantil, un rasgo característico y tradicional.

1.4.3. Un territorio para la innovación

Según resulta claro del examen realizado hasta aquí, distintos autores han resaltado el hecho de que la literatura infantil como campo literario no se ha mantenido al margen de las influencias de la cultura postmoderna y del postmodernismo literario, presentando rasgos afines a esta cultura y a la literatura adulta. No obstante, como también se ha señalado, la ruptura con el conservadurismo tradicional del campo dista mucho de ser plena, y probablemente el entusiasmo con el que algunos críticos han abrazado la ruptura innovadora refleja más un deseo que una realidad.

Este deseo, sin embargo, alcanza su realización en un segmento concreto de la literatura infantil: el álbum, que, dentro del campo, ha sido señalado por muchos autores como el ámbito de manifestación principal de innovaciones postmodernas. Así, por ejemplo, Stevenson ubica las principales innovaciones en el terreno de lo gráfico del álbum, señalando que hay una diferencia entre la literatura adulta y la infantil respecto al espacio en el que se aloja la innovación: *“La literatura adulta esta años por delante de la literatura*

infantil en innovación textual, pero los álbumes infantiles sobrepasan a la literatura adulta en innovación libresca” (Stevenson, 1999:33).

Este territorio verdaderamente innovador, el álbum, será el tema del que nos ocuparemos en la siguiente sección.

2. EL ÁLBUM: TRADICIÓN Y POSTMODERNIDAD

"el álbum es la única contribución que la literatura infantil ha hecho a la literatura, los demás géneros han sido puramente imitativos".

Peter Hunt. *Children's Literature*. Oxford: Blackwell, 2001:288

El álbum constituye un tipo de libro asociado a la literatura infantil y particularmente a los lectores más pequeños, aunque se ha insistido en que no sólo pertenece a este sistema literario. La producción de álbumes, tal como los entendemos hoy en día, se inicia en los años sesenta, pero 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), que intentan dilucidar sus características y las implicaciones que tienen para los lectores. Durante los años noventa y los primeros años de este siglo han aparecido trabajos exhaustivos, conferencias y monográficos en publicaciones periódicas que dan cuenta del reconocimiento académico que ha adquirido este segmento de la producción de libros para niños y niñas. Tal vez esta proliferación de estudios se deba al reciente interés de la academia por las formas no canónicas de literatura.

Se puede atribuir el interés que suscita el álbum, no sólo en la academia sino en el público en general, a factores muy diversos tales como: la indiscutible presencia de la imagen en la cultura contemporánea; los hallazgos de la investigación educativa, especialmente de la psicología cognitiva, acerca de la importancia de aprender a leer con "libros de verdad" y de la alfabetización como un proceso que se inicia tempranamente; las dinámicas familiares en las que los padres trabajadores dedican tiempo de calidad a sus hijos extendiéndose la práctica de la lectura en voz alta; el repunte de la producción de álbumes a finales de los años 90 (Dresang, 1999); el surgimiento de editoriales especializadas; etc.

A continuación nos proponemos dar cuenta del “estado de la cuestión” en relación con los estudios sobre el álbum, en general, así como, especialmente, de aquellos orientados a examinar y mostrar la impronta postmoderna en este tipo de libros.

2.1. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL ÁLBUM

2.1.1. El álbum: un camaleón a la espera de ser definido

“El álbum es el camaleón en la jungla de la edición de libros para niños”

David Lewis. En: “Going Along with Mr. Gumpy: Polysystemy & Play in the Modern Picture Book”. 1996a:106.

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: ¿es el álbum un género dentro de la literatura infantil?, ¿es un concepto circunscrito al mundo editorial?, ¿es acaso una forma de literatura adaptada a los niños y niñas que aún no saben leer?, ¿es siquiera una forma de literatura?...

Los problemas comienzan a la hora de buscar una palabra para aludir a un producto editorial compuesto de texto e ilustraciones, pero en la que ambos medios expresivos, como veremos más adelante, son interdependientes. Algunos prefieren llamarlos “libros de imágenes”, “libros ilustrados”, o simplemente “cuentos”, pero estas expresiones resultan imprecisas para diferenciar los libros que contienen ilustraciones de los que, específicamente, construyen la narración a partir del doble código de texto e ilustraciones.

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 coleccionables, en los que piensa la mayoría de la gente cuando escucha la expresión.

Los editores y los especialistas tampoco parecen coincidir a la hora de determinar qué obras entran bajo la denominación. En el mundo editorial, el álbum se considera a partir de sus características de formato. Por lo que, cuando se habla de 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. Con una perspectiva diferente, los especialistas se fijan en la relación que se produce entre el texto y las ilustraciones y algunos, como por ejemplo, Shulevitz, considera dentro de la definición sólo a aquellas obras en las que se produce una interdependencia entre texto e ilustración de manera que uno no se puede entender sin las otras, por lo que *"no es posible leerles a los niños un libro álbum a través de la radio"* (Shulevitz, 1999:132). Bajo este criterio, los libros en los que no se produce esta estrecha relación, (aún cuando tengan los mismos rasgos formales que los editores consideran característicos), entrarían, según este criterio en una categoría diferente: *"cuento ilustrado"*, (*picture story-book*).

Parece haber acuerdo en que en un álbum confluyen dos códigos, y los desacuerdos surgen, como veremos, en determinar cuáles son las maneras en que estos dos códigos interactúan.

Algunas aproximaciones al álbum dejan de lado esta interacción y se concentran en sólo uno de los códigos. Esta concentración no significa que ignoren esta interacción, sino que prefieren considerar una de las partes en lugar del todo, como por ejemplo, el trabajo de Moebius (1999) sobre los códigos del álbum en el que el autor se concentra en analizar los códigos en las ilustraciones, una vez que ha dejado bien sentado que los álbumes se componen de texto e ilustración.

Aunque, hay también quienes han intentado decantar el álbum hacia lo artístico y lo literario, o hacia el texto y las ilustraciones, restándole importancia al segundo elemento constitutivo. La siguiente afirmación de Marantz ejemplifica este tipo de posición: *"Desde mi punto de vista, los libros álbum deberían ser percibidos y valorados como una forma de arte visual y no como un arte literario"* (Marantz, 1999:7).

Como consecuencia de los criterios variables para definir el álbum, no hay tampoco coincidencias en determinar cuándo surge como una forma específica, pues algunos como Carpenter y Prichard (1984) se remontan a las ilustraciones en forma de rollo que los japoneses hacían para niños y niñas en los siglos XII y XIII; otros (Marantz y Soriano por ejemplo), al primer libro ilustrado en el que había una estrecha relación entre texto e ilustraciones, el *Orbis Pictus* de Comenius publicado en 1658; Van der Linden considera que un hito más cercano son los llamados “álbumes Stahl” publicados en Francia hacia 1860 por el editor y político Pierre-Jules Hetzel; mientras que otros consideran a los primeros libros impresos a color editados por Edmund Evans entre 1867 y 1892. Algunos señalan el inicio con la aparición de obras en las que se produce una interdependencia entre texto e ilustraciones; por ejemplo, Duran (2001) marca a *Der Struwwelpeter* (1844) de Heinrich Hoffmann como el hito donde se produce esta relación y Sendak, (1990), considera a Randolph Caldecott, -hacia 1870- el precursor de esta nueva relación entre palabras e imágenes. Sin embargo, para algunos especialistas como Lewis (2001) y Doonan (1999) el álbum moderno, tal como lo conocemos actualmente, surge alrededor de la segunda mitad del siglo pasado, con el perfeccionamiento de las técnicas de impresión que significó la reproducción fotográfica por medio del *offset*. Tal como lo expresa Duran, al comentar la libertad del álbum para crear fuera de las reglas establecidas:

L'álbum és un tipus de llibre que només es podia començar a produir a partir del anys seixanta. L'álbum acaba amb la dicotomía acadèmica de l'oposició del text i la il.lustració. L'álbum és heterodox (...) trenca inèrcies tant dins la pràctica editorial com dins la pràctica lectora. (Duran, 2001:322).

Esta heterodoxia, renuente a las definiciones, ha sido subrayada por más de un estudioso. Lewis, uno de los autores que más se ha dedicado a comprender el álbum, ha advertido en diferentes oportunidades acerca de los peligros de encorsetar al álbum en una definición rígida, pues su naturaleza híbrida (que le confiere la utilización de dos códigos y la confluencia de diferentes tradiciones en su forma actual) rechaza las definiciones reductoras que dejarían fuera algunas de sus posibles y variadísimas manifestaciones: existen álbumes narrativos y otros que no lo son; además hay tipos de álbumes, como

los libros de contar, los abecedarios, los *pop-up*. Los textos varían en extensión, en el género, en el tipo de registros que incorporan; las ilustraciones, en el tono, el medio y el estilo que utilizan:

Considero que es muy importante evitar prejuicios a favor de una clase o tipo de álbum. Si comenzamos asumiendo que ya sabemos cuáles son las principales características del álbum, entonces habrá menos que investigar, y nuestras investigaciones girarán en torno a unas características prefijadas y disminuidas (Lewis, 2001:27).

De esta manera Lewis propone una definición abierta e inclusiva del álbum en la que entren los libros que poseen una semejanza familiar con los otros: *“Lo que cuenta es un red de parecidos familiares que conectan los ejemplos individuales de álbumes unos con otros”* (Lewis, 2001:28), sin preocuparse demasiado de si las categorías son exactas y si se confunden primos con hermanos, pues, como él mismo explica, hasta los conceptos que utilizamos a diario son abiertos y poseen fronteras difusas.

Una propuesta abierta como la de Lewis contrasta con el intento de deslindar entre el álbum y el cuento ilustrado que propone Schulevitz. Este contraste resulta aún mayor ante el exhaustivo intento de gradación que proponen Nikolajeva y Scott (2001). En cada uno de los extremos estarían los libros con sólo texto y los libros con sólo imágenes, (ambos en su forma narrativa y no narrativa). Los álbumes se ubicarían en el medio del espectro, que se extiende desde narrativas con una o dos imágenes, hasta otras con muchas imágenes y dos palabras, tal como se aprecia en el esquema que reproducimos a continuación:

Clasificación de los libros de acuerdo al código

Nikolajeva y Scott, 2001

PALABRA

texto narrativo

texto no narrativo

texto narrativo con ilustraciones ocasionales

texto narrativo con al menos una ilustración en cada doble página (no dependiente de la imagen)

libro con láminas (abecedario, poesía ilustrada, libro de información ilustrado)

álbum simétrico
(dos narrativas redundantes)

álbum complementario
(las palabras y las imágenes llenan los huecos mutuos)

álbum "expansivo" o "que resalta"
(la narrativa visual sostiene la narrativa verbal, la narrativa verbal depende de la narrativa visual)

álbum de contrapunto
(dos narrativas que dependen una de otra)

álbum siléptico (con o sin palabras)
(dos o más narrativas independientes unas de otras)

narrativa ilustrada con palabras (secuencial)

libro de exhibición con palabras (no narrativo, no secuencial)

narrativa ilustrada sin palabras (secuencial)

álbum sin palabras

libro de exhibición (no narrativo, no secuencial)

IMAGEN

Este modelo de clasificación ofrece una forma esquemática de comprender las posibilidades de concretarse la relación entre texto e ilustración dentro de una obra y en este sentido puede ser de utilidad para los mediadores; sin embargo, advertimos los siguientes problemas:

- A) No consideran los álbumes que no son narrativos. Por ejemplo un álbum como *¿Qué prefieres...?* de John Burningham, no presenta una narrativa en el sentido estricto, sino una serie de preguntas dirigidas al lector, ejemplificadas por medio de ilustraciones -aunque contienen elementos narrativos-, y por tanto no encaja en la zona central del espectro, ni tampoco puede ser considerado un “libro de exhibición”.
- B) No toma en consideración familiaridades que la visión “holgada” de Lewis sí contempla, como por ejemplo la cercanía que existe entre narraciones muy sofisticadas con sólo imágenes como *El muñeco de nieve* de Raymond Briggs o la compleja narrativa circular de *De noche en la calle* de Ángela Lago (ver anexo 3.1) y los álbumes: “*A pesar del hecho de que no cumplen el criterio de ‘interdependencia de texto e ilustraciones’ hay suficiente similitud con otros álbumes más fácilmente reconocibles como para que éstos sean aceptados como tales*” (Lewis, 2001:28).
- C) Los tipos de álbumes (simétrico, complementario, de contrapunto) son difíciles de encontrar en su estado “puro” pues, como veremos a continuación, en un mismo álbum pueden encontrarse diferentes tipos de relación entre el texto y las ilustraciones.

En definitiva, debido a la tendencia “camaleónica” de los álbumes los intentos de clasificación como el que acabamos de presentar han resultado problemáticos: “*No hay un acuerdo o una taxonomía establecida sobre los álbumes*” (Lewis, 1995b:101).

Como se ha observado, ni hay acuerdo en determinar entre los libros ilustrados cuáles pueden ser considerados álbumes (Lewis, 1996b;), ni hay acuerdo en cómo se clasifican los álbumes. El problema en la taxonomía se extiende también a la definición, como se refleja en esta afirmación de Marriott:

Los álbumes son tan ampliamente variados en formato, estilo, temática y público implícito; tan heterogéneos en su intertextualidad, tan eclécticos en sus referencias a la estructura y la forma de la novela y el cuento corto, a la pintura y la fotografía, al cine y a la televisión e incluso, en algunos casos a la música y la escultura, que resulta escasamente sorprendente que sean tan extraordinariamente flexibles y versátiles en sus usos. De manera que éstos pueden ser legítimamente leídos y discutidos como formas de entretenimiento para los bebés, como materiales para las prácticas de decodificación, como productos literarios o composiciones artísticas, e inclusive de otras formas. El género es cualquier cosa menos autocontenido y fácilmente definible (Marriott, 1998:3).

Si bien Lewis coincidiría con Marriott en la explicación acerca de las dificultades de la definición de los álbumes debidas a la heterogeneidad formal y de los usos, argumentaría que tampoco es posible afirmar que el álbum es un género: *“el álbum no es un género sino un tipo de texto mucho más flexible y abierto”* (Lewis, 1995b:101). En realidad, el álbum ha incorporado y combinado diferentes géneros literarios, pues su condición *“omnívora”* lo ha llevado a asimilar aspectos temáticos y narrativos de los *chapbooks* o folletines, que se señalan entre sus ancestros, pero también de la caricatura decimonónica, de los juguetes victorianos y de los juegos electrónicos, de las imágenes de la publicidad y la televisión, etc. Es así como existen álbumes que combinan lo policial con el cuento de hadas, o el relato familiar con el de aventuras en una misma narración, mostrando una libertad para amoldarse a muchos géneros o a diversas maneras de representar la realidad.

Lewis insiste en la flexibilidad del álbum. La flexibilidad se debe en gran parte a que el texto del álbum es un proceso entre los dos códigos (Lewis, 1996^a; Trifonas, 1998).

Es así como puede afirmarse que el álbum constituye un medio particular, en el que el código verbal y el gráfico coexisten en una relación sinérgica. Como afirma Peter Trifonas:

El álbum es esencialmente una forma artística abierta y fluida a la que se incorporan los signos y códigos léxicos y visuales en una interacción incesante entre palabra, imagen y lector. (Trifonas, 1998:1).

Estos códigos son el textual y el gráfico. Pero no sólo son relevantes las ilustraciones sino que también tienen importancia los elementos gráficos tales como el diseño, la tipografía, la disposición de los elementos en la página, etc. Es así como Jane Doonan (2003) define que en el álbum dos órdenes de significación en cada uno de los códigos: uno se refiere a los medios de representación (fonéticos y métricos, línea, forma, color, diseño) y otro se refiere a las cosas que se representan en imágenes y palabras (léxico e iconografía). Por otra parte, la organización de estos dos órdenes está fuertemente ligada al soporte. (Van der Linden, 2003)

En medio de esta diversidad y dificultad para clasificar, la presencia de los dos códigos en la página parece ser un elemento estable en el álbum. A falta de otros rasgos comunes en el álbum (Kümmerling-Meibauer, 1999), una buena parte de los estudios se ha abocado a definir la manera en que el texto y las ilustraciones interactúan, como veremos a continuación.

2.1.2. Relación entre texto e ilustración en el álbum

En un álbum el texto y las ilustraciones constituyen el "texto", es decir que los dos códigos interactúan para transmitir una historia o una narración. Ya ha quedado especificado que el álbum puede ser no-narrativo, o incluso no-ficcional, por lo que a partir de este momento cuando nos refiramos al álbum lo haremos considerando los álbumes literarios, específicamente narrativos.

Este "texto" compuesto de dos códigos ha sido denominado "icono-texto"¹¹ o "imago-texto". A su vez esta interacción ha sido representada con metáforas como por ejemplo la del collar en el que las ilustraciones serían las perlas y el texto el hilo, utilizada por la ilustradora Barbara Cooney (Valentino Merleti, 2004); la de la tela en que los hilos de ambos códigos se entretajan para formar el tejido; la metáfora de las "placas tectónicas" que utiliza Moebius (1999); las metáforas musicales del contrapunteo, la "antifonía" o el "dueto"; o la metáfora literaria de "composición poética" de Poesio (2002) o la de una relación irónica -pues un discurso siempre limita al otro- con la que Nodelman (1988, 1999) caracteriza a los álbumes¹².

Otra manera de referirse a la relación entre el texto y las ilustraciones que nos parece adecuada es la de "sinergia"¹³ que utilizan Sipe (1998) y Latham (2000), que es un término que se refiere a la producción de dos agentes que en combinación tienen un efecto mayor al que tendrían cada uno por separado. John Warren Stewig (2003) de forma similar utiliza el término "simbiosis".

¹¹ El icono-texto para algunos autores se refiere al texto del álbum. Nikolajeva y Scott lo definen como: *"una entidad inseparable entre texto e imagen que cooperan para transmitir un mensaje"* (Nikolajeva y Scott, 2001:6) En el marco de este trabajo circunscribiremos el empleo del término al uso del texto dentro de la ilustración o al texto cuyas letras se componen de ilustraciones.

¹² El concepto de ironía utilizado por Nodelman (1988) es aplicable a la relación general entre el texto y las ilustraciones en todos los álbumes. En cambio, como veremos, el término para Kümmerling Meibauer (1999) se refiere a una relación específica entre el texto y la ilustración que recrea el concepto clásico de ironía: en el álbum irónico el texto, generalmente funciona como "lo dicho" y las ilustraciones se oponen al texto haciendo la función del término que en la frase irónica no se expresa, "lo no dicho".

¹³ Cabe también diferenciar el concepto de sinergia utilizado por Sipe y Latham del de Dresang, el cual está más cercano a lo que junto otros autores han llamado "iconotextos". La sinergia para esta autora es una característica presente en el álbum a partir de los 90: *"Las palabras se hacen ilustraciones y las ilustraciones se convierten en palabras. En la forma más radical de sinergia las palabras y los textos están tan integrados que resulta imposible decir cuál es cuál"* (Dresang, 1999:88).

La utilización de diversas metáforas como una forma de metalenguaje para expresar el tipo de relación entre texto e ilustraciones ha sido advertida por Hunt (citado por Nikolajeva y Scott, 2001) quien lo considera como una muestra de carencia de vocabulario crítico para aludir a una producción nueva. A su vez, Lewis afirma: *“La proliferación de metáforas sugiere que estamos en un estadio muy temprano en la comprensión de cómo funcionan los álbumes y sobre qué sucede cuando los lectores construyen significados a partir de ellos”* (Lewis, 1996a:107).

Aunque las metáforas pueden ser útiles para explicar algunas formas de relación texto-ilustración en un álbum concreto, no parecen apropiadas para toda la producción de álbumes pues, por lo general, no provienen de una sistematización de las relaciones posibles entre los dos códigos.

A continuación revisaremos algunos intentos de sistematizar la relación entre el texto y las ilustraciones¹⁴.

Golden (1990) realiza una clasificación del tipo de relación que puede encontrarse en los álbumes de acuerdo a cuál de los códigos predomina:

- El texto y las ilustraciones son simétricos.
- El texto depende de que la ilustración lo clarifique.
- La ilustración destaca y ayuda a elaborar el texto.
- El texto lleva el peso de la narrativa y la ilustración es selectiva en los momentos en que narra.
- La ilustración lleva el peso de la narrativa y el texto es selectivo.

¹⁴ En esta panorámica aludiremos a los intentos que aparecen en las fuentes a nuestro alcance. Lewis (2001) y Nikolajeva y Scott (2001) ofrecen sendas panorámicas de otros estudios que han intentado caracterizar la relación texto-ilustración, que no presentan mayores diferencias con respecto a los que ofrecemos en esta sección, pero que dan cuenta de los diversos intentos de ofrecer una caracterización, desde distintos enfoques.

Nodelman (1988) en uno de los primeros trabajos exhaustivos dedicados a explorar el álbum expone que la relación entre el texto y las ilustraciones pueden ser de tres tipos:

- Acuerdo: El texto y las ilustraciones se explican y clarifican mutuamente. En la aproximación de Nodelman las palabras siempre “enfocan” las ilustraciones.
- Extensión: Las palabras y las ilustraciones expanden su significado mutuamente.
- Contradicción: Las palabras y el texto se oponen mutuamente.

Para Nikolajeva y Scott (2001) las clasificaciones anteriores resultan insuficientes, pues no dan cuenta completa de la muy diversa variedad de relaciones que pueden existir entre las palabras y las imágenes. Por ello, proponen una categorización basada en un espectro de relaciones más amplio. Cada una de las categorías se puede combinar con las diferentes partes de las narraciones: punto de vista, personaje, ambiente, etc. Las categorías propuestas por estas autoras son las siguientes:

- Simetría: Texto e ilustraciones dicen lo mismo.
- Realce: Las ilustraciones amplían lo que dicen las palabras, o las palabras expanden la ilustración y se produce una dinámica más compleja entre los dos códigos.
- Complementariedad: Cuando el realce es muy significativo se produce una relación complementaria.
- Contrapunteo: Cuando las palabras y las imágenes colaboran para crear sentidos que van mucho más allá del alcance de cada una de ellas.
- Contradicción: Es un caso extremo de contrapunteo, en el que las palabras y las ilustraciones parecen estar en oposición unas con otras. Esta ambigüedad desafía al lector para establecer una verdadera comprensión de lo que se está mostrando.

Los libros que emplean el contrapunteo son considerados de manera especial porque éstos *“despliegan muchas interpretaciones posibles e implican la imaginación del lector”* (Nikolajeva y Scott, 2001:24) Las autoras identifican diferentes formas de contrapunteo:

- Contrapunteo en el destinatario: Que expresa las diferencias que se presentan entre el texto y las ilustración a partir de la presencia de un doble destinatario.
- Contrapunteo en estilo: Cuando el texto y las ilustraciones difieren en estilo.
- Contrapunteo en el género: El texto y las ilustraciones pueden diferenciarse por la adopción de un modo fantástico y realista respectivamente. Las autores reconocen que la tensión más frecuente ocurre entre una representación del mundo objetiva en un código, contrapuesta a una interpretación subjetiva en el otro.
- Contrapunteo por yuxtaposición: Se trata de encontrar dos historias visuales paralelas que pueden tener o no palabras. Las denominan con el adjetivo siléptico, que es como se conoce este recurso en la narratología.
- Contrapunteo en la perspectiva narrativa: Este aspecto les parece especialmente interesante cuando se contraponen la voz narrativa adulta y el punto de vista del niño. También resulta productivo para presentar diferentes perspectivas ideológicas a través del contrapunteo entre el texto y las ilustraciones.
- Contrapunteo en la caracterización del personaje: El texto y las ilustraciones presentan a los personajes de manera contradictoria.
- Contrapunteo metaficcional: Se incluyen aquí los libros que se basan en metáforas que la ilustración trata de manera literal. También, según las autoras, los que combinan diferentes marcos narrativos para ejemplificar las posibilidades del postmodernismo. Se incluyen aquí también las posibilidades de contrapunteo con los paratextos.

- Contrapunteo en el espacio y el tiempo: Según las autoras el texto y las ilustraciones no pueden coincidir en la representación del espacio y el tiempo. Mientras el texto es diegético y por tanto puede transmitir la temporalidad y la causalidad, la ilustración es mimética y puede transmitir la espacialidad. Mientras la imagen es muy precisa en lo que denota, es muy imprecisa si se utiliza como signo en un lenguaje (González y Zaparaín, 2005); de allí que en el álbum el texto enmarque a la ilustración. Las palabras sólo pueden dar una idea de espacio por medio de la descripción, mientras que las ilustraciones sólo pueden dar un sentido del tiempo si utilizan recursos específicos: *"es en la interacción de las palabras y las imágenes donde se pueden encontrar nuevas y estimulantes soluciones"* (Nikolajeva y Scott, 2001:26).

Antes de continuar con otras formas de caracterizar la relación del texto y las ilustraciones, haremos un comentario acerca de este último punto cuya discusión nos parece interesante al afrontar el doble código del álbum. Existe un cierto acuerdo (Nodelman, 1988; Sipe, 1998) en considerar el texto como una forma progresiva y temporal, es decir narrativa; y la imagen como una forma simultánea y espacial, es decir descriptiva. Sin embargo, en el álbum, tal como explica Duran (2001) no estamos ante imágenes aisladas, sino ante una encadenación de imágenes que se reconocen como ilustraciones. Mientras que la imagen es espacial, la ilustración introduce lo temporal; (además de la secuenciación, el trazo también introduce una temporalidad). Duran sostiene que desde el punto de vista del espectador la ilustración sería un arte temporal, aunque desde el punto de vista del emisor sea un arte espacial. Debido a la relación entre texto e ilustración que se produce en el álbum, el texto deja de ser un arte temporal y la ilustración un arte espacial, pues, como afirma Nodelman: *"Los espacios visuales representados en las ilustraciones implican tiempo y las secuencias temporales descritas en las palabras implican espacio"*. (Nodelman, 1988:243)

De tal manera que la ilustración puede -utilizando diversos códigos gráficos, como las progresiones de las tiras cómicas o el cambio del día a la noche- expresar la idea de paso del tiempo. Las ilustraciones encadenadas son

narrativas, porque, aunque no exista una trama, ellas tienen una *"existencia dinámica secuencial"* (Roxburgh, 1984:20).

En un trabajo reciente, John Stephens (2004) atribuye esta preponderancia narrativa (kinesis) y mimética a las formas de representación de la cultura occidental y aboga por otras formas de representación menos narrativas (stasis) y menos miméticas.

El trabajo de Kress y van Leeuwen (1996) ofrece equivalentes visuales a las estructuras gramaticales, partiendo de Halliday, en los cuales, aunque: *"los dos medios no pueden ser considerados simplemente modos alternativos de representar 'la misma cosa'"* (Kress y van Leeuwen, 1996:76), sí se pueden identificar características narrativas en las imágenes. Los procesos narrativos en las imágenes, pueden representar las acciones (transaccionales en las que hay dos participantes, no transaccionales y bidireccionales) las reacciones y los procesos mentales de cognición (pensar) y percepción (ver), y también los procesos verbales (decir), a través de recursos como la burbuja. No pueden, sin embargo, representar los procesos verbales afectivos (desear). En cuanto a las circunstancias, el lenguaje verbal permite añadir información sobre la causa, el tiempo, el propósito. Mientras que las estructuras visuales sólo permiten transmitir las circunstancias de lugar, medio y acompañamiento.

En este sentido la ilustración en el álbum, como el cine y la televisión, es un arte multimodal, en el que se integran la dimensión espacial de la composición y la dimensión temporal del ritmo. (Doonan, 2003)

Continuando con las distintas clasificaciones de la relación-texto e imagen resulta interesante observar algunas clasificaciones surgidas para explicar aspectos específicos del álbum. Por ejemplo Van der Linden (2003) propone tres tipos de imágenes de acuerdo a la relación que guardan en la página en el texto.

- Aisladas: Las ilustraciones y el texto están separados y no guardan relación.
- Articuladas: Imágenes secuenciadas que se articulan semánticamente e icónicamente como en el cómic. En los álbumes, aunque no exista esta

división de la página en compartimentos pues también están organizadas de forma secuencial.

- Asociadas: Las imágenes muestran un doble movimiento de autonomía y dependencia con respecto al texto. La mayoría de los álbumes muestran esta forma de relación que está a medio camino entre el aislamiento de las primeras y el grado de asociación de las segundas: no son ni completamente independientes, ni totalmente fusionadas.

Este movimiento de las ilustraciones hacia la independencia del texto es lo que permite que el texto y las ilustraciones difieran lo que ha sido llamado contrapunteo (Nikolajeva y Scott, 2001) o la contradicción (Nodelman, 1998; Nikolajeva y Scott, 2001) o también lo que permite la relación irónica (Kümmerling-Meibauer, 1999) como se explica a continuación.

Las relaciones entre texto e ilustración que propone Kümmerling-Meibauer (1999) para explicar la relación irónica son percibidas progresivamente, es decir son estadios acumulativos que suponen procesos cognitivos que tienen lugar durante la lectura:

- Redundancia: El texto y las ilustraciones son equivalentes y se confirman mutuamente. La redundancia es una forma familiar para el lector, que reconoce y no le presenta problemas lo que le permite enfocarse en otras formas de relación.
- Complementariedad: Existe un tronco común de redundancia, pero además entre el texto y la ilustración se dan brechas semánticas que han de ser llenadas con información de la ilustración y viceversa. En esta relación existe un área de información, en la que el texto y la ilustración se sobrepone ofreciendo una información de referente que es necesaria para llenar las brechas y convertir las discrepancias en una unidad.
- Contrapunteo: Se trata de una variante extrema de la complementariedad, en la que existe un tronco común de redundancia y complementariedad, pero además ésta adopta su variante extrema, pues se generan dos historias que coexisten paralelamente, en "tándem". Los álbumes en los

que la relación predominante es el contrapunteo son denominados “álbumes irónicos”.

Tendiendo un puente entre la investigación acerca del álbum y la de la psicología cognitiva, la autora propone que al ofrecer oportunidades para desarrollar las habilidades necesarias para distinguir la ironía, los álbumes irónicos dirigidos a niños y niñas muy pequeños desafían el acuerdo común entre los psicólogos que la capacidad de detectar la ironía sólo se adquiere en la edad escolar (entre los 9 y los 13 años):

la relación entre las ilustraciones y el texto en los álbumes irónicos hacen que sea más fácil la percepción y la comprensión de la ironía por parte de niños que aún no han adquirido las habilidades metalingüísticas para discriminar lo falso de lo verdadero, para inferir las creencias de otros, y para inferir las intenciones de otros, en fin para distinguir entre la realidad y las expectativas, diciendo una cosa cuando se quiere decir otra (Kümmerling-Meibauer, 1999:161).

La contradicción que se representa simultáneamente en la relación del texto y la ilustración pone en escena lo que en una frase irónica queda escondido: el texto representaría lo dicho en la frase irónica y la ilustración aquello no dicho. De esta manera, la ironía en el álbum implica una estrategia de relación entre el texto y la ilustración en la que el lector oscila entre lo dicho y lo no dicho, comprendiendo que la ironía es una doble codificación en la que un significado no desplaza al otro, sino que los dos crean algo que es novedoso.

Este proceso de oscilación se pone igualmente de relieve en la aproximación semiótica al álbum que propone Sipe, en el que en un proceso de transcodificación en el que el lector oscila entre un sistema de signos y otro, se producen nuevos significados. Según este autor, en la lectura de un álbum:

el proceso resultante es un tipo de oscilación, en el que ajustamos nuestra interpretación de las ilustraciones en términos de las palabras, y nuestra interpretación de las palabras en términos de las ilustraciones. Y porque los significados de los signos siempre están cambiando (debido al ajuste y a los reajustes) (...) este proceso es inacabable. Las posibilidades de significación en la relación entre texto e imagen son inagotables (Sipe, 1998:103).

Como es patente, esta aproximación a la relación como un proceso dinámico, en el cual los significados que aportan los dos códigos basculan, generando tensiones permanentes que se van reorganizando en el proceso de lectura, sin que por tanto los significados puedan aprehenderse en categorías cerradas, difiere de las aproximaciones de Golden y de Nikolajeva y Scott, las cuales resultan más estáticas.

En la misma línea de Sipe, Lewis también se abstiene de ofrecer una clasificación estática de la relación entre el texto y las ilustraciones y discute un tipo de relación más orgánica y dinámica, inspirada en la ecología.

La primera característica "ecológica", en la terminología de Lewis, es la "interanimación": la manera en que, dentro del álbum, las palabras focalizan las ilustraciones, y éstas a su vez "arrastran" el sentido de las palabras (la metáfora ecológica se deriva del modo en que las palabras sólo cobran vida en el hábitat que les proporciona el "medio ambiente" de la imagen, y a la inversa).

En todo caso, esta interanimación sólo se produce gracias a la participación del lector, que interactúa con el texto y las ilustraciones: *"Las palabras cobran vida con las ilustraciones y las ilustraciones con las palabras, pero esto sólo es posible en la experiencia de la lectura"* (Lewis, 2001:55)

La segunda característica "ecológica" es la "flexibilidad", con lo que Lewis se refiere a que la relación entre el texto y la imagen, al igual que la de un organismo con su ambiente, es variable, cambiando y adaptándose de página a página. Es por esto por lo que Lewis critica los intentos de hacer que los álbumes encajen en categorías formales que expresen la relación entre el texto y las ilustraciones.

Por fin, la tercera y última característica "ecológica" señalada por Lewis es la "complejidad", que se refiere a que el texto y las ilustraciones no son de un solo tipo, sino que en el "ecosistema" interactúan diferentes tipos de textos con diferentes tipos de ilustraciones que tienen más de una función. Esta característica conlleva el reconocimiento de que la heterogeneidad del álbum no admite clasificaciones estáticas.

En todo caso, no debe perderse de vista que la identificación del tipo de relación que se produce entre el texto y las ilustraciones no es el centro de una teoría sobre el álbum. Lo que realmente interesa es saber cómo en éste se construyen los significados (Kiefer, 1993a), lo que en álbum parece ser muy dinámico y particular, aún cuando existen convenciones.

En este punto de la exposición podemos extraer algunas conclusiones acerca del álbum:

A) La aparición reciente del álbum así como su heterogeneidad son los factores que han dificultado la definición y caracterización del álbum. Esta dificultad se evidencia en:

- Ausencia de un concepto de álbum, con predominio de un concepto formal de uso en el mundo editorial, y otro especializado que registra la interacción entre texto e ilustración.
- Ausencia de un vocabulario común para referirse a la interacción entre el texto y las ilustraciones, que se manifiesta en la proliferación de metáforas.
- Problemas en los intentos de clasificar los diferentes tipos de libros ilustrados (tal como se evidenció en la crítica al modelo de Scott y Nikolajeva).

B) Existen aproximaciones al álbum que privilegian un código sobre el otro y aproximaciones que consideran ambos códigos en pie de igualdad, centrándose en la relación entre ellos.

C) Generalizando, cuando se consideran los dos códigos se pueden identificar dos modos de aproximación a la relación que guardan entre sí: aproximaciones cerradas y sistemáticas, y aproximaciones abiertas y dinámicas.

- Las aproximaciones sistemáticas buscan fijar una taxonomía que refleje los distintos tipos de relación entre texto e ilustraciones. Aunque estas categorizaciones pueden resultar una herramienta útil para

aproximarse al álbum, y sea indiscutible que el estudio de la literatura infantil precisa de instrumentos y modelos para el análisis, en este caso dicho tipo de aproximaciones resultan problemáticas, porque:

- En algunos casos proponen aproximarse a la totalidad del álbum, pues dentro de un mismo álbum las relaciones son cambiantes.
 - Se solapan y contradicen entre sí, como lo explicita Lewis en la comparación que hace de varios modelos que utilizan los mismos álbumes como ejemplo (véase Lewis, 2001:38-45).
 - No pueden recoger el dinamismo del proceso de significación que oscila entre un código y otro.
 - Cabe notar que los tres ejemplos de sistematización que se han expuesto anteriormente (Golden, Nikolajeva y Scott y Kümmerling-Meibauer) se muestran visiblemente interesados en explorar las relaciones de oposición en los álbumes, de manera que los modelos tienden a profundizar en éstas. En estos tres modelos se proponen relaciones de simetría (redundancia) entre el texto y las ilustraciones¹⁵. Este punto resulta especialmente controversial, pues, dadas las diferencias entre los dos códigos, las ilustraciones no pueden reflejar exactamente lo que dice el texto (Kress y Van Leeuwen, 1996), ya que el cambio de código trae de por sí nueva información (Sipe, 1998). En este sentido, nos parece que en la relación texto e ilustración siempre se expande (o extiende) el significado, por lo que no es posible hablar de simetría.
- La propuesta dinámica queda ejemplificada en los trabajos de Sipe, Kümmerling-Meibauer y Lewis. La sinergia entre los dos códigos semióticos, a la que Lewis llama interanimación, se concibe como un

¹⁵ Diferente es la postura de Nodelman (1988), pues el término "acuerdo" se refiere a que el lector no tiene que resolver contradicciones al ensamblar los dos discursos, pero el autor explica de qué manera los códigos no pueden ser simétricos, pues lo que las palabras hacen a las ilustraciones no es lo mismo que lo que las ilustraciones hacen a las palabras.

proceso, dinámico, que no tiene fin. Es un proceso que lleva a cabo el lector en su interacción con el texto. En este punto que considera al lector como el que elabora las relaciones, el trabajo de Kümmerling-Meibauer se aproxima a los de Sipes y Lewis.

Sin embargo, los resultados de la aplicación de esta propuesta por parte de Lewis y Sipes se traducen en descripciones detalladas de los procesos de lectura en álbumes concretos, que pueden resultar ejemplificadoras del tipo de proceso, pero que no ofrecen un modelo para sistematizar los resultados y de este modo generar acuerdos que permitan profundizar en el análisis de los álbumes.

Si bien falta mucho para poder sistematizar la relación entre texto e imágenes en el álbum, mucho más falta para conocer cómo son comprendidos estos libros. Según Kümmerling-Meibauer es probable que para leer álbumes no baste con la competencia literaria: se requiere de competencia visual y otro tipo de habilidades cognitivas para comprender las relaciones entre ambos códigos (Kümmerling-Meibauer, 163-164).

2.1.3. El álbum y sus destinatarios

Como se indicó más arriba, generalmente los álbumes están dirigidos a niños y niñas pequeños. O bien se trata de lectores que apenas se han iniciado en la lectura autónoma, o bien se trata de primeros lectores que comienzan a leer independientemente, pero que necesitan de ayudas. A través de diversos recursos, como la utilización conjunta de texto e imagen, se intenta solucionar el desajuste entre la capacidad de los niños y niñas para entender narraciones orales y la capacidad de entender historias leídas por sí mismos (Colomer, 1997; 1999a). Por otra parte, la presencia de brechas no sólo en el texto, sino en las ilustraciones, tiene una función importante para los niños que aún no leen el texto, porque los estimula a convertirse en intérpretes de textos (Pagni-Steward, 2003).

En el caso de los niños y niñas que aún no se han iniciado en la lectura autónoma, la ayuda proviene del exterior del texto: la lectura en voz alta por parte de un adulto. La conciencia sobre esta práctica social de lectura compartida modifica al lector implícito de los álbumes y a menudo supone la consideración de un doble destinatario. En este sentido, el uso de alusiones que apelan a conocimientos apartados de las referencias de los niños y niñas o la inclusión de propuestas que implican al adulto y que contemplan su participación, son marcas que revelan la duplicación del destinatario de los álbumes.

Stevenson considera que la presencia de los dos destinatarios potencia la relectura de los álbumes en cualquier edad, pues el proceso de lectura se proyecta en el tiempo, de forma retrospectiva o prospectiva, para los dos destinatarios: *“los álbumes que buscan expandir el mundo de los niños en su proceso de desarrollo, se dirigen a los adultos en los que estos niños se convertirán, mientras que, a menudo simultáneamente, se dirigen a los niños que sus lectores adultos una vez fueron”* (Stevenson, 1999:38).

Scott ha destacado que en la lectura de los álbumes los adultos y los niños se nivelan a través de la cooperación mutua:

Creo que los álbumes proporcionan una experiencia única para lo que considero una relación de colaboración entre niños y adultos, porque los álbumes facultan a niños y adultos de maneras más o menos equivalentes. (...) Este formato [el álbum] ha redibujado las fronteras y al hacerlo ha desafiado las formas aceptadas y las expectativas aprendidas. Aquéllos que se encuentran menos apegados a las convenciones aceptadas sobre cómo se decodifica un texto se encuentran más libres para responder a obras menos tradicionales; de manera que la ingenuidad de los niños es útil en este terreno, y les convierte en verdaderos compañeros de la experiencia de lectura (Scott, 1999:101).

Es frecuente el comentario entre los mediadores de que los niños y niñas captan aspectos de las imágenes que a ellos se les habían escapado. Es así como los adultos menos familiarizados con la “lectura de imágenes” aprenden en la interacción con los niños y los textos, algunas convenciones como la

representación gráfica del paso del tiempo, la narrativa discontinua o de muchas capas, la función de los marcos y otras.

Sin embargo, últimamente se ha observado (Valentino Merletti, 2004) que la producción de álbumes ya no está dirigida a prelectores y sus padres. A partir de la década de los 90 se ha producido un aumento en la complejidad de los álbumes y una expansión hasta cubrir el segmento de edad que separa a los niños y sus padres, dirigiéndose al público juvenil.

2.1.4. Expectativas

Al concluir este repaso por la discusión actual sobre el álbum ésta se encuentra en un momento prometedor; la aparición en un mismo año de estudios de envergadura que dialogan entre sí como los de Nikolajeva y Scott y el Lewis, muestra que los estudios avanzan en la búsqueda de definiciones y clasificaciones que resulten en un lenguaje común que facilite la profundización en aspectos relevantes, tales como la exploración de tipos específicos de relaciones internas en el álbum, la evolución de estas relaciones en los distintos periodos históricos por los que ha atravesado el álbum y las innovaciones que han surgido en la manera de plantear esta relación, o el tipo de relaciones presentes en los álbumes dirigidos a diferentes lectores implícitos y su comprensión por parte de los lectores. Es en este último aspecto donde tal vez queda más por investigar, como expresa esta afirmación de Kümmerling-Meibauer:

La investigación sobre el álbum da por sentado que los niños tienen el conocimiento que se requiere acerca de la relación entre el texto y las ilustraciones para acercarse a la narración que está en el libro. Los investigadores no se preguntan de qué manera los niños adquieren este conocimiento ni que habilidades cognitivas específicas son necesarias para obtener este conocimiento (Kümmerling-Meibauer, 1999:160).

No obstante, algunas investigaciones acerca de cómo los niños y niñas interpretan los álbumes y construyen a partir de texto e imagen demuestran las posibilidades de alcanzar un mayor conocimiento en este campo. Trabajos precursores que consideran la recepción de los álbumes como los de Chambers

(1977), Meek (1988) o Kiefer (1985, 1999), se han visto continuados en los estudios de Styles (1996), Bromley (1996), Lewis (2001), Arizpe (2002) y Rojas (2002).

Asímismo existen numerosas publicaciones que incluyen propuestas didácticas a partir de los álbumes como por ejemplo Cullinan (1987), Doonan (1993), Stoecklè (1994), McGee (1995), Banco del Libro (1997), Evans *et alt.* (1998), Miller (1998), Duran (2000), Alamichel (2000), etc.

2.2 *EL ÁLBUM Y LA EXPERIMENTACIÓN POSTMODERNA*

La presencia de dos códigos interrelacionados incide en el tipo de narrativa que se desarrolla en el álbum. Esta narrativa, a través de texto e ilustraciones que interactúan, posee características propias que son intrínsecamente afines a las de las narraciones postmodernas:

- A) Dialogismo: La condición polisistémica del álbum genera un tipo de narración dialógica en el que dos códigos se limitan mutuamente. El álbum es dialógico por naturaleza y rehuye del autoritarismo de los textos monológicos (Seelinger Trites, 1994). Esta presencia de dos códigos en muy diversas formas lo convierten en un "*hervidero semiótico*" (Meek, 1996) que según Meek es tan diverso como la televisión o la publicidad, pero que al mismo tiempo es poético. A esta capacidad poética de contener metáforas también se refiere Landes, quien afirma que el álbum tiene una gran capacidad semántica y semiótica (Landes, 320).
- B) Discontinuidad: Los dos códigos que confluyen en el álbum presentan una narrativa discontinua, pues como hemos visto hay que oscilar de uno a otro para construir la significación. Entre el texto y la ilustración existe una brecha de mayor o menor tamaño que el lector debe rellenar. De la misma manera, en las secuencias de ilustraciones, cada ilustración está relacionada con una posición diferente del sujeto. En este sentido, los álbumes presentan la discontinuidad del yo y la problematizan (Moss, 1990). Los lectores intentan completar los segmentos discontinuos; aunque se tiende a pensar en el álbum como una película con imágenes en

movimiento, en realidad la continuidad es un presupuesto acerca de la narrativa que el lector trae al texto y que construye en su lectura.

- C) Simultaneidad: En una narración que utiliza sólo el texto no es posible que dos historias transcurran al mismo tiempo, limitadas por la linealidad del texto las obras modernas y postmodernas han intentado ofrecer la sensación de que varios hilos argumentales transcurran al mismo tiempo. En cambio, en una narración compuesta de texto e ilustración, la imagen permite la simultaneidad. Haciendo uso de este recurso, algunos álbumes construyen lo que se ha llamado "narraciones de muchas capas" (Seelinger Trites, 1994), en las que varios hilos narrativos transcurren en forma de simultánea.

Estas características naturales del álbum potencian su tendencia a la experimentación y a romper con las formas narrativas canónicas de la literatura. Como se señaló anteriormente, la discontinuidad narrativa y la tendencia a incorporar más de una voz son características de la llamada literatura postmoderna. Igualmente la multiplicación de las historias en una misma narrativa es una manifestación de la tendencia a la fragmentación característica de las formas culturales de la postmodernidad. Dialogismo, discontinuidad y simultaneidad, convierten por tanto al álbum en una forma narrativa proclive a la experimentación postmoderna. Hemos aludido a la oscilación del lector entre un código y otro que configura un lector activo al ensamblar la información que le viene dada por dos vías -de manera discontinua y simultánea-: este modelo de lector es afín también al modelo que construye el postmodernismo.

Otro factor que explica esta tendencia a apartarse de las formas canónicas y a abrazar el juego experimental se encuentra en el origen del álbum ligado a formas no-canónicas de la literatura como los *chapbooks*, la caricatura decimónica y el cómic, origen también influenciado por los juguetes impresos tales como los teatrinos y panoramas y las muñecas de papel recortables. Los inicios populares, alejados de lo que se consideraba "literatura culta" han determinado la libertad de la que goza el álbum (Lewis, 1996b). Es así como la recontextualización de las formas del pasado, la asimilación de las formas

populares y el rechazo a las formas canónicas que constituyen un elemento novedoso en el postmodernismo, en el álbum han estado presentes desde sus inicios.

Un factor adicional que explica las innovaciones que introducen los álbumes es su destinatario. (Ya aludimos a que generalmente están destinados a lectores pequeños a quienes se les leen en voz alta). La inexperiencia de los lectores podría facultar a los creadores de álbumes, para tomarse la licencia de crear nuevos tipos de textos en los que jugar con la noción de qué puede ser considerado literatura (Moss, 1990; Lewis, 1996a).

Como afirma Colomer: *"el álbum ha sido el primer tipo de libro infantil que ha incorporado un cierto tipo de ruptura de las técnicas literarias habituales, aquel que corresponde a lo que ha sido analizado por la crítica reciente en términos de 'postmodernidad'"* (Colomer, 1998:91). Diversos autores han aludido a este aspecto rompedor que diferencia al álbum de la tendencia conservadora del resto de la literatura producida para niños y niñas. Las citas que traemos a continuación dan cuenta de hasta qué punto la tendencia a la experimentación en los álbumes es una idea bastante extendida entre los estudiosos:

"es en el área del álbum donde podemos encontrar el mayor número de textos que podría decirse que están desafiando los límites de la literatura infantil" (Moss, 1990:66); *"los álbumes son, discutiblemente, el terreno más fértil de experimentación en la literatura infantil del momento"* (Styles, 1996:36); *"los álbumes polisémicos son los más postmodernos entre los textos"* (Evans, 1998:xv); *"el álbum es un genuino innovador literario"* (Stevenson, 1999:12); *"L'album constitueix una de les manifestacions artístiques de comunicació diferida adreçada als infants que millor permet observar els canvis que defineixen el nostre temps"* (Duran, 2001:311), etc.

Sin embargo, nos parece importante señalar que si bien es en este segmento de la producción donde se identifican las obras más experimentales en cuanto a su propuesta postmoderna, hay una tensión en la producción de álbumes (Moss, 1990) en la que también figuran obras muy simples y modelos que tienden a replicarse, hasta el punto que resultan difíciles de distinguir unos libros de otros. En la producción de álbumes coinciden la experimentación y

el apego a las formas, la complejidad y la simplicidad, el juego y el utilitarismo, la innovación artística y el estereotipo.

En este trabajo nos interesa el extremo menos significativo numéricamente pero más atractivo en cuanto a sus propuestas de experimentación y de vulneración de los modelos: muchos de los álbumes que comparten las características de lo postmoderno, y entre ellos muy especialmente los que presentan rasgos metaficcionales. De la metaficción y de su presencia en los álbumes nos ocuparemos en la sección siguiente.

3. LA METAFICCIÓN

“No puede haber una ‘teoría’ de la metaficción, solo, ‘implicaciones’ para la teoría: cada obra en su conformación internaliza su propio contexto crítico. Ignorar esto es falsificar el propio texto”

Linda Hutcheon. *Narcissistic Narrative: the Metafictional Paradox*, 1985:155.

Para los niños y niñas que se inician en el contacto con las narraciones resulta difícil separar la realidad de la ficción. Entender, por ejemplo, que las personas y los personajes pertenecen a niveles ontológicos diferentes es un proceso complejo que lleva tiempo y pasa por distintas etapas. Discernir que incluso la llamada literatura realista construye una ilusión de realidad, creada a través de técnicas específicas, es una idea bastante sofisticada, que incluso a algunos adultos poco familiarizados con el funcionamiento de lo literario les resulta ajena.

Las obras literarias, al enseñar acerca de la literatura y de su funcionamiento ayudan a los lectores a asimilar paulatinamente esta idea. Pero existen obras que, de manera evidente, se proponen desenmascarar esta ilusión desvistiendo a la ficción de su apariencia de realidad, mostrando cómo tal apariencia no es la realidad, ni tan siquiera un reflejo de ésta, sino un artefacto, un objeto creado bajo ciertas convenciones compartidas por los textos y por los lectores, las cuales crean la ilusión de realidad. A este tipo de obras se dedica la presente sección.

3.1. **METAFICCIÓN, LITERATURA POSTMODERNA Y OBRAS EXPERIMENTALES**

La presencia de rasgos comunes al postmodernismo en el álbum contemporáneo tiene su principal expresión en lo que se ha venido a llamar metaficción: a través de la utilización de recursos metaficcionales los autores e ilustradores cuestionan las convenciones acerca de cómo se narran las

historias y llaman la atención, dentro de las mismas obras, sobre su condición de artificio. Es esta la razón por la que, en algunos trabajos, estos dos conceptos se presentan como sinónimos; sin embargo resulta pertinente hacer una distinción entre ambos términos. Mientras el postmodernismo es un concepto perteneciente a la historia literaria, que denota un tipo de literatura asociado a un momento cronológico -la época contemporánea; la metaficción es una manifestación ahistórica que se ha registrado a lo largo de toda la historia literaria, aun cuando su presencia se ha intensificado en la literatura postmoderna, hasta el punto de que la presencia de recursos metaficcionales se considera una característica que identifica al posmodernismo literario. Por ejemplo, Hutcheon explica: *"Hace algún tiempo rechacé el término postmodernismo y preferí el más descriptivo de metaficción, pero actualmente sería tonto negar que la metaficción es una manifestación del postmodernismo"* (Hutcheon, 1985:xiii).

En cambio, dentro de los estudios de literatura infantil, Lewis (quien, como hemos visto, cuestiona que la ficción dirigida a los niños y niñas se acoja a los postulados del postmodernismo, pero sin negar por ello que los rasgos de la cultura postmoderna se encuentren en la literatura infantil), propone que los estudios de literatura infantil, al referirse a los experimentos orientados a subvertir las convenciones de las obras tradicionales, hagan uso del término metaficción y no de postmodernismo.

Otra precisión en relación con el uso del concepto de metaficción la proporciona McCallum (1999) cuando señala que, en la crítica, hay un solapamiento entre las teorías de la metaficción y las de la ficción experimental (aunque, señala el propio autor, el mismo pueda deberse en cierta medida a que los textos experimentales contemporáneos suelen ser de tipo metaficcional). Estos dos conceptos tampoco son intercambiables, pues existen formas de metaficción asimiladas a la literatura tradicional o canónica -como las referencias a la comunicación literaria a través de un narrador-educador en las obras de intención didáctica del siglo XIX-, y a su vez existen obras experimentales que no son metaficcionales.

3.2. EL CONCEPTO DE METAFICCIÓN

En la crítica parece haber un acuerdo general en definir la metaficción como un tipo de ficción que llama la atención sobre su propia construcción y por tanto sobre su condición de artefacto. Se utilizan como términos equivalentes “ficción narcicista” (Hutcheon, 1980), “ficción autoconsciente” (Waugh, 1984), o “ficción autorreferencial” (Jablon, 1997), mientras no faltan quienes proponen otros términos como “ficción teórica” (Currie, 1995,1998) o “ficción crítica” (Lodge, 1995, 1998).

Algunos oponen el concepto de metaficción postmoderna al de realismo literario. Para Lewis (1999) la metaficción rompe con el realismo y sus sofisticadas técnicas que nos parecen invisibles, al destronar al ilusionismo y a la percepción de que el lenguaje es transparente, al desafiar la idea de cierre de la narración y al insubordinar diferentes elementos narrativos frente a la autoridad del narrador.

Hutcheon, por su parte define la metaficción como *“la ficción sobre la ficción que incluye dentro de sí misma un comentario acerca de su identidad narrativa o lingüística”* (Hutcheon, 1980:1). Para el escritor John Gardner el término: *“se refiere a la ficción que tanto por su estilo como por su temática se propone indagar en la ficción misma”* (Gardner, 2001:113) La definición de Waugh, una de las más citadas, difiere de las anteriores en que según ella no basta con una alusión de tipo metaficcional sino que esta manifestación, para considerarse como tal, debe ser sistemática:

La metaficción es un término que se aplica a la escritura ficcional que de manera autoconsciente y *sistemática* llama la atención sobre su naturaleza de artefacto para plantear interrogantes acerca de la relación de la ficción y la realidad (Waugh, 1984:2).

Las variaciones en la conceptualización del término difieren también en el alcance de las implicaciones que conlleva “el acto de mostrar el artificio”. La definición de Waugh, que se acaba de transcribir, va seguida por la siguiente afirmación (que diversos críticos se abstienen de citar) y que amplía el cuestionamiento metaficcional haciéndolo trascender al cuestionamiento de

la realidad: *"también explora la posible ficcionalidad del mundo que está fuera del texto ficcional"* (Waugh, 1984:2).

Asimismo, la conceptualización también difiere según cuál sea el objeto de estudio al que se pretende aplicar el concepto en un análisis determinado. Por ejemplo, Waugh caracteriza la metaficción en función de la novela contemporánea y en oposición al realismo literario, circunscribiendo el concepto a este género. Sin embargo, es posible hacer abstracción de dicho aspecto y encontrar las mismas características en otros tipos de narraciones:

La metaficción no es tanto un subgénero dentro de la novela como una tendencia dentro de ésta que opera mediante la exageración de las tensiones y oposiciones inherentes a todas las novelas: los marcos y su ruptura; la técnica y la contratécnica; la construcción y deconstrucción de la ilusión" (Waugh, 1884:14).

En cierta medida, en la metaficción: *"se ha movido el prefacio al interior de la novela"* (Hutcheon, 1980). En este sentido, Currie apunta a que la metaficción presenta una crítica de la ficción bajo la forma de ficción: por esta razón, prefiere el término "ficción teórica" al de metaficción, puesto que esta última conlleva una distinción entre la ficción y su metalenguaje, cuando tal metalenguaje es ficcional en sí mismo (Currie, 1998:52-53). El concepto de metaficción que postula Currie, sin embargo, nos parece alejado de la forma en que ésta se manifiesta en la literatura infantil, toda vez que la principal función de la metaficción en las obras para niños y niñas no es, desde luego, involucrar a sus inexpertos lectores en las profundidades de un discurso crítico. Antes bien, la función central de la metaficción en la literatura infantil es lúdica y didáctica; su ánimo es involucrar al lector en el juego con las convenciones del texto mostrándole cómo funcionan las historias, mediante el descubrimiento de los mecanismos que operan en ellas. De modo que, si bien estas funciones introducen a los lectores en procesos críticos sobre la literatura, no pretenden formular un discurso teórico de la literatura en forma de literatura (Jones, 1999).

En realidad, la definición de la metaficción en el ámbito de la literatura infantil se halla ligada al contexto en el que se produce. McCallum ha señalado este hecho, al afirmar que se "metaficcionaliza" con respecto a las

convenciones de la literatura infantil (que tiende a ser monológica en vez de dialógica, a presentar un solo hilo argumental, a los finales cerrados en vez de abiertos, a estar focalizada en un personaje, a no presentar variaciones estilísticas, etc.) Las estrategias metaficcionales rompen o desenmascaran estos presupuestos, frustrando las expectativas convencionales acerca del significado y la aparente coherencia de las historias infantiles.

Los textos metaficcionales pueden introducir otras formas que minen las formas canónicas (dialogismo, varios hilos argumentales, focalización múltiple, saturación intertextual, etc,) o pueden descubrir la manera artificiosa y alejada de la realidad en que operan las convenciones. En este sentido, "vulnerar" y "descubrir" son los dos verbos que, utilizados solos o en combinación, mejor expresan lo que hace la metaficción con respecto a las convenciones de la literatura para niños y niñas¹⁶. Se trata de vulnerar las convenciones mediante la introducción de otras formas ficcionales menos codificadas y más experimentales o de descubrir el mecanismo por el cual operan estas convenciones a través del distanciamiento o el señalamiento de estos mecanismos. Los textos metaficcionales juegan con las diferentes maneras de ordenar el mundo de ficción y permiten que el lector aprenda implícitamente acerca de cómo le da sentido al mundo literario. Por ejemplo, en la metaficción se puede jugar con la figura del narrador-autor, uno de los pilares que sostiene la organización del mundo de la ficción dentro de la narrativa canónica. Una de las maneras de hacerlo es introducir el comentario del narrador sobre la obra. En las obras abiertamente metaficcionales este comentario no se refiere al contenido de la historia, como suele pasar con el narrador comentarista de la narrativa realista, sino a su construcción. Cuando el autor se sitúa en el texto de esta forma se cuestiona simultáneamente la realidad de lo narrado que aparece como una construcción y la realidad y

¹⁶ Mackey hace una comparación que resulta ilustrativa para ejemplificar el descubrimiento que se produce en la metaficción al referirse a una obra de los Ahlberg: *"Ten in a bed ("Diez en una cama") es a las historias lo que el Centro Pompidou en París es a la arquitectura: todas las tuberías se muestran en el exterior"* (Mackey, 1990:184).

confiabilidad de la figura del narrador-autor. Dice Waugh: "*Mientras más aparece el autor menos existe*" (Waugh, 1984:134).

Este tipo de intervención en las obras que vulnera las convenciones y descubre el artificio de la ficción está dirigida a desestabilizar las expectativas del lector descubriéndole no sólo la utilería del texto, sino también las herramientas con las que el lector se aproxima a los textos. Se trata de un descubrimiento a veces un tanto incómodo, y a veces lúdico, de las expectativas con las que se aproxima a la lectura. El acto de leer ya no es seguro, confortable y sin problemas, pues se suele atacar la confianza del lector.

Para expresarlo a través de una metáfora, la metaficción impulsa al lector a levantarse de la butaca de terciopelo rojo desde la que, absorto, contemplaba el drama; lo guía para que se mueva tras bambalinas y observe la tramoya y demás parapetos que rodean la escena, distanciándolo de este modo de la representación.

Este proceso de distanciamiento con respecto a lo conocido, en este caso cómo se narran las historias, se conoce como "desfamiliarización". Gracias a la desfamiliarización se hacen visibles las costuras de la ficción, es decir, las técnicas que crean la sensación de completitud y de "realidad": "*La metaficción, al dejar al descubierto los mecanismos literarios, llama la atención del lector hacia elementos formales que no distinguía debido a que se le habían hecho muy familiares*" (Hutcheon, 1980:24).

Habría que señalar en este punto, no obstante, que en la literatura infantil las dinámicas de desfamiliarización podrían verse sometidas a alteraciones imprevistas, pues los destinatarios menos expertos reciben al mismo tiempo aquello que es convencional -con lo que aún no están familiarizados- y su subversión. ¿Hasta qué punto se encuentran los niños y niñas tan familiarizados con la manera en que funcionan las narraciones como para "desfamiliarizarse" cuando estas se subvierten? Planteamientos similares aparecen también ante otras formas literarias que se apoyan en los conocimientos previos de los lectores, tales como las alusiones intertextuales y la parodia. En la literatura infantil, dada la inexperiencia de los lectores, la vulneración de las narrativas, la parodia y la alusión se pueden presentar de

forma previa a las referencias que las originan, y este es un hecho que, sin duda, condiciona por igual a la producción, a la crítica y a la consideración de los procesos de lectura por parte de los mediadores.

La defamiliarización ocasiona que aquello que parecía cotidiano y natural se revele como nuevo o impuesto. Esto tiene implicaciones ideológicas, pues, cómo explica Waugh, las estructuras de poder en la sociedad contemporánea están más dispersas y ocultas, de manera que los escritores tienen problemas para identificar a qué se oponen:

Los escritores de metaficción han encontrado la solución a este problema volviéndose hacia su propio medio de expresión con el fin de examinar la relación entre la forma ficcional y la realidad social. Se han enfocado así en la noción de que el lenguaje 'cotidiano' respalda y sostiene las estructuras de poder a través de un proceso continuo de naturalización en el que las formas de opresión se construyen en representaciones aparentemente 'inocentes'. El equivalente literario de este lenguaje 'cotidiano' de 'sentido común' es el lenguaje de la novela tradicional: las convenciones del realismo literario (Waugh, 1984:11)

Para numerosos críticos (Mackey, 1990; Moss, 1990; Metcalf, 1992; Seelinger Trites, 1993; McCallum, 1999) la metaficción en los libros para niños y niñas tiene consecuencias ideológicas similares a las señaladas con carácter general por Waugh. Al colocar a sus lectores en una posición más activa, enseña a los niños y niñas a defamiliarizarse de las narraciones, de manera que sean menos inocentes y por tanto menos susceptibles a la manipulación ideológica de los textos totalizadores.

Sin embargo, cabe destacar que toda la literatura coloca al lector en una posición más o menos activa, en la que se espera su participación para la búsqueda de sentido. Así, todo texto es en mayor o menor grado un texto "escribible", porque cada lector, de acuerdo a su contexto y experiencias, lo escribe nuevamente en la medida en que lo interpreta. La diferencia es que la metaficción hace al lector consciente de este tipo de experiencia al colocarlo en un mundo ficcional que se reconoce como tal y que, al hacerlo, le devuelve la imagen de sus expectativas de verosimilitud y coherencia.

3.3. *MODELOS Y TIPOS DE METAFICCIÓN; LA METAFICCIÓN Y LOS GÉNEROS; CARACTERIZACIÓN Y ESTRATEGIAS DE LA METAFICCIÓN*

3.3.1. Modelos y tipos

En general, en el cuerpo bibliográfico se advierte una gran confusión en cuanto a lo que los diferentes autores denominan "grados", "características", "modos", "tipos" o "estrategias" de la metaficción.

Dos autoras, Hutcheon (1980) y Waugh (1984), ofrecen sendos modelos de categorización de la metaficción¹⁷.

El modelo de Waugh se basa en la gradación: de este modo, la metaficción aparece como un término elástico que cubre un amplio espectro de ficción. Así, en el extremo menos ficcional del espectro se ubicarían las obras que simplemente tratan la ficción como un tema a explorar; en el centro se posicionarían los textos que manifiestan síntomas de inseguridad formal u ontológica pero que permiten que estas deconstrucciones sean recontextualizadas en una interpretación total; y en el otro extremo del espectro se ubicarían las obras de metaficción radical, las cuales descubren al mundo de ficción como una fabricación de sistemas semióticos que compiten entre sí y que nunca corresponden a las convenciones del mundo real, de manera que resulta imposible "recuperar la narración".

Así en las obras metaficcionales de primer grado la ficción puede ser el tema de la obra; frecuentemente los personajes son artistas o falsos artistas, conscientes de que están representando un papel dentro de la realidad de la ficción que por lo demás permanece incuestionada.

¹⁷ Para los interesados en conocer otros modelos de caracterización, indicamos que en la obra de Hutcheon (1980) también se discute el modelo de Ricardou. Asimismo, el estudio de Jablon (1997) realiza una discusión crítica de los modelos de metaficción en función de los problemas de estas categorías para reflejar la metaficción temática, la forma metaficcional que la autora considera más presente en su objeto de estudio: la ficción producida por los autores afroamericanos de Estados Unidos.

En cambio, de acuerdo con Waugh, las obras que se ubican hacia el centro alteran los elementos canónicos de las narraciones al experimentar con las estructuras, o mediante la utilización de la parodia, si bien no se pierde la referencia del texto narrativo canónico, que continúa siendo la base.

Por fin, siempre siguiendo a Waugh, en las formas más radicales de metaficción los experimentos ficcionales tienen lugar en el nivel del signo, y por tanto fundamentalmente acaban con la noción de lo cotidiano. Por lo que mientras más insisten en su condición lingüística más se apartan de la idea de la ficción realista conforme a la cual la ficción puede representar el mundo; en cambio, reafirmando la idea de que la ficción sólo puede representar los discursos que construyen el mundo; la literatura es por naturaleza un mundo hecho de palabras.

El modelo de Hutcheon también reconoce esta separación entre la metaficción alojada en el lenguaje y la integrada en la estructura narrativa. Así, la autora divide la metaficción en dos modalidades, diegética y lingüística, cada una de las cuales puede presentar a su vez en dos formas, la abierta y la encubierta. Las formas abiertas tematizan al lector, lo que quiere decir que se dirigen al lector para comunicarle la reformulación del pacto narrativo; en las formas encubiertas, el lector aprende sobre la vulneración de las reglas durante el proceso de lectura. Los textos abiertamente metaficcionales colocan la ficción, su estructura y su lenguaje en el centro de su contenido. En la forma abierta diegética, o bien la misma narración es el tema o bien se minan, de forma evidente, los cimientos de las estructuras narrativas tradicionales de manera que el tema de la obra sea su propia construcción. En la forma abierta lingüística se llama la atención del lector sobre los *"ladrillos del texto"* (Hutcheon, 1980:29), mostrando que el lenguaje no es transparente. De acuerdo a Hutcheon existen tres maneras de llamar la atención del lector acerca de la naturaleza lingüística de la construcción del mundo ficcional: la primera consiste en parodiar un cierto estilo de escritura; la segunda, en el reconocimiento del texto de su existencia como texto escrito o impreso en palabras; y la tercera vendría dada por el juego de palabras, cuando éste tiene función temática. En los tres

casos el foco puede ser o bien la fuerza del lenguaje para crear mundos de ficción, o bien la incapacidad del lenguaje de sostener la ilusión de realidad.

3.3.2. Géneros y metaficción

En cuanto a la relación de la metaficción con algunos géneros literarios, es lógico pensar que si la metaficción se dirige a hacer evidentes las expectativas del lector, procura desmontar las reglas genéricas que guían a la ficción tradicional, al ser la expectación sobre el género, probablemente, la que resulta más poderosa. En efecto, el lector utiliza la idea de género para orientarse y entender el contexto en el cual puede interpretar la obra, y la metaficción le descubre este hecho. Hutcheon va incluso más allá de esta idea al señalar que el desafío metaficcional a las expectativas de género redimensiona la teoría literaria con respecto a la consideración del referente. -Para esta autora, como para la mayor parte de la teoría del siglo XX, el referente de la ficción no es el mundo real; como es sabido, la teoría literaria se empeñó en su momento en demostrar la "literariedad" del lenguaje literario como la característica que lo distinguía del lenguaje ordinario, si bien la teoría literaria más reciente ha señalado que el lenguaje sigue siendo el mismo y que lo que cambia es el referente: *"En la ficción el referente corresponde al lector, que está fuera del signo lingüístico"* (Hutcheon, 1980:95). Es así como actualmente se entiende la literatura como un *"sistema interpersonal (autor y lector compartiendo convencionalidades acerca de la textualidad), (que) se altera con la metaficción"* (Lewis, 1999:83)-. La metaficción, al desenmascarar la ilusión referencial de la novela realista, evidencia que el referente de la literatura no está en el mundo real, ni tampoco en el lenguaje de la obra, sino en las expectativas y el contexto de los lectores:

Una idea de los referentes de la ficción basado en las expectativas de género de los lectores permite apostar por una teoría que postule la autonomía del universo de la ficción en relación con el mundo real sin caer en la trampa de la división entre lenguaje poético-lenguaje ordinario de los estructuralistas y los nuevos críticos (Hutcheon, 1980:102).

Dejando a un lado las implicaciones teóricas que tiene el género y retornando a su relación directa con la metaficción, se ha apuntado que los géneros muy codificados, como la ficción policial, o los que implican la creación de mundos imaginarios, como la literatura fantástica, son los que tienen más posibilidades de recibir un tratamiento metaficcional (así Hutcheon, 1980), mientras que, por su parte, Jablon (1997) señala cómo el llamado "Küntslerroman" (del alemán *Künstler*, artista y del francés *roman*, novela), es decir la narrativa que cuenta acerca del desarrollo de un artista desde la niñez hasta la madurez, es un género autorreflexivo y por tanto perteneciente a la metaficción temática.

Esta preferencia de la metaficción por determinados géneros en la literatura para adultos también se hace patente en la literatura infantil, donde es frecuente encontrar rasgos metaficcionales en narraciones que pertenecen en apariencia a los cuentos tradicionales. Este hecho obedece, en general, a la razón apuntada por Hutcheon: el uso de formas muy codificadas, que propician, al facilitarlas, el tratamiento metaficcional.

3.3.3. Características y estrategias de la metaficción

A pesar de utilizar diversas terminologías, las diferentes caracterizaciones de la metaficción realizadas por la crítica presentan rasgos comunes, si bien algunas veces estos rasgos aparecen atribuidos a la totalidad de la literatura postmoderna y otras se atribuyen exclusivamente a la metaficción. Además, para algunos autores estas características se corresponden con las estrategias que utilizan los textos a fin de lograr la variación metaficcional, mientras que para otros las estrategias se corresponden más bien con técnicas literarias más específicas, siendo cada conjunto de ellas subsumible dentro de una (o más) características. A continuación se expondrán algunas de las caracterizaciones de la metaficción propuestas por los diferentes autores, aunque como afirma Pantaleo: "*no hay una lista definitiva de las técnicas metaficcionales*" (Pantaleo, 2004:5); posteriormente, en la definición de las pautas de análisis, se sintetizarán y organizarán los diferentes aportes.

Waugh (1984) caracteriza la metaficción radical como aquella que, según hemos visto, cuestiona el status ontológico de las narraciones. Es interesante resaltar que la base de esta caracterización es “la tensión en la oposición”, que distinguiría a la metaficción del resto de la literatura postmoderna (resulta claro que la misma definición de metaficción supone una oposición sistemática a las convenciones de la ficción: si se diluye esta oposición porque no quedan clara la distinción entre el marco y aquello que se rompe, se debilita el efecto metaficcional). Las categorías formuladas por Waugh son las siguientes:

- Contradicción - Paradoja: No se resuelven las contradicciones, ni siquiera como en la ficción moderna en la que los conflictos entre las diferentes partes se reconcilian a través de la conciencia. La contradicción puede manifestarse tanto a niveles pequeños como hasta en niveles macroestructurales. La paradoja, a su vez, es una forma de contradicción, que se produce cuando una afirmación se niega en el momento en que se afirma. En las narraciones, la paradoja conlleva la posibilidad de la repetición sin fin, de la circularidad. Se incluyen en esta categoría las ficciones que se rehúsan a resolverse dentro de los términos del sentido común, como por ejemplo el cuento dentro del cuento, o el “nido de narradores” (la incardinación de un narrador dentro de otro y así sucesivamente, al modo de matrioskas rusas).
- Collage metaficcional - Saturación intertextual: A diferencia del collage moderno en el que el artista es una especie de demiurgo mágico que puede darle significación al objeto encontrado, el collage metaficcional recuerda que la norma del discurso literario se puede subvertir al introducir cualquier discurso, a veces “indigesto” y sin ninguna función aparente. Una de las formas extremas de collage es la saturación intertextual en la que la obra de ficción se construye con referencias a otras ficciones y discursos que parecen incompatibles. De ello resulta un discurso crítico de la ficción acerca de ella misma: *“su capacidad de absorber, transformar y cuestionar los discursos con los que está construida”* (Waugh, 1984:148).

Moss (1990) caracteriza por su parte los rasgos metaficcionales presentes en los libros infantiles postmodernos de la siguiente manera:

- **Discontinuidad narrativa:** Consiste en la ruptura del orden causal o de la consecución en las narraciones tradicionales, presentando en su lugar historias paralelas o circulares que impiden la recuperación del sentido de la historia.
- **Cortocircuito:** Término tomado de Lodge que significa hacer evidente la brecha existente entre el texto y el mundo. Por ejemplo, la consideración del libro como objeto material dentro del texto, crea este tipo de choque entre un nivel y otro.
- **Mundos multidiegéticos y polifónicos:** En una narrativa se interceptan pluralidad de discursos y líneas narrativas.
- **Ataque a la coherencia individual:** El postmodernismo ha cuestionado la idea de un sujeto íntegro, pues tanto la realidad como el que la percibe se construyen a través de distintos discursos y situaciones que son contradictorias entre sí.
- **Juego con las palabras:** El juego lingüístico hace evidente la arbitrariedad del lenguaje.
- **El placer del texto:** La vulneración de las reglas puede generar placer. En el caso de las obras dirigidas a niños y niñas pequeños, éstas vulneran sin amenazar, invitando más bien a los lectores a jugar con las formas convencionales antes de asimilarlas.

Otra categorización que ha sido muy citada es la de Lewis (1999), quien reconoce tres aspectos de la metaficción en el álbum:

- **Exceso:** Los cuentos realistas utilizan una 'economía de significantes', en cambio *“cuando tenemos que manejar demasiada información, nuestra percepción establecida de un mundo secundario reconocible se pone a prueba y tenemos dificultad para construir un mundo verosímil”* (Lewis, 1999:79).

- Indeterminación: Situaciones que quedan sin resolverse y se mantienen turbias.
- Ruptura de la frontera narrativa: Consiste en la transgresión de barreras; así, a modo de ejemplo, cuando el personaje cambia de nivel dentro de la narración o el autor se dirige directamente al lector.

También en el campo de la literatura infantil, McCallum (1999) denomina estrategias o técnicas al tipo de efectos que en su criterio caracterizan a la metaficción y a la ficción experimental (al ofrecer su extensa categorización, el autor advierte que muchas de éstas no son en sí mismas metaficcionales, pero que pueden serlo si se utilizan en combinación con otras). Las características citadas por McCallum son las siguientes:

- Intertextualidad y parodia: Las formas abiertas de intertextualidad y la parodia muestran cómo las narrativas se construyen a partir de otros textos, ayudan a indicar posibles posiciones interpretativas a sus lectores al distanciarlos de los eventos que se representan y de los personajes, y permiten que dentro del texto haya una pluralidad de discursos.
- Intrusiones del narrador y del autor: Utilizar al narrador para comentar el proceso de la narración. En el caso del narrador tradicional, aunque es auto-reflexivo no crea una posición distanciada con respecto al texto; en cambio, el narrador metaficcional coloca al lector distanciado del texto al mostrárselo como un artificio.
- La utilización de formas narrativas específicas: Siguiendo a Hutcheon, McCallum considera que el misterio, la fantasía y los juegos poseen aspectos estructurales que están internalizados en el lector, de manera que recurrir a estas formas reconocibles ayuda a fijar la nueva posición en la que se coloca al lector cuando se vulnera alguno de estos aspectos.
- Interrupciones narrativas y discontinuidad: Bien puede tratarse de la metalepsis (transgresión de las relaciones jerárquicas entre dos niveles) y o de las heteropias (espacios ficcionales en los que un número de posibles órdenes de existencia pueden coincidir).

- Técnicas de "*mise en abyme*"¹⁸ y autorreflexión: Se utilizan imágenes como la del espejo, y también la de narrar hilando, claramente autorreflexivas.
- La construcción lingüística de los textos: Existen cuatro maneras en las que los textos metaficticiales pueden mostrarse conscientes de su existencia como lenguaje: en primer lugar, el juego paródico de estilos de escritura específicos; en segundo, el juego de palabras tematizado (anagramas, chistes); en tercero, las variaciones tipográficas que llaman la atención acerca de la condición material de los textos; y, finalmente la mezcla deliberada de textos extraliterarios (diarios, periódicos, etc.).
- Narrativas polifónicas y de muchas capas: Las narrativas de muchas capas se construyen sobre dos o más hilos narrativos, diferenciados por cambios en las relaciones temporales y espaciales y por cambios en el punto de vista. En las narrativas polifónicas los eventos están narrados desde el punto de vista de dos o más narradores o focalizadores en los personajes. Estas estrategias permiten la representación de una pluralidad de voces narrativas desafiando, de esta manera, la posición autorial autoritaria.
- Metaficción historiográfica postmoderna: Cuestiona la relación entre historia, ficción y realidad, planteando que el discurso de la ficción y el de la historia recurren a convenciones narrativas similares.

Waugh (1984) también proporciona una extensa lista de las técnicas que puede emplear la metaficción en la narrativa postmoderna. A saber: narrador intrusivo que evidentemente inventa, experimentos tipográficos, explícita dramatización del lector, estructuras de cajas chinas, listas encantatorias y absurdas, sobresistematización o arbitrario arreglo de los elementos estructurales, total ruptura de la organización espacio-temporal de la narrativa, deshumanización del personaje, dobles paródicos, utilización de nombres propios que aluden a la ficción, imágenes que se reflejan a sí

¹⁸ Expresión que proviene de la heráldica y se refiere a todo enclave que guarda relación de similitud con la obra que lo contiene (véase: Dällenbach, *El relato especular*, 1991).

mismas, discusiones críticas de la historia dentro de la historia, minado continuo las convenciones de la narrativa, uso de los géneros populares, parodia explícita de textos literarios y no literarios, etc.

La especialista colombiana Borrero (2000) identifica las estrategias de las que se vale la metaficción en la literatura postmoderna dirigida a los niños y niñas: circularidad narrativa, historia dentro de la historia, anticipación de la narración mediante el uso de la ilustración, uso simultáneo de varios focalizadores, empleo de varios planos y perspectivas gráficas, múltiples hilos narrativos que adquieren significación al entrelazarse, intertextualidad, juego lingüístico que descubre la artificialidad del texto y uso de narrativas abiertas.

Moss (1990) reconoce estrategias metaficcionales que atañen exclusivamente a la imagen: sinsentido visual al presentar ilustraciones imposibles al estilo de M.C. Escher, camuflaje de los elementos ilustrados, alusiones que equivaldrían a la intertextualidad, juegos con el punto de vista e ilustraciones incompletas que proponen el juego de completarlas.

Mientras que otra estrategia señalada por Colomer (1999b), la materialidad de la página, tiene lugar en la gráfica del libro.

Un ejemplo interesante de la manera en cómo se emplean las estrategias metaficcionales en las obras de la literatura infantil aparece en el análisis de la obra de William Mayne realizado por Stephens (1993). El crítico explica por medio de qué técnicas y estrategias las novelas metaficcionales de este autor exigen una lectura distanciada que aleja al lector de la empatía y al mismo tiempo le ofrece claves sobre cómo funciona la ficción. Según Stephens, Mayne logra situar al lector en esta posición estableciendo una analogía entre resolver el misterio y leer ficción, eliminando la presencia del narrador a favor de la focalización en el personaje, mostrando un mundo ficcional percibido por varios personajes, explotando abiertamente las diferencias entre los diferentes niveles narrativos, y mostrando las limitaciones de las focalizaciones para presentar toda la historia. Por medio de estas estrategias el lector de sus novelas es invitado a participar en un proceso de lectura, común a toda la lectura de metaficción, en el cual debe:

desempeñar un doble proceso mental que implica, por una parte, la progresión temporal que va de 'ver' a 'comprender' a 'saber'; y por otra, la capacidad de comprender perceptualmente y conceptualmente (o imaginativamente) a la misma vez (Stephens, 1993:110).

Ver, comprender y saber. En su doble condición de narrativa y crítica, las obras metaficcionales reclutan al lector para la observación de su propio proceso de lectura. De la lectura literaria y de la relación de los lectores con los textos literarios, tratará la próxima sección.

4. LOS LECTORES Y LA LECTURA DE LAS NARRACIONES METAFICCIONALES EN EL AULA

4.1. *CONSIDERANDO AL LECTOR*

¿Dónde está el significado de un texto? ¿Quizá en la intención del autor en su condición de emisor del mensaje? ¿O tal vez en el mismo texto independientemente de lo que el autor haya intentando comunicar? ¿O posiblemente en lo que el texto signifique para un lector? ¿O en el consenso que logre una comunidad autorizada de lectores? ¿O acaso en todo ello?

Probablemente ésta sea una de las preguntas más cruciales en la reflexión acerca de la cultura escrita, por lo que todo intento no esquemático de reconstruir la evolución de cualquiera de las posiciones tendientes a considerar (o a desconsiderar) alguna de las probables fuentes de significado textual implicaría una empresa monumental que no pretendemos acometer. Sin embargo, es posible afirmar que en las últimas tres décadas del siglo XX se ha producido un paulatino reconocimiento del lector en su papel de elaborador del significado de los textos y también en su condición de instancia textual, es decir, en cuanto elemento creado por el texto. De ello dan cuenta diversas teorías generadas desde distintas disciplinas, y así desde la filosofía del conocimiento, la semiología, la psicología cognitiva, la retórica, y la teoría y crítica literarias.

Este capítulo se concentra en los lectores, considerándolos en su posición de creadores de significados de los textos literarios y, también, como parte de los significados creados por estos textos.

Abordaremos en primer lugar, precisamente, la idea del lector como un elemento textual que se inscribe en el texto literario; seguidamente, se ofrecerá un panorama de la relación del lector real con el texto desde las miradas que sobre el lector ofrecen las corrientes literarias afines a la Estética de la Recepción (o "Respuestas Lectoras"). Estas corrientes, para expresarlo de

forma sucinta, se ocupan de cómo los lectores construyen los significados a partir de los textos literarios y, en particular, interesa aquí presentar lo que aportan en orden a permitir una aproximación al lector metaficcional y al lector insertado en una situación de aula.

Finalmente, el presente capítulo también aborda algunas consideraciones sobre la lectura del texto literario y sobre los procesos lectores involucrados en ella, especialmente los que se han señalado como característicos de la lectura metaficcional.

4.1.1. El lugar del lector en el texto: en torno a una metáfora de la crítica

Que el lector es una de las partes del hecho literario es, hoy en día, una idea familiar para la crítica, y de manera muy especial para la crítica de la literatura infantil, en la cual los enfoques más formalistas se han visto sustituidos por enfoques más pragmáticos en virtud de la importancia de los destinatarios en la definición de ésta.

Pero esto no siempre ha sido así. En 1977, cuando Aidan Chambers publicó "*The Reader in the Book*" (El lector en el libro), la idea del lector como parte de la obra literaria resultaba novedosa. En este artículo Chambers urgía a sus colegas a desarrollar un método crítico que tomara en cuenta el lugar que los lectores ocupaban dentro del texto literario. En sus argumentos confluían, por una parte, los avances de la Estética de la Recepción sobre el lector implícito (para entonces muy recientes) y, por otra, la convicción de que el interés hacia la literatura infantil no podía estar separado de la consideración de los niños como lectores. En consecuencia, Chambers realizaba un llamamiento a que la crítica considerara los métodos críticos que reconocen al lector con estas palabras:

En el pasado, la crítica de libros para niños se vio perjudicada por el desconocimiento del concepto del "lector-niño en el libro" por parte de aquellas personas que buscaron con ahínco su respetabilidad como críticos. Muchos dejaron de lado la idea del lector en el libro al creer que las tendencias actuales de la crítica los obligaban a hacerlo, cuando en realidad la crítica se había desplazado desde hace años a un método

que examina precisamente ese aspecto de la literatura. Si los críticos de los libros para niños pretenden igualarse a sus colegas en el campo más amplio de la literatura, deben aprender a reconocer la relación entre el concepto de lector implícito y el de lector-niño en los libros que leen. (Chambers, 2001:96)

Para la crítica de la literatura infantil, la idea de que existía un lugar para el lector en el interior del texto significó un importante hallazgo; fue algo así como el encuentro del "eslabón perdido" que permitía relacionar las características particulares de la emisión con la diversidad de formas en las que se concreta la recepción.

El reconocimiento del lector dentro de la obra ha tenido consecuencias en la manera en cómo se miran los libros infantiles y ha producido algunos de los estudios más significativos en temas tan diversos como la ideología, las fronteras entre la literatura para niños y la literatura para adultos, o la evolución histórica de la voz narrativa.¹⁹

4.2. TEORÍA DE LA RECEPCIÓN, RESPUESTAS LECTORAS Y METAFICCIÓN

"Las respuestas lectoras son el monstruo del lago Ness de los estudios literarios"

(Michael Benton. *Children's Responses to Texts*, Exeter: 4to Symposium de la Sociedad Internacional de Investigación en Literatura Infantil, 1978)

La Estética de la Recepción como teoría literaria es una corriente de tradición germánica cuyo núcleo radica en la Universidad de Constanza, donde Hans Robert Jauss, Harald Weinrich, y Wolfgang Iser expusieron entre 1967 y 1968 las ponencias fundacionales para esta propuesta teórica e investigativa centrada en la percepción y efecto de la literatura en los lectores. En general, sus autores conciben la obra literaria desde una aproximación

¹⁹ Sirvan de ejemplo los estudios de Stephens (1992) sobre ideología; Wall (1991) sobre la relación entre el narrador y el narratario; y Rose (1984) acerca de los destinatarios infantiles y adultos.

fenomenológica en la cual la obra sólo existe durante el acto de lectura en el que convergen el lector y texto.

De acuerdo con Iser, el lector es un participante que interacciona con el texto para llenar los vacíos de indeterminación de éste. De esto se deduce que por una parte está el texto con sus reglas de funcionamiento y, por la otra, las estrategias que emplea el lector para darle coherencia a la totalidad. El texto, a partir de estrategias textuales, prefigura un lector implícito; el lector real, utilizando sus experiencias y conocimientos literarios (repertorio), pone en práctica estrategias para darle coherencia al texto y alcanzar una interpretación que intenta ser totalizadora. Durante el acto de lectura, el lector se mueve dentro del texto con una perspectiva individual que se sintetiza con la perspectiva textual. El significado potencial de un texto nunca se actualiza completamente, aunque está predeterminado por el texto.

Coetáneamente, en los países anglosajones se va gestando una corriente conocida como la crítica o la teoría de "*Reader-Response*" (Respuestas Lectoras²⁰), la cual se presentó como una reacción a los postulados de los llamados "nuevos críticos". La Nueva Crítica proponía una enseñanza "científica" de la literatura basada en la idea de que el significado de un texto sólo está en el lenguaje del texto, al cual se puede acceder a través del llamado "*close reading*" (lectura apegada) en la que el lector debe despojarse de sus emociones y pensamientos (falacia afectiva) y de la intención del autor (falacia intencional).

²⁰ Aunque en castellano no es usual el término "Respuestas Lectoras", en esta investigación se utilizará esta traducción para distinguir la corriente pragmática de *Reader-Response* de la Teoría de la Recepción o Estética de la Recepción. Cabe destacar que, al menos en alemán, se ha abogado por evitar el término más comprometido de "estética" por el de teoría o simplemente recepción (Hohendahl, 1987:31).

La corriente de Respuestas Lectoras estuvo vinculada desde sus inicios a la enseñanza de la literatura y a la escuela²¹. Uno de los textos más influyentes que propiciaron su surgimiento fue el trabajo de Louise Rosenblatt, *La literatura como exploración* (1938)²². En este trabajo temprano ya se encuentra el germen de la teoría transaccional desarrollada por esta autora, según la cual entre el texto y el lector se produce una relación recíproca (transacción). Las ideas de Rosenblatt formuladas desde un enfoque para la enseñanza de la literatura fueron cruciales para inspirar a los educadores que reclamaban un tipo de enseñanza de la literatura más acorde con una concepción de la lectura literaria en la que el lector fuese considerado y contribuyera con sus experiencias y emociones a la elaboración del significado.

En el mundo anglosajón, durante la década de los 70, los trabajos de los educadores fueron complementados con trabajos realizados desde la crítica literaria -entre los que destacan los de Stanley Fish (1980)- o desde el psicoanálisis -entre los que destaca Norman Holland (1975). En las posiciones de estos dos teóricos el texto pierde importancia: Holland considera que el texto es sólo letra impresa, un estímulo para que el lector *proyecte* su interpretación. Por su parte, Fish afirma que el texto no existe en sí mismo, sino que es creado por el lector.

La idea de que el significado está en la interpretación de los lectores resulta amenazadora en la tradición occidental, donde las fuentes de autoridad han estado alojadas en el autor y el texto. De manera que los mismos teóricos de la recepción han generado defensas para represar el relativismo de “todo vale”. Por ejemplo, a la noción del significado como algo absolutamente

²¹ De hecho, muchos de los mayores exponentes de esta corriente en el mundo anglosajón son educadores; además, entre las instituciones que más favorecieron que se extendiese esta aproximación en los Estados Unidos se encontraba el NCTE (National Council of Teachers of English, Consejo Nacional de Profesores de Inglés).

²² Como dato curioso, se añade que esta obra de Rosenblatt fue publicada el mismo año en que vio la luz un libro emblemático de la Nueva Crítica: *Understanding Poetry* de Cleanth Brooks y Robert Penn Warren.

personal se contraponen las teorías transaccionales y fenomenológicas de Rosenblatt e Iser, para quienes texto y lector se colocan en igualdad de importancia. También Fish ofrece una salida a esta preocupación cuando propone que los significados personales son regulados por comunidades interpretativas de lectores que sancionan cuáles significados son aceptables en un contexto particular, con lo que para este autor el significado es en última instancia una decisión colectiva basada en lo que se entiende socialmente por literatura. Evidentemente, la noción de comunidad interpretativa ha sido utilizada para describir las discusiones sobre lecturas que tienen lugar en la escuela, una institución centrípeta que lleva a los alumnos de la individualidad al consenso (Purves, 1985:65), y donde algunas situaciones de aula dan lugar a que las interpretaciones de los textos sean compartidas por una comunidad de aprendices.

La década de 1980 y los primeros años 90 representan una etapa particularmente fructífera en la aparición de trabajos sobre la enseñanza de la literatura desde la teoría de las Respuestas Lectoras, que pueden ejemplificarse con publicaciones individuales y colectivas como las de Protherough (1983a), Cooper (Ed., 1985), Corcoran y Evans (Eds., 1987), Hayhoe (Ed., 1990), Cox y Many (Eds., 1992), Benton (1992), Beach (Ed., 1992) y Corcoran, Hayhoe y Pradl (Eds., 1994), dirigiéndose muchos de estos trabajos a complementar y defender la teoría frente a otras corrientes más modernas (tales como la deconstrucción y los estudios culturales) que comienzan en ese periodo a problematizar aspectos de la misma. Mientras que, por su parte, Aidan Chambers desarrolla en esa misma época el marco de trabajo al que llama "*Tell me*", (Cuéntame, 1996), una propuesta para el aula y la biblioteca dirigida a propiciar el diálogo literario en estos entornos y a que los alumnos expresen sus respuestas a la literatura.

La definición de lo que se entiende por "respuestas" en la teoría de Respuestas Lectoras es muy amplia. De acuerdo con Knickerbocker y Rycik: *"No se puede pensar en la respuesta como una unidad; en vez de ello, la respuesta es un grupo de interacciones emocionales e intelectuales con un texto que se van desarrollando y pueden evidenciarse externamente"* (Knickerbocker y Rycik, 2002:205). Esta misma amplitud se refleja en las

palabras de Margaret Meek: *"las respuestas a la lectura son siempre más lectura, re-contar, versiones, renovaciones, y también las conexiones del texto a la vida y de la vida al texto"* (Meek, 1990:12). Por todo ello, en cierta manera y debido a todo lo que abarca, el término "respuesta" podría incluso considerarse equivalente a "lectura", si bien parece que, como sugiere Cooper (1985, xi), al utilizar el término "respuesta" se le asigna una mayor importancia al papel del lector en el proceso²³. Además, como es lógico, dentro de esa amplitud del concepto de "respuesta", en el seno de la teoría de las Respuestas Lectoras existen diversas corrientes, que, como indica Richard Beach (1993) pueden clasificarse de acuerdo a cuál sea su respectivo punto de énfasis -puntos de énfasis que son igualmente detectables en las investigaciones acerca de las respuestas de los lectores (Beach, 1992)-, y así pueden agruparse como:

- Textuales: Estas corrientes se centran en la transacción que ocurre entre las convenciones del texto y la comprensión de los lectores de estos textos. La investigación con este enfoque observa cómo los lectores y los escritores seleccionan, aplican y reformulan estas convenciones cuando responden o producen textos. Muchas veces el investigador debe intuir el conocimiento que los lectores tienen de estas convenciones, pues se trata de un tipo de conocimiento que en general es no-declarativo y procedimental (Beach, 1992:94). En este tipo de investigación resulta de la máxima importancia la observación del tipo de conexiones intertextuales que los lectores establecen a partir del texto que leen.
- Experienciales: explican la manera en que los lectores se implican con los textos literarios en su papel de espectadores y cómo utilizan su imaginación

²³ Cooper (1985) ofrece tres razones para la adopción del término "respuesta": en primer lugar, señala, el mismo incluye todas las etapas de la complejidad del proceso lector, desde la descodificación hasta la inferencia, y también recoge las demandas particulares de la lectura estética contextualizada que requiere la lectura de ficción; en segundo lugar, el término "respuesta" extiende la idea del proceso lector de manera que no sólo hace referencia a la evocación y evaluación que ocurre durante la lectura sino a las respuestas que suceden después de la lectura; por último, apunta Cooper, el término resalta la importancia del papel del lector, su cultura, sus preferencias y su experiencia lectora.

y estrategias de evocación para construir un mundo secundario. La investigación observa cómo los lectores explican la utilización de estas estrategias o cómo éstas pueden ser propiciadas en el aula.

- Psicológicas: Las diversas corrientes psicológicas se enfocan en los procesos (cognitivos o subconscientes) mediante los cuales los lectores, de acuerdo a su personalidad o al grado de desarrollo cognitivo, le dan sentido a un texto. Las teorías influenciadas por la psicología cognitiva intentan dilucidar los procesos que se activan en la mente del lector para comprender el texto y las dificultades de comprensión. Las influenciadas por el psicoanálisis exploran cómo los lectores proyectan en el texto sus propias vivencias.
- Sociales: Las corrientes con este enfoque se ocupan de la influencia del contexto social en la transacción entre el lector y el texto. Este tipo de foco multidisciplinar se interesa por la retórica, los aspectos pragmáticos de los textos, la historia y la sociología. Al investigador, por ejemplo, le interesa observar qué tipo de representaciones acerca del autor implícito o la audiencia implícita de un texto puede hacerse el lector, y cómo se incluye o se excluye como lector implícito de ese texto.
- Culturales: Esta instancia teórica sería más amplia que las anteriores; en ella los textos son concebidos como eventos que involucran varias prácticas culturales relacionadas con el género, la raza, la resistencia a la ideología dominante, etc. Las investigaciones se enfocan en observar cómo la posición del lector de acuerdo a su cultura influencia sus respuestas a un texto.

En realidad, parece imposible que en la recepción de un texto no estén implicados todos estos aspectos; así lo explica Antonio Mendoza al referirse a la necesidad de que la concepción actual de la interacción entre el texto y el lector: *“se entienda como un amplio conjunto de actividades de reconocimiento, de relación-asociación, y también de razonamiento y valoración. Estos aspectos ponen de relieve que la recepción literaria es una actividad personal que está encauzada por los conocimientos y las referencias culturales del individuo receptor”* (Mendoza Fillola, 2003:21).

En cualquier caso, la Teoría de las Respuestas Lectoras, por su orientación empirista y pragmática, así como por su vinculación con la enseñanza de la literatura, ha tenido un impacto importante en las aulas, sobre todo en las anglosajonas. Este interés por la relación del lector con el texto se ha traducido en múltiples investigaciones para observar cómo se produce tal interacción y en propuestas de enseñanza de la literatura que consideran al lector el centro de la interpretación.

Finalmente, procede señalar que, junto a las teorías relacionadas con la Teoría de la Recepción, existen aproximaciones que abordan estos mismos temas de forma similar, pero desde otras perspectivas teóricas. Por ejemplo, desde el estructuralismo Jonathan Culler ha teorizado acerca del conocimiento de las convenciones de los textos por parte de los lectores -un tema de particular interés para nuestra investigación, atendido el carácter subversivo contra la convención que es inherente a la metaficción-. Así, para Culler (1978) leer no es una actividad natural, sino una actividad convencional en el que las normas se van adquiriendo durante la lectura y a lo largo de la educación literaria y, en consecuencia, la competencia literaria reside en el conocimiento de estas normas o convenciones. En este sentido, existirían dos convenciones primordiales que hacen posible la lectura literaria: la primera sería la "regla de significación", por medio de la cual los lectores interpretan la obra literaria como una metáfora de la experiencia humana; y la segunda la noción de "coherencia metafórica", que marca la manera en que los lectores entienden un texto determinado, no sólo en un nivel personal, sino también en lo que este texto significa dentro de un desarrollo histórico-literario. Es evidente que esta última regla está muy relacionada con la comprensión de las manifestaciones metaficcionales, en cuanto que éstas, como se ha visto, se dirigen a atacar a las convenciones de las historias canónicas para revelar su condición de artificio, aportando una reflexión teórica sobre la ficción como una construcción humana que construye su ilusión a partir de unas reglas de funcionamiento.

De modo paralelo, Peter J. Rabinowitz (1987), desde el campo de la teoría literaria, también se interesa por las convenciones de las narraciones durante el proceso de lectura, y sugiere un sistema de cuatro tipos de reglas surgidas de

una especie de contrato no explícito entre el autor y su lector, las cuales serían:

- Reglas de noticia: el lector sabe que el texto señala la importancia de alguna de sus partes (como los títulos, los inicios, etc);
- Reglas de significación (en el que texto señala a qué elementos darles valor simbólico o semántico);
- Reglas de configuración (reglas predictivas con las que el lector ensambla elementos de acuerdo a patrones conocidos);
- Reglas de coherencia (que consisten en una mirada totalizadora que funde las inconsistencias del texto en un todo).

Mientras que para Protherough, vinculado en cambio a la teoría de las Respuestas Lectoras, el aprendizaje literario de las convenciones²⁴ es entendido como un proceso de apropiación en el que éstas se absorben y llegan a incorporarse a la interpretación de un texto, de modo que la capacidad de comprender una obra se relaciona con el grado de apropiación de las convenciones por parte del lector: así, por ejemplo, en la etapa de secundaria los lectores llegan a ser conscientes de muchas de las reglas o convenciones que gobiernan los diferentes tipos de historias (Protherough, 1983a:43).

Como ya hemos apuntado, desde el punto de vista de las narraciones metaficcionales resulta particularmente interesante focalizarse en la ruptura y/o puesta al descubierto de las convenciones de un texto y en cómo éstas proponen al lector una experiencia de lectura inédita, para la que

²⁴ Cabe apuntar que Louise Rosenblatt considera que el interés en las convenciones interpretativas de teóricos como Culler o Fish tiene el peligro de conducir a que en la escuela se fomenten interpretaciones abstractas de los textos: *"más extremas que las de la Nueva Crítica"* (Rosenblatt, 1985:49). Esta preocupación se puede explicar por la importancia que tienen para esta autora los aspectos evocativos en la transacción entre el lector y el texto frente a los significados previamente establecidos.

posiblemente esté preparado debido a su inmersión en la cultura postmoderna.

En efecto, la literatura postmoderna implica un modo diferente de responder a las que Beach llama "convenciones postmodernas" (Beach, 43) -un término sin duda paradójico, pues la convención postmoderna consiste justamente en la vulneración de las convenciones-. Por tanto, los lectores de estos textos deben aprender a tolerar la indeterminación, apuntarse al juego del texto, abrirse a la parodia de las formas tradicionales y tener conciencia de los mecanismos con los que se construyen los significados. Como afirma Wendy Morgan: *"Cuando se involucran con estos textos los alumnos se dan cuenta de cuán activo es su papel de tejer los hilos entre las brechas del tejido de palabras. Ellos se hacen más conscientes de cómo sus respuestas están siendo modeladas (...) y se sienten más cómodos con la indeterminación"* (Morgan, 1994:169).

Responder de este modo a los textos metaficcionales implicaría activar y reformular las convenciones acerca de las narraciones canónicas y abrirse a las nuevas convenciones de las narraciones metaficcionales.

4.3. LA LECTURA DE NARRACIONES METAFICCIONALES: INSTANCIAS Y DISTANCIAS

La transacción del lector con el texto puede reportarle distintas formas de placer. Sipe (2000:257) -siguiendo a Barthes- reconoce dos tipos de placer en la lectura: el primero consiste en la satisfacción que encuentran los lectores al ver su mundo reflejado y reafirmado en la literatura; el segundo está en el gusto de ser sorprendidos, descolocados por el texto.

Es muy posible que la lectura de narraciones metaficcionales esté más relacionada con esta segunda fuente de placer, pues -dadas sus características y su intención de atacar las convenciones realistas- es frecuente que intencionalmente se dificulten y problematicen las conexiones entre la ficción y la realidad. Sin pretender establecer una regla general, lo esperable es que las narraciones metaficcionales impliquen al lector de forma

más intelectual y menos emotiva (aunque no por ello menos emocionante). Se trata de un tipo de implicación guiada por la curiosidad y el placer por desentrañar por qué mecanismos la narración reta las expectativas del lector, o por entender cómo la literatura se vale de las convenciones y de su ruptura, o cómo una narración entabla un diálogo productivo en un nivel muy elaborado con otras que la precedieron.

Es así como se advierte que, dependiendo del propósito de lectura y de la fuente de placer que el texto aloje, el lector se implicará en el texto de diversas maneras. La implicación del lector ha sido una cuestión ampliamente tratada por la crítica literaria de muy diversa índole²⁵. En este apartado se expone la implicación desde dos corrientes, ambas enraizadas en la Teoría de las Respuestas Lectoras: la primera es la noción de distancia, desde la llamada “teoría del papel del espectador” y la segunda la noción de instancia, desde la teoría transaccional de Rosenblatt.

4.3.1. La distancia

La distancia entre texto y lector ha sido vista tanto en términos de la actitud del lector como en relación con la posición en que el texto coloca a sus lectores. Por ejemplo, se deduce que las novelas realistas escritas en forma de diario, narradas por protagonistas jóvenes que tratan problemas afines a sus lectores, son obras que buscan la cercanía de la identificación, mientras que en contraste, las obras de fantasía o experimentales, con múltiples narradores de diferentes procedencias y que plantean realidades aparentemente lejanas a las de los niños lectores, son obras más distanciadoras que retan a los lectores a salir de sí mismos para imaginarse nuevos territorios.

Desde el punto de vista ideológico se cree que los textos distanciadores previenen al lector de asumir de manera no consciente la ideología, y

²⁵ Por ejemplo, el ya clásico ensayo titulado *La experiencia de leer* en el que el escritor C.S. Lewis aboga por la lectura distanciada (Lewis, 1961:142).

favorecen los procesos de desfamiliarización de los que resulta una mirada renovada sobre aquello tan cercano que pasaba desapercibido.

Como se ha explicado, las narraciones metaficcionales colocan a sus lectores en una posición distanciada que les permite observar el artificio ficcional del texto. Paradójicamente, estas narraciones al mismo tiempo les exigen una mayor implicación intelectual, pues les retan a tomar una posición activa participando en la producción de sentido de un texto que no encaja dentro de las convenciones. Tal como lo explica John Gardner:

El atractivo de la metaficción puede ser totalmente intelectual. Si nos reímos, no lo haremos tan de corazón como cuando nos reímos de un personaje interesante que es completamente verosímil; nos reímos un poco más entre dientes, con una sensación de leve superioridad como cuando nos reímos de un chiste ingenioso o del 'ingenio' mismo. Si nos apenamos, nos apenamos como los filósofos, no como una persona que haya perdido a un ser querido. Más que nada, en este terreno al leer pensamos. Pensamos en las alusiones del autor, en su empleo de recursos o mecanismos inesperados, en su valentía a la hora de romper todas las reglas que le salgan al paso. (Gardner, 2001:118)

Esta posición paradójica del lector como espectador distanciada y como participante implicado en el juego literario es característica de la distancia metaficcional.

Benton define como "eje de distancia" a uno de los tres ejes que conforman su modelo de "mundo secundario" (o mundo imaginario de ficción construido con imágenes)²⁶ (Benton, 1992 y Benton, 2000). De acuerdo a este autor, a medida en que lee el lector va cambiando su distancia con respecto a lo leído, asumiendo alternativamente el papel distanciada de espectador del mundo de

²⁶ Los tres ejes o dimensiones del modelo son: el *eje psíquico*, que muestra el grado de conciencia o subconciencia en el que se percibe el mundo secundario; el *eje de la distancia*, que se refiere al grado de implicación del lector con el texto (los extremos de la distancia son la alucinación y el desenganche) y el *eje temporal*, que se refiere a la dimensión temporal del proceso lector cuyos extremos serían el comienzo y el final del texto, y que contiene las anticipaciones y retrospecciones del lector (Benton, 1992).

ficción o el papel más implicado de participante²⁷. Pero en la lectura metaficcional, esto parece ocurrir simultáneamente.

La noción de lector como espectador es heredera de Harding (1937) y está vinculada desde sus inicios a la distancia del lector con respecto al mundo ficcional entendido como una realidad diferente al mundo real, cuyas formas de construcción pueden ser evaluadas por el propio lector (Cox, 1992). Entre los trabajos que siguen esta línea están, por ejemplo, el de Applebee (1985), quien observa cómo se forma esta actitud de espectador ante la literatura en las primeras edades; también el trabajo de Langer (1995), quien propone que en la enseñanza de la literatura se considere un modelo de cuatro posiciones no-lineales que el lector puede asumir con respecto al texto durante el proceso de comprender una narración, dependiendo de su capacidad para visualizar el mundo secundario, y que serían las siguientes:

- a) *Estar fuera y dar un paso hacia la narración* (esta posición suele tener lugar al inicio de las narraciones, cuando el lector da el primer paso y especula acerca de lo que trata la narración, aportando ideas superficiales).
- b) *Estar dentro y moverse a través de una visión* (en esta posición, el lector ha pasado de sus ideas iniciales a la inmersión en el mundo del texto, construyendo una visión de este mundo; su visión combina su conocimiento personal con el conocimiento que le aportan el texto y el contexto de lectura; en esta instancia, el lector está construyendo y probando significados posibles).
- c) *Dar un paso hacia afuera y repensar lo que se sabe* (en las posiciones anteriores, el lector ponía su experiencia del mundo al servicio del texto;

²⁷ En la posición de Benton, los términos espectador-participante son paradójicos (Benton, 1992) pero no hay oposición entre ellos. En cambio, en Britton (1984) estas dos nociones son excluyentes: el lector de literatura sería un lector espectador en contraposición al de textos funcionales que sería un lector participante, en el sentido de que su lectura puede cambiar al mundo real. La crítica a esta noción controversial de Britton, realizada por Rosenblatt, Goodrich y el mismo Benton, se encuentra en Benton (2000:16-17).

en cambio en esta instancia ocurre lo contrario: el lector trae su conocimiento del texto al mundo para añadirlo a su repertorio de conocimientos y experiencias).

- d) *Salir del texto y objetivar la experiencia* (el lector se distancia de su visión y reflexiona sobre ella; en esta etapa se reflexiona, se analiza el significado total, cómo funciona y por qué).

Es probable que durante la lectura de álbumes metaficcionales el lector intente ingresar en el mundo de la ficción (posición a), pero que sus intentos de crear una visión de mundo secundario (posición b) se vean frustrados. En este caso, lo que trae el lector de su experiencia en el mundo de ficción es justamente la imposibilidad de construir una visión sin fisuras, de manera que debe repensar acerca de lo que ha impedido la visión (posición c). Al objetivar la experiencia probablemente el lector podrá explicar cómo las vulneraciones a las convenciones problematizan su posición en el mundo de la ficción (posición d).

Por su parte, Protherough (1983a) clasifica los tipos de lectura posibles de acuerdo a las acciones que realiza el lector, las cuales suponen diferentes grados de distancia en relación con lo narrado:

- a) Proyectarse en el personaje,
- b) Proyectarse en la situación,
- c) Asociar el lector y el texto,
- d) Observar distanciadamente,
- e) Evaluar la obra de forma desprendida.

En definitiva, la posición del lector en las narraciones metaficcionales está condicionada por la vulneración y el descubrimiento de los mecanismos de construcción del mundo secundario. Estos condicionantes impiden que el lector adopte la posición cómoda de espectador que se ha descrito como la "implicación imaginativa", de manera que no es posible colocarse en el interior del mundo secundario. Aunque la propuesta de juego metaficcional hace al lector partícipe, se trata de un tipo de implicación más externa, pues, en la mayoría de los casos, el juego metaficcional reclama al jugador la

manipulación de los elementos de la historia desde afuera. En conclusión, la lectura metaficcional se perfila como una lectura doblemente distanciada, porque por una parte, como en toda literatura, se produce un distanciamiento del mundo real, pero al mismo tiempo un distanciamiento del mundo ficcional, el cual es entendido como un objeto construido y no como una visión. Utilizando los términos con que Benton describe la implicación del lector (Benton, 2000:23), es posible afirmar que en la lectura de narraciones metaficcionales “la conciencia externa sobre el contenido” de la narración predomina sobre la “implicación imaginativa interna”.

4.3.2. Las instancias

Como la distancia, las instancias de lectura son tanto una característica de los textos como una actitud del lector ante éstos.

De acuerdo con Louise Rosenblatt (1978, 1985), existen múltiples instancias de lectura, o focos de atención del lector durante la transacción. Estas instancias se localizan en algún punto del *continuum* que une dos polos, que son la instancia eferente y la instancia estética.

En la instancia eferente, el lector se aproxima al texto esperando obtener información, enfocándose en retener las ideas que se presentan y en los referentes públicos y compartidos de las palabras.

En cambio, en la instancia estética el foco del lector se dirige a su propia evocación del texto, a sus ideas, sensaciones, sentimientos, a los movimientos con los que el lector pone en juego sus emociones. Aunque en la lectura literaria suele predominar la instancia estética por parte del lector, seguramente en ella también hay una parte eferente. En un texto literario, esta instancia eferente consistiría, por ejemplo, en enfocar la lectura en el análisis de los elementos de la narración o el reconocimiento del contexto de producción de la obra. En definitiva, de las dos instancias que conforman el *continuum*, se desprenden dos tipos de textos: los literarios o estéticos y los funcionales o eferentes; aunque queda claro que ambos pueden leerse desde una u otra actitud.

También desde esta idea de instancia se han identificado dos maneras de enseñar la lectura: enseñanza estética y enseñanza eferente (Zarrillo y Cox, 1992; Many y Wiseman, 1992). A partir de una investigación sobre el tipo de aprendizaje literario asociado a cada una de las instancias de enseñanza, Zarrillo y Cox (1992:237-245) elaboraron categorías relacionadas con la práctica de modelos de enseñanza estética y de enseñanza eferente. Las actividades relacionadas con la enseñanza estética que observaron en las aulas fueron:

- a) Escoger los libros, la situación de lectura y la manera en que se quiere responder.
- b) Prestar atención selectiva a una parte del texto.
- c) Imaginar y construir visiones.
- d) Relacionar asociaciones y sentimientos con la lectura.
- e) Hacer hipótesis y extender la historia.

Mientras que las actividades relacionadas con la enseñanza eferentes que observaron las investigadoras fueron:

- a) Reconocer las estructuras lingüísticas.
- b) Ampliar el vocabulario y las estructuras léxicas.
- c) Fijarse en los elementos editoriales de un libro.
- d) Prestar atención al contexto de la historia
- e) Extraer información del texto.
- f) Análisis de los componentes de la narración.
- g) Buscar patrones o repeticiones en los textos.
- h) Utilizar el texto para realizar alguna actividad.

(Cabe señalar que esta lista surge del análisis de situaciones reales de aula, y que por tanto no se debe entender como una propuesta de actividades para la educación literaria, pues descontextualizadas todas ellas parecen reduccionistas y, algunas, poco relacionadas con la formación literaria).

Rosenblatt expresa una preferencia por promover la enseñanza estética frente a la eferente argumentando que esta última se ha privilegiado tradicionalmente en las escuelas, donde la literatura se había utilizado para enseñar sobre los autores y los períodos, o para aprender a analizar y a encontrar significados preestablecidos:

Los métodos tradicionales y formalistas de la enseñanza de la literatura la tratan como si ésta fuera un conjunto de información que debe transmitirse, más que como experiencias sobre las cuales hay que reflexionar (Rosenblatt, 2002: Nota a la edición de 1995:327).

Hoy en día, la necesidad de defender la instancia estética continúa vigente, pues todavía sigue siendo necesario abogar porque en la escuela se incluyan espacios donde se propicie que los niños y jóvenes expresen su implicación a través de experiencias subjetivas de lectura. Al otorgarle un lugar privilegiado a la lectura estética, ni Rosenblatt ni sus seguidores han pretendido erradicar la enseñanza eferente. De hecho, tal como lo exponen Many y Wiseman:

Nuestro énfasis en la importancia de la instancia estética no quiere decir que los niños no deban tener la oportunidad de aprender acerca de los elementos literarios y de los criterios asociados con una literatura de calidad. De hecho, tener esta comprensión puede enriquecer el terreno del que se nutren los estudiantes cuando afrontan la vivencia literaria (...) El análisis literario, sin embargo, no debe divorciar las marcas en la página de la experiencia literaria (Many y Wiseman, 1992:272).

Pero también hay que advertir que la institucionalización de la instancia estética, en no pocos casos, ha conducido a la "ortodoxia de las Respuestas Lectoras". Al respecto afirma Elaine Millard:

Hemos comenzado a reemplazar los juicios literarios empacados, y los juicios sobre el valor de un texto de acuerdo a su jerarquía literaria, por una nueva ortodoxia en la que se espera "una implicación genuina", un "compromiso emocional", o una "reacción directa a la experiencia del libro" (Millard, 1994:248).

Es obvio que para ser un lector literario competente hay que saber posicionarse en las instancias estéticas y eferente. Es decir, que es esperable que la formación de un lector contemple enseñar a leer en las dos instancias.

A este respecto, entre las competencias literarias que podrían estar involucradas al asumir una instancia eferente de lectura se encuentran las siguientes: saber reconocer las convenciones de los textos, prestarles atención y poder analizar los elementos formales; conocer las palabras adecuadas y precisas para pensar y referirse a los aspectos constructivos, o conocer el contexto de una obra y de las razones por las que ha sido apreciada y valorada por su cultura.

Es importante que la educación literaria tome en cuenta los dos polos del *continuum* y que permita desarrollar estas competencias eferentes y hacer conexiones entre los aspectos estéticos y los eferentes de la lectura; en este sentido, Sipe (2000) aboga por un balance educativo entre los aspectos eferentes y los aspectos estéticos de la lectura.

Si se consideran las características de los álbumes metaficcionales, en donde la vulneración o el descubrimiento de las convenciones narrativas están en el centro de la experiencia de lectura, es posible afirmar que la lectura de narraciones metaficcionales se coloca en un punto del *continuum* más cercano a la instancia eferente que a la estética, pues las mismas narraciones promueven procesos de análisis y de comparación entre lo canónico y lo metaficcional que se relacionan con competencias eferentes. En este caso, la activación de conocimientos y de competencias de análisis y reconocimiento es solicitada por las propias narraciones, de forma que la práctica de estas competencias está incluida en la experiencia de lectura.

4.4. COMPRENSIÓN Y COMPETENCIAS LITERARIAS

Si bien es posible inferir qué tipo de competencias eferentes debe activar un lector para comprender una narración metaficcional, determinar si efectivamente este tipo de narración es comprendida presenta problemas comunes a lo que ocurre con los textos literarios en general (Rabinowitz, 1987; Hunt, 1994).

Por una parte, esta dificultad proviene de los mismos textos literarios, los cuales, a diferencia de los textos funcionales, poseen muchas interpretaciones admisibles cuyo número se intenta controlar desde la teoría, a través de figuras como las de la "comunidad interpretativa" (Fish, 1980); "el lector modelo" (Eco, 1979) o el "lector autorial" (Rabinowitz, 1987).

Por otra parte, está la naturaleza de la lectura literaria, entendida como una actividad evocativa estética en la que los lectores van produciendo respuestas que no siempre explicitan y que a veces son inefables para el propio lector. Los intentos de evaluar la comprensión literaria son siempre aproximativos y se basan en indicios que se manifiestan en algunas situaciones particulares de lectura como, por ejemplo, la discusión. Estas limitaciones en los intentos de evaluar si se ha construido significado en la lectura se expresan en las siguientes palabras de Peter Hunt:

el acto de evaluar, de hecho, altera el acto de construir significados (lo cambia de literario a funcional) y en parte (hasta lo que yo he podido descubrir) se debe a que no hay un acuerdo sobre qué constituye probablemente el "significado literario", o el entendimiento o la comprensión de él (Hunt, 1994:223).

Tradicionalmente, la comprensión literaria se produce cuando los lectores pueden identificar los componentes y aspectos de la narrativa y utilizar estos elementos para determinar el funcionamiento de la obra (Sipe, 2000). Pero una vez que, reconociendo al lector, se acepta que los significados de un texto literario no son únicos y que van más allá del análisis de los elementos, el tema de la comprensión literaria se complejiza enormemente. Tal vez a ello se deba la dificultad de los maestros e investigadores para indagar la comprensión. Como dice Margaret Meek:

Curiosamente, hemos sido poco curiosos acerca de la naturaleza reflexiva y recursiva de la comprensión; como siempre, nos falta tiempo para indagar. Así que continuamos haciendo preguntas o diseñando actividades para confirmar y extender las interacciones con los textos, tratando a lo que surge de ellas como “respuestas”; respuestas que, en su totalidad, son esperables (Meek, 1990:5)

Para saber más sobre la comprensión, parece necesario observar lo que los lectores pueden expresar en conversaciones y discusiones acerca de la experiencia de lectura. Se trata de aspectos ligados a la comprensión que probablemente permanecerían ocultos o incluso no podrían desarrollarse, pues aparecen y se construyen sólo durante el intercambio.

La dificultad de determinar si se ha comprendido un texto literario, y la consiguiente dificultad para conceptualizar la comprensión literaria, ha llevado a reflexionar acerca de cuáles serían los indicadores de esta comprensión. Lawrence Sipe (2000), criticando la concepción tradicional en la que la comprensión se reduce al análisis de los elementos narrativos, afirma: *“la comprensión literaria puede ser (...) conceptualizada de una forma más amplia, rica y con más texturas”* (Sipe, 2000:252). Y con esta premisa intenta definir la comprensión literaria de una forma más acorde con las teorías actuales, proponiendo fundir y darle coherencia a lo que, de acuerdo a distintas perspectivas teóricas vigentes, significaría entender un texto literario:

- Para las teorías textuales como el Estructuralismo y la Narratología, identificar la estructura, entender la manera en que funciona la historia y también reconocer distintas convenciones de género.
- Para la teoría de Respuestas Lectoras, que los lectores elaboren conexiones entre las narraciones y sus propias experiencias vitales y que puedan asumir de forma deliberada distintas instancias de lectura.
- Para las teorías sobre intertextualidad, el establecimiento de relaciones por el lector entre el texto que lee y otros textos.
- Para las teorías literarias postmodernas, la toma de conciencia de las posiciones que el texto crea para sus lectores y que resulta de prácticas

de lectura crítica -leer "*resistiendo*" al texto- y también de lectura creativa -participando en el juego y en la subversión de los textos abiertos-.

Según Hunt (1988), para comprender un texto se requieren dos habilidades básicas: entender lo que significa el lenguaje, es decir, saber a qué se refiere, y entender las reglas que lo rigen, es decir, saber cómo funcionan los textos. Estos dos tipos de entendimiento se apoyan a su vez en la alusión: alusión a los referentes y alusión a las reglas. Como corolario de lo anterior, según Hunt en toda lectura literaria habría cinco niveles de comprensión:

- Los tres primeros niveles supondrían competencias en la gramática y en la significación de las palabras de acuerdo a sus usos en el contexto social y el uso que les dan el texto o el lector. Implican entender la mecánica gramatical del texto y la semántica, la denotación (el significado compartido de las palabras de acuerdo a su uso social) y la connotación (los significados personales y literarios que el lector puede darle a las palabras en los textos).
- El cuarto nivel de competencia se referiría a las alusiones a otros textos o eventos culturales. El lector competente será capaz de relacionar la obra que lee con otros discursos literarios o no literarios a los que se alude de manera implícita o, en el caso de las alusiones que se hacen referencias explícitas mediante la citación de obras, será capaz de identificar y entender su presencia dentro de la narración. Sin embargo, Hunt advierte que no se espera que el lector entienda la totalidad de las alusiones. Un lector con plenas competencias es "*una bestia mítica inventada por lo teóricos de la literatura*" (Hunt, 1988:219).
- El quinto nivel de competencia se referiría, en fin, a las alusiones al modo en que funcionan los textos, es decir, a las expectativas genéricas que permiten que las marcas estructurales y las convenciones literarias de la obra que se lee aludan a un patrón genérico común a otros textos. El lector reconoce este patrón y que activa sus expectativas acerca de la obra.

Este último nivel de competencia, según Hunt, es el más importante y el menos atendido:

Entender cómo se construye un texto, contrapesar lo esperable y lo sorprendente, es una parte importante de la lectura. Saber qué se permite y qué no dentro de cierto género controla nuestra reacción ante el texto; percibir aquello que debemos recordar depende de las convenciones construidas alrededor de cualquier tipo de texto (Hunt, 1988:221).

Se advierte que los indicadores de lo que significa la comprensión literaria son en realidad objetivos a largo plazo dentro de la educación literaria, de manera que parecen más cercanos a la noción de competencia literaria en el sentido de una capacidad desarrollada en el tiempo, que a la de comprensión que parece más ligada a la lectura de un texto concreto. En este sentido, se cree que los indicadores de la comprensión literaria de un texto no pueden ser definidos sin considerar las características específicas de ese texto y el grado de complejidad que presenta al lector.

De esta idea se desprende que la comprensión literaria se entiende como la construcción de sentido producto de la lectura de un texto literario que representa un estadio del proceso de adquisición de la competencia literaria. Es así como el término nombra el resultado en un momento del proceso y al mismo tiempo la causa de que éste continúe su desarrollo. La competencia es entendida como un término procesual y recursivo inacabable durante la vida del lector; en cambio, la comprensión literaria es puntual y particular en el sentido de que es proceso de construcción de significados que alcanza término en cada lectura.

Es por tanto deducible que la comprensión de una narración metaficcional supone que el lector se coloque en posición de:

- 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 distanciada que le permita descubrir las reglas y las rupturas de esas reglas.

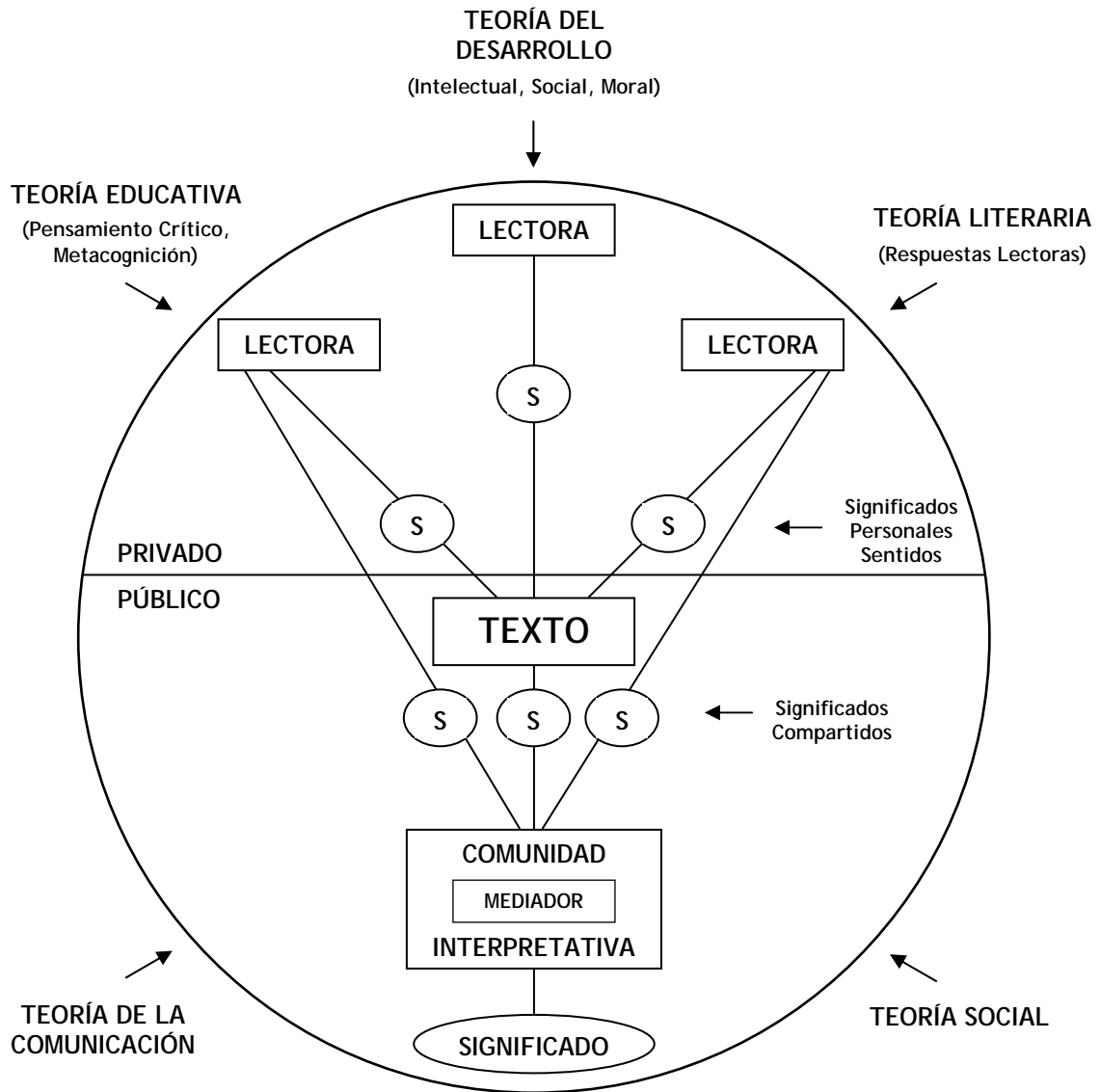
En definitiva, la lectura comprensiva de álbumes metaficcionales está más cercana a la instancia eferente que a las estéticas y demanda un tipo de competencias asociadas a las competencias textuales sobre las convenciones y su ruptura.

4.5. LAS RESPUESTAS DE LOS LECTORES EN EL AULA: CONDICIONANTES Y PARTICULARIDADES

Se ha hecho patente que la profundización de las respuestas de los lectores (entendidas de una forma amplia que incluye tanto las respuestas emotivas como las analíticas) constituye una de las principales aspiraciones de la enseñanza-aprendizaje de la literatura.

Referirse a las respuestas de los lectores en el contexto de las lecturas compartidas en el aula significa tomar en cuenta la situación interpretativa que se crea cuando una comunidad de lectores comparte la lectura de un texto literario y construye significados consensuados a partir de las respuestas individuales. El gráfico de Vandergrift (1990) presenta esta situación interpretativa de manera esquemática. En él puede verse que en una situación de aula los significados privados (S) son compartidos y se hacen públicos en una comunidad interpretativa. En esta situación la mediación contribuye a la elaboración de un significado colectivo. Las distintas teorías que en el gráfico se encuentran en el exterior del círculo que demarca la situación interpretativa, señalan las posibles miradas que pueden ayudar a la comprensión de lo que ocurre cuando se discute sobre literatura en el aula.

POSIBLES MIRADAS A LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE SIGNIFICADOS EN UNA SITUACIÓN DE AULA
VANDERGRIFT (1990)



Es así como las respuestas lectoras individuales revisten características particulares cuando se producen en una situación de aula. En este sentido, Protherough (1983a) destaca los siguientes rasgos particulares de estas respuestas:

- a) No son un producto accesible, sino que se transmiten retrospectivamente a través de palabras.
- b) Son únicas y no son predecibles.
- c) No son fáciles de separar de las respuestas del maestro.
- d) Pueden ser modificadas por el grupo.

Los condicionantes de las respuestas de los lectores a un texto literario en el contexto escolar son aludidos por Golden (1992) quien, basándose en sus investigaciones elabora una lista de factores que pueden influir en las respuestas individuales:

- a) Lo que la profesora o el libro de texto consideran que es importante acerca del texto literario y las estrategias de lectura que éstos proponen.
- b) El tipo de participación esperado en las actividades que pone en marcha la profesora.
- c) El propósito de enseñanza que se ha establecido en relación con el texto literario.
- d) El texto literario y su capacidad para generar respuestas.

Estos condicionamientos dan mayor complejidad a la observación de la situación interpretativa que se produce en el aula, por lo que es fundamental que se tengan en cuenta a la hora de considerar las respuestas individuales (González Morales, 1998). A esta complejidad propia de la misma situación interpretativa hay que añadir la que también aporta la condición dinámica y cambiante de las respuestas.

En general, la dificultad más ostensible que presenta la observación de las respuestas de los estudiantes es que la respuesta observable no es equivalente

a la experiencia interna de la literatura (Crago, 1985), de manera que lo expresado puede dejar ocultos algunos aspectos de las respuestas. Añadida a esta dificultad, propia de todas las respuestas, en el contexto escolar se suman otras relacionadas con las exigencias de la misma situación escolar, la cual condiciona que las respuestas sean más formales que las que podrían surgir en una situación informal extraescolar (Pomerantz y Fehr, 2000:102). A este respecto, se puede agregar que sobre la escuela pesa una tradición en la que la conversación suele tener un valor presentacional, es decir, en el que los alumnos dicen lo que ya saben. Las conversaciones con un valor exploratorio, que tienen cuando se deja espacio para que los niños extiendan sus respuestas, no están lo suficientemente arraigadas en las formas de proceder de la escuela (Beach, 1993:118).

No obstante hay que considerar que, aunque la situación escolar impone una distancia entre las respuestas iniciales surgidas durante la experiencia de lectura y la expresada en clase para acceder a las respuestas más genuinas, también podría facilitar la construcción de respuestas más profundas que probablemente no surgirían en una situación menos regulada por los objetivos. En este sentido, el papel mediador del profesor en la construcción de este tipo de respuestas ha sido objeto de reflexión y de investigación, aspecto sobre el que concluye Beach: *"la calidad de las respuestas de los alumnos -su deseo de explorar y extender sus respuestas- depende fuertemente del propio deseo del maestro de que ellos participen en conversaciones que absorban sus pensamientos"* (Beach, 1993:118).

Otro aspecto sobre el que se ha llamado la atención al referirse a las respuestas que se producen en el aula son las llamadas "respuestas de *stock*", "respuestas prefabricadas" o "respuestas fórmula", las cuales obedecen a *"miradas y emociones que ya estaban preparadas en la mente del lector"* (Richards, 1929, citado por Smith, 1992:155). Estas respuestas de fórmula son una manera de salir del paso a la demanda de respuestas involucradas en las actividades escolares.

Siguiendo con las particularidades de las respuestas que se producen en el contexto escolar, es destacable que existe amplia evidencia de que éstas

evolucionan con la lectura repetida de un texto (Protherough, 1983a:54 y 1994). De ello dan cuenta, por ejemplo, las investigaciones de Arizpe y Styles (2002:223) y de Siro (2004), donde se muestra que el contacto repetido con un texto literario permite que las respuestas vayan haciéndose cada vez más profundas y elaboradas. Es éste un condicionante que convendría tener muy en cuenta en la planificación de actividades escolares que impliquen la construcción de respuestas por parte de los alumnos. Al respecto, Richard Beach (1993:30) explica que los profesores no suelen tener conciencia de las diferencias que existen entre la mirada que el profesor tiene del texto después de haberlo leído y, probablemente, analizado en repetidas oportunidades, y las miradas de los alumnos durante una primera lectura. En la lectura repetida del profesor prevalecerían las llamadas por Rabinowitz "reglas de coherencia" que buscan sentido a partir de una mirada de la totalidad del texto; en cambio, en las de los alumnos se activarían las llamadas "reglas de configuración", que se enfocan en el desarrollo narrativo. A partir de esta consideración, Beach afirma que *"los profesores deben recuperar la perspectiva inicial del lector y reconocer que es probable que los alumnos no sean igualmente capaces de inferir la coherencia de la totalidad"* (Beach,1993:30).

A la hora de intervenir para que el proceso de construcción de respuestas por parte de los alumnos conduzca a respuestas genuinas y personales y más profundas y conscientes, es importante que el profesor tenga conciencia del estadio interpretativo en el que se encuentran los alumnos.

Por otra parte también se ha señalado la importancia de que el profesor conozca el texto y lo haya analizado pensando en la potencialidad que éste tiene para favorecer aprendizajes literarios (Golden, 1992; Goldstone, 2002; Siro, 2004). Para Golden, que el profesor realice un análisis del texto literario antes de que éste sea interpretado por el grupo no supondría una interpretación del texto, sino una consideración de las potencialidades de ese texto en función de sus elementos constitutivos²⁸. A este respecto, la posición

²⁸ Desde la teoría se ha insistido en que no hay distinción entre análisis e interpretación; o entre significado y significación (por ejemplo, veáanse los escritos de Stanley Fish). Este

de Louise Rosenblatt, aún cuando muestra reservas acerca de la necesidad del análisis literario para ayudar a la construcción de respuestas estéticas, reconoce que éste puede servir de base:

el análisis eferente como base sobre la que se erige una interpretación puede tener sus usos y su "validez" en términos de los códigos particulares que se adoptan, pero todavía es una actividad que puede ser o no ser relevante para la transacción estética empírica entre cualquier lector y ese texto (Rosenblatt, 1978:171).

Para Rosenblatt, lo importante es el impacto personal de la transacción literaria; de ahí que las generalizaciones eferentes (como las que se producen en la escuela) tengan valor sólo en función de si aportan un contexto o un marco de referencia para la transacción entre el lector y el texto (Rosenblatt: 1978:173).

En cuanto a los lectores en la escuela, Pike (2003) utilizando como punto de partida la noción de instancia de Rosenblatt, identifica seis tipos de identidades lectoras, en las cuales la primera y la quinta se corresponden a la instancia estética y a la instancia eferente respectivamente, y las demás se colocan en algún punto del *continuum* (el último tipo de lector no se relaciona con ninguna de las dos instancias).

1. Lector asociativo: Relaciona lo que leer con eventos personales de su vida. El texto para este lector es un estímulo.
2. Lector investigativo: Se coloca en la posición de elaborar hipótesis y resolver problemas. El texto es una oportunidad para imaginar.
3. Lector especulativo: Se distancia del texto, encuentra satisfacción en la complejidad.
4. Lector afectivo: Le interesa el tono y la afectividad del texto.

tipo de distinciones, es más frecuente en los planteamientos de educación literaria como los de Golden.

5. Lector cognitivo: Le interesa el esfuerzo mental de descifrar el significado del texto.
6. Lector pasivo: No reacciona al texto ni como estímulo emotivo ni cognitivo.

De acuerdo con el mismo autor, es precisamente la confluencia de varios tipos de lectores en las discusiones de lectura que tienen lugar en el aula lo que permite la construcción colectiva de respuestas más completas que abarquen más aspectos.

En definitiva, y recapitulando, hemos podido señalar los diferentes condicionantes que influyen en las respuestas lectoras en la escuela, entre los que destacan: los objetivos y prácticas de enseñanza literaria, la dimensión temporal de la relectura; las formas institucionales de proceder; las identidades de los lectores (y las del profesor). A partir de lo expuesto se puede afirmar que la escuela constituye un contexto especial para la construcción de respuestas lectoras, en donde los componentes (lectores, texto literario y mediador) y los múltiples condicionantes configuran una situación de enseñanza-aprendizaje compleja cuya observación y análisis ha de tomar en cuenta esta complejidad.

El capítulo siguiente sitúa el álbum metaficcional dentro de la situación didáctica tratándolo como un tipo de texto literario en el que potencialmente se alojan algunos objetos de la enseñanza-aprendizaje de la literatura y de los lenguajes visuales.

5. DIDÁCTICA Y ÁLBUMES METAFICCIONALES

“Los objetivos educativos se refieren a la construcción de los instrumentos para la obtención del placer, y no a la necesidad de experimentarlo”

Teresa Colomer: *La enseñanza de la literatura como construcción del sentido*. 2001:17.

El tipo de experiencia de lectura que proporcionan las narraciones metaficciones puede, como se ha sugerido, enseñar acerca del funcionamiento de la literatura, acerca de su estado ontológico y acerca de lo que está en juego en el momento de leer. Es notable que Hutcheon, una autora alejada del contexto de la literatura infantil y dedicada al estudio de las manifestaciones postmodernas, subraye esta función de la metaficción, a la que considera *“la forma más didáctica”* de literatura (Hutcheon, 1980:xii). Otros autores más cercanos a la literatura para niños y niñas también han resaltado esta potencialidad didáctica de la metaficción, y particularmente de los álbumes metaficciones.

En este capítulo se exponen diferentes aproximaciones a los álbumes metaficciones como medios para la enseñanza de contenidos de relacionados con la cultura escrita, entre los que se incluyen contenidos de lectura, literatura y lenguaje visual.

Así, primeramente se tratan algunos de los aspectos relacionados con los procesos cognitivos de construcción de conocimientos literarios, particularmente con el reconocimiento -en cuanto proceso mental ligado a la experiencia de leer álbumes metaficciones-. Tras ello, se resumen algunas aproximaciones al álbum metaficcional en las que éste se integra en distintos procesos de aprendizaje de la lectura, como son la lectura literaria, la visualización e interpretación de imágenes, la lectura crítica y otras nuevas formas de lectura multimodal a las que se les ha llamado *“nuevas alfabetizaciones”*.

5.1. EL ÁLBUM METAFICCIONAL Y LOS APRENDIZAJES LITERARIOS

“Para poder disfrutar de las historias, uno tiene que aprender lo que son las historias cuando es niño”

Linda Hutcheon: *Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox*. 1985:101.

En general, lo que entra en juego en el aprendizaje literario a partir de los álbumes metaficcionales es lo que parece formar parte de todos los aprendizajes: nos referimos a la relación entre lo que se conoce (lo viejo) y lo que se pretende conocer (lo nuevo). Para poder construir lo nuevo, el aprendiz recurre a lo que conoce, lo compone, descompone, sopesa, complementa. Según Fleisher Feldman (1990), lo viejo (o depósito óptico) se corresponde con los objetos de conocimiento representados por el aprendiz, mientras que lo nuevo se relaciona con los procesos mentales que llevan a la construcción o reconstrucción de una nueva representación. De manera que los objetos de conocimiento no tienen forma invariable, sino que son representados de acuerdo a la manera en que se codifican en el sistema de representaciones.

En el caso de la narrativa metaficcional, la variación constituye lo nuevo, aquello que obliga a recomponer las representaciones de lo conocido, es decir, de las formas canónicas. Probablemente esta recomposición implique la actualización de los conocimientos sobre las convenciones (“en las historias que conozco los personajes no entran y salen de la historia”) que conduzcan a la reelaboración de reglas del juego literario más flexibles (“el personaje no suele salirse de la historia, pero en esta historia esto pasa intencionalmente”), que podrían ser cada vez más abstractas y elaboradas (“la intención es mostrar que los personajes son construcciones y no personas”). Como añade Fleisher Feldman: “Las reglas se hacen más abstractas a medida que se adquiere mayor familiaridad con el material a las que se aplican” (Feldman, 1990:136).

La idea de que hay narraciones que atacan las normas de funcionamiento de lo literario parece ser un primer paso para que la metaficción se convierta en un

objeto de conocimiento y se integre en el sistema de las representaciones que los lectores tienen acerca de la literatura. Como expone Pantaleo, *“a través de las múltiples experiencias con las historias los lectores construyen representaciones cognitivas de los elementos y géneros de la narración”* (Pantaleo, 2004:10). La autora sugiere que la complejidad e irregularidad de los álbumes metaficcionales ayuda a que los lectores diversifiquen las maneras en las que se representa un concepto, aumentando la flexibilidad cognitiva.

En conclusión, los álbumes metaficcionales pueden ser vistos como un estímulo epistémico que ayuda a la actualización y reconstrucción de las representaciones acerca de las convenciones literarias. En un nivel de mayor elaboración, estos libros podrían ayudar a flexibilizar y recomponer las ideas sobre el funcionamiento literario, advirtiendo que en la literatura hay obras que atacan las convenciones.

Los álbumes metaficcionales, además de estímulos para generar procesos epistémicos que ayuden a aprender acerca de la literatura, podrían ser considerados en sí mismos objetos de conocimiento (*“Existe una literatura metaficcional”*). La pertinencia de transformar los álbumes metaficcionales en contenidos didácticos ha sido el núcleo del debate sobre la utilización didáctica de este tipo de libros.

5.2. EL RECONOCIMIENTO DE LA METAFICCIÓN COMO INTERTEXTUALIDAD

En la aproximación teórica a la producción de literatura infantil se advierte un evidente interés por las diferentes formas de intertextualidad, entre las que se encuentran formas doblemente codificadas -como la parodia y la ironía- y formas rompedoras, como la metaficción.

Todas estas manifestaciones tienen un elemento en común: dependen en mayor o menor grado de los conocimientos previos de los lectores. Por ejemplo, el lector podrá reconocer como tal una referencia a una obra literaria sólo si tiene algún conocimiento previo de esta obra, así sea a través de otros medios como la televisión o la publicidad. El reconocimiento de la parodia depende en gran medida del conocimiento del texto parodiado. La

narración metaficcional sólo podrá mostrar que vulnera las convenciones de las narraciones canónicas si el lector cuenta con un conocimiento previo acerca de estas convenciones.

Como las demás formas de reconocimiento, la metaficción dirigida al público infantil plantea el problema relativo a la inexperiencia de los lectores. Para un lector con pocas experiencias narrativas, todos los textos pueden resultar poco convencionales (Hunt, 1988). De ahí que no parece peregrino suponer que la forma que vulnera la convención pudiera convertirse para el lector inexperto en una referencia convencional, en un texto primario.

De acuerdo con Beckett (2001), existen cuatro aspectos pragmáticos que envuelven el estudio de las formas alusivas entre las que se incluyen la parodia, la ironía y la metaficción:

- a) La intención del texto.
- b) El efecto en el lector.
- c) La competencia en la codificación y decodificación de la forma intertextual.
- d) Los elementos contextuales que median en la comprensión de las referencias.

Según la autora, estos aspectos son *“más cruciales en los libros para niños que en la literatura para adultos”* (Beckett, 2001:175). En efecto, en la literatura infantil, la inexperiencia de los lectores y el tipo de comunicación asimétrica que se plantea entre el autor y éstos añade otros elementos a considerar en el análisis de estas formas y procesos. Es éste uno de los campos que, sin duda, aún no ha sido lo suficientemente explorado por la investigación sobre la literatura infantil.

A este respecto, una consideración importante es la que se refiere al orden en el tiempo y a las diferentes vías en que los niños y niñas reciben esta información previa en una sociedad multimediática. A propósito de este aspecto, Wilkie afirma: *“La experiencia intertextual de los niños es*

acronológica, por lo cual la pregunta acerca de qué sentido le dan los niños a los textos cuando la experiencia intertextual no puede ser asumida, es importante. (Wilkie, 1996:133).

Mientras que otro aspecto trascendente a considerar es el de los lectores implícitos que construyen los textos. En la literatura para niños y niñas es frecuente encontrar referencias que, por su tipo o su complejidad, están dirigidas al destinatario adulto que comparte la lectura, a quien se le hace un guiño para integrarlo en la narración. Es cierto que se aspira a que las obras literarias tengan distintos niveles de significación, pero conviene estar atentos a si al menos alguno de estos niveles es accesible a los niños y niñas, identificando qué peso tienen estas alusiones dirigidas a los adultos dentro del desarrollo total de la historia.

Por fin, un último aspecto a considerar es el que se refiere al tipo de ayudas que ofrecen los textos. Estas ayudas pueden consistir en llenar el vacío entre un texto y otro trayendo al intertexto el texto de origen y proporcionando información sobre su contexto. El riesgo de este tipo de ayudas está en la sobreexplicación: si bien la literatura dirigida a los niños y niñas debe ser cuidadosa en responder a la necesidad de ser lo suficientemente explícita en la presentación y explicación de las referencias, de manera que no pierda lectores, ha de ser a la vez lo suficientemente estilizada y contenida como para permitir que los lectores puedan jugar libremente con los vacíos del espacio intertextual, sin que las explicaciones obstaculicen el desenvolvimiento de la obra (Wilkie, 1996). Otro tipo de ayudas consiste en dejar marcas en el texto para que el lector identifique que allí hay una referencia a otro texto, que se está parodiando algo, o que determinada expresión está cargada de ironía. Según Kümmerling-Meibauer, estas marcas *“son como gatillos que advierten al lector que debe abrirse a otros posibles significados”* (Kümmerling-Meibauer, 1999:163). Tales *“gatillos”*, disparadores de la conciencia del lector, pueden consistir en un cambio de tono, en pistas proporcionadas por la voz autorial, en llamadas de atención sobre el elemento intertextual, etc. Sin embargo, para comprender la forma en que el texto sugiere manifestaciones vinculadas a otros textos es necesaria la experiencia, tal como lo señala Hunt: *“Asignarle importancia a los elementos dentro de los*

textos depende de encontrar señales en algún lugar de los textos, y esto, a su vez, depende de la experiencia” (Hunt, 1988:221).

En el caso de la metaficción, el reconocimiento de la variación implica que el lector ha establecido una conexión intertextual con la historia canónica. De manera que la comprensión cabal de las narraciones metaficcionales está condicionada por las experiencias previas con las historias canónicas.

El efecto metaficcional quedaría diluido sin la tensión necesaria entre la metaficción y la forma canónica a la que vulnera. El asidero del efecto metaficcional es precisamente la historia convencional, de ahí que en las narraciones metaficcionales las convenciones de los textos no estén totalmente ausentes: son una presencia reconocible que dispara las expectativas de los lectores, expectativas basadas en el funcionamiento de las narraciones canónicas y de determinados géneros literarios. Las convenciones están presentes, o bien para ser vulneradas, o bien para servir de anclaje narrativo que permita la ruptura de otras convenciones. Los textos metaficcionales no pueden estar, por tanto, completamente alejados de la convención, pues en caso contrario no se podría percibir su efecto subversivo. Cuando en la metaficción se conjuga el verbo “descubrir”, las convenciones son subrayadas hasta el punto de que dejan de ser naturales. En cambio, cuando se conjuga el verbo “vulnerar”, las convenciones están allí para ser atacadas. En este sentido, Waugh afirma:

Los textos literarios tienden a funcionar al preservar el balance entre lo que no es familiar (la innovación) y lo familiar (o convencional) (...) Los textos metaficcionales, en cambio, ofrecen al mismo tiempo la innovación y la familiaridad a través del replanteamiento y la dinamitación de las convenciones familiares (Waugh, 1984:12).

En definitiva, en toda literatura metaficcional, y de manera especial en la que se dirige a los niños y niñas, es necesario que existan aspectos familiares que allanen el camino del lector, de manera que valga la pena el esfuerzo de lectura de un texto innovador que resulta poco familiar.

5.3. ASPECTOS DIDÁCTICOS DE LOS ÁLBUMES METAFICCIONALES

“La pregunta no es ‘¿es apropiado el postmodernismo en la literatura infantil?’ sino ‘¿cómo pueden ser utilizados estos libros de forma exitosa en clase?’ ”

Bette P. Goldstone: “Whaz up with our books? Changing picture book codes and teaching implications”. En: *The Reading Teacher*, 55, 4:367.

Las relaciones del álbum con la enseñanza tradicionalmente se han limitado a los primeros grados de la escolarización en la Educación Infantil, donde los álbumes son utilizados para la lectura en voz alta. Sin embargo, la relación del álbum con la educación es hasta tal punto estrecha que Bull afirma: *“De hecho, es muy difícil juzgar si el desarrollo de la pedagogía ha creado el escenario para la creación del álbum moderno”* (Bull, 2002:50).

De acuerdo con este autor, histórica y tradicionalmente la reflexión acerca de la enseñanza a partir de los álbumes ha sido prescriptiva, es decir se ha pensado más en qué libros utilizar y menos en los posibles problemas que pueden surgir en su uso, como por ejemplo el planteamiento de cómo se leen o cómo se enseña a leerlos.

Según Anstey (2002a), en las diversas actividades de lectura álbumes se entrecruzan cuatro prácticas de lectura, que son:

- Del código: La actividad del lector consiste en descodificar y la práctica continuada resulta en el conocimiento de varios sistemas semióticos y de sus convenciones.
- Semántica: La actividad del lector consiste en construcción de significados y la práctica conduce a reconocer que el texto tiene significado y expresa ideas.
- Pragmática: La actividad es utilizar al texto para diferentes propósitos y la su práctica conduce al reconocimiento de que el texto tiene un propósito.
- Crítica: La actividad consiste en cuestionar al texto y la práctica continuada lleva a reconocer que el texto se construye desde la ideología.

Por otra parte se cree que en la lectura de álbumes se realizan actividades particulares tales como leer y observar a la vez; reconocer indicios tanto en el texto como en las imágenes; construir la significación a partir de lo que expresan los dos códigos (verbal y gráfico) en su interacción; responder como forma de arte (Kiefer, 1995) y observar la significación de los detalles (Siro, 2004).

Estas particularidades se traducen en determinadas prácticas de lectura escolar que son más rentables en la medida en que se pueda hacer uso de:

- un tiempo para observar las ilustraciones y fijarse en los detalles,
- vocabulario para referirse a los aspectos visuales no sólo como contenidos sino como modos de representar,
- formas de aludir a la relación texto e ilustración, y
- conocimientos acerca de las partes del libro y conciencia de su significación en el álbum,
- Conciencia del ritmo de paso de las páginas, etc.

5.3.1 Las enseñanzas literarias y las lecciones de lectura de los álbumes metaficticiales

En varias oportunidades se ha hecho referencia a la potencialidad de los álbumes metaficticiales para enseñar acerca de las convenciones literarias y favorecer la competencia narrativa, la cual se ha afirmado que se relaciona con un conocimiento de las convenciones según las cuales funcionan las historias. En relación con la potencialidad de los textos metaficticiales para enseñar contenidos literarios, Mackey afirma que la metaficción puede: *“cultivar una conciencia sobre cómo funcionan las historias y de forma implícita enseñar cómo se estructuran los textos a partir de códigos y convenciones específicas”* (Mackey, 1990:181).

Estas enseñanzas metaficticiales también se asocian con formas distanciadas de lectura, tal como ha sido señalado:

al llamar la atención acerca de las maneras en que se estructuran los textos y cómo estos logran significación (...) puede enseñar a sus lectores acerca de códigos y convenciones específicas y acerca de estrategias interpretativas para leer y buscar sentido en otras narraciones menos distanciadas (McCallum, 1999:149).

Se ha aludido en repetidas oportunidades a cómo los álbumes metaficcionales pueden enseñar a leer distanciadamente. La metaficción cambia la manera en que los lectores se aproximan a los textos y los comprenden (Goldstone, 1998:52).

Ahora bien, la lectura distanciada se halla ligada a la ideología, y en este sentido se ha señalado que el tipo de lectura distanciada que promueve la metaficción propicia una actitud cautelosa ante la presencia de contenidos ideológicos no evidentes en los textos. Entre los autores que se han referido a este aspecto, según se indicó ya, destaca Seelinger Trites (1994), quien piensa que las contradicciones y ambigüedades que muestra el texto metaficcional previenen al lector de aceptar de manera pasiva la ideología del texto. En los textos metaficcionales, especialmente en aquellos en los que se presentan varias capas de narración, la ideología se encuentra fisurada; el lector aprende a "*suturar*" de manera no lineal los contenidos ideológicos. Esta actividad, en el parecer de Seelinger-Trites, constituye un entrenamiento para subvertir los textos con narrativas lineales e ideologías totalizadoras.

En relación con esta toma de conciencia sobre la ideología del texto, Bull (2002) plantea que los álbumes postmodernos se inscriben en "pedagogía problemática" ajustada a la cultura actual, la cual supone una "problematización de la lectura" que se puede resumir en los siguientes planteamientos:

- El significado se construye *para* el lector y no *por* el lector.
- Puede que la profesora le dé forma al texto (los textos pueden ser autorizados en lugar de contar con un autor).
- El texto coloca al lector en una determinada posición (a veces sin que el lector se dé cuenta).

- El contexto en el que se formula un texto es crucial para la construcción del significado de éste.
- Todo texto enseña sobre la cultura escrita y la literatura.
- Hay muchos significados en los textos, algunos de los cuales pueden ser dominantes.
- Los textos construyen o marginan a las ideas/individuos al colocarlos en determinada posición.

De manera que la lectura de álbumes postmodernos se inscribe en estos planteamientos y favorece algunos procesos que hacen conscientes sobre la problemática de los textos. Como consecuencia, de acuerdo con Bull (2000), la lectura de álbumes postmodernos da lugar a los siguientes procesos:

- Aumenta la agencia del lector.
- Sintetiza la información de varios discursos.
- Hace al lector más consciente de su proceso de lectura.
- Disminuye la posibilidad de que el lector reproduzca la ideología del texto.
- Aumenta la atención sobre la intencionalidad.
- Dirige la atención a cómo se construye el personaje.
- Hace al lector más consciente de las razones para las brechas entre texto e imagen.

5.3.2. Los álbumes metaficcionales y las “nuevas alfabetizaciones”

Los álbumes metaficcionales han sido vistos como un producto que incorpora muchas de las características de las llamadas “nuevas alfabetizaciones” (*new literacies*). Este concepto se refiere a la ampliación de lo que se entiende en el siglo XXI por “ser partícipe de la cultura escrita” en un momento en el que los cambios tecnológicos, sociales y la globalización han producido que la escritura se vaya fundiendo con otro tipo de códigos visuales y acústicos en el multimedia. Recientemente se ha acuñado el término “multialfabetizaciones”

(*multiliteracies*), el cual recoge los variados modos de representación y formas que un texto puede adoptar. Las nuevas formas de representación de los nuevos medios requieren que los lectores procesen las imágenes visuales, la palabra escrita, el diseño, la interfase entre lo lingüístico (oral y escrito) y lo visual (Anstey, 2002a).

Algunos autores han relacionado la presencia de varios códigos en el álbum con la presencia de varios códigos en las nuevas tecnologías. Así, la fragmentación narrativa del álbum metaficcional también sería un rasgo compartido con estas nuevas propuestas de lectura en pantalla. De acuerdo con Goldstone: *"Los álbumes metafictionales están más cerca del hipertexto de lo que están de los álbumes tradicionales"* (Goldstone, 2002:367).

A raíz de estas similitudes se ha discutido la posibilidad de que las competencias relacionadas con las nuevas formas de lectura se aprendan a través de la lectura de álbumes, especialmente de los álbumes metafictionales. A propósito de esta idea afirma Geoff Bull:

La construcción del álbum postmoderno con sus elementos metafictionales es particularmente adecuada para resaltar los procesos que el lector tiene que aprender. Muchos de estos procesos se aprenden de fuentes diferentes a las palabras y por tanto requieren de nuevas aproximaciones a la pedagogía que se sustenten en diferentes literaturas y en la conceptualización de nuevas alfabetizaciones (Bull, 2002:54).

En relación con estas propuestas, algunos autores como Aidan Chambers (2001) han explicado las ventajas de desarrollar este tipo de competencias a partir de la lectura de libros y no en las pantallas, pues la actividad de leer un libro es una actividad contenida y controlada por la extensión de las páginas en la que se establece un contrato entre el autor y el lector que sigue, aun en los álbumes metafictionales, una ordenación y un sentido de completitud que resultan apropiados para los aprendizajes.

5.3.3. Enseñar con álbumes metaficcionales: o ¿qué hacer con la gallina de los huevos de oro?

"Leemos como nos han enseñado a leer y hasta que no hemos sido enseñados a ver algunas cosas no las vemos". Robert Scholes (1982) citado por Bill Corcoran en: "Reading, Re-reading and Resistance", 1990:139.

No existe acuerdo sobre si los álbumes metaficcionales requieren de una instrucción especial o si basta con la lectura para que las potencialidades didácticas se realicen sin necesidad de instrucción. A propósito de esto, Mackey advierte acerca de los peligros de *"matar a la gallina de los huevos de oro"* al sobrecargar la lectura de metaficción con un aparataje de enseñanzas, de manera que el placer y el juego queden erradicados (Mackey, 1990:186). A pesar de estos riesgos, la autora recomienda a los maestros que le presten particular atención a los textos metaficcionales, pues estos son un aliado poderoso para enseñar acerca del funcionamiento de literatura.

Entre los autores que expresamente se manifiestan por la opción de que se expliciten las enseñanzas del álbum se encuentran Day (1996), Goldstone (1998 y 2002), y Bull (2002). Al respecto afirma Goldstone: *"Los alumnos necesitan información concreta y específica sobre los rasgos especiales y la organización de los álbumes postmodernos para que aumente su apreciación y comprensión"* (Goldstone, 2002:363). Esta instrucción tendría la función de alertar a los alumnos sobre los nuevos códigos y las rupturas. Para ello propone que el profesor advierta sobre lo que pueden encontrarse en estas narraciones; por ejemplo, puede explicarles que es posible que la historia que se disponen a leer no ofrezca la información necesaria y que los lectores deban construirla o que es posible que la historia no progrese de acuerdo a la lógica causal. En definitiva, los álbumes postmodernos exigen que la enseñanza tradicional sea reforzada en algunos aspectos tales como enseñar que algunos textos se leen de manera diferente, proveer un metalenguaje para describir las nuevas características y realizar preguntas que llamen la atención sobre los rasgos postmodernos.

En cierto sentido, la propuesta de Goldstone consiste en la ampliación de una pedagogía tradicional para que ésta acoja formas literarias no-tradicionales, mientras que, en contraste, la propuesta de Geoff Bull sugiere una nueva

pedagogía para las nuevas manifestaciones a la que denomina “pedagogía problemática”, de manera que *“No se trata de una simple inclusión, sino que hay que insertarlos en una pedagogía que explicita lo que es un aprendizaje explícito e implícito”* (Bull, 2002:61). Lo que quiere decir que, según Bull, la enseñanza consistiría en ayudar a hacer visibles las prácticas de lectura de los álbumes postmodernos y aprovechar la potencialidad de estos textos de hacer explícita la manera en que se desarrolla la competencia narrativa.

Expuesto ya hasta aquí el corpus teórico preexistente en torno al álbum metaficcional y a sus características, sus vinculaciones, su didáctica, su propuesta literaria y de lectura, y, sobre todo, sus posibilidades, nos disponemos ahora a presentar en las próximas secciones la investigación que constituye el elemento central de este trabajo, y que explora las posibilidades didácticas de estas narraciones postmodernas dirigidas a los niños.

II. DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

6. LÍNEAS, OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Los cambios registrados en la literatura infantil actual reclaman nuevas aproximaciones a la producción literaria con sello postmoderno, que lleven a una mejor comprensión del alcance de sus propuestas y posibilidades en relación con sus lectores.

A este fin, partiendo de que los libros para niños enseñan a leer literatura, una aproximación posible consiste sin duda en profundizar en las características de los libros, para entender mejor el tipo de experiencias literarias que convocan y el tipo de aprendizajes que podrían favorecer en sus lectores. Este tipo de aproximación a la literatura infantil resulta aún más atractivo y necesario si, como en el caso de los álbumes metaficcionales, se trata de una oferta novedosa de enseñanza literaria a la que, como hemos visto, se ha comparado con "la gallina de los huevos de oro" (Mackey, 1990:186).

Como se ha explicado ya, en el caso de la metaficción la propuesta didáctica se incluye de manera intencional dentro de las narraciones, con lo que se espera que el descubrimiento del *modus operandi* de la narración ofrezca un tipo de conocimiento extensible a la literatura como una forma de comunicación diferenciada.

Sin embargo, que los álbumes metaficcionales alojen de forma intencional enseñanzas sobre el funcionamiento de las narraciones no implica necesariamente que los destinatarios de estos libros aprendan a partir de ellos. Por esta razón, para determinar efectivamente las posibilidades de estas obras en relación con sus lectores la aproximación descriptiva a los

álbumes ha de verse complementada con la observación y el análisis de cómo los lectores reales interaccionan con ellos, fijando la atención en el tipo de aprendizajes que pueda evidenciarse cuando los aprendices discuten acerca del funcionamiento particular de tales obras. Esta información, resultante de la observación, aportará datos sobre el aprendizaje literario de los niños y ayudará a reflexionar sobre cómo mejorar las prácticas de enseñanza literaria.

Precisamente, este modo de aproximarse a la literatura infantil actual tiene como punto de partida la línea de investigación didáctica sobre literatura infantil desarrollada por Teresa Colomer en el *Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura* de la Universitat Autònoma de Barcelona, en la que la descripción de las obras ofrecidas a los niños redunda en un mayor conocimiento de lo que los libros enseñan a un lector literario en formación. Los estudios sobre la recepción de las obras literarias infantiles son altamente compatibles con esta línea investigativa, por cuanto muestran de qué manera los aprendizajes propuestos por las obras se concretan en la experiencia de los lectores reales a los que estas obras van dirigidas.

- La presente investigación se inscribe en la línea descriptiva de Colomer y la continúa en la línea de los estudios de recepción de los textos literarios. Se propone por tanto un doble objetivo, cuyos componentes son interdependientes: por una parte, analizar y describir las técnicas que utilizan los álbumes metaficcionales, para determinar qué tipo de enseñanzas literarias acogen; y, por otra, conocer de qué manera los lectores perciben las variaciones implicadas en estas técnicas y construyen conocimientos literarios a partir de esta experiencia. De ahí que el trabajo de investigación se divida en dos partes: la primera, "Los álbumes: las enseñanzas", centrada presentar el análisis de dos álbumes (entre un corpus más amplio), basando el análisis en un modelo que sistematiza las variaciones que con respecto a la historia canónica se producen en los álbumes metaficcionales, y previendo a partir de esa descripción el tipo de aprendizajes literarios que se podrían favorecer con estas narraciones; y la segunda, "Los lectores: los aprendizajes", dedicada a profundizar en la recepción de estos libros por parte de sus destinatarios en una situación

aula, en las que varios grupos discuten álbumes metaficcionales siguiendo una pauta de discusión.

- En consecuencia, las **preguntas** planteadas al momento inicial de la investigación se relacionan tanto con los álbumes como con sus lectores. Sin embargo, las preguntas relativas a los álbumes metaficcionales surgen a su vez en buena medida de los resultados de una investigación anterior³⁰, a través de la cual se había demostrado ya que resulta posible definir las vulneraciones que con respecto a la historia canónica presentan los álbumes metaficcionales y describirlas sistemáticamente utilizando un modelo de análisis. De manera que en el punto de partida de la investigación actual se cuenta con un modelo de análisis operativo, eficaz y con alta capacidad de sistematización que sirve para describir a los álbumes metaficcionales. Todo ello sin perjuicio de que, naturalmente, haga falta dar nuevos pasos, generándose nuevos interrogantes por responder, tales como:
- ¿Es posible deducir a partir de esa descripción sistemática de las variaciones metaficcionales el tipo de aprendizajes literarios que proponen los álbumes metaficcionales?
- ¿Qué puede aportar la descripción sistemática de estos álbumes a la educación literaria?

Mientras que por lo concerniente a la lectura y recepción de los álbumes metaficcionales por parte de los destinatarios a los que van dirigidos, los interrogantes que inicialmente se plantean son los siguientes:

- ¿Hasta qué punto las vulneraciones en las narraciones metaficcionales son reconocidas por los lectores infantiles?
- ¿Qué grado de comprensión alcanzan los lectores infantiles a partir de la lectura de álbumes metaficcionales?

³⁰ SILVA-DÍAZ; M.C. (2002) Op.cit.

- ¿Qué aprenden los lectores de álbumes metaficcionales acerca del funcionamiento de las narraciones?
- ¿Qué formas de intervención didáctica favorecerían la comprensión de las narraciones metaficcionales de los álbumes, esto es, el reconocimiento de las vulneraciones y la materialización de los aprendizajes literarios favorecidos por estas obras?

De manera que, como precipitado de todas estas preguntas, el **objetivo general** de la investigación puede sintetizarse en los términos siguientes:

Analizar las potencialidades didácticas de los álbumes metaficcionales a partir de la descripción sistemática de sus vulneraciones y a través de la observación de la comprensión narrativa que expresan las respuestas de los lectores en una situación de aula en la que se introduce una pauta de discusión grupal.

Y, dotando a esta formulación esquemática de un mayor grado de concreción, los objetivos específicos de la primera parte, “Los álbumes: las enseñanzas”, que posa la mirada en las narraciones, pueden resumirse en dos:

- Prefigurar los potenciales aprendizajes literarios que podrían favorecer los álbumes metaficcionales a partir de la interpretación de los resultados de la aplicación de un modelo de análisis que describe las variaciones presentes en estos libros, e
- Interpretar, sistematizar y sintetizar la información que se obtiene de la aplicación del modelo de análisis, de manera que ésta constituya un aporte en la consideración de los álbumes metaficcionales dentro de enseñanza-aprendizaje de la literatura.

Mientras que el objetivo específico de la segunda parte, “Los lectores: los aprendizajes”, que se focaliza en la recepción de los álbumes metaficcionales, es analizar las potencialidades didácticas de dichos álbumes observando la comprensión por parte de sus destinatarios a través de la observación e interpretación de las respuestas de aprendices guiados por una pauta de discusión.

7. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación se desarrolla en el campo de la didáctica de la literatura, donde no interesa “aplicar” y probar una tecnología de enseñanza, sino observar y comprender el funcionamiento de los aprendizajes en la escuela con el fin de introducir mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje que partan del análisis de las mismas situaciones didácticas. El interés principal es, pues, el de comprender qué aportarían los álbumes metaficcionales a la enseñanza de la literatura y qué ocurre cuando en un contexto escolar los aprendices entran en contacto con estos libros que, al menos potencialmente, pueden enseñar aspectos del funcionamiento literario.

El conjunto del estudio se inscribe dentro del paradigma de la investigación cualitativa-interpretativa. En “Los álbumes: las enseñanzas”, los datos que se interpretan surgen de la aplicación de un modelo de análisis a una muestra de álbumes metaficcionales. Estos datos se interpretan tomando en consideración las aportaciones de los estudios más generales sobre metaficción y los que específicamente tratan sobre los álbumes metaficcionales. El supuesto de que la tensión entre las obras canónicas y las rupturas metaficcionales ofrece oportunidades para aprender acerca del funcionamiento de las narraciones constituye una de las bases para la interpretación.

En “Los lectores: los aprendizajes”, los datos provienen de la observación y el análisis de las respuestas de los aprendices, y se interpretan no sólo en función de su adecuación a una descripción previa, sino también en función de lo que estos pueden revelar sobre los procesos que se activan con la lectura de álbumes metaficcionales. Es posible que estos procesos no se manifiesten explícitamente y tengan que inferirse en la interpretación.

En esta parte, se asume una instancia textual (Beach, 1992) en relación con las corrientes de lo que ha sido llamado “Respuestas lectoras”, lo que quiere

decir que se observa cómo influyen en la comprensión, el conocimiento de las convenciones narrativas por los lectores y el reconocimiento de las variaciones metaficcionales, y se coloca el foco en *"cómo los lectores aplican y revisan las convenciones del texto cuando responden"* (Beach, 1992:94)

De modo que en la parte titulada "Los álbumes: las enseñanzas" el análisis se concentra en un componente de la situación educativa que ocupa a la didáctica de la literatura: los textos literarios; y se busca relacionarlo con otros elementos que forman parte de esta situación didáctica: los lectores y sus aprendizajes. Mientras que, en cambio, "Los lectores: los aprendizajes" traslada su atención a la situación de aula.

Se trata, en gran medida, de una situación natural y habitual en la que los alumnos leen, analizan y discuten textos literarios; sin embargo, conviene aclarar que la introducción de una pauta de discusión en forma de cuestionario surge de las necesidades de la investigación y no del contexto escolar. Es decir, los cuestionarios son una forma de intervención que inicialmente no se ha concebido como un instrumento didáctico, sino como un medio para recolectar los datos.

En este sentido, la pauta de discusión no es una propuesta que se aplica y se prueba, sino una manera de recaudar información sobre la comprensión de los álbumes por parte de los lectores. Es evidente que, al incluirse en el contexto escolar, el cuestionario asume las funciones de instrumento didáctico, de manera que los datos que se obtienen de él aportan no sólo a lo que sabemos sobre la comprensión, sino a las formas de intervención que podrían favorecer los aprendizajes.

En "Los lectores: las enseñanzas" se cuantifican algunos datos resultantes de la categorización de las respuestas orales; sin embargo, aunque esta información numérica sirve a la interpretación de los datos, no se presenta como un fin en sí misma. Dichos datos son simplemente un elemento más para intentar comprender una situación didáctica concreta, que no se pretende generalizar.

En resumen, esta investigación se sitúa en el terreno de la investigación en didáctica de la literatura, enfocándose en la descripción y comprensión de dos componentes de la enseñanza-aprendizaje de la literatura: los libros y los lectores desde un paradigma cualitativo-interpretativo. Una parte de la investigación, además, describe una situación natural de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar, aunque se introduce una pauta de análisis diseñada para recoger los datos y describir los aprendizajes literarios a partir de los álbumes metaficcionales.

En cuanto al proceso concreto seguido en cada una de las partes de la investigación (así como algunas consideraciones metodológicas específicas) se detallarán en los respectivos capítulos dedicados a la definición de las pautas de análisis.

III. PRIMERA PARTE: “LOS ÁLBUMES: LAS ENSEÑANZAS”

8. EL PROCESO DE ANÁLISIS

“Los álbumes: las enseñanzas” persigue proporcionar una interpretación de los datos que surgen de una descripción sistemática de los álbumes. En esta primera parte de la investigación, se presenta la aplicación de un modelo de análisis para describir las variaciones metaficcionales en el álbum y se interpreta la información surgida de este análisis a la luz de las implicaciones didácticas que sugiere la aplicación del modelo. Este proceso ha dado lugar a la sistematización de las potenciales enseñanzas literarias contenidas en este tipo de libro infantil.

Como se ha explicado en la introducción, el modelo de análisis fue validado en una investigación previa titulada *¡Qué libros más raros!: Construcción y evaluación de un instrumento para describir las variaciones metaficcionales en el álbum* (Silva-Díaz, 2002); que consistió en construir un modelo de análisis descriptivo de los álbumes metaficcionales y aplicarlo a una muestra de ocho álbumes metaficcionales con el fin de evaluar su utilidad. La investigación anterior demostró la capacidad descriptiva, operativa y de sistematización del modelo y apuntó algunas recomendaciones para afinar el mismo²⁹.

Ahora se pretende dar aquí continuidad a esta línea de estudio, profundizando en los resultados con un nuevo propósito: que estos resultados constituyan un aporte para una comprensión más cabal de las posibilidades de los álbumes metaficcionales en la didáctica de la literatura.

²⁹ Para la presente investigación se han introducido algunas de las mejoras al modelo sugeridas por la investigación anterior. Igualmente, se han analizado dos nuevos títulos, los cuales se suman a los ocho previamente analizados.

El proceso que se sigue en “Los álbumes: las enseñanzas” se compone de dos etapas, que se corresponden con la presentación de los datos y con la interpretación de los mismos.

8.1. *PRESENTACIÓN DEL MODELO DE ANÁLISIS Y DE SU APLICACIÓN*

Se presenta en primer lugar el modelo de análisis y, a renglón seguido, su aplicación a dos álbumes metaficcionales, los cuales proporcionan los datos y sirven como punto de partida para la interpretación. La inclusión y explicación de este modelo es fundamental para la investigación porque su aplicación es lo que permite describir de forma sistemática las técnicas implicadas y, a partir de esta descripción, prefigurar las propuestas de enseñanza que acogen estos álbumes. Esta parte se compone de tres secciones diferenciadas:

- a) Pautas del modelo de análisis: Se explican y definen las premisas que han dado lugar a la construcción del modelo de análisis. Es importante destacar que la construcción del modelo de análisis no surge estrictamente de alguna teoría literaria, sino que en ella se combinan distintos aportes que se funden en la perspectiva didáctica que considera al lector y su conocimiento de las convenciones dentro de la comunicación literaria.
- b) Aplicación del modelo de análisis: Se analizan de forma completa dos álbumes metaficcionales, *Voces en el parque* de Anthony Browne (Fondo de Cultura Económica) y *Els tres porquets* de David Wiesner (Joventud). Con el fin de evidenciar la capacidad descriptiva del modelo de análisis se incluyen tres tipos de análisis:
 - *Análisis descriptivo*: Se comentan aspectos observables en todas -o casi todas- las páginas del álbum. Se realiza atendiendo la propuesta de David Lewis (1996) de acercarse al álbum sin esquemas preconcebidos, lo que, en sus palabras, constituye una “fenomenología del álbum”. El análisis descriptivo persigue dos objetivos: destacar aspectos relevantes (especialmente de la relación texto-ilustración) que, de otra manera, quedarían perdidos o serían difícilmente describibles; y facilitar la verificación en los textos de la información que se deriva de

los subsiguientes niveles de análisis. En el análisis descriptivo se hace uso del metalenguaje sobre el álbum, lo que significa que esta “fenomenología” no está totalmente despojada de esquemas previos.

- *Análisis crítico:* Consiste en la exposición de las apreciaciones e interpretaciones que surgieron de la lectura de los álbumes. Aquí cabe destacar que la investigadora, quien escribe habitualmente para revistas especializadas, se propuso incluir los aspectos que hubiera abordado si se tratara de una reseña crítica sobre estos álbumes. Sin embargo, con el fin de incluir todos los aspectos posibles, los análisis no adquieren la forma de reseña, sino que se trata de textos más expansivos.
- *Aplicación del modelo de análisis:* El modelo creado para describir sistemáticamente los tipos de variación metaficcional presentes en la muestra es aplicado a los dos álbumes.

Una vez demostrado el análisis completo de estos dos títulos se presenta un resumen de la aplicación del modelos de análisis a los ocho títulos que, junto con los dos analizados, conforman el corpus ampliado.

8.2. *INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LA APLICACIÓN DEL MODELO DE ANÁLISIS*

La información obtenida de la aplicación del modelo de análisis se interpreta y organiza con el fin de generar conocimientos sobre los álbumes metaficcionales que resulten útiles a la didáctica de la literatura. Es conveniente insistir en que esta interpretación se basa en la descripción de las variaciones y se interpreta asumiendo una perspectiva didáctica en la que esta descripción es vista en términos de lo que estas variaciones pueden enseñar acerca de la literatura. En este sentido, es esperable que los conocimientos producidos desde el campo de la didáctica puedan ser de utilidad para mejorar la enseñanza-aprendizaje de las narraciones literarias.

8.3. LOS ÁLBUMES

La interpretación que se realiza en “Los álbumes: las enseñanzas” se apoya en los datos obtenidos en la aplicación del modelo de análisis a un corpus de álbumes metaficticiales. Existen dos tipos de corpus:

- El corpus amplio: Está conformado por diez álbumes metaficticiales. En su mayoría estos álbumes formaron parte de la investigación previa (Silva-Díaz, 2002) en la que se analizaron ocho álbumes. En esta oportunidad, el corpus se ha ampliado con dos álbumes más. La interpretación considera las variaciones que han sido descritas sistemáticamente a partir de la aplicación del modelo de análisis en el conjunto de los diez títulos. Para abreviar la lectura, el análisis de este corpus no se presenta en su totalidad, incorporándose sólo los resultados en forma resumida. Sin embargo, el análisis se ejemplifica con el análisis completo de los dos álbumes que conforman el corpus reducido³⁰.
- El corpus reducido: Está conformado por los dos álbumes cuyo análisis completo se presenta en esta investigación. Estos dos álbumes, como ya se ha indicado, son *Voces en el parque* y *Els tres porquets*. En la segunda parte de la investigación, “Los lectores: los aprendizajes”, estos dos títulos son leídos y discutidos por un grupo de lectores.

La selección de esta decena de títulos que conforman el corpus amplio obedeció a un criterio intencionalmente laxo. Así, algunas obras fueron escogidas porque pertenecen al grupo de los álbumes metaficticiales paradigmáticos que repetidamente aparecen señalados por la crítica, mientras que otras lo fueron porque presentaban distintos tipos de variaciones.

Las obras han sido publicadas, originalmente, en un espacio de aproximadamente 25 años (1978-2003), aunque la mayoría pertenecen a la década de los 90. En su totalidad son libros ilustrados y, aunque discutible en

³⁰ En el Anexo 1 se incluye el análisis completo de los ocho álbumes restantes que, junto con los dos álbumes del corpus reducido, conforman el corpus amplio.

algún caso, puede afirmarse que todos son álbumes. Los álbumes analizados se enumeran a continuación por orden cronológico:

- A. *Los osos de Ni-se-sabe*, de László Varvasovszky. (Publicado originalmente en alemán en 1978 y traducido al castellano en 1981).

Desde un punto de vista estrictamente formal, este libro podría no considerarse un álbum, pues la apariencia de la edición corresponde a una narración ilustrada. No se tienen datos de cómo es la edición original, pero el *copyright* que autoriza esta edición de bolsillo hace presumir que en su edición original este libro se acercaba más a las características de formato que identifican los álbumes a simple vista.

Sin embargo, la relación texto-imagen revela que las ilustraciones tienen una función narrativa hasta el punto de que resulta imposible reconstruir la historia sin ellas. Esta conjunción de texto e ilustración para narrar y su sofisticada variación metaficcional nos ha hecho considerarlo dentro de la muestra. Resulta interesante, también, el hecho de que se trate de un libro que, por fecha de publicación y área de edición, escapa a las dinámicas actuales de internacionalización de la producción de libros para niños. En este sentido, se diferencia del resto de los libros analizados. (El análisis completo de este título se incluye en el anexo 1).

- B. *El cartero simpático*, de Janet y Allan Ahlberg. (Publicado originalmente en inglés en 1986 y traducido al castellano en 1991).

La originalidad formal de esta narración salta a la vista. En el momento de su publicación, gozó de gran aceptación por parte de la crítica y, actualmente, continúa ocupando un lugar privilegiado en los escaparates de muchas librerías. Es uno de los más citados en los estudios sobre metaficción por autores como Reynolds (1994), Lewis (1995a, 2001), Styles (1996), Colomer (1998), McCallum (1999), Hunt (2001), entre otros³¹.

³¹ Una aproximación interesante desde la perspectiva de la intertextualidad y las dificultades de traducir las referencias de Gran Bretaña a Holanda se encuentra en el trabajo de Mieke K.T. Desmet: "Intertextuality / Intervisuality in Translation: *The Jolly Postman's*

Lewis (1995a) se ha referido a la innovación formal de este libro, descendiente de la tradición de libros juguetes, y Margaret Meek (1988) lo ha utilizado para ejemplificar cómo los libros enseñan a leer. Su popularidad, es una característica que no suele acompañar a las narraciones metaficcionales. (El análisis completo de este título se incluye en el anexo 1).

- C. *Un cuento de Oso*, de Anthony Browne (Publicado originalmente en inglés en 1989 y traducido al castellano en 1994).

Se trata de un álbum dirigido a lectores muy pequeños, un público poco habitual para la metaficción. En él, hay un planteamiento metaficcional evidente en la figura del osito, que dibuja el mundo narrado y, a la vez, forma parte de él. Hay otros libros de Osito, pero en éste, además, abundan las referencias intertextuales a los cuentos de hadas. El libro ha sido reseñado por la crítica como un ejemplo de la figura llamada metalepsis (Lewis,1999); es decir, de salto de nivel, que transgrede las convenciones narrativas. (El análisis completo de este título se incluye en el anexo 1).

- D. *¡La verdadera historia de los tres cerditos! Por. S. Lobo*. Texto de John Scieszka. Ilustraciones de Lane Smith (Publicado originalmente en 1989 en inglés y traducido al castellano en 1991).

Este álbum, lleno de humor, se utiliza en numerosos estudios como ejemplo de intertextualidad y, en otros, como muestra paradigmática de álbum metaficcional. Cuenta la conocida historia de *Los tres cerditos* desde el punto de vista del lobo, que se considera una víctima de la manipulación mediática. En este álbum, la variación metaficcional se produce en aspectos concretos: la focalización y la voz. Entre los autores que lo citan están Reynolds (1994), Jordan (1996), Styles (1996), Dresang (1999), Nikolajeva y Scott (2001) y Lewis (2001). (El análisis completo de este título se incluye en el anexo 1).

- E. *Blanc i negre*, de David Macaulay (Publicado originalmente en inglés en 1990 y traducido al catalán ese mismo año).

Este álbum, merecedor de la medalla Caldecott, figura en numerosos trabajos críticos por ser un ejemplo paradigmático de la metaficción en su forma más radical. La crítica se ha deleitado intentando determinar si es posible realizar la reconstrucción de una historia coherente en este álbum, que presenta cuatro obras conectadas entre sí y que, de manera explícita, reta al lector a buscar sentido. Entre la bibliografía consultada, aparecen estudios particulares, como el de Dresang y McClelland (1995), o parciales, que lo describen extensamente, como el de Seelinger Trites (1994), que ratifica la imposibilidad de una reconstrucción satisfactoria a través de su experiencia con este libro en sus clases de literatura infantil para estudiantes universitarios o como el de Anstey (2002b), sobre este álbum y las nuevas alfabetizaciones, y el de Kaplan (2003) sobre la complejidad. (El análisis completo de este título se incluye en el anexo 1).

- F. *Mal día en Río Seco*, de Chris Van Allsburg (Publicado originalmente en inglés en 1995 y en castellano en 2000).

A juzgar por sus ilustraciones, se trata de un libro para colorear con imágenes del Lejano Oeste. Allí comienza una historia de vaqueros y *sheriff* intervenida por trazos de color. Las pistas iniciales se confirman. La historia que leemos en el libro para colorear depende de otro plano narrativo en el que el personaje es una niña que colorea el libro. Goldstone (2002); Bajour y Carranza (2003) y Silva-Díaz (2003) han reseñado este título. (El análisis de este título se incluye en el anexo 1)

- G. *Carabola*. Texto de Rosa Anna Corbinos e ilustraciones de Tàssies (Publicado originalmente en castellano en 1997).

“¡Hola! Soy la escritora de este libro. Y éste es el libro de las aventuras de Carabola!” Desde el comienzo, en que ‘la escritora’ se inserta en la narración, el álbum evidencia que la variación metaficcional implica al autor implícito. Más adelante, esta voz le pedirá al lector que pase las páginas de muy diversas maneras. No es posible escabullirse de la situación de lectura. Se trata de un álbum metaficcional que involucra de

manera abierta al lector. (El análisis completo de este título se incluye en el anexo 1).

- H. *Voces en el parque*, de Anthony Browne (Publicado originalmente en inglés en 1998 y en castellano en 1999).

La historia de una salida al parque es contada por cuatro voces muy diferentes entre sí. Cada historia muestra una subjetividad, haciendo patente que la realidad y la ilusión de realidad que la ficción construye son subjetivas. Las superposiciones, contradicciones, desajustes y contrastes de énfasis y tono entre las cuatro versiones se refuerzan en la relación entre el texto y las ilustraciones.

Anthony Browne tal vez sea el más citado a la hora de hablar de metaficción, pues el conjunto de su obra incursiona en la metaficción (Silva-Díaz, 2002). Dentro de la producción de este autor-ilustrador, quizás sea éste el álbum más abiertamente metaficcional. Este título es uno de los dos que forman parte del corpus reducido, por lo que su análisis se incluye “Los álbumes: las enseñanzas” y posteriormente será leído y discutido en “Los lectores: los aprendizajes”. Cabe destacar que este álbum se ha utilizado para varios estudios de recepción en diversas áreas geográficas entre los que destacan Pantaleo (2004) en Canadá; Leclaire-Halté (2004) en Francia y Siro (2004) en Argentina.

- I. *La carta de la señora González*. Texto de Sergio Lairla. Ilustraciones de Ana G. Lartitegui. (Publicado originalmente en castellano en 2000).

Este álbum llama la atención sobre sus elementos constructivos, que van apareciendo de manera acumulativa en una compleja y visible arquitectura del texto. Más que la historia que se cuenta y su lógica causal, interesa saber cómo se organizan los elementos del marco narrativo, indicios e informantes, en una lógica alejada de la realidad. Entre otros críticos ha sido reseñado por Villar Arellano (s/f), José Morán (2001) y Marcela Carranza (2002), quien señala su carácter metaficcional. (El análisis completo de este título se incluye en el anexo 1).

- J. *Els tres porquets*, de David Wiesner (Publicado originalmente en inglés en 2001 y traducido al catalán en 2003)

Comienza la historia de *Los tres cerditos*, un cuento muy convencional y conocido; las ilustraciones dan cuenta de ello, pero al soplar el lobo, el cerdito se sale de la página. Los tres cerditos exploran el mundo de afuera del cuento en un viaje metaficcional. Un álbum reciente que ha recibido mucha atención de la crítica (por ejemplo: Pantaleo, 2004) y que mereció la medalla Caldecott en 2002. Este título es otro de los dos que se ha seleccionado para integrar el corpus reducido la muestra reducida, por lo que su análisis se incluye “Los álbumes: las enseñanzas” y posteriormente será leído y discutido en “Los lectores: los aprendizajes”.

Una vez descrito el proceso seguido en esta parte de la investigación y listado el corpus de obras es posible iniciar el proceso de interpretación presentando las bases que la sustentan: el modelo de análisis y su aplicación.

9. EL MODELO DE ANÁLISIS

A continuación se explican las pautas a partir de las cuales se construye el modelo de análisis para describir las variaciones metaficcionales en el álbum. Estas pautas constituyen los pilares sobre los que descansa la investigación, toda vez que definen los parámetros descriptivos con los que aproximarse al álbum metaficcional.

Para describir la manera en que operan los álbumes metaficcionales es preciso contrastar las características de las narraciones canónicas -o convencionales- con las variantes que implican la experimentación y la vulneración de las convenciones narrativas propias de las narraciones metaficcionales. Es así como la base del modelo de análisis consiste en contraponer lo familiar a la innovación; este hecho coloca la variación metaficcional en una relación de oposición con respecto a la convención literaria.

Con el fin de simplificar la exposición de las pautas que han dado lugar al modelo de análisis, primero se expone el modelo de comunicación en las narraciones y, posteriormente, se definen las narraciones canónicas y las variaciones metaficcionales. A continuación, se delimitan los elementos del modelo de comunicación en las narraciones, aludiendo al mismo tiempo a las variaciones metaficcionales que se contraponen a cada uno de estos elementos.

9.1. *EL MODELO DE COMUNICACIÓN EN LAS NARRACIONES*

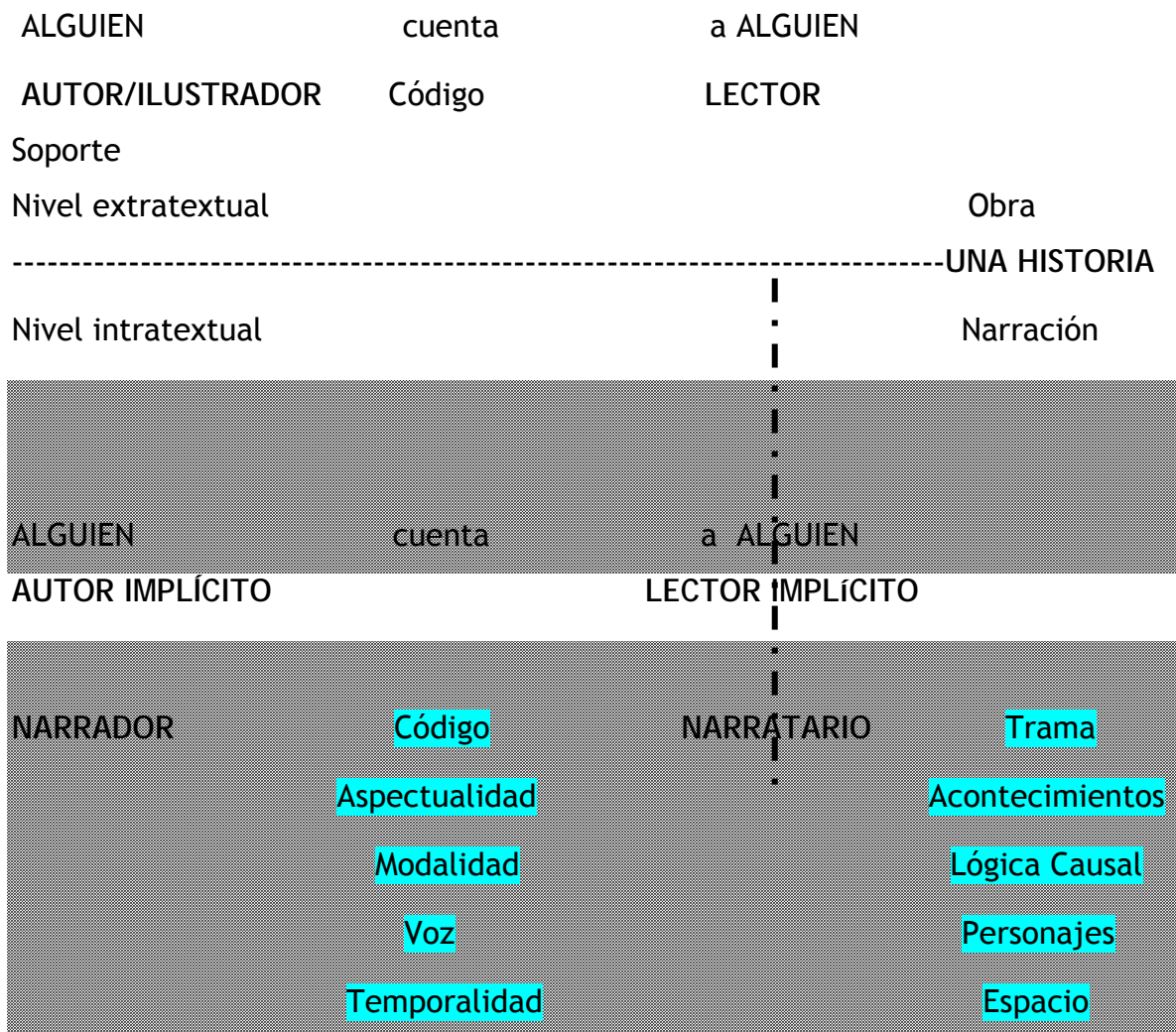
El punto de partida es el modelo del discurso narrativo que propone Pozuelo (1992), “alguien cuenta a alguien una historia”, en el que se incluyen los elementos de la narración que pertenecen a cada una de las cuatro palabras que destacan en este enunciado: *alguien, cuenta, a alguien una historia.*

Este modelo, que abarca aspectos inmanentes al texto narrativo, se amplía al añadirse el nivel extratextual (Marchese y Forradellas, 1986). Éste permite considerar otros aspectos, tales como el soporte, que en otro tipo de narraciones no tendrían mayor relevancia, pero que, por tratarse del álbum, cobran importancia narrativa. En este tipo de libros, como hemos visto, la narración está muy condicionada por las características físicas del objeto que la contiene.

El modelo resultante que sirve de punto de partida se resume a continuación:

Modelo de comunicación en las narraciones

(Adaptado de Marchese y Forradellas, 1986; y Pozuelo, 1992)



En este gráfico, la línea punteada horizontal separa el nivel extratextual del intratextual, mientras que la punteada vertical separa los niveles del discurso y de la historia. En el intratextual, el de la narración propiamente dicha, se han aprovechado los aportes de la narratología (Todorov, 1974; Barthes, 1974; Roxburgh, 1984; Pozuelo, 1992; Marchese y Forradellas, 1986; Currie, 1998; Reis y Lopes, 2002; Nikolajeva, 2003). En esta línea, se ha mantenido la diferenciación entre el nivel de la historia (lo que se cuenta, el contenido) y el nivel del discurso (cómo se cuenta, los medios de expresión). Esta separación obedece a cuestiones metodológicas, pues lo narrado nunca puede estar separado de la forma en que se narra.

Asimismo, la inclusión del nivel extratextual permite considerar aspectos que se hacen muy visibles al adoptar una perspectiva semiótica. Ésta facilita la ubicación de los álbumes con respecto a las normas que rigen el sistema de la literatura infantil y, también, con respecto a su relación con otros sistemas literarios y culturales, ya sea de manera sincrónica o de manera diacrónica (Shavit, 1995; Metcalf, 1997). Como ya se apuntó, la consideración del nivel extratextual hace posible que se tenga en cuenta la dimensión física del álbum, su condición de objeto manipulable y tangible.

Una de las ventajas que ofrece este modelo es que destacar la delimitación de los niveles facilita la observación de alteraciones en la organización de las narraciones canónicas. Por ejemplo, el modelo ayuda a determinar si se produce la llamada “ruptura de la frontera narrativa” (Lewis, 1999), que se ha señalado como una de las maneras más patentes de introducir la metaficción en las narraciones y que correspondería a un “salto” de un nivel a otro.

No está de más aclarar que este modelo es aplicable a todas las narraciones, ya sean canónicas o experimentales. En el marco de esta investigación, se ha adoptado porque es útil para observar de qué manera se diferencian las narraciones metaficcionales de las canónicas.

9.1.1. Las narraciones canónicas y la variación metaficcional

9.1.1.A) *Las narraciones canónicas*

La mayoría de las historias canónicas dirigidas a niños obedecen al “supuesto de simplicidad” (Colomer 1998:142), que se caracteriza por:

- Fuerte integración de los elementos de la narración, que privilegian la trama sobre los demás aspectos narrativos.
- Simplicidad en los temas, los personajes y las estructuras narrativas.
- Valores ajustados a la ideología y normas sociales predominantes.
- Perpetuación de modelos literarios que se consideran aptos para los niños.

En el marco teórico, se expone cómo se ha ido ampliado la noción acerca de qué tipo de obras caben bajo el paraguas de la literatura infantil; se han ido modificando las etiquetas de literatura para niños, “*simple, orientada por la trama, didáctica y optimista*” (Lesnik-Oberstein *et alt.* 1999:4), dando cabida a obras que en el pasado no se habrían considerado apropiadas para el público joven. De esta ampliación da cuenta el estudio de Teresa Colomer sobre las variaciones de la literatura infantil y juvenil actual.

Las narraciones canónicas dirigidas a los niños obedecen, por lo general, a las siguientes convenciones:

- La separación entre el nivel de la historia y el nivel del discurso. Aunque los niveles de la historia (enunciado) y discurso (enunciación) estén indisolublemente unidos en la narración, para efectos de un análisis es posible separar el “qué se cuenta” del “cómo se cuenta”. Historia y discurso van unidos en una progresión que es la narración.
- La división entre los aspectos textuales y los extratextuales. El texto es inmanente y pertenece a un nivel ontológico separado de la realidad, aunque mantenga relaciones con el mundo primario. Es así como el mundo construido por la ficción se presenta como una unidad coherente y autosuficiente con respecto a la realidad. En la construcción de un mundo ficcional, el reto suele ser que no se muestren “las costuras”, que no haya contradicciones; así pues, el resultado al que se aspira es la creación de un universo de ficción de distinta naturaleza ontológica que el mundo real, pero construido miméticamente, en el sentido de que, como la realidad, está dado y, por tanto, no revela su proceso de construcción ni su naturaleza de artificio literario.
- La predominancia de los aspectos de trama por encima de los aspectos referentes a la comunicación literaria. En este sentido, las tramas se componen de un inicio, un clímax y un desenlace que tienden a estar muy codificados; es decir, responden a maneras convencionales de hacer avanzar la historia explicada. Este devenir de acontecimientos está subordinado a una lógica causal.

- Tendencia a la simplicidad y a la cohesión. Aunque en algunas historias canónicas se introducen estructuras complejas o se mezclan géneros literarios, la tendencia a la simplicidad es la fuerza centrípeta de las narraciones canónicas. Sin embargo, en las historias de este tipo la introducción de formas más complejas no implica que se busque cuestionar la manera en que opera la ficción; es preciso, pues, aclarar que no todas las historias que desafían la convención de simplicidad son narraciones metaficcionales.

Por tanto, por narración canónica se entiende aquella en la que, con mayor o menor grado de complejidad, se construye un mundo ficcional incuestionable (pretende ofrecer la ilusión de realidad), de acuerdo con modelos literarios existentes muy codificados, en los que no se violentan las fronteras entre la historia y el discurso, ni tampoco las barreras entre el texto y la comunicación fuera de éste. Así pues, se respetan las líneas que dividen los diferentes niveles del modelo de narración utilizado.

9.1.1.B) *La variación metaficcional*

En el marco teórico se ha explicado el concepto de metaficción y cómo en las obras en que ésta se manifiesta se produce un cuestionamiento de los elementos que componen el mundo de la ficción, con la finalidad de revelar el artificio y desmontar la ilusión de realidad. La variación metaficcional introduce en las narraciones vulneraciones de este tipo, que las distancian de las historias canónicas y las convierten en historias metaficcionales o, al menos, en historias con algún aspecto metaficcional.

La variante muestra que en la historia existe algún aspecto poco convencional, que deja al descubierto el andamiaje que las narraciones canónicas mantienen oculto. Como si de rayos X se tratara, la variación metaficcional revela la osamenta de las narraciones y subraya que las historias canónicas son artefactos muy codificados, que reposan sobre presupuestos compartidos por textos y lectores. La variación metaficcional ocurre cuando las convenciones de la historia canónica dejan de funcionar. Es así como:

- Se entremezclan los niveles de la historia y el discurso.
- Se confunde el nivel textual y el extra-textual.
- Cobran fuerza las referencias a la comunicación literaria.
- Se descodifican las convenciones o se tematiza acerca de ellas (sobrecodificación).
- Se complica la estructura.

La vulneración de los presupuestos de las narraciones canónicas tiene consecuencias en la organización de las narraciones y en la manera en que éstas proponen relacionarse con sus lectores. La variación metaficcional, al romper con las expectativas, sacude al lector y lo coloca en una posición diferente frente a lo narrado, invitándole a cuestionarse acerca de los fundamentos que sostienen el mundo de ficción.

En resumen, por variación metaficcional se entiende aquel aspecto que distancia la narración de los presupuestos de las narraciones canónicas, con la intención de cuestionar el mundo ficcional que éstas presentan y revelar su condición de artefacto construido de acuerdo a convenciones. Se descodifican aspectos que, generalmente, se encuentran muy codificados en las narraciones para niños. La variación metaficcional implica el ataque a las partes que convencionalmente componen una historia o la confusión de alguno de los niveles (historia-discurso y textual-extratextual) del modelo de comunicación narrativa que se ha utilizado.

9.2. DEFINICIÓN DE LOS ELEMENTOS DE LA COMUNICACIÓN NARRATIVA

Al presentar los elementos de la comunicación narrativa que se han tomado en cuenta para analizar el tipo de variación metaficcional que se introduce en los álbumes, se procede, en primer lugar, a definir cada uno de los elementos considerados. En segundo lugar, se describen los tipos de variación metaficcional esperables cuando la narración vulnera la convención y propone otro tipo de relación que llama la atención acerca la artificialidad de la construcción canónica.

Es preciso, sin embargo, explicar que no todas las variaciones en los elementos de la comunicación narrativa generan obras metaficcionales. De la misma manera, cabe advertir que, puesto que la literatura es un sistema dinámico, algunas de las variaciones metaficcionales han venido siendo incorporadas a la tradición, deviniendo formas más o menos convencionales. Tal es el caso, por ejemplo, del llamado “tópico del manuscrito encontrado”, una variación metaficcional por el distanciamiento que crea con respecto a la obra, pero que con el uso ha perdido su “carga metaficcional” y ha disminuido su potencial de vulnerar hasta convertirse en una nueva convención.

Por este motivo, como explica McCallum, al considerar las variaciones metaficcionales también hay que tomar en cuenta la dinámica histórica de la convención literaria:

Ambos aspectos deben tomarse en cuenta: las estrategias específicas a través de las cuales la metaficción juega con los códigos literarios y culturales, y la historicidad y convencionalidad de estas prácticas textuales metaficcionales (McCallum, 1999:141).

9.2.1. El nivel intratextual: definición de los elementos

Para definir los elementos considerados en el nivel de la historia y en el del discurso, partimos de la propuesta de Colomer (1995,1998) para analizar las características de las narraciones dirigidas a los niños publicadas en el período comprendido entre 1977 y 1990. Esta propuesta se ha adaptado según los objetivos que se persiguen, por lo que se consideran sólo los aspectos pertinentes para este estudio, prescindiendo de algunos otros e incorporando en la pauta los aportes de otros autores que hemos creído valiosos para enriquecer el análisis.

9.2.1.A) *Los elementos del nivel de la historia*

La historia es lo que se cuenta, la línea de acontecimientos (*trama*) que responde a una *lógica causal* y que son producidos por, o afectan a, unos *personajes* y tienen lugar en un *marco espacio temporal* determinado.

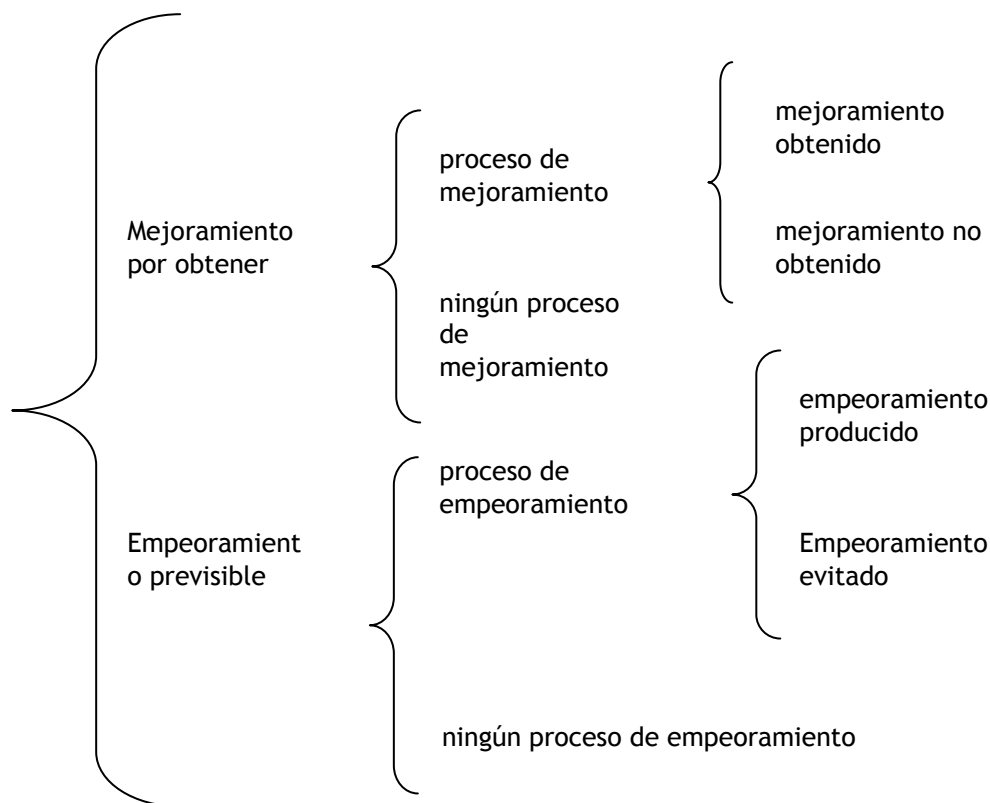
9.2.1.A.a) *La trama o línea de acontecimientos*

La trama, para Golden, es el elemento dinámico y secuencial de la narrativa. Supone un inicio, un desarrollo que lleva a un clímax, y un final, y depende de la tensión y la resolución. Las unidades individuales que componen la trama se llaman acontecimientos. Según esta autora, *"al observar los acontecimientos narrativos es importante considerar no sólo lo que acontece, sino también cómo los acontecimientos están conectados, o lo que es lo mismo, las relaciones causales entre éstos"* (Golden, 1990:17). De acuerdo a Golden, los acontecimientos que componen la trama se enlazan unos con otros de acuerdo a cuatro relaciones de causalidad:

- **Causa:** un acontecimiento causa que se suceda otro acontecimiento.
- **Posibilidad:** un acontecimiento hace posible que se produzca otro, pues produce las condiciones para que éste ocurra.
- **Razón:** un acontecimiento es la razón para que aparezca otro.
- **Propósito:** un acontecimiento se planea con el propósito de que exista otro.

Para el análisis que nos ocupa, las relaciones causales son relevantes, pues una de las maneras de llamar la atención sobre la artificialidad de los relatos en las narraciones de tipo metaficcional es atentar contra la lógica causal; esto dificulta la reconstrucción de la trama al aparecer los acontecimientos aislados unos de otros.

Por otra parte, la consideración del exhaustivo modelo de lógica causal propuesto por Claude Bremond (1974) ayuda a observar estas relaciones desde una perspectiva más amplia que abarca no sólo las relaciones entre un acontecimiento y otro, sino la lógica de la narración entendida de manera más global. El método de este estructuralista se articula a partir de relaciones binarias, en que las historias resumen un proceso de mejoramiento o de empeoramiento desde la perspectiva de los intereses del personaje. Éste contará con medios, ayudantes y oponentes en su camino para vencer los obstáculos. El punto de partida es una situación inicial de la que es posible que se inicie un proceso de mejoramiento o de empeoramiento que resulte en un cambio de esta situación o en ningún cambio, tal como se expresa en el siguiente esquema (Marchese y Forradellas, 1986:283):



El esquema evidencia la importancia de los personajes dentro de la historia, ya que son ellos los que movilizan la narración al modificar con sus propósitos los acontecimientos (posición agente), o al verse afectados por ellos (posición paciente). Su importancia es tal que resulta imposible concebir las narraciones sin personajes (Colomer, 1998:166).

9.2.1.A.b) *Personaje*

El personaje se analiza desde muy diversas perspectivas. Para delimitarlas, se combinan las expuestas por Colomer (1998:166-167), siguiendo a Reuter, las de Colomer *et alt.* (2002:119-140) y los aportes de Golden (1990). Desde el punto de vista de su relación con la trama, los personajes son como los organizadores de la narración, identificando si son principales o secundarios, ayudantes u oponentes, activos o pasivos.

Desde la caracterización, los personajes pueden considerarse como un conjunto de rasgos o cualidades que, o bien se explicitan, o bien se deducen a partir de las acciones que estos realizan. Es así como pueden conservar sus rasgos durante el desarrollo de la narración, o, por el contrario, evolucionar.

La construcción del personaje, como elemento de la historia, interesa también en relación con el discurso; esto supone determinar quién presenta a los personajes y cómo. Por ejemplo, si es a través del narrador, o bien a través de éste que es a su vez también el personaje; o si es a través de otros personajes, o una mezcla de estas posibilidades.

Por otra parte, se consideran los personajes en función de cómo los lectores elaboran el concepto de ficción. Para los niños pequeños y, en general, para los lectores ingenuos, los personajes se confunden con las personas reales (Colomer *et alt.*, 2002; Golden, 1990).

El tipo de lectura poco distanciada en la que los lectores se sumergen en el mundo narrado y consideran que los personajes son personas de verdad, con las que pueden identificarse, equivale para Perrot (1999:109) a un “juego de roles” y contrasta con una lectura más alejada, en la que el lector se entrega a un juego más elaborado, como el ajedrez, y en la que considera a los personajes “peones narrativos”.

Sólo progresivamente los lectores aprenden a leer con distancia y desarrollan una idea más ajustada de las narraciones de ficción y, dentro de éstas, a los personajes dentro de las convenciones narrativas. Como afirma D. W. Harding, al referirse a esta evolución del lector de narraciones:

El lector más sofisticado sabe que está ante una comunicación de un tipo especial con el autor y tiene en la cabeza que los participantes representados son sólo parte de una convención a través de la cual el autor discute y propone una evaluación de una experiencia humana posible (Harding, 1977:72)

Como se desprende de esta afirmación, la capacidad de los personajes de mediar entre los valores del autor y los lectores constituye otra forma de aproximación. Desde esta visión del personaje, como soporte de transmisión de formas de interpretar la realidad, han trabajado sobre todo los estudios sobre ideología, sobre la recepción de las obras o las prácticas sociales de lectura.

Una última manera de analizar a los personajes es verlos como marcas dentro de las narraciones, cuya función es aportar información sobre el género o el tipo de narración. El tratamiento que la obra da a los personajes es una pieza clave para determinar si una narración es fantástica o realista, o bien si se está ante una narración psicológica, en la que se muestra el mundo interno de los personajes; o si, más bien, se trata de una narración tradicional (como las fábulas o los cuentos de hadas), en la que los personajes representan tipos o valores y en la que, por razones de género, se descarta una caracterización más compleja. Es así como la apreciación que se tenga de los personajes determina *“en gran medida los juicios del lector sobre la aceptabilidad, coherencia y verosimilitud del texto”* (Colomer, 1998:166).

Es esta perspectiva de marca la que resulta más interesante para este análisis, pues permite analizar el personaje en función de las expectativas del lector ante un género determinado (y ante la ficción en general), y observar si la variación metaficcional introduce cambios en las convenciones utilizadas por las narraciones canónicas para construir a los personajes con el fin de desafiar estas expectativas.

9.2.1.A.c) *Marco espacio-temporal o cronotopo*

Otro elemento del nivel de la historia muy relacionado con los personajes, en cuanto que comparte con ellos el carácter “existencial” (Golden, 1990), es el

marco espacio-temporal, entendido como la demarcación del escenario en que transcurre la narración. Esta combinación de espacio y tiempo en la narración, que Bajtin denomina “cronotopo”, ha sido estudiada como marca genérica por Maria Nikolajeva (1996) y John Stephens (1992). Estos autores intentan definir las convenciones del cronotopo en relación con los textos convencionales de la literatura infantil:

Un cronotopo -la unidad espacio-temporal en el texto- es una categoría formal, un instrumento para ser utilizado en el análisis de los textos. Una vez más, creo que su principal ventaja descansa en la idea de una categoría genérica, porque ésta nos permite distinguir rasgos distintivos de ciertos tipos de texto, especialmente de aquellos que son muy difíciles de definir sobre la base de las categorías de género que se utilizan convencionalmente. (Nikolajeva, 1996:151)

Así, por ejemplo, el concepto de cronotopo permite a la autora deslindar las diferencias entre los cuentos de hadas y la literatura fantástica, o entre las narraciones que tradicionalmente se han dirigido a las niñas, que acostumbran a transcurrir en espacios interiores, y las dirigidas a los niños, que suelen presentar aventuras en espacios exteriores. En este estudio, utilizamos el marco espacio-temporal para determinar si la presentación corresponde a las convenciones de género (desde una concepción amplia de género) o si se ha atacado esta convención. En este sentido, interesa distinguir si el marco corresponde a escenarios convencionales o si, por el contrario, son escenarios no-convencionales. Por espacios convencionales se entiende lugares creados que intentan reproducir el mundo real o que se atienen a las convenciones de la creación de mundos ficcionales. El bosque encantado de los cuentos tradicionales sería, según este criterio, un espacio convencional, pues responde a las marcas de género. La página como lugar de la narrativa, identificado por muchos como un espacio eminentemente metaficcional (como, por ejemplo, el espacio en el que tiene lugar la narración de *Historia de una ratita encerrada en un libro* de Monique Felix) sería no-convencional. Por tiempo convencional entendemos marcas temporales que corresponden a las convenciones narrativas, como, por ejemplo, las historias de ciencia-ficción que tienen lugar en el futuro, en contraposición con un tiempo no-

convencional, pongamos por caso una escena en la que es de día y de noche al mismo tiempo, como ocurre en una ilustración de *Voces en el parque*.

9.2.1.B) *Los elementos del nivel del discurso*

El discurso o enunciación es la manera en que se presentan los elementos de la historia. Tal como se expuso en el marco teórico, al analizar el discurso del álbum hay que tener en cuenta que en este tipo de obras la forma de narrar depende de dos códigos. Por este motivo, al analizar algunos aspectos discursivos, tales como las historias complejas o la focalización, se estudia también la ilustración cuando ésta albergue la variación metaficcional.

9.2.1.B.a) *Estructuras complejas*

La estructura narrativa se considera como un elemento que pertenece tanto al nivel discursivo como al de la historia, porque es el resultado de la disposición de los elementos de ésta en una forma discursiva particular.

Las estructuras complejas son aquellas que contienen más de una historia. De acuerdo a Todorov (1974), las historias se articulan entre sí de tres formas:

- Encadenamiento: Una historia termina y a continuación comienza otra.
- Intercalación: Se incluye una historia dentro de otra. Por ejemplo, en *Las mil y una noches*, las historias de Scherazade son parte de una historia marco, la de la narradora y el sultán. Esta estructura se caracteriza por una relación de subordinación (o jerarquización) entre las historias.
- Alternancia: Una historia se interrumpe y comienza otra, y ésta, cuando se detiene, permite retomar la historia inicial, de manera que se van desarrollando alternativamente.

9.2.1.B.b) *Estructuras complejas en la ilustración*

Una particularidad de las narraciones que se presentan en código gráfico es que éste, a diferencia del código escrito, permite la simultaneidad. En una página, dos o más historias pueden transcurrir al mismo tiempo, tal como ocurre en *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)* de Pescetti, en la que un padre le cuenta el conocido cuento a su hijo. La ilustración desarrolla paralelamente las historias que Jorge y su padre recrean en imágenes mentales que se incluyen dentro de la burbuja o bocadillo (un préstamo del cómic). Este recurso permite la jerarquización de ambas historias intercaladas dentro de la historia principal o historia marco: un padre que narra una historia. Una narración intercalada está compuesta por el texto y lo que imagina el padre; y la otra, por el texto y lo que imagina Jorge (Véase anexo 3.2).

El espacio que ocupa cada una de las historias en la página también puede ayudar a la jerarquización; por ejemplo, es frecuente que en los álbumes ilustrados se incluyan subtramas que avanzan al mismo tiempo que las historias que se desarrollan en el plano principal. Es el caso de *No quiero el osito*, de David McKee, donde a lo largo de varias ilustraciones aparece un guante en el suelo y, dos páginas más adelante, una mujer que ha perdido su guante.

Pero puede ocurrir que las historias se presenten simultáneamente y con la misma jerarquía dentro de la página; o puede ocurrir que la subtrama se desarrolle en otro espacio menos importante, como por ejemplo en los marcos de las ilustraciones. Se trata de una manera de estructurar las historias propia de la imagen, pues el texto, lineal, no permite la simultaneidad.

La variación metaficcional vulnera la estructura de las narraciones verbales y gráficas, por lo que resulta imposible establecer jerarquías y relaciones de interdependencia entre las historias simples que se presentan enlazadas en las historias canónicas. Es como si en éstas no existiera “el cemento” para convertirlas en una unidad. El resultado de este tipo de vulneración suele ser un alto grado de fragmentación narrativa, ya que las distintas historias no pueden ensamblarse. De esta manera, hay una fragmentación narrativa sin autonomía entre las partes.

En resumen, la variación metaficcional puede implicar la presentación de los elementos de la narración como elementos autónomos, lo que supone un desafío a las expectativas de cohesión que posee el lector.

9.2.1.B.c) *Focalización*

Otro elemento del discurso que resulta muy esclarecedor a la hora de analizar el funcionamiento de la metaficción es el aspecto o focalización. Hace referencia a quién ve lo que acontece en la obra; es decir, desde qué perspectiva se presenta lo narrado y también cuántas perspectivas se introducen en una narración. Este elemento es uno de los que han sido más considerados por la crítica literaria contemporánea al tratarse de *“un procedimiento crucial de las estrategias de representación que rigen la configuración discursiva de la historia”* (Reis y Lopes, 2003: 100)

Para determinar los aspectos de focalización, utilizamos el resumen que de la clasificación exhaustiva de Genette ofrecen Marchese y Forradellas (1986), Pozuelo (1992) y Colomer (1995-1998). Genette considera tres tipos básicos de focalización: la cero, que equivale al narrador omnisciente; la interna, que se presenta cuando el narrador se coloca en el mundo interior de los personajes o son los propios personajes quienes narran su historia; y la externa, en la que el narrador se coloca fuera de la narración y no presenta el mundo interior de los personajes. A su vez, la focalización puede ser fija (si sólo se narra desde una perspectiva), variable (si se introducen muchas perspectivas) y múltiple (si un mismo acontecimiento se observa desde distintos puntos de vista).

La variación metaficcional sobre la focalización pone en juego la ilusión realista al evidenciar que las historias no son unidades estables que representan la realidad, sino que, por el contrario, varían de acuerdo al lugar desde donde se cuentan. En consecuencia, resulta imposible pensar que exista una narración objetiva, ni siquiera en las narraciones con focalización cero, pues todas son el resultado de las limitaciones y los intereses de la mirada que las construye. La vulneración de la focalización podría plantear la utilización de narraciones variables o múltiples que ataquen la coherencia de

lo narrado y que incluso cuestionen la historia misma. O, de otra forma, podría suponer el empleo de una focalización fija que explota su propia limitación haciendo notar que la historia se desvanece, pues parte importante de los acontecimientos escapan al punto de vista de quien narra.

9.2.1.B.d) *Voz narrativa*

Otro elemento que hay que considerar en el nivel del discurso es el de la voz narrativa. Aquí la pregunta es ¿quién narra? La voz se refiere a la instancia narrativa, al procedimiento de enunciación. Se tiende a identificar la voz con la persona narrativa, pero la teoría literaria ha revelado que en toda narración, el narrador es el sujeto de la enunciación y, por lo tanto, no puede identificarse sino con la primera persona. Este narrador cede la voz a otros. Se trata de determinar en qué nivel de la narración se encuentra el narrador. Por ejemplo, en *Las mil y una noches* hay un narrador que está fuera de la historia (extradiegético), que cede su voz a Sherazade (narradora intradiegética), la cual también, a su vez, cede la voz a Simbad (narrador hipodiegético), que cuenta otra historia. Otra distinción de utilidad es considerar sobre quién se habla. Genette establece dos categorías: el narrador homodiegético, que cuenta su propia historia; y el heterodiegético, que cuenta la de otros. En el caso de *Las mil y una noches*, el narrador y Sherazade serían narradores heterodiegéticos y Simbad, homodiegético.

La diferenciación entre narrador interno o externo a la historia puede ser vulnerada por la narración metaficcional cuando, por ejemplo, un narrador extradiegético se entromete en la narración fracturando los niveles que la obra había establecido; en el caso contrario, cuando un personaje a quien no se le ha cedido la voz violenta los niveles narrativos y se convierte en el enunciador de la historia; o cuando un narrador disperso sugiere que va a contar su historia (homodiégesis) y se distrae contando la de los demás (heterodiégesis).

En los álbumes coexisten un narrador verbal y un narrador visual. El primero, se ocupa de contar (*telling*), el segundo de mostrar (*showing*). Si bien este

hecho puede ayudar a la legibilidad del álbum, también contribuye a su complejidad (Nières-Chevrel, 2003).

9.2.1.B.e) *Focalización y voz narrativa en la ilustración*

Es importante destacar que focalización y voz son dos elementos que van muy unidos porque es evidente que la perspectiva narrativa puede estar condicionada por quién sea el narrador. La ilustración también posee un punto de vista o focalización y un tono o “voz” que, claramente, funcionan de manera diferente debido a la especificidad del código gráfico. En la ilustración, la focalización y la voz también suelen ir de la mano. Para explicar esta idea cabe hacer algunas consideraciones previas.

Tal como explica Teresa Duran, el lenguaje de la imagen es más concreto que el lenguaje textual; la relación de la imagen con el referente es entonces menos arbitraria que la relación de los sonidos o los signos alfabéticos con éste. Esta mayor cercanía con el referente puede explicar por qué consideramos que la representación ilustrada es más “objetiva” que el texto:

La narrativitat de la il.lustració diferiria de la del text, en la gradació d'objectivitat versus subjectivitat de la seva recepció. Pel fet de ser més concreta -d'alguna manera més objectiva— esdevé menys subjectiva (Duran, 2001:117).

De esta idea de concreción se explica el que, con frecuencia, el análisis de la focalización de la ilustración sea un asunto espacial: se trata de determinar un punto de vista en el espacio (¿dónde está ubicado el que ve la imagen?). A tal fin, se suele establecer una analogía entre el movimiento de una cámara en el espacio y el punto de vista elegido por un ilustrador para presentar una escena. Esta analogía es imperfecta porque desconoce que la imagen, sobre todo en el caso de la ilustración, puede presentar cambios en la focalización que van más allá de la espacialidad. Estos cambios equivaldrían a la focalización interna del texto, en la que lo mostrado es la representación de lo que percibe un personaje de acuerdo a su mundo interior. La ilustración

resultante sería una imagen en que la lente pasaría por la subjetividad del que ve; una imagen que, por así decirlo, tiene una “voz”.

La confluencia de dos códigos para narrar una historia añade complejidad al análisis de la focalización en el álbum, puesto ésta es diferente según se trate del texto y/o de la ilustración. Schewenke Wyle (2001), al analizar las narraciones en primera persona en los álbumes, plantea que es casi imposible encontrar “ilustraciones en primera persona”. En este caso, la ilustración tendría que mostrar lo que el personaje ve, excluyéndole de la imagen. En la mayoría de los casos, las ilustraciones introducen puntos de vista diferentes a los del narrador.

A partir de esta idea, ofrece tres categorías para analizar la focalización de los álbumes en primera persona:

- Focalización comprometida con el punto de vista limitado que ofrece el personaje. Aunque las ilustraciones estén en tercera persona, su función es amplificar el punto de vista del personaje y para ello se ponen en sintonía con la narración.
- Focalización comprometida con el punto de vista, pero distanciada parcialmente. La ilustración, por lo general, sintoniza con la mirada del narrador, pero añade información adicional que contradice en algunos aspectos la mirada del personaje. Incluye un punto de vista que demuestra un potencial irónico y sutil.
- Focalización distanciada. Hay una contradicción evidente entre lo que muestran texto e ilustraciones. La ironía está clara. En *Estimat avi* de Abeyá, el texto dice “*Ja sé anar amb bicicleta amb rodetes*” y la ilustración muestra al niño a punto de caerse de la bicicleta (Véase anexo 3.3).

Estas tres maneras de clasificar la focalización desde los dos códigos no se diferencian mayormente de otros modelos para analizar la relación texto-ilustración expuestos en el marco teórico (Golden, 1980; Kummerling-Meibauer, 1999 y Nikolajeva y Scott, 2001). Por lo demás, la clasificación de Schewenke Wyle no sólo es aplicable a las narraciones en primera persona,

sino a otras formas narrativas, ya que el mismo tipo de relación puede producirse, por ejemplo, en narraciones que, sin estar narradas en primera persona, se centren en algún personaje.

Para estudiar la relación entre el texto y la ilustración, se sintetizan las propuestas de Schewenke Wyle y de Nikolajeva y Scott. La idea de distanciamiento de Schewenke reconoce que los dos códigos no pueden ser equivalentes: no se puede decir exactamente lo mismo a través de los dos lenguajes. Las categorías de Nikolajeva y Scott son útiles, sobre todo, para diferenciar entre el contrapunteo y la contradicción, dos niveles de fricción entre texto e ilustraciones. Sin embargo, es preciso recordar que en el marco teórico queda expuesto que este tipo de modelos, aunque son útiles para sistematizar los aspectos concernientes a la relación texto-ilustración, expresan mediante categorías estáticas relaciones que, dentro de los álbumes, son muy dinámicas y flexibles. En la adaptación que se propone, cuando se señala una categoría predominante en la relación de focalización, se entiende que es porque contribuye a la variación metaficcional de la narración.

Las categorías empleadas son las siguientes:

- Sintonía entre la focalización del texto y la de la ilustración. En las historias canónicas puede haber alineaciones -no simetrías- entre la voz y el punto de vista del texto, y la “voz” y el punto de vista de la ilustración. La sintonía no es una forma muy frecuente en la relación entre texto e imagen, aunque tiene potencial metaficcional.
- Complementariedad. Es la forma más frecuente de relación entre el texto y las ilustraciones. Como hemos señalado, los dos códigos no pueden decir lo mismo, sino que hay una distancia natural que se debe a sus características, que determinan el tipo de información y la manera en que texto e imagen pueden comunicarla. En este caso, texto e ilustración, de manera natural, muestran variaciones en la focalización. A pesar de la distancia, al unir la información no se perciben “ruidos” o fricciones. Cuando no hay enfrentamiento, se plantea una relación complementaria, como por ejemplo en *Zoológico* de Browne, donde en la ilustración final, el texto

muestra una focalización interna en el niño narrador: “*Esa noche tuve un sueño muy extraño*”. La ilustración, al abrir el campo visual, introduce un elemento liberador, las gaviotas, que complementa el punto de vista y ofrece al lector una salida simbólica que el texto no posee (Véase anexo 3.4).

- **Contrapunteo.** En este distanciamiento, la focalización de la ilustración muestra aspectos que escapan a la focalización del texto y viceversa. En *Rosie’s Walk* de Hutchins, el texto se centra en la gallina, mientras que la ilustración amplía el punto de vista y muestra lo que Rosie ignora. (Véase anexo 3.5). En este tipo de relación, el enfrentamiento suele ser producto de la omisión de algún aspecto debido a las limitaciones de la focalización de alguno de los códigos.
- **Contradicción.** Este tipo de distanciamiento es una forma extrema de contrapunteo, donde la focalización del texto y la de la ilustración parecen oponerse, como se vio en el ejemplo de *Estimat avi* de Abeyá.

Es de esperar que la variación metaficcional profundice en las divergencias entre la focalización del texto y la focalización de la ilustración, subrayando que las relaciones entre ambos códigos no se dan de manera natural, sino que son los lectores quienes las establecen. Asimismo, cabe encontrarse con relaciones de contradicción, puesto que la presencia de contradicciones abiertas entre los códigos señalaría la manera arbitraria en que la focalización actúa en las narraciones convencionales; la ilusión de realidad creada desde una perspectiva se pone en tela de juicio si colisiona con la realidad construida por el otro código.

Una variante metaficcional con respecto a la ilustración podría plantearse una relación de “sintonía extrema”, de manera que la imagen estaría filtrada por una voz y mostraría una focalización interna. Este tipo de imágenes cuestionan la percepción ‘objetiva’ usual, puesto que presentan ilustraciones que, evidentemente, se perciben a través de los marcos interpretativos de algún personaje, aun cuando éste esté representado en ellas. Es decir, la imagen está en total empatía con el mundo interno de un personaje (focalización interna y voz homodiegética), aunque la voz se desdobra pues la

enunciación gráfica no corresponde al personaje sino que pertenece a un nivel heterodiegético. Esta clase de imagen evidencia la subjetividad del planteamiento ilustrativo. Es así como en *Gorila* de Anthony Browne, las imágenes se construyen fundamentalmente desde el punto de vista de la protagonista, tal como puede verse en el anexo 3.6, en el que se muestra la distancia con la que Ana percibe la relación con su padre y la cercanía que siente hacia Gorila.

9.2.1.B.f) *Temporalidad*

Con respecto a la temporalidad discursiva, cabe decir que toda narración posee dos tiempos: el del enunciado, en el que transcurren los acontecimientos que se cuentan, y el de la enunciación, desde el que se cuenta. Ambos deben coincidir. En las narraciones infantiles, por ejemplo, el *Había una vez* introduce una distinción entre el tiempo del enunciado y el de la enunciación, mientras que en otras historias coinciden, como ocurre, por ejemplo, en *Campo abierto*, de Hagen y Düzakin que se inicia de esta manera: “No, todavía no. Tengo que esperar. Pronto se hará de noche”; la narración es una ‘puesta en escena’, en la que la acción transcurre en el mismo momento en que se enuncia.

En la variación metaficcional puede ocurrir que se presenten historias sobre el acto de contar, en las que el tiempo de la enunciación predomine sobre el del enunciado. Esta vulneración ocasiona que la enunciación se transforme en enunciado. Otro recurso es el de la inclusión de un tercer tiempo, el de la lectura; se incluye en el relato el tiempo del lector en narraciones que dan instrucciones como “Ahora puedes pasar la página” o “Vuelve a leer con cuidado lo que dejaste atrás”. La incorporación de este tiempo indica que se ha roto la frontera narrativa y se ha violentado la supuesta inmanencia del texto -introduciendo la presencia del lector- y la lectura, que frustra cualquier expectativa del lector de “entregarse” a la historia y a su temporalidad.

9.2.1.C) *Las parejas de la comunicación narrativa: Narrador-Narratario y Autor implícito-Lector implícito*

El estudio de las relaciones entre narrador y narratario y entre autor implícito y lector implícito ha sido uno de los terrenos más fructíferos en la aproximación a la literatura infantil de la última década. Sirvan los ejemplos mencionados en el marco teórico: Stephens (1992) sobre la ideología, Wall (1991), sobre la relación entre estas parejas en el interior de las narraciones, y Rose (1984), acerca de los destinatarios en los libros para niños.

9.2.1.C.a) *Narrador-Narratario*

En el interior del texto, quien enuncia la historia es el narrador. Una variante metaficcional es atentar contra la idea del narrador como autoridad en la narración presentando narradores que visiblemente inventan lo que narran, incurren en contradicciones y dejan ver los ocultamientos. Otra variante ocurre cuando la presencia de varios narradores impide la reconstrucción del relato al mostrar contradicciones insalvables entre ellos o dejando que algunos hechos de la narración permanezcan ambiguos debido a la proliferación de narradores.

La otra parte de la pareja es el narratario, una instancia a la cual el narrador dirige su mensaje y que puede ser o bien una referencia simultánea en el texto (un personaje al que se le escribe una carta, por ejemplo), o bien una referencia explícita al lector como destinatario de la narración (los comunes llamamientos al lector infantil de la literatura didáctica del tipo “lector, tú que me escuchas”).

9.2.1.C.b) *Autor implícito - Lector implícito*

La segunda pareja está constituida por un autor implícito, que no es el real, sino la idea que el lector se va haciendo a partir del texto que lee; y un lector implícito, que es el destinatario ideal que el texto selecciona.

El nivel extratextual acoge a una tercera pareja: el autor real y el lector real. Se mueven en el plano de la realidad, donde encuentran un autor con nombre y apellidos, un libro que es un objeto tangible de consumo cultural y un lector, también con nombre y apellidos, que tiene el libro entre sus manos. El análisis de esta relación interesa sobre todo a la sociología.

Las narraciones actuales para los niños han introducido imaginativas variables en la combinación de estas parejas. Por ejemplo, en *Els transports terrícoles pel Professor Galax* de Tony Ross, un profesor imparte una clase sobre los medios de transporte; nada extraordinario si no fuera porque tanto el narrador como los narratarios son extraterrestres que estudian las extrañas prácticas de los humanos. El efecto humorístico de esta desfamiliarización supone un lector implícito -humano- conocedor de las rutinas escolares y de los medios de transporte. Los juegos de esta índole, aunque no vulneran las relaciones entre las parejas, podrían representar cierta tendencia metaficcional, puesto que el distanciamiento serviría para poner de relieve de qué manera la alteración de las parejas convencionales produce un cambio profundo en otros elementos de la narración y en los efectos que ésta busca producir.

Del mismo modo, el uso de fórmulas narrativas distanciadoras como, por ejemplo, el “tópico del manuscrito encontrado” al que ya nos hemos referido, es una variación metaficcional en las narraciones. Es el caso de *Los misterios del señor Burdick* de Van Allsburg, en el que el narrador encuentra unos legajos de historias inconclusas, aparentemente escritos por un autor, el señor Burdick, que, a su vez, es la creación de Van Allsburg.

La variación metaficcional más patente consiste en confundir los niveles. Por ejemplo, el autor se introduce en la narración como un personaje que es “el autor”, que está en un nivel diferente al de los otros personajes que son su creación pero con los que interactúa. Otra modalidad de este tipo es la figura del “autor-dibujante”. Aquí, la vulneración tiene lugar a través de la imagen: un personaje dibuja el mundo de la ficción a su antojo y se transforma, en este sentido, en “autor” de la narración en la que él existe como personaje,

pero en la que, simultáneamente, está en calidad de creador. Este recurso se utiliza en *Harold y el lápiz color morado* de Johnson (Véase anexo 3.7).

Las alteraciones en la estructura convencional de la comunicación narrativa constituyen también una variación metaficcional. Ocurren cuando el texto deja decisiones narrativas en manos del lector implícito, como es el caso de obras del tipo “Elige tu aventura”, en las que el lector es conminado a tomar decisiones narrativas y las comparte con el autor implícito, que es a quien corresponden.

9.2.2. El nivel extratextual

9.2.2.A) *El soporte y las partes del libro*

Tradicionalmente, el soporte y demás elementos que rodean el texto, se han considerado extratextuales, por lo que no tenían cabida en un análisis. Bajo esta óptica, el texto se mira en cuanto objeto de significación en sí mismo, sin tener en cuenta el “envoltorio” que lo contiene, es decir, su condición paralela de objeto físico. Ocurre, sobre todo, con libros cuyas cualidades físicas no saltan a la vista: una edición de una novela clásica puede considerarse intercambiable por otra si no incluye algún elemento distintivo adicional muy sobresaliente, ya sean ilustraciones, anotaciones, un prólogo o un apéndice, preferiblemente de alguien muy reconocido.

9.2.2.B) *Los paratextos*

Sin embargo, durante los últimos años, la crítica ha llamado la atención hacia los llamados peritextos³²:

El espacio que está fuera del espacio ocupado por el texto que se llena con otros elementos, que comprenden, entre otros, los títulos y los

³² Se ha conservado la nomenclatura de Genette, para quien el paratexto se compone del peritexto (elementos que están dentro del texto, tales como títulos, prefacios y notas) y el epitexto, que consiste en elementos como la publicidad y las reseñas que generalmente se encuentran fuera del texto (Véase Allen, 2000:103).

subtítulos, los nombres de los autores y sus biografías, prefacios, prólogos, introducciones, agradecimientos, dedicatorias, cintas de cubierta, respaldos, citas de reseñas, cartas de los lectores, fechas de publicación, tablas de contenido, epígrafes, glosarios, notas, epílogos e ilustraciones (Jenkins, 2001:115).

El peritexto y los demás paratextos pueden revelar información relevante acerca de la obra como objeto cultural, como datos sobre la autoría, el público, sus ventas, el circuito de circulación y la recepción, entre otros. Pero más allá del interés sociológico, la crítica se ha visto tentada a analizar la relación de los paratextos y los textos, y la participación de los primeros en la determinación del sentido de los segundos. Incluso una crítica postmoderna como la deconstructivista ha hecho un replanteamiento de esta relación, en la que el paratexto *“paradójicamente enmarca y al mismo tiempo constituye el texto para sus lectores”* (Allen, 2000:102); *“el texto afirma todo lo que está fuera de él, y confirma que no existen diferencias el interior y el exterior del texto”* (Jenkins, 2001:116).

Gemma Lluch (1998) utiliza la noción de “paratextos” para aproximarse a la literatura infantil y explica cómo en este tipo de literatura interesa especialmente considerar elementos paratextuales las manifestaciones icónicas y la tipografía. Explica que, entre los diferentes paratextos, los más frecuentes son el peritexto editorial (soporte, formato), los títulos, la información de la solapa y el epitexto público.

La variación metaficcional implica borrar definitivamente las diferencias que existen entre el texto y los paratextos, al asignarse funciones narrativas a los segundos. Los paratextos incorporados a la narración podrían tener una función temática, ser el tema de la narración, como ocurre en la novela *C. El pequeño libro que aún no tenía nombre* de Millán, en la que los personajes son libros y se comentan aspectos sobre su organización en capítulos, índices, títulos, tipografía, etc. En *Cuéntanos un cuento*, de Allan Ahlberg y Colin Mc Naughton, se combina el texto y la ilustración en la imagen de un personaje que pregunta “¿Éste es el principio?”, mientras observa la página del Índice, haciendo presente el paratexto dentro de la narración.

La variación metaficcional también puede ser estructural: un paratexto tiene una función como elemento de la historia (supongamos que fuese espacio en el que tiene lugar la narración) o como un elemento discursivo (que se insertara una voz que pertenece al ámbito del paratexto). En *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales*, por ejemplo, los paratextos son el espacio de la narración. El narrador reprende a un personaje porque ha comenzado a narrar en la guarda; la tabla de contenidos se desmorona; uno de los números de página le cae en la cabeza al personaje del cuento "El cielo se está cayendo". (Véase anexo 2). O en *Cântico dos Cânticos*, de Angela Lago, o en *Blanc i negre*, donde los datos del *copyright* están incluidos dentro de la ilustración, en la que aparecen como parte de unos papeles voladores. Estos son un elemento común a varias de las historias que se cuentan, de manera que la frontera entre textos y paratextos se diluye (Véase análisis descriptivo de *Blanc i negre* en Anexo 1).

9.2.2.C) *El soporte*

Otro elemento extratextual es el soporte, la base física que sustenta los textos, la página. En el caso de los álbumes, tal como se ha expuesto, el soporte reviste importancia. Muchas veces las narraciones metaficcionales llaman la atención sobre la cualidad física de la historia que se lee, impidiendo que el lector se sumerja en el libro, olvidándose de la situación real y comunicativa. "Esto que tienes en tus manos es sólo un libro", parecen recordarle al lector.

La variación metaficcional implica considerar el soporte como un elemento de la narración, como por ejemplo cuando un troquel en la página adquiere funciones narrativas. Es el caso de *Hay un ratón en casa*, de Taro Gomi, en donde el agujero por el que el ratón huye de página en página es real, de forma que quedan borradas las diferencias entre el agujero real y el de la ficción³³. La página en blanco como lugar en el que transcurre la narrativa es

³³ Este ejemplo es un libro para bebés que propone movimiento: el niño puede seguir el camino del ratón metiendo su dedo dentro del agujero. Según Perrot, en estos libros "la

un recurso metaficcional explotado por muchos álbumes. Sirvan de ejemplo *Historia de la ratita encerrada en un libro* de Felix (anexo 3.8), *Trucas* de Gedovius (anexo 3.9) o *Harold y el lápiz color morado* de Johnson (anexo 3.7).

Otra variación metaficcional en relación con la página consiste en lo contrario. Si en la anterior el soporte de la obra se hacía parte de la narración, en ésta parte se hace soporte al emular la página dentro del escenario de la narración. Esta página dentro de la ficción es una ilustración de la página en la página, dándole una sensación de tridimensionalidad, ya sea porque parece ‘levantada’ y muestra lo que hay debajo, o como un conjunto de páginas representadas. Este recurso puede observarse en *Lentes, quién los necesita* de Lane Smith (Véase anexo 3.10) o *El parque del arte* de Gisbert y Urdiales (Véase anexo 3.11).

9.2.2.D) *El código*

Según Marchese y Forradellas, “*el código es un factor de la comunicación necesario para la producción y para la interpretación del mensaje*” (Marchese y Forradellas, 1998:56). En el caso de los textos literarios, parece que ya se ha abandonado la idea de un código diferente basado en la llamada “literariedad”; no obstante, se puede hablar de un funcionamiento distinto del código dentro de la comunicación literaria, en el que el uso está condicionado por las intenciones de los emisores y las expectativas de los lectores con respecto al sistema literario en general y, en concreto, con respecto a las características de las instituciones literarias, en relación con las cuales la obra se define como un subcódigo, tanto temático como formal.

manipulación del objeto implica una aproximación desdramatizada de la lectura y contribuye a familiarizar a los futuros lectores con las convenciones culturales” (Perrot: 1999:120).

Intertextualidad y parodia

Como se ha visto, esta característica del código de la literatura nos sitúa en el terreno de las relaciones intertextuales, inherentes a todas las obras literarias. La intertextualidad intencional tiene potencial metaficcional porque, tal como señala Petzold, *“sirve para producir una tensión irónica entre el poder de la historia base y la toma de conciencia del aspecto artificial de la estructura textual”* (Petzold, 1993:27).

La variación metaficcional sobre el código consiste en descubrir esta condición de la literatura, mostrando que la narración se construye con el mismo material codificado del que están hechas todas las narraciones. Se produce entonces una variación metaficcional cuando el uso del código llama la atención sobre el hecho de que las narraciones están hechas de otras narraciones y no son un retrato mimético de la realidad. Un tipo de variación metaficcional con respecto al código es lo que Patricia Waugh (1984) llama “saturación intertextual”. Si bien todos los textos están relacionados con otros textos, ya sea a través de alusiones o de referencias explícitas, esta variación exagera estas referencias, de manera que el texto evidencia que está construido de retazos de otros. Este hecho transmite la noción de intertextualidad inherente a la literatura: desarticula la idea de que las narraciones se componen de realidades y la sustituye por la de que las narraciones se componen de otros textos. El uso de las alusiones intencionales, aun cuando no se dé la saturación, no es, en sí misma, una variación metaficcional, pero puede actuar en combinación con otras variaciones para contribuir al desmantelamiento de la ficción.

En cuanto a la parodia, conviene aclarar que no todas son metaficcionales. La propiamente metaficcional consiste en la transcodificación que incluye en una obra los códigos de otra, o genéricos, con la intención de llamar la atención sobre el material del cual están hechas las narraciones. Es decir, el objeto de la parodia es la literatura y sus convenciones (o el lenguaje y sus convenciones) en lugar de aspectos sociales o políticos. Sin embargo, la parodia metaficcional no deja de lado el aspecto cómico (Rose, 1993; Zervou, 2000). La transcodificación implica un doble código (Hutcheon, 1980) en el

que la variante metaficcional, por una parte, implica el uso del código pre-existente; pero, por otra, realiza la crítica de ese código. Este aspecto de crítica productiva en la parodia metaficcional resulta paradójico: se critica la literatura a través de la literatura. La autorreflexión metaficcional, al emplear procedimientos paródicos, podría tener implicaciones de auto-parodia. Aunque el uso de formas de parodia menos paradójicas y más alejadas de la metaficcional no constituye una variación metaficcional *per se*, puede contribuir a que se produzca.

Ironía

La ironía actúa sobre el código y es una forma de transcodificación interna, en la que el código expresa algo semánticamente distinto a aquello que representa. La ironía presupone que el destinatario, guiado por unas marcas en el texto y por sus conocimientos previos, que le permiten contextualizar lo que se expresa, será capaz de realizar la transcodificación³⁴. Aunque no supone en sí misma una estrategia metaficcional, su presencia indica la inestabilidad del código y, por tanto, puede ser utilizada como un recurso dentro de las narraciones metaficcionales para mostrar la fragilidad de la construcción narrativa.

Kümmerling-Meibauer (1999) demuestra que cuando la ironía se presenta en los álbumes a través de una relación entre texto e imagen, ésta adquiere una forma que es más conceptual que lingüística lo cual permite que los niños pequeños realicen procesos cognitivos que les preparan para entender las manifestaciones irónicas.

Hasta aquí han sido definidos los elementos que conforman el modelo de comunicación en las narraciones en su forma canónica y en su posible variación. A continuación es posible explicar cómo surgen las pautas que dan

³⁴ Sue Walsh (2003) problematiza el tratamiento de la ironía en la literatura infantil, pues en ella chocan la noción misma de ironía que "requiere una noción del lenguaje que no necesariamente significa lo que dice" (Walsh, 2003:33) con la noción de niño y el lenguaje "inocentes" que predomina en la cultura y que prefiguran un lenguaje que tiende a "representar" la realidad.

forma al modelo de análisis para las narraciones metaficcionales. Seguidamente se explican estas pautas indicando de dónde provienen o qué elementos de la teoría literaria recogen y cómo han sido incorporadas al modelo de análisis para describir las variaciones en el álbum cuyos. Los componentes finalmente se han ensamblando en un instrumento que reúne las pautas de una forma operativa.

9.3. DEFINICIÓN DE LA VARIACIÓN METAFICCIONAL

La información que resulta de oponer la variante metaficcional a las historias canónicas, a través de los elementos de la comunicación literaria, permite caracterizar cómo opera la variación metaficcional en el álbum. Esta caracterización es el resultado de pensar en las posibilidades, aplicando una ‘lógica en negativo’. Para ello, fueron de utilidad los verbos “vulnerar” o “descubrir”: si las historias canónicas suelen regirse por determinadas convenciones, entonces, las historias metaficcionales o bien vulnerarían esta convención, o bien la sacarían a la luz para hacer evidente que se trata de una construcción codificada.

Para evitar que esta caracterización surgiese sólo de una lógica separada de las obras y que, por ende, no registrara las variadísimas posibilidades de combinación que muestra la literatura, se recogen descripciones de cómo operan las obras metaficcionales que aparecen registradas en los diversos trabajos sobre el tema. Estas descripciones aparecen, por una parte, en los intentos de caracterizar la literatura metaficcional que se han expuesto en el marco teórico; y, por otra, en el análisis de obras específicas consideradas como metaficcionales. A este fin en primer lugar se procede a listar los aspectos descriptivos de la variación metaficcional que aparecen en las fuentes consultadas³⁵. Y, a continuación, se establecen equivalencias (entre

³⁵ Cabe el comentario de que Sylvia Pantaleo (2002, 2004) acomete la misma tarea de elaborar una lista de las variaciones metaficcionales descritas en los estudios acerca de la metaficción y de la metaficción en los álbumes. Este intento coincide temporalmente con el que hemos realizado, el cual fue presentado como un trabajo final para el curso de doctorado sobre literatura infantil (2001). Al respecto, Pantaleo llega a la misma

descripciones análogas pero que eran utilizadas con otras nomenclaturas) y se clasifican de acuerdo a los distintos elementos de la comunicación en las narraciones.

Esta clasificación se hace a partir de si la característica señalada responde a la pregunta *¿qué hace la metaficción?*, o bien a *¿cómo la metaficción hace lo que hace?* Como se verá a continuación, las características agrupadas bajo la primera pregunta se incluyen en la categoría “Principio-efecto de la metaficción”; mientras que las que responden a la segunda, en “Estrategias”.

Una vez clasificadas y discriminadas, se enlazan con la matriz surgida de la oposición entre las variaciones canónicas y las variaciones metaficcionales. La última parte consiste en ensamblar, refundiendo, jerarquizando y clasificando la información, el modelo de análisis. Es importante señalar que el proceso fue triangulado en diversos momentos de su constitución.³⁶

9.3.1. El principio-efecto de la metaficción o qué hace la metaficción

Al introducir la variación metaficcional, las expectativas sobre la ficción se desestabilizan. Si, por ejemplo, en las obras canónicas es posible reconstruir lo que pasa, en una narración con variante metaficcional podría no serlo, bien porque la historia se diversifica hasta tal punto que se diluye en varias

conclusión: que aún no se cuenta con una lista definitiva de las variaciones metaficcionales.

³⁶ Resulta bastante complejo describir los distintos estadios del ensamblaje del modelo de análisis para convertirlo en un instrumento operativo, pues ha sido un proceso recurrente que ha implicado, en sus idas y venidas, a varias personas en los distintos momentos de la investigación. En un momento muy inicial, la lista de descripciones y su organización se presentó como trabajo final para uno de los cursos del programa de doctorado. Posteriormente, se trabajó en una de las sesiones del Seminario de Literatura Infantil, (que recientemente se ha constituido como Grup GRETEL) que reúne a algunos profesores y estudiantes de este programa que realizan investigaciones en el área de la literatura para niños. El trabajo de investigación consistió en validar este modelo de análisis, a partir del cual se han introducido algunas afinaciones sugeridas en este trabajo anterior.

historias, bien porque el grado de ambigüedad o indeterminación es tal que no es posible emprender la reconstrucción.

En estos casos la indeterminación y la ambigüedad no son defectos de las narraciones sino que han sido introducidos intencionalmente en las narraciones. Esta idea de intencionalidad, que fue desterrada durante un largo período del lenguaje de la teoría literaria ha sido recuperada en la crítica de las obras literarias postmodernas; como lo expresa Douglas: *"Para discutir cuando algo se aleja de la convención es indispensable salirse del marco narrativo y construir las intenciones probables del autor"* (Douglas, 1994:186).

La desestabilización de los cimientos de la ficción que se produce por la variación metaficcional tiene como consecuencia una reorganización de la ficción de acuerdo con unos principios diferentes: los que organizan la obra no construyen, como ocurre con las narraciones canónicas, un mundo de ficción, sino que, por el contrario lo desarticulan, lo "deconstruyen" (Perrot, 1999:135-136).

Estos principios desestabilizadores no sólo están asociados a la intención sino que también están muy ligados a la recepción, pues implican la consideración de un lector implícito, en cierta forma sacudido, pero que es capaz de percibir que se han desestabilizado sus expectativas y, aún más, es capaz de experimentar la sensación o de identificar la propuesta que hay en la obra afectada por la variante metaficcional. Conviene dejar claro que se trata de un principio alojado en el interior del texto y que pertenece a la obra y a su lector implícito, independientemente del efecto que la lectura de la narración metaficcional produzca en el lector real.

Las expectativas acerca de las narraciones y el desmoronamiento de las mismas no pertenecen solamente a los lectores sino que también se encuentran en el interior de las narraciones metaficcionales como intenciones de organizarse en relación -y en oposición- a estas expectativas. En este sentido, este principio desestabilizador está allí para ser percibido como un efecto por el lector implícito. Considerando este doble aspecto, nos referiremos a él como "principio-efecto de la metaficción". Es pertinente

insistir en que estos principios-efectos difieren del “impacto” que la variación metaficcional deja en los lectores reales. No se trata, entonces, de efectos en lectores específicos, sino más bien de efectos de la variación metaficcional en la estructura de la narración, que se presentan con la intención de desafiar las expectativas de los lectores implícitos.

Los principios-efectos de la metaficción se definen a partir de la consideración de las caracterizaciones expuestas en el marco teórico y se agrupan (estableciendo equivalencias y jerarquías) para que sean operativos para el análisis. Se caracterizan cuatro principios-efectos que la variación metaficcional puede producir en las narraciones: cortocircuito, indeterminación, reverberación y juego.

Es importante advertir que una variación puede corresponder a varios principios-efectos, aunque, para efectos del análisis, se señala el que parece predominante. Si se trata de un principio-efecto que no afecta a toda la narración, sino sólo a una parte de ella, también aparece señalado.

A. Cortocircuito

El término fue inicialmente utilizado por David Lodge y recogido por Geoff Moss (1990), que lo aplicó a los libros para niños. Se refiere a un *shock* o “sacudida” en el interior de la narración: alguna parte está en tensión con otra y son irreconciliables. Ocurre cuando se violentan los niveles de la comunicación narrativa, colocando en un mismo plano elementos de niveles distintos: “como si un actor de cine se volviese de pronto hacia la cámara y dijese: ‘Vaya porquería de guión’” (Lodge, 1998:308). Cuando, por ejemplo, en *Harold y el lápiz color morado* de Johnson (anexo 3.7), Harold dibuja el cuento por el que transita, de alguna manera se convierte en autor (en cuanto que es creador de parte de lo narrado); entonces, el personaje y lo narrado se colocan en diferentes niveles ontológicos; el efecto es el de una tensión sin resolver. El cortocircuito se relaciona con la contradicción y la paradoja, características de la metaficción señaladas por la crítica.

Al vulnerarse las fronteras entre los distintos niveles de la ficción, se subraya la distancia que, a su vez, existe entre la realidad y la ficción. Hemos visto como Waugh (1984) plantea que este efecto desencadena un cuestionamiento más radical al demostrar que las convenciones con las cuales las personas construyen su propia idea de realidad (muy condicionada por las narrativas) son tan artificiales como las que construyen el texto literario.

B. Indeterminación

El término proviene de Lewis (1999), quien considera que es una de las características que puede definir la metaficción. Se percibe en obras en las que la variación metaficcional introduce la ambigüedad de los elementos que componen la narración. De manera que, en el nivel de la historia, resulta difícil precisar el desarrollo de la trama, bien porque no hay certeza de qué se narra, o bien porque alguna de las partes de la historia resulta ambigua. Por ejemplo, no se puede determinar quiénes son los personajes, como ocurre en *Blanc i negre* de Macaulay, donde el ladrón tiene una identidad inestable y no se puede concluir si está presente en varias de las narraciones (disfrazado de viejecita o camuflado entre las vacas) que transcurren paralelamente. En el nivel del discurso, podría ocurrir que la introducción de la variante metaficcional dificulte, por ejemplo, determinar quién es el narrador o cuál es la perspectiva que se adopta.

Es frecuente que la presentación de elementos contrapuestos -que no contradictorios- dé lugar a la indeterminación. Este principio-efecto, ocurre cuando, ante dos posibilidades contradictorias, el lector no puede determinar con absoluta certeza cuál es la que mejor explica el texto.

La indeterminación puede deberse tanto a la falta como al exceso de información. Puede ser que falten datos para poder entender la historia o que, por el contrario, se multiplique la información hacia posibilidades que se negarían unas a otras, produciendo una suerte de explosión que impediría igualmente determinar la totalidad de la narración. En cierta manera, este principio-efecto incluye lo que Lewis (1999) llama “exceso”: se abunda en la

información hasta el punto de que ésta se hace elusiva. También la multiplicación de los hilos argumentales (McCallum, 1999) puede asociarse a la indeterminación por exceso.

En función de este principio-efecto, podrían agruparse otras de las características de la metaficción que han señalado los críticos: la discontinuidad narrativa (Moss, 1990), la circularidad narrativa (Borrero, 2000) y el ataque a la coherencia individual (Moss, 1990).

C. Reverberación

En este caso, los elementos de la narración que se encontraban cohesionados en las narraciones canónicas tienden a desbordarse hacia otras narraciones. Se presentan con ecos que los hacen inestables o que los revelan como codificaciones imposibles de ser registradas como “realidades naturales”, sino como partes o reproducciones de otros discursos.

La reverberación se percibe cuando, por ejemplo, las palabras han sido tomadas de otros discursos o cuando el personaje proviene de otro contexto ficcional. Este tipo de préstamos trae resonancias que amplifican y codifican la narración. Este principio-efecto suele relacionarse con la presencia de relaciones intertextuales y con la sobrecodificación de algún aspecto de la narración. La “saturación intertextual” (Waugh, 1984) que se observa en *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales* es un ejemplo de ello. Cuando se sobrecodifican algunas partes de la narración (inicio, desenlace), haciendo resonar las formas convencionales que adoptan estas partes, estaríamos ante la reverberación. Un ejemplo de esto puede verse en el inicio de *Carabola* (véase el análisis descriptivo en el anexo 1).

D. Juego

Se considera desde todos los campos del conocimiento como una actividad indisociable de la experiencia humana. El juego del *homo ludens* no sólo ha

sido estudiado desde el punto de vista antropológico, sino también desde el psicoanálisis y su relación con el concepto de transferencia; desde la didáctica y la psicología cognitiva como un espacio de aprendizaje; desde la sociología y, por supuesto, las artes. La relación entre literatura y juego ha sido muy fértil y ha dado lugar a que el verbo “jugar” se haya incorporado al vocabulario de la crítica literaria, ya no como una metáfora sino como palabra de uso corriente. Tal vez esto se deba a ese “como si” que comparten la literatura y el juego y que explica Patricia Waugh:

El rasgo más importante que comparten la literatura y el juego es la construcción de una realidad alternativa al manipular la relación entre un conjunto de signos (sean lingüísticos o no lingüísticos) que funcionan como un ‘mensaje’ y el contexto o marco de ese mensaje (Waugh, 1984:35)

La visión de la literatura como un juego participativo entre lector y autor ha sido muy fructífera para la crítica. Y a su vez, la producción literaria también ha compartido esta visión al crear obras que, como la *Rayuela* de Cortázar, utilizan el juego como un modelo de estructura. Tal como explica Patricia Waugh (1984:35), lo que acerca el juego literario al real es que, en ambos casos, el juego es semiótico y no mimético; es decir, que las mismas acciones (palabras, gestos) tienen distinta significación si se encuentran en el contexto (de la ficción o del campo) o fuera de él.

Casi todas las obras literarias pueden ser vistas como propuestas de juego, por ello conviene delimitar qué se entiende por principio-efecto juego en el marco de este estudio. En el marco teórico queda expuesta la preocupación de los textos metaficcional por mostrar que el lenguaje no es transparente, haciendo al lector consciente de que se encuentra ante un artefacto lingüístico. En primer lugar, consideramos que el principio-efecto juego consiste en desestabilizar el principio de que el lenguaje (textual y visual) es un medio para transmitir una significación (historia). El principio-efecto juego en la variación metaficcional implicaría un ataque a la tiranía de la significación (trabajo) que reorganizaría a la narración bajo un nuevo principio perceptible para el lector implícito: el placer del significante (ocio).

Por este efecto del juego la narración se reorganiza dejando que la arbitrariedad de los significantes se imponga por encima de mensaje cifrado en convenciones narrativas de verosimilitud, lógica causal y lógica del discurso. El principio-juego de la metaficción busca lo que se ha llamado en el contexto de las narraciones metaficcionales “el placer del texto” y deja de lado la preocupación por transmitir un mensaje, es decir, por contar una historia (Moss, 1990).

En segundo lugar, el principio-efecto juego organiza la narración a partir de la vinculación evidente del lector implícito a través de la posición de jugador. Se organizan así las obras en las que el lector debe entonces superar retos, encontrar elementos ocultos en la página o involucrarse en la reconstrucción de la historia de una manera lúdica. Por lo general, este tipo de obras contienen, entre otros elementos, adivinanzas, jeroglíficos que decodificar, personajes que encontrar en la ilustración y acertijos, entre otros, dirigidos al lector.

Resumiendo

- Se considera que se produce el principio-efecto de cortocircuito cuando la variación metaficcional supone un cambio de niveles dentro del modelo de la comunicación narrativa.
- Se alude al principio-efecto indeterminación cuando la variación metaficcional genera imprecisiones, ambigüedades o contradicciones en el texto, producto del exceso o la falta de información.
- Se menciona el principio-efecto de reverberación cuando la variación metaficcional implica el desbordamiento de alguno de los elementos de la narración hacia relaciones intertextuales.
- Se utiliza el concepto principio-efecto juego cuando la variación metaficcional genera una estructura en la que es más importante el disfrute del significante que los significados, o cuando se trata de obras construidas sobre la base de considerar al lector un jugador.

9.3.2. Estrategias de la metaficción, o cómo la metaficción hace lo que hace

Las estrategias metaficcionales equivalen a las técnicas que utilizan las narraciones canónicas para construir una obra que sea capaz de proponer un tipo de relación con el lector. Si se contemplan los aspectos de la emisión, las estrategias serían los medios; es decir, la descripción de la manera en que se alcanza la variación metaficcional descrita. O, planteándolo, desde la recepción, las estrategias serían los medios por los cuales las narraciones se proponen alcanzar un efecto en los lectores.

De ahí que las estrategias sean el punto de enlace de dos categorías de análisis. Por una parte, se relacionan con la variación metaficcional que ellas ayudan a construir, pues es el resultado del empleo de determinadas estrategias. Por otra, las estrategias se relacionan con los principios-efectos: con los efectos, porque una estrategia busca generar determinado efecto en el lector implícito; con los principios, porque la obra metaficcional se organiza, y en consecuencia selecciona las estrategias, en función de unos principios organizativos que están muy ligados al efecto de ruptura de expectativas que se quiere lograr. Es así como las estrategias, utilizadas por separado o en combinación, aparecen en el análisis enlazadas a la variación metaficcional y a los principios-efectos.

Hemos expuesto que la bibliografía sobre la metaficción menciona variadas estrategias que se utilizan y se combinan para producir una variación metaficcional. No todas las estrategias son metaficcionales en sí mismas, pero tienen la capacidad de serlo si se combinan con otras. Un ejemplo hipotético de combinación podría consistir en una obra metaficcional que se organizase bajo el principio-efecto de reverberación para mostrar que la literatura no es un reflejo de la realidad, sino una construcción de otro tipo. Para ello, podría combinar distintas estrategias, como insertar, a manera de *collage*, pedazos de obras literarias para transmitir la idea de que la literatura se construye a partir de otros textos y no necesariamente a partir de la realidad. También podría presentar varias focalizaciones. En combinación, podrían generar una

variación metaficcional que tal vez no se produciría en el caso de obras en las que estas estrategias se utilizaran por separado. Hay obras de focalización variable que, sin embargo, no presentan variaciones metaficcionales. Y también hay obras que incluyen alusiones a otros textos que tampoco lo son.

Como ocurre con todos los textos literarios, tan resistentes a ofrecer modelos fijos, a pesar de que las convenciones literarias sean finitas (ya que existe una combinatoria infinita de resultados muy diversos), resulta imposible ofrecer ‘la fórmula de la metaficción’.

A continuación definimos en qué consisten las estrategias que se han ensamblado en el instrumento. Como estas estrategias están tan ligadas al principio-efecto y al tipo de variación metaficcional, se presentan de manera conjunta.

Cuando es pertinente, se introducen ejemplos de la obra *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales* de Scieszka y Smith, la cual (aunque no figura entre las escogidas para el análisis pues no se cuenta con traducción a las lenguas del entorno) reúne muchas de las estrategias metaficcionales que se señalan y que en este álbum aparecen utilizadas en combinación. Para facilitar la comprensión de los ejemplos, se incluye en el anexo 2 el análisis descriptivo de este álbum, eminentemente metaficcional.

A. Estrategias que afectan la trama y la lógica causal

Las estrategias que actúan sobre la lógica causal o bien fracturan la que conecta un acontecimiento con otro (alterando las relaciones de causa, posibilidad, razón y propósito), o bien la rompen en su totalidad, de manera que las acciones no correspondan a la lógica de los posibles narrativos planteada por Bremond (1974). El principio-efecto asociado a esta estrategia es la indeterminación, pues esta variación impide reconstruir la línea de acontecimientos de la historia. Un ejemplo límite de esto sería el “Cuento del gigante”, incluido en *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales*:

Fin/de la malvada madrastra /dijo “Soplaré y soplaré y te daré tres deseos”. La bestia se transformó en /siete enanitos felizmente para siempre /por causa del maleficio de una bruja malvada/ había una vez

Además de la ruptura de la lógica causal, podemos apreciar que este cuento comienza con la palabra “Fin” y termina con “Había una vez”, ambas fórmulas reconocibles para iniciar y concluir las narraciones. En las historias canónicas, y especialmente en las de la literatura infantil, las partes de la trama suelen estar muy codificadas, se suceden el orden de inicio, clímax y desenlace.

También es evidente que esta combinación inaudita de *pastiche* y cadáver exquisito está compuesta por retazos de cuentos de hadas conocidos, por lo cual actúan dos principios-efectos: por una parte, la ruptura de la lógica causal asociada a la indeterminación; y, por otra, el uso de elementos provenientes de los cuentos de hadas, relacionado con la reverberación.

Las estrategia que actúa sobre la trama consiste en alterar las relaciones de ordenación entre los momentos de ésta, sustituyéndolas por historias circulares o sin final (o con finales abruptos), como, por ejemplo, el cuento “La historia de Jack”, que comienza una y otra vez -cada vez con una tipografía más pequeña- sin llegar jamás a un final:

Había una vez un gigante. El Gigante exprimió a Jack y le dijo “Cuéntame una historia mejor o te molere los huesos para hacer mi pan. Y cuando se acabe tu historia, ¡de todas formas, molere tus huesos para hacer mi pan! (...) “Sólo hay una manera de salir de esto”, pensó Jack. Jack aclaró su garganta y entonces comenzó su historia. Había una vez un gigante. El Gigante exprimió a Jack y le dijo: “Cuéntame una historia mejor o te molere los huesos para hacer mi pan. Y cuando se acabe tu historia, ¡de todas formas, molere tus huesos para hacer mi pan!...”

Un ejemplo de final abrupto lo encontramos en el cuento “Cinderumpelstilskin o la niña que realmente lo fastidió todo”, en el que Cenicienta llora porque quiere ir al baile y entonces llega el enano saltarín que quiere que le averigüe el nombre. Ambos deseos no se encuentran (no hay relación de héroe y ayudante) y la historia termina con Cenicienta cerrándole la puerta al extraño visitante y quedándose sin ir porque se supone que no debe hablar con extraños.

La sobrecodificación es otra estrategia. La narración se hace consciente de las partes de la trama y en su interior se ensayan, por ejemplo, distintas formas de iniciar o culminar la historia, o se discuten estos aspectos de la historia dentro de la historia. En el cuento que alude a “La Caperucita Roja”³⁷, ocurre que el narrador, al presentar la historia, adelanta la trama del cuento. Caperucita y el Lobo se marchan molestos porque no piensan contar la historia otra vez, puesto que Jack, el narrador, lo ha fastidiado todo. En su defensa, éste alega: “No pueden decir eso (...) Las historias comienzan por ‘había una vez’”. La sobrecodificación aparece asociada al principio-efecto de reverberación cuando se ofrecen distintas fórmulas para iniciar y concluir las narraciones; pero, en este ejemplo, aparece ligada al cortocircuito, ya que la historia que se discute implica a los personajes, que saltan de nivel y se colocan como organizadores de la narración.

B. Estrategias que afectan la construcción del personaje

La variación metaficcional consiste en presentar al personaje como un artificio y romper la identificación de éste con un ser real. Las formas de evidenciar su artificialidad se realiza a través de estrategias que llaman la atención acerca de su construcción. La más evidente es la de incluir personajes conscientes de su condición. En el ejemplo citado anteriormente, Caperucita y el Lobo son actores que abandonan el cuento en protesta por la actitud del narrador. Esta estrategia suele tener el efecto de cortocircuito, pues la conciencia del personaje lo coloca, a la vez, dentro y fuera del texto.

Otra estrategia con el mismo efecto consiste en colocar al personaje en diferentes niveles de la narración. Como parte del enunciado, es, al mismo tiempo, sujeto de la enunciación que lo construye. No se trata de la figura del personaje-narrador que es, simultáneamente, parte del enunciado y sujeto de la enunciación, sino de personajes que se colocan contradictoriamente en

³⁷ Su título es “*Little Red Running Shorts*” y se trata de un juego de palabras sobre el sonido del cuento de Caperucita, que en es inglés es “*Little Red Riding Hood*”, cuya traducción nos resulta imposible.

otros niveles, como por ejemplo en la posición del autor (creadores) de las historias en las que se incluyen. Por ejemplo, la fastidiosa gallina de *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales* se coloca en el papel de ayudante del autor y le pide ayuda para contar su historia: necesita un ilustrador para hacer los dibujos y un autor que le eche un cable con la ortografía.

Colocar un personaje que abiertamente no es un referente real, sino que proviene de otro contexto, tiende también a metaficcionalizar las narraciones. Puede ser el personaje de otro cuento, o de un cuadro o de la publicidad, pero aparece en la narración recordando que los personajes son creaciones. Esta estrategia aparece asociada al efecto de reverberación, porque el personaje trae los ecos de sus actuaciones en el contexto original y en el de la narración en la que aparece. En el caso de *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales*, la mayoría de los personajes provienen de los cuentos de hadas, o si no, son transcodificaciones construidas sobre la base de estos aunque hayan cambiado de identidad.

La pérdida de la coherencia individual es una estrategia que atenta contra el principio de construcción del personaje sobre la base de una serie de características físicas o de carácter. Mediante esta estrategia, el personaje se diluye, pierde su individualidad y se confunde con otros. En la ilustración, esta distorsión puede estar representada en un personaje que se multiplica o que se descompone en partes, como ocurre en la “Historia del gigante”, en la que un personaje inidentificable se representa a partir de un *collage* que hace referencia a muchos protagonistas de la literatura infantil sin representar a ninguno (Véase anexo 2). Esta pérdida de coherencia, en la que el personaje se confunde con otros, suele responder al principio-efecto de indeterminación.

C. Estrategias que afectan al marco espacio-temporal (cronotopo)

Hemos identificado cinco estrategias que causan la vulneración del espacio codificado de las narraciones canónicas. La primera consiste en utilizar la página como espacio de la narración, bien sea al aludir al hecho de que la

narración transcurre en ella, o bien sea porque la página aparece dibujada, recordando la materialidad de la narración. Ambas modalidades de la misma estrategia suponen un salto de nivel, que se contempla en el principio-efecto del cortocircuito. En *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales*, Jack, el narrador, les explica al Lobo y a Caperucita que no se vayan, pues su historia ocupa tres páginas del libro que no pueden quedar vacías.

Otro espacio metaficcional donde puede transcurrir la narración son las partes del libro, produciendo un efecto análogo. Esta segunda estrategia se emplea también en la obra que utilizamos como ejemplo: la gallina que plantó el grano de trigo comienza a contar su historia en las guardas y el sufrido narrador le explica *“Espera un momento. Detenlo todo. No puedes contar tu historia aquí. Ésta es la guarda. El libro aún no ha comenzado”*.

La tercera estrategia identificada se localiza en la ilustración y consiste en presentar un espacio en el que las perspectivas imposibles dan cuenta de la artificialidad del espacio. La diversificación de éste enlaza con el principio-efecto de indeterminación por exceso. No hay en *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales* un ejemplo de esto, pero podría ejemplificarse con la imagen de *O Cântico dos Cânticos*, de Angela Lago en donde se crean espacios imposibles (véase anexo 3.12).

La cuarta consiste en presentar por medio de la ilustración un espacio subjetivo. Tal como explicamos al definir los elementos de la comunicación narrativa, esta estrategia dotaría de una “voz” a la ilustración. Su principio-efecto tiende a ser la indeterminación, pues descubre que ese espacio se corresponde con la percepción del personaje y que, por tanto, no es sólido para la historia, sino más bien dependiente de una mirada.

La última estrategia identificada consiste en presentar espacios que son convencionales con respecto a un género o un tipo de literatura, pero que, cuando se mezclan con otros que también lo son, generan problemas de registro y llaman la atención sobre las costuras de la narración. En este sentido, el principio-efecto puede ser la indeterminación, ya que puede que no se identifique el espacio, o la reverberación, pues las referencias a otros

espacios narrativos contenidas en el texto ramifican las posibilidades espaciales de la historia.

En relación con marco temporal, hemos detectado cuatro tipos de estrategias que vulneran las marcas temporales convencionales. La primera consiste en presentar marcas temporales que sean contradictorias entre sí. Este problema, con el tiempo, puede llegar a llamar la atención acerca de la inestabilidad de lo narrado y hacer pensar en que ‘algo no va bien’, desafiando la expectativa de coherencia.

La segunda presenta un tiempo imposible desde el punto de vista físico o cronológico: son dos instantes al mismo tiempo; por ejemplo, como hemos señalado antes, es de día y de noche; o en un marco temporal más histórico, la misma narración tiene lugar, por ejemplo, en la Edad Media y en la época contemporánea.

La tercera estrategia exagera la llamada “falacia patética” utilizada sobre todo por los textos románticos, en la que el marco espacio-temporal mimetiza el estado anímico de los personajes. Este tipo de construcción, propia de las narraciones, queda en evidencia cuando el marco temporal exagera esta adaptación a la voz y visión del mundo de los personajes hasta el punto de desvelar su carácter de artificio. Las estrategias temporales mencionadas responden al principio-efecto de la indeterminación, porque en todas ellas el tiempo que ofrece la narración entra en cuestionamiento y se pierden las líneas que lo dibujan.

Una última estrategia es la de mezclar dos tiempos convencionales en las narraciones hasta que se produzca un choque, como por ejemplo, el tiempo cronometrado, propio de las historias realistas (sobre todo de las narraciones que recurren a la precisión temporal, como las historias policiales), con el tiempo agrario e impreciso que caracteriza los cuentos de hadas europeos. En este caso, a la indeterminación se añade la reverberación, porque la narración remite a los conocimientos del lector de esas mismas marcas temporales funcionando en otras narraciones.

D. Estrategias que actúan sobre las estructuras complejas

La variación metaficcional en las estructuras complejas implica la alteración de las relaciones de coordinación y subordinación que se establecen entre las historias simples cuando se organizan en estructuras complejas.

La estrategia más evidente consiste en romper las relaciones de subordinación, de manera que no queda claro qué historia depende de cuál. Para que sea posible, en la narración se tienen que mantener algunos residuos de la relación de subordinación entre una historia y otra. De lo contrario, la estrategia no tendría ningún efecto, pues al no apreciarse la ruptura, se podría considerar que se trata de historias encadenadas o intercaladas. Es decir, tiene que sugerirse una forma de subordinación y luego romperse. En *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales*, hay una historia marco, la de Jack, el narrador que intenta ensamblar un libro que se compone de varios cuentos. En una narración canónica, estos cuentos estarían subordinados al marco, a la manera de *Las mil y una noches*. Sin embargo, en este álbum metaficcional, los personajes de los cuentos se revelan contra la autoridad del narrador, irrumpiendo en el marco para discutir la historia o apareciendo cuando no les corresponde. Los cuentos se insubordinan en relación con la historia marco alterando las relaciones jerárquicas de las historias con respecto al marco. El principio-efecto correspondiente a este tipo de narraciones podría ser la indeterminación, porque no se podría precisar qué historia depende de cuál. Cuando ocurre un cambio de nivel, como en el ejemplo anterior, la estrategia se asociaría al cortocircuito.

Se ha identificado una estrategia que consiste en alterar las relaciones de coordinación, ya sea en historias encadenadas o en historias alternadas. En estas últimas, una narración comienza y se interrumpe para dar paso a otra; la primera se retoma y así sucesivamente. La estrategia altera esta estructura, al no retomarse la primera historia y continuar con la segunda que puede, a su vez, interrumpirse para comenzar a narrar otras historias. Se trata de una tendencia a la ramificación, equiparable a la estrategia de presentar historias sin final a la que aludimos al analizar las historias simples, pero en este caso aplicable a historias complejas.

La última de las estrategias que incluimos en este grupo es el trasvase de elementos y situaciones de una historia a la otra es una técnica bastante común en la literatura contemporánea conocida como “vasos comunicantes”. Si bien no es en sí misma metaficcional. Sin embargo, la aparición de algún elemento de una historia en la otra puede ser una ‘coincidencia sospechosa’ que llama la atención sobre los aspectos constructivos de las historias complejas. Un elemento común a varias narraciones suele activar en el lector la búsqueda de coherencia. En consecuencia, éste podría inferir, si el texto lo sugiere, que este elemento implica que las historias están relacionadas en alguna forma de jerarquía. Es así como la estrategia del trasvase suele actuar en combinación con la de la ruptura de las relaciones de coordinación para producir la variación metaficcional. El principio-efecto relacionado con esta estrategia es, en primer lugar, la reverberación, pues un elemento trae a una historia la referencia de otra; en segundo lugar, la indeterminación, cuando no se puede precisar si ese elemento corresponde realmente al que está presente en otra historia; y, en tercer lugar, el cortocircuito, si esta estrategia activa la tendencia del lector a jerarquizar los elementos de la narración.

En la ilustración se presentan estas mismas estrategias, pero utilizando la simultaneidad propia de la imagen -que no posee el texto- a la que hemos aludido. Las historias canónicas ilustradas se subordinan y coordinan a través de marcas gráficas tales como el tamaño, la posición en la página, el recurso de la burbuja o bocadillo y los marcos, entre otros. La estrategia consiste en ocultar estas marcas gráficas y, en consecuencia, presentar las ilustraciones al mismo nivel. Esta estrategia se enlaza con el principio-efecto de indeterminación por exceso, puesto que proliferan las historias contándose a la vez sin que se puedan delimitar sus relaciones.

Una variante es la de mostrar varias historias que transcurren simultáneamente en la misma página, que, aun presentando marcas gráficas que establecen relaciones de jerarquía -pero no de subordinación- entre ellas, implican al lector en la construcción de la estructura compleja, instándole a preguntarse hasta qué punto se conectan estas dos o más historias que se muestran en diferentes capas. Pongamos el caso de un álbum que presenta

dos historias ilustradas, en la que una de ellas transcurre en los bordes de los marcos que rodean las ilustraciones de la historia principal. Si no hubiera una relación evidente entre ellas -pues la historia que transcurre en los marcos, aunque tiene una jerarquía inferior, carece de marcas que determinen que está incluida en la principal-, el lector experto, animado por su pretensión de coherencia, intentará determinar si, por ejemplo, la historia del marco podría ser un correlato de la historia principal, y dirigirá todas sus baterías interpretativas a confirmar la hipótesis. Esta actitud del lector, sugerida por la narración, supone un distanciamiento con respecto a la obra común a todas las narraciones metaficcionales. Presentar historias ilustradas de muchas capas que transcurren simultáneamente, incluso aunque se pueda establecer su jerarquía, es una estrategia metaficcional asociada al principio-efecto de indeterminación.

La última estrategia consiste en el trasvase de elementos en la ilustración, que posibilite que el elemento común pueda ser apreciado en dos historias ilustradas al mismo tiempo. Como en el caso del trasvase de los elementos del texto, esta estrategia está asociada a tres principios efectos: indeterminación, reverberación y cortocircuito.

E. Estrategias que actúan sobre la focalización y la voz narrativa

La variación metaficcional correspondiente a estos elementos discursivos consiste en utilizarlos de diferentes maneras para poner en duda la historia, minando la aspiración a su estabilidad -en cuanto que es una- y no una construcción inestable edificada a partir de una amplia paleta de posibilidades que, de ser las seleccionadas, resultarían en otras versiones posibles de la misma historia.

Las posibilidades de combinación entre voz y focalización son muchísimas, como también las estrategias que alteran las formas canónicas de estas combinaciones. Es así como las estrategias metaficcionales radicadas en estos dos elementos figuran entre las más mencionadas por los críticos, que hacen referencias, por ejemplo, a la polifonía, a las múltiples perspectivas

narrativas o a la elección de narradores poco confiables que visiblemente inventan lo que hacen. Por este exceso de variaciones, en este caso nos ha parecido adecuado desprender las estrategias de las posibilidades de focalización y voz que señala Genette para las narraciones canónicas.

La primera estrategia identificada consiste en presentar un narrador interno o externo que visiblemente miente manipulando la historia. Esta figura cuestiona la autoridad del narrador, propia de las narraciones canónicas. El principio-efecto asociado a esta estrategia es la indeterminación, porque resulta imposible establecer con precisión qué partes de la narración son reales y cuáles han sido manipuladas por el narrador.

En las narraciones canónicas, la focalización fija es limitada; sin embargo, el lector suele recostarse en el narrador y permitir que éste le cuente la historia de acuerdo a su mirada. Las limitaciones de la focalización son parte del pacto narrativo, ya que el lector ha aceptado que la historia se le presente bajo una perspectiva que necesariamente es limitada. La segunda estrategia consiste en exacerbar estas limitaciones de la focalización fija hasta el punto que la mirada del narrador no logre ni si quiera presentar lo contado y partes importantes de la narración escapen a su mirada. Por lo tanto, ofrece una narración frágil, diluida, que afecta el pacto narrativo. Para que la estrategia tenga efecto, el lector tiene que saber que hay algo que ha quedado fuera de la mirada, que hay puntos ciegos en la narración. Así pues, la estrategia supone una exacerbación de una característica normal y reconocible en las historias canónicas. El principio-efecto asociado a esta estrategia es la indeterminación, puesto que esos lados ocultos de la historia quedan sugeridos, pero se dejan en el aire.

La siguiente estrategia también supone una diferencia de grado con respecto a las narraciones canónicas. La focalización variable en las historias canónicas necesariamente implica una historia construida a partir de varias miradas entre las que, evidentemente, hay diferencias de aproximación con respecto a los acontecimientos que se narran. En la variación metaficcional, se exacerban estas diferencias, hasta convertirlas en contradicciones; el choque

entre las distintas focalizaciones inestabiliza la historia cuestionando los hechos. La indeterminación es el principio-efecto asociado a esta estrategia.

La focalización múltiple es otra estrategia cuestionadora de la historia, que se presenta de manera similar. Tiene un mayor potencial metaficcional, puesto que pone en tela de juicio los acontecimientos de la historia y plantea que un mismo acontecimiento se presente desde varios focalizadores. La estrategia metaficcional muestra las contradicciones que existen entre una versión y otra. En esta estrategia, un mismo hecho se multiplica en diferentes versiones, por lo que podemos asociarla al principio-efecto de indeterminación si estas contradicciones provocan que partes específicas de la línea de acontecimientos se presenten de manera ambigua.

Cabe afirmar que, en general, la presencia de varios narradores es un germen metaficcional, pues es un hecho que socava la idea de que las historias son sólidas, al presentar una construcción hecha a partir de los aportes de cada uno de los narradores implicados en contar la historia.

Con respecto a la voz, las estrategias metaficcionales son de dos tipos: en primer lugar, las que implican un desvío de las intenciones iniciales del narrador sobre si lo que contará es sobre él mismo o sobre otros. En este tipo de desvíos, el narrador o bien se propone contar una historia de la que no es parte (heterodiégesis) y termina hablando de sí mismo (homodiégesis) o bien, al contrario, la homodiégesis deviene en heterodiégesis. En ambos casos se genera una incertidumbre acerca de lo narrado, que enlaza con el principio-efecto de indeterminación. El segundo tipo corresponde a un salto de nivel del narrador, asociado al principio-efecto del cortocircuito. El narrador que está en un nivel entra o sale a otro nivel de la historia. Por ejemplo, un narrador extradiegético se introduce en la historia; o al contrario, un narrador intradieгético se sale de la historia para comentarla con el autor. Es el caso de “Chicken Licken” de *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales*, en donde Jack, narrador extradiegético, entra en la historia para advertir a los personajes de que la Tabla de Contenidos se está cayendo.

En las ilustraciones también se pueden identificar estrategias concernientes a la focalización y la voz. Por lo general, las historias ilustradas contienen

múltiples perspectivas, pues la ilustración suele ofrecer a la narración otras diferentes a las del texto. La variable metaficcional ocurre cuando estas múltiples perspectivas se utilizan para desestabilizar la historia. Las estrategias por medio de las cuales se logra esta desestabilización consisten, por una parte, en mostrar una simetría extrema entre texto e ilustración, la cual, por medio de un recurso poco utilizado en esta forma extrema, hace muy evidente que la historia es una construcción desde una mirada específica. O por la otra, en exacerbar las contradicciones entre texto e ilustración, poniendo en tela de juicio la unidad de la historia. En ambos casos, se genera una ambigüedad con respecto a la definición de la historia, por lo que el principio-efecto asociado a las estrategias es el de indeterminación.

Es evidente que la utilización de la focalización variable en la ilustración es una convención en las narraciones canónicas. Una estrategia que cuestiona la historia consiste en exacerbar el uso de la focalización variable con la intención de desequilibrarla. Por ejemplo, la combinación de múltiples perspectivas visuales puede utilizarse para hacer evidente que hay una parte de la historia que estas perspectivas no abarcan; o hacer que se cuestione la focalización fija del texto, mostrando sus limitaciones, por ejemplo. En este caso, el principio-efecto es, una vez más, la indeterminación.

Otra táctica se basa en presentar una historia a través de diferentes focalizaciones en la ilustración, de manera que lo que en el texto parece una sola narración, se diversifica en varias. Es un recurso muy frecuente, que permite contraponer al texto, por ejemplo, lo que un personaje está imaginando a partir de él a través de ilustraciones que muestran la historia desde la mirada del personaje. El principio-efecto relacionado es el de la indeterminación.

Una estrategia muy experimental consiste en incluir en una misma ilustración varias focalizaciones, haciendo evidente la presencia, a veces contradictoria e irreconciliable, de dos o más miradas. Esto implica diversificar la ilustración en su interior, y por ello, a esta estrategia le corresponde también el principio-efecto de la indeterminación. Cuando se produce un choque irreconciliable entre ambas focalizaciones, que suelen estar separadas en las

narraciones canónicas, pero que ahora conviven, puede también considerarse un efecto de cortocircuito, ya que se han amalgamado en un mismo nivel aspectos que normalmente se distinguían en planos diferentes. Este recurso se emplea, por ejemplo, en *Els nens del mar de Escala y Solé*, en donde en una misma ilustración se contraponen los imaginarios de un hombre y un niño de la calle (véase anexo 3.13).

F. Estrategias que actúan sobre la estructura temporal

En las historias canónicas, la estructura temporal se construye a partir de combinaciones entre el tiempo del enunciado (en el que transcurre lo que se cuenta) y el tiempo de la enunciación (el momento en que se cuenta). La variación metaficcional vulnera las estructuras convencionales. Una primera estrategia para conseguirlo es hacer que la enunciación tenga más importancia que el enunciado, de manera que la historia verse sobre el acto mismo de contarla y no sobre otro tipo de acontecimientos. En esta estrategia, el tiempo del enunciado se pliega al tiempo de la enunciación, pues ésta se convierte en enunciado. Esta táctica se suele identificar como una forma característica de la metaficción y se remonta a obras como el *Tristram Shandy*, de Sterne. El principio-efecto asociado es el de la indeterminación por exceso, porque a menudo se plantea como un desvío de la senda narrativa: el narrador tiene la intención de contar una historia, pero se distrae en reflexiones sobre el acto de contar, de manera que la intención original se ramifica para contar la enunciación.

Otro tipo de estrategia metaficcional que afecta la estructura temporal es la de incluir el tiempo de la lectura, que pertenece al nivel extratextual. La presencia de este tiempo impide que el lector pierda de vista el hecho de que la narración es un artefacto lingüístico que se expone ante él para ser leído y no una realidad alternativa en la que puede sumergirse perdiendo de vista el contexto de la lectura de una creación contenida en un libro. Un ejemplo perfecto de esto en la literatura contemporánea es la obra de Calvino *Si una noche de invierno un viajero*. La introducción de un nivel extratextual en el texto responde al principio-efecto del cortocircuito.

Entre las estrategias identificadas relacionadas con la temporalidad, la última corresponde a la ruptura de la causalidad entre el tiempo del enunciado y el de la enunciación. Con excepción de historias experimentales, que emplean una temporalidad prospectiva y que están narradas en futuro, como por ejemplo la novela *Aura*, de Carlos Fuentes, la enunciación, generalmente, o bien se sitúa en la misma franja temporal del enunciado, o bien es posterior a éste. La estrategia en cuestión consiste en vulnerar esta relación colocando marcas temporales contradictorias entre sí que sugieren un tiempo de la enunciación anterior al del enunciado; o un enunciado que existe antes de ser creado por el sujeto de la enunciación (cuando narrador y autor implícitos coinciden). Este tipo de contradicciones se relacionan con el principio-efecto de indeterminación.

En *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales*, se ofrece una estructura temporal compleja. Por una parte, hay una presencia evidente del tiempo de la enunciación, el tiempo en que el narrador intenta ensamblar la historia y negocia con el gigante y la gallina, que también quieren contar las suyas. El tiempo de la enunciación y el del enunciado coinciden en estos fragmentos y, en ellos, el acto de enunciar se convierte en el principal enunciado de la historia. Por otra parte, están otras narraciones que recurren a la estructura temporal habitual de los cuentos de hadas del “Había una vez...”, en donde el tiempo del enunciado y de la enunciación no coinciden. Hay también un tiempo contradictorio, porque los personajes y las historias pre-existen al tiempo de la enunciación de Jack y tienen una condición ambigua; son, en parte, como obras teatrales que se escenifican una y otra vez. Y también está el tiempo de la lectura, que se introduce cuando el narrador se dirige al lector implícito.

G. *Estrategias que afectan las relaciones narrador-narratario y autor implícito-lector implícito*

Comenzamos describiendo las estrategias que actúan sobre las relaciones entre el narrador y el narratario. En las historias canónicas, sobre todo en las narraciones para niños, el pacto narrativo suele explicitarse en los

comentarios que el narrador dirige al receptor representado ficcionalmente en la obra: el narratario. De esta manera, el narrador media entre la emisión y el receptor. En la variación metaficcional, el comentario del narrador, en lugar de allanar el camino, hace problemática la recepción. La estrategia para producir este tipo de variación consiste en utilizar comentarios del narrador dirigidos a descubrir el artificio de la narración, como “tú sabes que lo que te estoy contando es un invento”, o “esto que te cuento que ocurrió, puede ser que haya ocurrido de otra forma”. Estos comentarios recuerdan a los lectores que se ha redactado un nuevo pacto narrativo en el que el narrador, en lugar de incluir al narratario en la narración, trata de distanciarlo. La reformulación del pacto narrativo para reconducir la mirada hacia el mundo externo de la obra es asociable al cortocircuito, pero, dependiendo del caso, también podría relacionarse con la indeterminación.

La suplantación de la figura del narratario como receptor de la obra, asignándole funciones que en las narraciones canónicas correspondían al narrador, es otra de las tácticas utilizadas. Es así como, de forma evidente, el narratario toma decisiones acerca del curso de la historia, de manera que los dos comparten la responsabilidad de contar. El principio-efecto que enlaza con esta estrategia es el cortocircuito, ya que supone la alteración de las posiciones del narrador y el narratario; pero también podría corresponderse a la indeterminación, en el caso de que, como consecuencia de la nueva “distribución del trabajo”, algunos aspectos de la obra permanezcan ambiguos.

En cuanto a la relación del autor implícito con el lector implícito, ya hemos explicado cómo la representación del autor implícito es una variación metaficcional que, aunque se haya debilitado hasta el punto de convertirse en un tópico, supone un distanciamiento con respecto a lo narrado que posibilita el tipo de reflexión que acompaña a las narraciones que analizamos. La representación del autor implícito en el llamado “tópico del manuscrito encontrado” a veces pasa tan desapercibida que los lectores obviamos ese hecho y nos adentramos en la obra, olvidando que entre el narrador y el lector hay una figura autorial explícita. Sin embargo, este tópico se recarga en obras que insisten en el hecho de que lo que se cuenta es una creación

anterior que alguien encontró; o cuando este hecho redundaría en aspectos estructurales de la obra. La representación de la figura autorial suele colocar al autor implícito en la posición de narratario, pues es el primer receptor de los manuscritos encontrados, ya sea porque encuentra unos papeles, o bien porque escucha la historia que luego cuenta. En este sentido, de cambio de posición del autor implícito a narratario, podría pensarse en el salto de nivel que caracteriza el principio-efecto del cortocircuito. Sin embargo, éste no parece ser el efecto que producen estas obras en sus lectores, ni el principio por el cual se construyen; más que un choque eléctrico entre dos niveles, el autor colocado en la posición de narratario genera un distanciamiento con respecto a la obra, que redundaría en la indeterminación y, a veces, en una indeterminación por exceso cuando el distanciamiento implica más de dos figuras autoriales superpuestas (la del autor y la del supuesto autor).

Otros saltos en relación con la figura del autor implícito sí se relacionan de manera más evidente con el principio-efecto del cortocircuito. La estrategia consiste en representar al autor implícito en niveles de la narración que no le corresponden. Por ejemplo, cuando los personajes se dirigen de manera *pirandelliana* al autor de la obra que los contiene, o cuando el autor implícito ‘aterriza’ en el mundo ficcional para intervenir y poner orden. En *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales*, la gallina que plantó un grano de trigo, ansiosa por contar su historia, reclama ayuda para explicarla: “¿Cómo pretenden que cuente la historia yo sola? ¿Dónde está el vago del narrador? ¿Dónde está el vago del ilustrador? ¿Dónde está el vago del autor?”.

Asimismo, identificamos dos estrategias metaficcionales que se relacionan con el lector implícito. La primera consiste en representar al lector implícito en la obra, no para reforzar el pacto narrativo, como ocurre con las narraciones canónicas, sino para asignarle responsabilidades en el desarrollo de la narración. Puede que, explícitamente, se le indique que está a su cargo resolver las ambigüedades de la historia, construir el final o insertar algún elemento de su contexto en la narración. En este caso, el principio-efecto que conecta con esta estrategia es el de la indeterminación, en su forma de explosión, si la intervención del lector implícito supone la diversificación de la historia. Puede también que se le considere un jugador y que la narración se

le presente como un reto, o como una distracción ociosa, en la que jugar es más importante que contar. En este caso, el principio-efecto es el juego. Un ejemplo bastante expresivo de lo que puede pedírsele al lector implícito aparece en *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales*: el narrador, ante una página que está al revés, se dirige al lector implícito y le dice: “*Si realmente quisieras leer esta página, siempre puedes ponerte de cabeza*”. O cuando ya casi al final, Jack, el narrador, se dirige al lector para pedirle silencio y así no despertar al gigante y poder terminar el libro.

Como el autor implícito, el lector implícito puede representarse en varios niveles de la narración, creando un tipo de desajustes irreconciliables que caracterizan el principio-efecto del cortocircuito.

H. Estrategias que actúan sobre el soporte

Al explicar la variación metaficcional, hemos aludido a que el soporte en las narraciones canónicas no tiene una función narrativa, mientras que éste adquiere estas funciones en la variación. Dos son las estrategias que identificamos para lograr esta variación: la primera consiste en incorporar en el soporte algún elemento (como un troquel) que adquiera una significación dentro del mundo narrativo (por ejemplo, un agujero). La segunda consiste en representar físicamente el soporte de la narración. En el caso de que la narración corresponda a una historia epistolar, presentarla en un soporte que tenga forma de carta. Este tipo de estrategia produce el efecto del cortocircuito al chocar la materialidad evidente con la ficcionalidad de la historia. Cabe aclarar que, en el marco de este análisis, si la representación de la página corresponde al espacio donde tiene lugar la ficción, este aspecto se considera en la sección correspondiente al espacio.

I. Estrategias que actúan sobre los paratextos

Al igual que el soporte, los paratextos pueden desempeñar una función narrativa en la variación metaficcional, convirtiéndose, pongamos por caso,

en el tema de la narración. *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales* es un álbum que trata sobre los esfuerzos de Jack por ensamblar un libro de cuentos por lo que constantemente se hace referencia a las partes del libro.

También se les pueden asignar funciones narrativas, como, por ejemplo, en el álbum que utilizamos para ejemplificar elementos paratextuales como la introducción, la dedicatoria, la página de título, las tablas de contenidos e incluso el ISBN, estos cumplen funciones narrativas. En la dedicatoria, como ya explicamos, el narrador sujeta la página, que está de cabeza, para colocarla en la posición correcta. En la introducción, intenta disuadir al lector de leer las historias, diciéndoles que son bastante estúpidas y narra una como ejemplo de lo que se encontrará. Unas páginas más adelante, la Tabla de Contenidos se desmorona y aplasta a los personajes de un cuento, mientras a su vez deja varias historias fuera del libro. En la contracubierta, la gallina pregunta, mirando el ISBN: "*¿Qué hace esto aquí?, ¿quién es éste chico ISBN? De todas formas, ¿quién comprará este libro?*" En todos esos ejemplos, la utilización de los paratextos, en su doble función organizativa y narrativa, crea un tipo de contradicción propia del principio-efecto cortocircuito.

J. Estrategias metaficcionales que actúan sobre el código

Las variaciones de tipo metaficcional con respecto al uso del código se consiguen a través de estrategias específicas muy diversas. Hemos identificado cinco estrategias generales que vulneran las convenciones del código narrativo en las que se contienen las estrategias específicas. Resulta interesante, en este caso, el hecho de que ninguna de las estrategias utilizadas pueda considerarse exclusiva de la metaficción y, sin embargo, son fundamentales porque, cuando se producen, atacan a la narración en un punto neurálgico de la convención narrativa como es el código.

Una de ellas consiste en evidenciar la mezcla de géneros dispares para llamar la atención sobre el hecho de que son convenciones. En esta estrategia, se contempla el tipo de mezclas extrañas que evidencian esta idea y no las

mezclas sutiles de géneros que ocurren en muchas obras canónicas. Por ejemplo, en *Lilla*, un álbum de Ivan Pommaux, la historia de Blancanieves se cuenta en clave policial, utilizando los recursos de intriga y de ambientación característicos de estas narraciones. La mezcla flagrante de géneros se asocia con el principio-efecto de la reverberación y puede llevar a la indeterminación.

También se exageran los préstamos intertextuales con el fin de mostrar que las narraciones se amasan con el material de otras narraciones o con los discursos que circulan en la sociedad. En el análisis, nos interesa determinar qué tipo de préstamos se utilizan, pues se espera su reconocimiento por parte del lector implícito y conviene detectar hacia qué tipo de lector implícito apuntan los álbumes metaficcionales. La multiplicación de las alusiones y referencias sugiere que la reverberación es el principio-efecto que se asocia a esta estrategia; en algunos casos, también podría asociarse con el juego, cuando éstas tengan por finalidad proponer un tipo de juego al lector. *The Stinky Cheese Man and other Fairly Stupid Tales* resulta un ejemplo contundente para mostrar el grado de saturación intertextual que pueden presentar las obras metaficcionales, pues toda la obra está construida con base en las alusiones a cuentos populares muy conocidos.

La parodia, como ya hemos explicado, es una transcodificación con fines humorísticos señalada una y otra vez como característica de la metaficción. Entre los diferentes tipos de parodia, nos interesa aquella que gira en torno a aspectos intrínsecos al código de la narración; siguiendo a Rose (1993), se trata de una parodia metaficcional, que introduce la mirada autoreflexiva de la obra. Con el objetivo de determinar en qué consiste esa autorreflexión y qué tipo de lector implícito se construye, resulta interesante determinar si la parodia corresponde al código lingüístico, al personaje, al género, a una obra en concreto o algún otro aspecto relacionado con el código de la narración. Por ejemplo, en *The Stinky Cheese Man and other Fairly Stupid Tales*, se parodia el código lingüístico utilizado por los cuentos populares; en la historia que da nombre al libro, el estribillo que repite el personaje, “*Run run run as fast as you can. You can’t catch me. I’m the Stinky Cheese Man*” (Corred, corred, tan rápido como podáis. No me podéis alcanzar porque yo soy el

apestoso hombrecillo de queso) parodia el estribillo del cuento “El hombrecillo de jengibre”: “*And I can outrun you too-o-o*” (Y yo te puedo alcanzar, ja, ja), sólo que en esta historia el hombrecillo hiede tanto que nadie se interesa en perseguirlo.

También aquí se parodian los personajes, presentando a la gallinita, a quien nadie ayuda a plantar el grano de trigo, como una tonta gritona que agobia con sus reclamos a quien se encuentra. Asimismo, se realiza una parodia de cuentos específicos, como “El príncipe rana”, en la que todo transcurre con normalidad hasta que, tras el beso, la rana regresa al pozo diciendo: “*Era una broma*”.

Si existe o no la parodia del género en esta obra, es un aspecto discutible. En nuestra opinión, los cuentos populares son objeto frecuente de parodia en la literatura infantil, no porque se pretenda atacar de manera humorística al género, sino porque son un material de parodia compartido por los lectores implícitos. Es así como nos parece que, aunque en este álbum se parodian obras y personajes, no se pretende la crítica al género como tal, ya que en la mayoría de este tipo de construcción paródica los cuentos populares aparecen como un género vigente al que no se ataca, sino que se utiliza y reactualiza con fines humorísticos.

Otro tipo de transcodificación que se relaciona con la variación metaficcional es la ironía. Como expusimos en el marco teórico, ésta sugiere que lo que está escrito posee otro significado y corresponde al lector realizar la transcodificación. La ironía no es en sí misma una estrategia metaficcional, pero puede contribuir a la metaficcionalidad de la obra al mostrar la inestabilidad del significado. En la ironía podría considerarse que se produce una explosión semántica en la que el código se desdobra.

El juego lingüístico, a su vez, puede ser visto como una estrategia metaficcional que produce una alteración de la relación canónica entre significado y significante al privilegiar el significado. El sinsentido que prima la sonoridad, la vacuidad de significación, es una estrategia específica que se incluye en la general del juego, por lo que el principio-efecto relacionado es el juego.

En cuanto a las estrategias que atañen específicamente al uso del código gráfico, se define, en primer lugar, la mezcla de estilos ilustrativos como forma de representación, asociada al principio-efecto de indeterminación en su forma de explosión; en segundo lugar, el préstamo de imágenes de otras obras, que se asocia a la reverberación; y, finalmente, el juego gráfico, asociada al principio-efecto del juego.

En el caso de los juegos gráficos, los hay de dos clases: por una parte, los que se organizan a partir de los significantes, planteando un tipo de ilustraciones que llaman la atención acerca de los componentes del lenguaje de la imagen y se comunican a partir de la vía de la investigación semiótica (Duran, 2001), y comentan la ilustración como un lenguaje secuenciable a partir de sus propios componentes semióticos. Es el caso de *El globito rojo*, de Iela Mari, que desafía las convenciones al crear una narrativa a partir de la evolución de las formas (Véase anexo 3.14).

Y, por otra parte, los que se organizan a partir de los componentes del lenguaje específico de la ilustración; plantean un tipo de imagen que llama la atención sobre algún elemento del discurso ilustrativo (focalización, temporalidad y voz) y de la narración ilustrada, y se comunica a partir de la empatía ingeniosa (Duran, 2001), lo que permite reconocerla como un lenguaje secuenciado a partir de sus propios componentes narrativos. Es lo que ocurre en *Zoom Banyai* donde al pasar la página nos damos cuenta de que la ilustración está dentro de otra posterior o anterior a causa del acercamiento o alejamiento del *zoom*. La narración se transforma en una sucesión de imágenes que mira una cámara, en una historia que reflexiona sobre un aspecto discursivo -en este caso la focalización-, pero que involucra al lector en un juego de miradas, retándolo a enmarcar constantemente el punto de vista con respecto a lo observado (Véase anexo 3.15).

Este tipo de imágenes autorreferenciales que se contienen unas a otras han sido analizadas por Mitchell (1994) quien las denomina “metaimágenes” y pueden verse por ejemplo en las imágenes del álbum *Sí* (Véase anexo 3.16).

9.3.3. Medio

Esta categoría se refiere a si la estrategia tiene lugar a través del código lingüístico, si es sólo a través del código gráfico, o si, de manera sinérgica, recurre a ambos códigos para vulnerar la narración canónica. En el caso de las variaciones localizadas como propias de la imagen (tales como las que inciden en las estructuras complejas, en la focalización y voz narrativa de la ilustración, y en el código gráfico), es evidente que la estrategia estará en la ilustración, por lo que no señalamos el medio. En los demás casos, indicamos si la estrategia puede llevarse a cabo a través de la relación texto-ilustración o si bien se realiza a través de alguno de los códigos por separado texto o ilustración.

9.3.4. Incidencia y localización de las variaciones

Algunas obras, aunque no son abiertamente metaficcionales, hacen un guiño metaficcional, como recordatorio de que son construcciones literarias. Éste consiste en emplear alguna de las estrategias de forma eventual, de manera que afecte sólo un aspecto de la narración; así, supone una alteración de la estructura con un efecto débil en el lector y en la disposición de la misma.

Cuando la variación posee escaso efecto, la obra en cuestión se percibe más cercana a las formas canónicas. Por ejemplo, el cambio en las convenciones puede causar que el guiño metaficcional quede debilitado por el uso y pase desapercibido, tal como hemos expuesto anteriormente con el llamado “tópico del manuscrito encontrado”. Cabe aquí señalar que en algunos libros infantiles actuales se observan rasgos metaficcionales muy débiles y fuera de lugar, los cuales, a decir verdad, parecen responder a la intención de acoplar la narración al espíritu de los tiempos (pues hay que reconocer que la metaficción está de moda), en lugar de a una propuesta literaria más arriesgada o consciente.

En cambio, cuando en las variaciones se utilizan estrategias de alto impacto en la estructura, se percibe una obra abiertamente metaficcional, renuente a los intentos de acercarla al canon. Este tipo de variaciones se califican como de incidencia estructural. En contraste, las variaciones que poseen baja resonancia en la estructura de la obra se describen como de incidencia parcial.

Ahora bien, una variación parcial, que aislada pasaría desapercibida, podría producir un mayor efecto sobre la estructura de la obra cuando se repite o se usa en combinación con otras estrategias. En este caso, la variación se considera estructural y se explica que lo es por recurrencia.

En el caso de las historias complejas, resulta necesario localizar en cuál de las historias simples que la conforman se aloja la variación metaficcional. Es posible que en una estructura compleja existan variaciones metaficcionales del tipo estructural, pero sólo en una de las historias que forman parte de la estructura compleja. Por eso, las variaciones estructurales y las parciales están localizadas indicando que su efecto sólo alcanza las historias que conforman la estructura compleja.

Sobre la incidencia y la localización se puede resumir

- De acuerdo a su incidencia en la estructura, las variaciones pueden ser de ‘incidencia estructural’ y de ‘incidencia parcial’.
- De acuerdo a su ‘localización’, las de incidencia estructural se localizan si sólo están presentes en una de las historias de la estructura compleja.
- Según su ‘recurrencia’, las variaciones parciales pueden convertirse en variaciones estructurales si éstas se repiten. En la ficha se coloca que es por recurrencia.
- Se utilizan, pues, las siguientes categorías:
 - Incidencia Parcial
 - Incidencia Estructural
 - Localizada
 - Recurrente

9.3.5. Ensamblaje del modelo: el instrumento o ficha de análisis

Las pautas que componen el modelo de análisis para la descripción de las variaciones en el álbum se organizan en un instrumento o ficha de análisis. En el eje vertical de ésta aparecen los elementos que conforman el modelo de comunicación narrativa adoptado. En el eje horizontal, aparecen encadenadas las categorías de análisis en oposición a la convención de la historia canónica: Variación metaficcional, Estrategias, Principio-Efecto, Medio e Incidencia.

Cada una de las categorías aparece descrita con las posibles variables en que puede manifestarse. En el instrumento se explicitan las variaciones que vulneran las formas canónicas de los diferentes elementos de la comunicación narrativa y el principio-efecto que se asocia a estas variaciones,

Las categorías de ‘medio’ e ‘incidencia’, aunque están vacías por razones operativas, son también cerradas. La categoría ‘medio’ admite registrar si la variación se produce en el ‘texto’, en la ‘ilustración’, o en ambas (‘texto-ilustraciones’); mientras que la categoría ‘incidencia’ admite registrar si la variación es ‘parcial’ o ‘estructural’. Cuando una variación estructural está localizada en una de las historias de la estructura compleja, se indica ‘localizada’ y se especifica la historia en la que se encuentra. Si una variación parcial se produce más de una vez, se indica ‘recurrente’.

A continuación, se anexa el instrumento de análisis que resume el modelo cuyas pautas se han explicado en esta sección.

Álbum:

Nivel de la historia

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>I. Trama y lógica causal</p> <p>A. Se pueden reconstruir los acontecimientos de la historia simple</p> <p>B. La estructura simple de introducción, clima y desenlace aparece codificada</p>	<p>A'. No se pueden reconstruir los acontecimientos de la historia</p> <p>B'. Se descodifica la estructura simple</p>	<p>A'. Se rompe la lógica causal</p> <p>B'.1. Se altera el orden del código inicio-clímax-desenlace</p> <p>B'.1.1. Se mezclan los finales con los inicios (historias circulares)</p> <p>B'.1.2. Historias sin final, con finales abruptos o varios finales</p> <p>B'.2. Sobrecodificación</p> <p>B'.2.1. Se discute la historia dentro de la historia</p> <p>B'.2.2. Otras sobrecodificaciones</p>	<p>A'. Indeterminación</p> <p>B'.1. Indeterminación</p> <p>B'.2. Cortocircuito - Reverberación</p>		

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO-EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>II. Personaje</p> <p>A. El personaje se muestra como marca según la convención narrativa</p>	<p>A'. El personaje se muestra como artificio</p>	<p>A'.1. El personaje tiene conciencia de ser personaje</p> <p>A'.2. El personaje se desdobra en varios niveles de la comunicación</p> <p>A'.3. El personaje se disuelve y pierde la coherencia individual</p> <p>A'.4. El personaje proviene de otro contexto</p>	<p>A'.1. Cortocircuito-Indeterminación</p> <p>A'.2. Cortocircuito</p> <p>A'.3. Indeterminación</p> <p>A'.4. Reverberación</p>		

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>III. Marco espacio - temporal</p> <p>A.La estructura espacio temporal (cronotopo) mantiene las convenciones de género</p>	<p>A'. La estructura espacio temporal (cronotopo) vulnera las marcas convencionales</p>	<p>A'.1. Marco espacial no- convencional</p> <p>A'.1.1. Espacio que se transforma por juego gráfico</p> <p>A'.1.2. La página como espacio</p> <p>A'.1.2.1. La narración transcurre en la página</p> <p>A'.1.2.2. La página aparece representada</p> <p>A'.1.3. Los paratextos como espacio</p> <p>A'.1.4. Perspectivas imposibles</p> <p>A'.1.5. Espacio subjetivo</p> <p>A'.1.6. Mezcla problemática de espacios convencionales</p> <p>A'.2. Marco temporal no-convencional</p> <p>A'.2.1. Marcas temporales contradictorias entre sí</p> <p>A'.2.2. Tiempo imposible</p> <p>A'.2.3. Marco temporal subjetivo</p> <p>A'.2.4. Mezcla problemática de tiempos convencionales</p>	<p>A'.1.1. Juego</p> <p>A'.1.2. Cortocircuito</p> <p>A'.1.3. Cortocircuito</p> <p>A'.1.4. Indeterminación</p> <p>A'.1.5.Indeterminación</p> <p>A'.1.6. Reverberación</p> <p>A'.2.1. Indeterminación</p> <p>A'.2.2. Indeterminación</p> <p>A'.2.3. Indeterminación</p> <p>A'.2.4. Reverberación</p>		

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>IV. Estructuras complejas</p> <p>A. Las historias complejas se presentan en estructuras convencionales</p> <p>a) Encadenamiento</p> <p>b) Intercalación</p> <p>c) Encabalgamiento</p> <p>Estructuras complejas en la ilustración</p> <p>A. Dentro de la simultaneidad de la ilustración se establece una jerarquía entre las historias ilustradas</p>	<p>A'. Se alteran las relaciones de coordinación y subordinación en las estructuras complejas</p> <p>A''. Se rompe la jerarquía entre las historias ilustradas</p>	<p>A'.1. Se rompe la relación de subordinación entre las historias</p> <p>A'.2. Se rompen las relaciones de coordinación entre las historias y las historias tienden a ramificarse</p> <p>A'.3. Trásvase de elementos de una historia a la otra</p> <p>A'.3.1. Un elemento de una historia aparece en otra historia</p> <p>A'.3.2. Una situación de una historia aparece en otra historia</p> <p>A''.1. Se eliminan las marcas gráficas de subordinación o coordinación</p> <p>A''.2. Narraciones de muchas capas</p> <p>A''.3. Trásvase de los elementos de una historia a otra</p>	<p>A'1. Indeterminación</p> <p>A'.2. Indeterminación</p> <p>A'.3.1 Indeterminación-Cortocircuito-Reverberación</p> <p>A'.3.2. Indeterminación-Cortocircuito-Reverberación</p> <p>A''.1. Indeterminación</p> <p>A''.2. Indeterminación</p> <p>A''.3. Indeterminación-Cortocircuito-Reverberación</p>		

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>V. Focalización y voz narrativa</p> <p>A. La focalización y la voz median para que la historia se presente como estable</p> <p>Focalización</p> <p>a) Focalización externa</p> <p>b) Focalización interna</p> <p>c) Focalización fija</p> <p>d) Focalización variable</p> <p>e) Focalización múltiple</p> <p>Voz narrativa</p> <p>a) Narrador homodiegético</p> <p>b) Narrador heterodiegético</p> <p>c) Narrador intradiegético</p> <p>d) Narrador extradiegético</p>	<p>A'. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia</p>	<p>A'.1. Focalización</p> <p>A'.1.1. Narrador interno o externo que evidentemente manipula la historia (oculta o inventa)</p> <p>A'.1.2. Se exageran las limitaciones de la focalización fija</p> <p>A'.1.3. Se muestran contradicciones en la focalización variable</p> <p>A'.1.4. Se muestran las contradicciones de la focalización múltiple</p> <p>A'.2. Voz</p> <p>A'.2.1. El narrador parece que habla de otros , pero habla de sí mismo</p> <p>A'.2.2. El narrador parece que habla de sí mismo pero habla de otros</p> <p>A'.2.3. El narrador extradiégético se introduce en la historia violentando la frontera narrativa</p> <p>A'.2.4. El narrador intradiegético se sale de la historia violentando la frontera narrativa</p>	<p>A'.1.1. Indeterminación</p> <p>A'.1.2. Indeterminación</p> <p>A'.1.3. Indeterminación</p> <p>A'.1.4. Indeterminación</p> <p>A'.2.1. Indeterminación</p> <p>A'.2.2. Indeterminación</p> <p>A'.2.3. Cortocircuito</p> <p>A'.2.4. Cortocircuito</p>		

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>Focalización y “voz” narrativa en la ilustración</p> <p>A. Se mantiene la coherencia de la historia en relaciones de mayor o menor sintonía entre la focalización del texto y la de la ilustración</p> <p>B. Las diferencias en la focalización no ponen en juego la coherencia.</p>	<p>A''. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia</p> <p>B''. Las diferencias en la focalización ponen en juego la coherencia</p>	<p>A''.1. Sintonía: Realidad filtrada por la conciencia del narrador o personaje</p> <p>A''.2. Contradicción: Brechas entre el texto y la ilustración que ponen en juego la coherencia de la historia</p> <p>B''.1. Los cambios de focalización de las ilustraciones descalabran la historia</p> <p>B''.2. La focalización múltiple ramifica la historia en varias historias posibles</p> <p>B''.3. En una misma ilustración se presentan dos o más focalizaciones</p>	<p>A''.1. Indeterminación</p> <p>A''.2. Indeterminación</p> <p>B''.1. Indeterminación</p> <p>B''.2. Indeterminación</p> <p>B''.3. Indeterminación-Cortocircuito</p>		

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VI. Temporalidad</p> <p>A. Estructura temporal convencional en la que el tiempo del enunciado predomina sobre el tiempo de la enunciación</p>	<p>A'. Se vulnera la estructura temporal convencional</p>	<p>A'. 1. El tiempo de la enunciación cobra importancia ante el tiempo del enunciado</p> <p>A'. 2. Introducción del tiempo de la lectura</p> <p>A'. 3. Discordancias entre el tiempo del enunciado y el de la enunciación</p>	<p>A'. 1. Cortocircuito</p> <p>A'. 2. Cortocircuito</p> <p>A'. 3. Indeterminación</p>		

Las partes de la comunicación literaria

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VII.A Las parejas de la comunicación</p> <p>Narrador-Narratario</p> <p>A. El narrador es una instancia mediadora, cuyos comentarios refuerzan el pacto narrativo allanando el camino entre la emisión y la recepción</p> <p>B. El narratario es el receptor inmediato de la comunicación en la obra</p>	<p>A'. El comentario del narrador cuestiona el pacto narrativo</p> <p>B'. El narratario tiene una función más activa</p>	<p>A'. Comentario metaficcional del narrador que tematiza sobre artificio de la ficción</p> <p>B'. El narratario debe tomar decisiones y participa en el curso de la historia</p>	<p>A'. Cortocircuito-Indeterminación-Reverberación</p> <p>B'. Cortocircuito</p>		

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VII.B Autor implícito - Lector implícito</p> <p>A. Autor implícito no representado</p> <p>B. Lector implícito representado para evidenciar el pacto narrativo</p>	<p>A'. Autor implícito representado</p> <p>B'. Lector implícito representado para asignarle un papel activo en la narración</p>	<p>A'.1.La representación del autor implícito tiene efecto distanciador</p> <p>A'.2. El autor implícito se representa en varios niveles de la narración</p> <p>B'. 1. Se implica al lector implícito en la construcción y en el progreso de la historia</p> <p>B'.2. El lector implícito es considerado un jugador</p> <p>B'.3. El lector implícito se representa en varios niveles de la historia</p>	<p>A'.1. Indeterminación</p> <p>A'.2.Cortocircuito</p> <p>B'.1 Indeterminación-Cortocircuito</p> <p>B'.2. Juego</p> <p>B'.3. Cortocircuito</p>		

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VIII. El soporte</p> <p>A. No se utiliza como un elemento narrativo</p>	<p>A'. Se utiliza como un elemento narrativo</p>	<p>A'.1. El soporte o una alteración en él se convierte en un elemento de la narración</p> <p>A'.2. El soporte de la ficción se representa físicamente</p>	<p>A'.1. Cortocircuito</p> <p>A'.2. Cortocircuito</p>		

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	LOCALIZACIÓN TEXTO - ILUSTRACIÓN	INCIDENCIA PARCIAL O ESTRUCTURAL
IX. Los paratextos A. Cumplen funciones organizativas e informativas	A'. Cumplen funciones narrativas	A'. Los paratextos se hacen parte de la narración	A'.1. Cortocircuito		

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>X. El código</p> <p>A. Tendencia a mantener las marcas de género</p> <p>B. Los préstamos obedecen a la condición intertextual de la literatura</p> <p>C. La transcodificación de la parodia y la ironía coloca sus fines fuera del código (políticos, sociales)</p> <p>D. Significado y significante unidos</p>	<p>A'. Se vulneran las marcas de género</p> <p>B'. Se hacen evidentes los préstamos (Saturación intertextual)</p> <p>C'. Transcodificación llama la atención acerca de aspectos del código</p> <p>D'. Se privilegia al significante sobre el significado</p>	<p>A'. Mezcla de géneros</p> <p>B'. Se exageran los préstamos B'.1. De la tradición literaria B'.2. De los cuentos populares B'.3. De las tiras cómicas B'.4. De los medios audiovisuales B'.5. De la publicidad B'.6. De discursos que circulan socialmente</p> <p>C'.1. Parodia C'.1.1. De personaje C'.1.2. Del género C'.1.3. De una obra C'.1.4. Otros</p> <p>C'.2. Ironía</p> <p>D'. Juego lingüístico</p>	<p>A'. Reverberación</p> <p>B' Reverberación-Juego</p> <p>C'. Reverberación</p> <p>D'. Juego</p>		

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA LOCALIZACIÓN
<p>El código de la ilustración</p> <p>A. Tendencia a mantener las marcas de género</p> <p>B. Los préstamos obedecen a la condición intertextual de las artes gráficas</p> <p>C. Significado y significante unidos</p>	<p>A''. Se vulnera la coherencia del modo de representar</p> <p>B''. Se hacen evidentes los préstamos de material gráfico</p> <p>C'. Se privilegia el significante sobre el significado</p>	<p>A''. Mezcla de estilos ilustrativos en una misma representación</p> <p>B''. Citas gráficas a obras o estilos de ilustración</p> <p>C''. Juego gráfico C''.1. Del significante C''.2. De algún elemento narrativo de la ilustración</p>	<p>A''. Indeterminación-Reverberación</p> <p>B''. Reverberación</p> <p>C''. Juego</p>		

10. APLICACIÓN DEL MODELO DE ANÁLISIS

Con el fin de demostrar el proceso completo de análisis se presenta el análisis de los dos títulos que conforman el corpus reducido: *Voces en el parque* de Anthony Browne y *Els tres porquets* de David Wiesner. Como se ha explicado, el análisis completo se conforma de tres niveles: descriptivo, crítico y el análisis a partir del modelo para describir las variaciones metaficcionales en el álbum.

A continuación se presenta el análisis de los dos títulos del corpus reducido.

H. VOCES EN EL PARQUE³⁸

Autor: Anthony Browne

Editorial: Fondo de Cultura Económica

Año de publicación: 1999 (Edición original en inglés 1998)

1. Análisis descriptivo

El álbum

Treinta y seis páginas, todas con ilustraciones. No todas las páginas poseen texto. No hay doubles-páginas. Hay texto dentro de la ilustración en el cartel del mendigo y en los diarios (iconotexto).

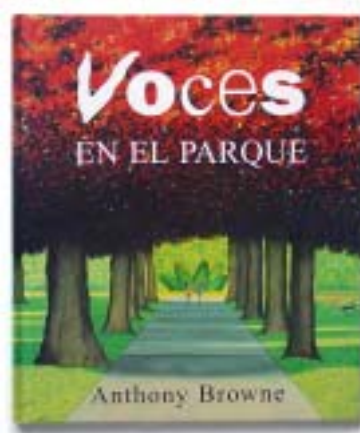
³⁸ Se ha mantenido la ordenación alfabética, en función de su orden cronológico, de los títulos que conforman el corpus amplio (tal como se estableció en las páginas 129 y siguientes), de manera que la letra asignada a cada uno de ellos sirva para identificarlo a lo largo del presente trabajo y, en particular, en las tablas-resumen que aparecerán más adelante en el mismo. Recordamos en todo caso, a efectos de facilitar la lectura, la letra correspondiente a cada título: **A.** *Los osos de ni se sabe*, **B.** *El cartero simpático*, **C.** *Un cuento de Oso*, **D.** *¡La verdadera historia de los tres cerditos! Por S.Lobo*, **E.** *Blanc i negre*, **F.** *Mal día en Río Seco*, **G.** *Carabola*; **H.** *Voces en el parque*, **I.** *La carta de la señora González* y **J.** *Els tres porquets*.

Título: La palabra "Voces" se escribe con cuatro tipografías diferentes.

Título y nombre del autor en cubierta y página de título.

Información de Copyright: En página 2.

Cada historia se inicia con un título subrayado: Primera voz, Segunda Voz, Tercera Voz, Cuarta Voz.



Cubierta: Muestra el título y el autor. Una "ilustración-resumen" de dos ilustraciones interiores: introduce la escena de la Primera Voz, pero con el detalle de la flor que se incluye en la Cuarta Voz. Varias focalizaciones dentro de la misma ilustración.



Contracubierta: Un banco del parque con un sombrero en el suelo.



Guardas: Las guardas son muy pictóricas y representan, a su vez, cuatro texturas diferentes.



Página de título: Viñeta con el sombrero de la madre de Carlos que será una presencia permanente en las cuatro historias.

Página de créditos: De nuevo el sombrero. El sombrero podría ser un homenaje a Magritte, una de las alusiones permanentes en la obra de Browne. Como dato curioso, se sabe que la madre del pintor belga era sombrerera.

De la página 5 a la 11. Primera historia. El marco temporal de esta narración es el otoño. La tipografía es "elegante" y con serif.



Página 5. Primera Voz. Narración en primera persona. Utilización reiterativa del posesivo que se refuerza en la ilustración con la presentación de la casa que sitúa socialmente a la narradora. En la verja se puede ver el sombrero.



Página 6. Una princesa a punto de encontrarse con un mendigo es el correlato del encuentro entre la perra de pura raza y el perro ordinario. Ilustración sangrada, sólo se asoma el morro del perro.

Página 7. Los perros juegan. Un hombre pasea la sombra de un cocodrilo. La sombra del banco y de la madre, asemeja las fauces del animal.



Página 8. Los árboles boquiabiertos anticipan el grito de la mujer. Las sombras crean un cocodrilo, un ojo gigante y la de la mujer un perro. Un hombre lee un periódico pero el texto no lo menciona. La ilustración ofrece información que el texto no menciona.

Página 9. El texto comenta la presencia del hombre de la ilustración anterior. El grito mueve los árboles hasta sacarlos del marco. Los dos perros juegan.



Página 10. Ilustración similar a la de la portada, pero desde un punto de vista más distanciado. El niño no lleva una flor.

Página 11. Salida del parque. El niño no se ve, pues lo tapa la madre. Los personajes dejan un rastro de hojas secas. Un árbol se incendia y en la verja una de las púas muestra una llamita.

De la página 12 a la página 17. Segunda historia. El marco temporal es el invierno. La tipografía es bold y sin serif.



Página 12. Segunda Voz. Narración en primera persona de un hombre necesitado.

Página 13. Camino al parque. Es invierno y el hombre camina cabizbajo. Los personajes de "La Gioconda" y del "Autorretrato de Frans Hals" también aparecen deprimidos. El muro que termina en una reja y en cristales puntiagudos y el entorno sucio y con edificios enormes y de alta densidad contrastan con el entorno del barrio rico de la primera historia. Un *grafitti* muestra el signo de anarquía y un corazón roto.



Página 14. El perro mueve la cola. El hombre añora tener su misma energía. Mary Poppins vuela por los aires y de las chimeneas sale un polvo irreal.

Página 15. Los perros corren rodeados de una energía de movimiento que se representa en blanco. El polvo mágico (también blanco) corta el tronco de los árboles, que sugieren la figura de un elefante (patas y trompa); otras raíces

tienen forma de pies y patas. Contraste entre lo pesado e inamovible y lo dinámico y luminoso.



Página 16. El hombre lee un diario en el que aparece “El grito” de Munch.



Página 17. Contraste de la ilustración con la de la página 13, que señala la progresión de la historia. Ahora el hombre sonrío. La escena es luminosa y festiva. La Monalisa y el pintor salen del cuadro, bailan juntos y Santa Claus salta alegre. El farol es una flor que ha salido del asfalto y despide la luz en forma de polvo mágico. King Kong está en el terrado de los edificios iluminados con colorido y cuyas ventanas tienen formas alegres. Una estrella fugaz surca el cielo. El *grafitti* es un corazón entero y el muro ya no acaba con la reja y los cristales. Los personajes dejan marcas de nieve a su paso.

De la página 18 a la página 25. Tercera historia. El marco temporal es la primavera. La tipografía es ligera y con serif. Los marcos están definidos con líneas rectas.



Página 18. Ilustración muy enmarcada y con una técnica que utiliza la trama en cuadrícula. Narración en primera persona. La sombra del personaje sugiere un pájaro.

Página 19. Carlos camina a la sombra de su madre. El sombrero de la mujer se reproduce en las copas de los árboles, en las nubes y en el farol (referencia a Magritte). Como el hombre de la historia dos, Carlos muestra su deseo en relación con los perros: a ambos les hubiera gustado pasárselo igual de bien que los perros.



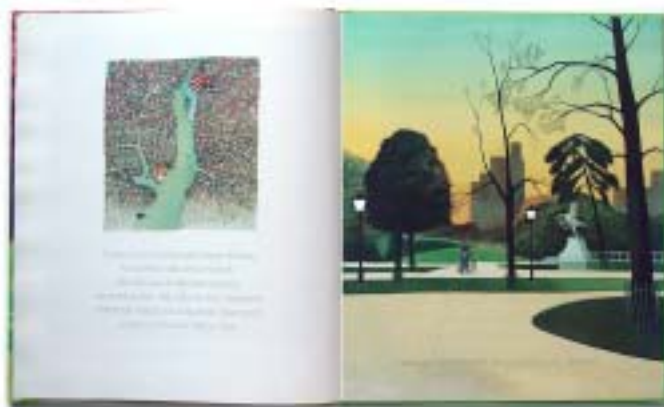
Página 20. Ilustración dividida por el farol. El lado de Carlos es sombreado, invernal y muestra a dos personajes que, en una misma bicicleta, pedalean en direcciones contrarias. El lado de Mancha es luminoso, primaveral y, al fondo, se ve un castillo de cuento de hadas. Un lado se enmarca con línea recta y el otro, con línea irregular.

Página 21. Es primavera. La sombra de Carlos en el tobogán alude a "El grito" de Eduard Munch. Un avión con el ala rota reitera el símbolo del vuelo asociado a este personaje. Al fondo, los faroles tienen la forma del sombrero de la madre. No se sabe si el suelo está lleno de pétalos o de guijarros. La imagen se sangra fuera de la página por primera vez.



Página 22. Dos estatuas, una masculina y otra femenina, se muestran en actitud de seducción mutua. Los árboles dibujan las cabezas de dos chimpancés que se aproximan. También la forma de la barda lo sugiere. En el pedestal de una de las esculturas aparece dibujado un corazón. Las colas de los perros se intercambian.

Página 23. Las colas de los perros se confunden con las plantas. Los sombreros de las nubes están cambiando de forma. La ilustración pierde el marco rígido.



Página 24. Contradicción entre texto e ilustración. “Como yo soy bueno para trepar árboles, le enseñé a ella cómo hacerlo”. El marco se hace irregular. Una de las ramas tiene forma de paloma.

Página 25. Un sendero de pétalos sigue a Carlos. Cupido le apunta.

De la página 26 a la página 34. Cuarta historia. El marco temporal es el verano. La tipografía es caligrafiada. Los marcos de todas las ilustraciones son muy irregulares.



Página 26. Los faroles tienen la forma de coronas reales y un arbusto es una fresa gigante.

Página 27. Los botones del traje de la mujer repiten la desagradable mueca de su cara.



Página 28. Los árboles tienen forma de frutas.

Página 29. Los árboles tienen forma de gorilas sonrientes.



Página 30. La fuente de Neptuno muestra a un gorila en bañador. Los árboles tienen forma de colas de ballenas y, al fondo, el chorrillo de una ballena asemeja el polvo mágico.

Página 31. Carrusel. Tiempo imposible: es de noche y de día al mismo tiempo.



Página 32. Escena de la entrega de la flor, que sólo aparece en esta historia.

Página 33. Carlos regresa, dominado por la figura de su madre. Las verjas del parque acaban en los sombreros. Un mar antes de llegar a una casa.



Página 34. Es la única vez en las cuatro historias en la que se narra algo posterior al trayecto de salida del parque. La flor es una amapola, se marchita de prisa, pero su sombra aérea sugiere una permanencia en el recuerdo. Los perros jugueteando están representados en la taza.

2. Análisis crítico

Voces en el parque es una narración compleja que se compone de cuatro historias simples coordinadas.

La historia de un paseo (que se cuenta en muchas narraciones infantiles de forma lineal) se convierte aquí en cuatro relatos. No se trata de narraciones coordinadas en una secuencia temporal (alternancia), sino de los mismos acontecimientos contados varias veces de forma diferente. Entre las versiones hay diferencias y acontecimientos que quedan ocultos; por ejemplo, el episodio de la flor sólo se menciona en la que se titula "Cuarta Voz". Esto se debe a que cada narrador oculta o resalta lo que desea.

No es posible reconstruir la historia con precisión porque las distintas versiones, por sus ocultamientos o por sus proyecciones, se anulan entre sí. Esto no implica que los intentos de reconstrucción de la historia compleja (formada por las cuatro simples) se vean completamente frustrados, sino que resultan problemáticos. Esta situación encuentra una salida: aceptar que no hay una sola versión o historia, sino varias.

Los personajes, aunque son gorilas, están representados de acuerdo a las marcas de la narración realista y pertenecen a estratos sociales identificables. Igualmente, muestran rasgos de carácter previsible.

La narración se divide en cuatro voces identificadas como tales: Primera Voz, Segunda Voz, Tercera Voz, Cuarta Voz. Cada una está narrada por un narrador diferente. Los cuatro narradores son del primer nivel (intradiegéticos) y narran su propia historia (homodiegéticos). La focalización es interna: los personajes dicen lo que piensan y lo que sienten. Cada una de las historias simples tiene una focalización fija, pero la historia compleja consiste en una focalización múltiple para narrar el mismo hecho.

Las ilustraciones aparecen generalmente focalizadas de acuerdo a la voz que las narra, en una relación de sintonía con el texto. Sin embargo, en algunas aparecen personajes, elementos y situaciones (casi siempre con función simbólica) que el texto omite.

La ilustración posee una gran complejidad formal, utilizando recursos gráficos, cromáticos, espaciales y temporales para diferenciar una narración de otra. La ilustración muestra que cada una de las historias transcurre en una estación del año diferente.

Primera Voz

La Primera Voz es la de la madre de Carlos. Se presenta con un tratamiento tipográfico con serif, clásico y culto. La corpulenta señora está vestida elegantemente y lleva joyas y un sombrero rojo de felpa. La madre domina la escena e impide ver a Carlos.

Cuenta cómo perdió de vista a su hijo en el parque al que últimamente acude gente desagradable. La historia se desarrolla durante el otoño y la estación adquiere una fuerza simbólica: expresa la capacidad destructiva y anuladora del personaje. El texto evidencia desde dónde narra un personaje que quiere remarcar su posición social (afiliación) por encima de sus relaciones afectivas (filiación): "Era la hora de pasear a Victoria, nuestra perra labrador de pura raza, y a Carlos nuestro hijo". Además desliza su autoritarismo: " 'Carlos ven

acá. ¡Inmediatamente!'", dije. "Y ven aquí Victoria, por favor.'", y su desprecio por los otros ("niña andrajosa", "tipos espantosos"). Hay muchos detalles en las ilustraciones que subrayan su fuerza destructiva (el viento, el fuego y la sombra de un cocodrilo devorador); el poder de su voz (los árboles emulan sus gritos) y de su mirada (un ojo en la sombra del parque). Irónicamente, en el trasfondo se introducen, como correlato, el personaje de una reina de cuentos y un mendigo que parecen destinados a unirse.

Segunda Voz

La Segunda Voz es la del padre de Mancha. Se expresa en una tipografía en bold sans serif, bastante más moderna. El hombre narra cómo sale de casa con Mancha y el perro y cómo se entretiene buscando empleo en un diario. No menciona el encuentro entre los niños y los perros. El hombre está cabizbajo y deprimido, falto de energía: "Me gustaría tener la mitad de la energía que él [el perro] tiene". Su deseo proyecta sobre el parque una energía blanquecina, luminosa. El texto lo muestra como una persona optimista: "pero no se puede perder la esperanza. ¿Verdad?". Las ilustraciones dan cuenta del cambio que en su ánimo ocasiona el paseo. El camino de ida es gris, deprimente y lleno de miseria y de abandono; mientras que el de vuelta es luminoso, festivo y navideño. La estación invernal simboliza el reposo y la inactividad de esta voz, pero también la calidez de la celebración navideña. Se utilizan los contrastes entre dos situaciones semejantes (la de ida y la de vuelta) para señalar el cambio en el ánimo que produce el paseo.

Tercera Voz

La Tercera Voz es la de Carlos. Se expresa con una tipografía serif de máquina de escribir, pero muy ligera, tímida. Su relato tiene lugar en la primavera y, simbólicamente, muestra cómo "florece" su personalidad al alejarse de la influencia materna. La sombra de la madre y su sombrero se proyectan en el paisaje. La ilustración recurre en los inicios a colores pálidos y a una línea rígida y obsesiva, que recuerda al grabado, pero progresivamente se va haciendo más luminosa y pictórica, mostrando el cambio de Carlos. El texto se

confronta con la ilustración, recordándole al lector que las voces no son confiables: Mancha trepa segura en el árbol, mientras que Carlos, de frente al lector sonríe con complicidad; el texto reza: "Como yo soy bueno para trepar árboles, le enseñé a ella cómo hacerlo". El lector sabe que no se puede confiar en lo que le cuenta el personaje. Los detalles de los sombreros en la ilustración muestran cómo se debilita la influencia materna, al tiempo en que Carlos gana seguridad en sí mismo.

Cuarta Voz

La Cuarta Voz pertenece a Mancha. Para representarla, la tipografía imita la caligrafía. El paseo que cuenta la niña tiene lugar en verano y las ilustraciones están realizadas en colores vibrantes que muestran el carácter desenfadado y alegre de la niña. La historia de Mancha se parece muy poco a la que cuenta Carlos. Éste omite hablar de que le entrega una flor y registra el juego del tobogán y el de trepar árboles. Mancha explica que juegan en el sube y baja y en el quiosco y cómo Carlos le regala una flor. En el parque de Mancha, la naturaleza y la fantasía se desbordan: frutas gigantes, ballenas detrás de los árboles. No se puede confiar en las referencias de espacio y tiempo: en la ilustración del juego en el quiosco es de día y de noche a la misma vez. Cuando Carlos se aleja, es de noche y la sombra de su madre lo conduce a un territorio turbulento, al que se accede por un portal dominado por los sombreros de piedra, que recuerdan al de la madre.

Resumiendo y concluyendo

Se trata de una narración que se compone de cuatro historias que se solapan, confluyen y se contradicen. El tratamiento ilustrativo, tipográfico y, en general, de toda la gráfica, depende de la voz que narra. Se utilizan cuatro estilos de ilustración, en los que cada uno representa un marco-espacio temporal diferente. Predomina una relación de sintonía entre la voz y la "voz" de la ilustración. Sin embargo, ésta ofrece una focalización diferente a la del texto, dando una información diferente que suele funcionar como

correlato simbólico, apoyado, muchas veces, en la utilización de referencias intertextuales .

Con excepción de los paratextos y la ilustración de la cubierta, el narrador cede la voz a los personajes para que ellos cuenten. Liberadas de la autoridad del narrador que las fije, las historias se tambalean y chocan entre sí, haciendo evidente que ninguna de ellas es fiable. En consecuencia, el lector -a pesar de la simpatía o antipatía que le genere cada narrador- no puede privilegiar ninguna de las versiones de lo sucedido en el parque. Lo que queda al desnudo es que la subjetividad del punto de vista modifica sustancialmente los acontecimientos: no hay un paseo al parque, sino cuatro contruidos desde cuatro miradas. Este hecho hace inestables cada una de las historias simples (y también hace problemática la reconstrucción de la historia compleja).

La vulneración de la “gran historia” por medio de la focalización múltiple pone al descubierto la inestabilidad y artificialidad de la ficción. En consecuencia, la metaficcionalidad de *Voces en el parque* radica en que una misma historia se cuente desde varias focalizaciones. El álbum descubre ante el lector que la “realidad” en la ficción es una ilusión construida a través de la voz y la focalización. En las historias canónicas, voz y focalización funcionan como marcos de referencia invisibles que median entre los acontecimientos ficcionales y el lector para ofrecerle la ilusión de realidad. Al hacerse visibles a través de la estrategia metaficcional, queda evidenciado que tanto la historia como el mecanismo de los marcos que la construyen son artificios.

La incertidumbre metaficcional encuentra su balance en el asidero ficcional que ofrecen cada una de las historias simples. Si se leen independientemente, son coherentes y no presentan vulneraciones importantes (sólo algunas contradicciones en la relación texto-ilustración). Las vulneraciones ocurren cuando las expectativas de coherencia del lector intentan reconstruir una historia compleja contraponiendo los cuatro relatos.

Con un planteamiento metaficcional evidente, *Voces en el parque* ofrece un ejemplo del balance entre la ruptura y las convenciones presentes en la “paradoja metaficcional”. El lector puede distanciarse para ver el artificio

creado a partir de la voz y la narración de Carlos o de Mancha, pero no por ello abandona el interés hacia ellos y sus historias.

3. Aplicación del modelo de análisis

A continuación se presenta el resultado de aplicar el modelo de análisis para describir sistemáticamente las variaciones metaficcionales de *Voces en el parque*.

Álbum: Voces en el parque

Nivel de la historia

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>I. Trama y lógica causal</p> <p>A. Se pueden reconstruir los acontecimientos de la historia simple</p> <p>B. La estructura simple de introducción, clima y desenlace aparece codificada</p>	<p>A'. No se pueden reconstruir con facilidad los acontecimientos de la historia</p> <p><i>Sí se pueden reconstruir pero con contradicciones si se considera una historia compleja</i></p> <p>B'. Se descodifica la estructura simple</p>	<p><i>A'. Se rompe la lógica causal</i></p> <p>B'.1. Se altera el orden del código inicio-clímax-desenlace</p> <p>B'.1.1. Se mezclan los finales con los inicios (historias circulares)</p> <p>B'.1.2. Historias sin final, con finales abruptos o varios finales</p> <p>B'.2. Sobrecodificación</p> <p>B'.2.1. Se discute la historia dentro de la historia</p> <p>B'.2.2. Otras sobrecodificaciones</p>	<p><i>A'. Indeterminación</i></p> <p>B'.1. Indeterminación</p> <p>B'.2. Cortocircuito - Reverberación</p>		

H. Voces en el parque

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO-EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>II. Personaje</p> <p>A. El personaje se muestra como marca según la convención narrativa</p>	<p>A'. El personaje se muestra como artificio</p>	<p>A'.1. El personaje tiene conciencia de ser personaje</p> <p>A'.2. El personaje se desdobra en varios niveles de la comunicación</p> <p>A'.3. El personaje se disuelve y pierde la coherencia individual</p> <p>A'.4. El personaje proviene de otro contexto</p>	<p>A'.1. Cortocircuito-Indeterminación</p> <p>A'.2. Cortocircuito</p> <p>A'.3. Indeterminación</p> <p>A'.4. Reverberación</p>		

H. Voces en el parque

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>III. Marco espacio - temporal</p> <p>A. El marco espacio temporal (cronotopo) mantiene las convenciones de género</p>	<p><i>A'. El marcoespacio temporal (cronotopo) vulnera las marcas convencionales</i></p>	<p><i>A'.1. Marco espacial no- convencional</i></p> <p>A'.1.1. Espacio que se transforma por juego gráfico</p> <p>A'.1.2. La página como espacio</p> <p>A'.1.2.1. La narración transcurre en la página</p> <p>A'.1.2.2. La página aparece representada</p> <p>A'.1.3. Los paratextos como espacio</p> <p>A'.1.4. Perspectivas imposibles</p> <p><i>A'.1.5. Espacio subjetivo</i></p> <p>A'.1.6. Mezcla problemática de espacios convencionales</p> <p><i>A'.2. Marco temporal no-convencional</i></p> <p><i>A'.2.1. Marcas temporales contradictorias entre sí</i></p> <p><i>A'.2.2. Tiempo imposible</i></p> <p><i>A'.2.3. Marco temporal subjetivo</i></p> <p>A'.2.4. Mezcla problemática de tiempos convencionales</p>	<p>A'.1.1. Juego</p> <p>A'.1.2. Cortocircuito</p> <p>A'.1.3. Cortocircuito</p> <p>A'.1.4. Indeterminación</p> <p><i>A'.1.5.Indeterminación</i></p> <p>A'.1.6. Reverberación</p> <p><i>A'.2.1. Indeterminación</i></p> <p><i>A'.2.2. Indeterminación</i></p> <p><i>A'.2.3. Indeterminación</i></p> <p>A'.2.4. Reverberación</p>	<p><i>A'.1.5. Ilustraciones</i></p> <p><i>A'.2.1. Ilustraciones</i></p> <p><i>A'.2.2. Ilustraciones</i></p> <p><i>A'.2.3. Ilustraciones</i></p>	<p><i>A'.1.5. Estructural</i></p> <p><i>A'.2.1. Estructural</i></p> <p><i>A'.2.2. Estructural (recurrente)</i></p> <p><i>A'.2.3. Estructural</i></p>

H. Voces en el parque

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>IV. Estructuras complejas</p> <p>A. Las historias complejas se presentan en estructuras convencionales</p> <p>a) Encadenamiento</p> <p>b) Intercalación</p> <p>c) Encabalgamiento</p> <p>Estructuras complejas en la ilustración</p> <p>A. Dentro de la simultaneidad de la ilustración se establece una jerarquía entre las historias ilustradas</p>	<p><i>A'. Se alteran las relaciones de coordinación y subordinación en las estructuras complejas</i></p> <p><i>A''. Se rompe la jerarquía entre las historias ilustradas</i></p>	<p>A'.1. Se rompe la relación de subordinación entre las historias</p> <p>A'.2. Se rompen las relaciones de coordinación entre las historias y las historias tienden a ramificarse</p> <p><i>A'.3. Traspase de elementos de una historia a la otra</i></p> <p>A'.3.1. Un elemento de una historia aparece en otra historia</p> <p><i>A'.3.2. Una situación de una historia aparece en otra historia</i></p> <p>A''.1. Se eliminan las marcas gráficas de subordinación o coordinación</p> <p>A''.2. Narraciones de muchas capas</p> <p>A''.3. Traspase de los elementos de una historia a otra</p>	<p>A'1. Indeterminación</p> <p>A'.2. Indeterminación</p> <p>A'.3.1 Indeterminación-Cortocircuito-Reverberación</p> <p><i>A'.3.2. Indeterminación-Cortocircuito-Reverberación</i></p> <p>A''.1. Indeterminación</p> <p>A''.2. Indeterminación</p> <p>A''.3. Indeterminación-Cortocircuito-Reverberación</p>	<p><i>A'.3.2. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>A'.3.2. Estructural</i></p>

H. Voces en el parque

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>V. Focalización y voz narrativa</p> <p>A. La focalización y la voz median para que la historia se presente como estable</p> <p>Focalización</p> <p>a) Focalización externa</p> <p>b) Focalización interna</p> <p>c) Focalización fija</p> <p>d) Focalización variable</p> <p>e) Focalización múltiple</p> <p>Voz narrativa</p> <p>a) Narrador homodiegético</p> <p>b) Narrador heterodiegético</p> <p>c) Narrador intradiegético</p> <p>d) Narrador extradiegético</p>	<p><i>A'. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia</i></p>	<p>A'.1. Focalización</p> <p>A'.1.1. Narrador interno o externo que evidentemente manipula la historia (oculta o inventa)</p> <p>A'.1.2. Se exageran las limitaciones de la focalización fija</p> <p>A'.1.3. Se muestran contradicciones en la focalización variable</p> <p><i>A'.1.4. Se muestran las contradicciones de la focalización múltiple</i></p> <p>A'.2. Voz</p> <p>A'.2.1. El narrador parece que habla de otros , pero habla de sí mismo</p> <p>A'.2.2. El narrador parece que habla de sí mismo pero habla de otros</p> <p>A'.2.3. El narrador extradiegético se introduce en la historia violentando la frontera narrativa</p> <p>A'.2.4. El narrador intradiegético se sale de la historia violentando la frontera narrativa</p>	<p>A'.1.1. Indeterminación</p> <p>A'.1.2. Indeterminación</p> <p>A'.1.3. Indeterminación</p> <p><i>A'.1.4. Indeterminación</i></p> <p>A'.2.1. Indeterminación</p> <p>A'.2.2. Indeterminación</p> <p>A'.2.3. Cortocircuito</p> <p>A'.2.4. Cortocircuito</p>	<p><i>A'.1.4. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>A'.1.4. Estructural</i></p>

H. Voces en el parque

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>Focalización y “voz” narrativa en la ilustración</p> <p>A. Se mantiene la coherencia de la historia en relaciones de mayor o menor sintonía entre la focalización del texto y la de la ilustración</p> <p>B. Las diferencias en la focalización no ponen en juego la coherencia.</p>	<p><i>A''. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia</i></p> <p>B''. Las diferencias en la focalización ponen en juego la coherencia.</p>	<p><i>A''.1. Sintonía: Realidad filtrada por la conciencia del narrador o personaje</i></p> <p><i>A''.2. Brechas entre el texto y la ilustración que ponen en juego la coherencia de la historia</i></p> <p>B''.1. Los cambios de focalización de las ilustraciones descalabran la historia</p> <p>B''.2. La focalización múltiple ramifica la historia en varias historias posibles</p> <p>B''.3. En una misma ilustración se presentan dos o más focalizaciones</p>	<p><i>A''.1. Indeterminación</i></p> <p><i>A''.2. Indeterminación</i></p> <p>B''.1. Indeterminación</p> <p>B''.2. Indeterminación</p> <p>B''.3. Indeterminación-Cortocircuito</p>	<p><i>A''.1. Texto e ilustraciones</i></p> <p><i>A''.2. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>A''.1. Estructural</i></p> <p><i>A''.2. Parcial (Localizado en Historia 3)</i></p>

H. Voces en el parque

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA LOCALIZACIÓN
<p>VI. Temporalidad</p> <p>A. Marco temporal convencional en la que el tiempo del enunciado predomina sobre el tiempo de la enunciación</p>	<p>A'. Se vulnera el marco temporal convencional</p>	<p>A'. 1. El tiempo de la enunciación cobra importancia ante el tiempo del enunciado</p> <p>A'.2. Introducción del tiempo de la lectura</p> <p>A'.3. Discordancias entre el tiempo del enunciado y el de la enunciación</p>	<p>A'.1. Cortocircuito</p> <p>A'.2. Cortocircuito</p> <p>A'.3. Indeterminación</p>		

Las partes de la comunicación literaria

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VII.A Las parejas de la comunicación</p> <p>Narrador-Narratario</p> <p>A. El narrador es una instancia mediadora, cuyos comentarios refuerzan el pacto narrativo allanando el camino entre la emisión y la recepción</p> <p>B. El narratario es el receptor inmediato de la comunicación en la obra</p>	<p>A'. El comentario del narrador cuestiona el pacto narrativo</p> <p>B'. El narratario tiene una función más activa</p>	<p>A'. Comentario metaficcional del narrador que tematiza sobre artificio de la ficción</p> <p>B'. El narratario debe tomar decisiones y participa en el curso de la historia</p>	<p>A'. Cortocircuito-Indeterminación-Reverberación</p> <p>B'. Cortocircuito</p>		

H. Voces en el parque

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VII.B Autor implícito - Lector implícito</p> <p>A. Autor implícito no representado</p> <p>B. Lector implícito representado para evidenciar el pacto narrativo</p>	<p>A'. Autor implícito representado</p> <p>B'. Lector implícito representado para asignarle un papel activo en la narración.</p>	<p>A'.1.La representación del autor implícito tiene efecto distanciador</p> <p>A'.2. El autor implícito se representa en varios niveles de la narración</p> <p>B'. 1. Se implica al lector implícito en la construcción y en el progreso de la historia</p> <p>B'.2. El lector implícito es considerado un jugador</p> <p>B'.3. El lector implícito se representa en varios niveles de la historia</p>	<p>A'.1. Indeterminación</p> <p>A'.2.Cortocircuito</p> <p>B'.1 Indeterminación-Cortocircuito</p> <p>B'.2. Juego</p> <p>B'.3. Cortocircuito</p>		

H. Voces en el parque

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VIII. El soporte</p> <p>A. No se utiliza como un elemento narrativo</p>	<p>A'. Se utiliza como un elemento narrativo</p>	<p>A'.1. El soporte o una alteración en él se convierte en un elemento de la narración</p> <p>A'.2. El soporte de la ficción se representa físicamente</p>	<p>A'.1. Cortocircuito</p> <p>A'.2. Cortocircuito</p>		

H. Voces en el parque

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	LOCALIZACIÓN TEXTO - ILUSTRACIÓN	INCIDENCIA PARCIAL O ESTRUCTURAL
<p>IX. Los paratextos</p> <p>A. Cumplen funciones organizativas e informativas</p>	<p><i>A'. Cumplen funciones narrativas</i></p>	<p><i>A'. Los paratextos se hacen parte de la narración</i></p> <p><i>Tipografía expresiva</i></p>	<p>A'.1. Cortocircuito <i>(Indeterminación)</i></p>	<p><i>A.1. Paratexto</i></p>	<p><i>Estructural</i></p>

H. Voces en el parque

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>X. El código</p> <p>A. Tendencia a mantener las marcas de género</p> <p>B. Los préstamos obedecen a la condición intertextual de la literatura</p> <p>C. La transcodificación de la parodia y la ironía coloca sus fines fuera del código (políticos, sociales)</p> <p>D. Significado y significante unidos</p>	<p>A'. Se vulneran las marcas de género</p> <p>B'. Se hacen evidentes los préstamos (Saturación intertextual)</p> <p>C'. Transcodificación llama la atención acerca de aspectos del código</p> <p>D'. Se privilegia al significante sobre el significado</p>	<p>A'. Mezcla de géneros</p> <p>B'. Se exageran los préstamos B'.1. De la tradición literaria B'.2. De los cuentos populares B'.3. De las tiras cómicas B'.4. De los medios audiovisuales B'.5. De la publicidad B'.6. De discursos que circulan socialmente</p> <p>C'.1. Parodia C'.1.1. De personaje C'.1.2. Del género C'.1.3. De una obra C'.1.4. Otros</p> <p>C'.2. Ironía</p> <p>D'. Juego lingüístico</p>	<p>A'. Reverberación</p> <p>B' Reverberación</p> <p>C'. Reverberación</p> <p>D'. Juego</p>	<p>B' Ilustraciones</p>	<p>B' Estructural</p>

H. Voces en el parque

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA LOCALIZACIÓN
<p>El código de la ilustración</p> <p>A. Tendencia a mantener las marcas de género</p> <p>B. Los préstamos obedecen a la condición intertextual de las artes gráficas</p> <p>C. Significado y significante unidos</p>	<p>A''. Se vulnera la coherencia del modo de representar</p> <p><i>B''. Se hacen evidentes los préstamos de material gráfico</i></p> <p>C'. Se privilegia el significante sobre el significado</p>	<p>A''. Mezcla de estilos ilustrativos en una misma representación</p> <p><i>B''. Citas gráficas a obras o estilos de ilustración</i></p> <p>C''. Juego gráfico C''.1. Del significante C''.2. De algún elemento narrativo de la ilustración</p>	<p>A''. Indeterminación-Reverberación</p> <p><i>B''. Reverberación</i></p> <p>C''. Juego</p>	<p><i>B''. Ilustración</i></p>	<p><i>B''. Estructural estilos de ilustración y recurrente (alusiones a obras)</i></p>

J. ELS TRES PORQUETS

Autor: David Wiesner

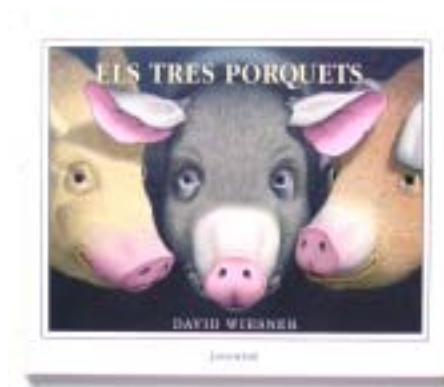
Editorial: Joventud

Año: 2003 (Traducción al catalán, original en inglés 2001)

1. Análisis descriptivo

El álbum

Cuarenta páginas donde se combinan doble páginas con páginas individuales.



Cubierta. Tres cerditos en *close-up* miran frontalmente en dirección al lector. Los cerditos parecen estar sonriendo y buscar complicidad o, al menos, familiaridad con el lector. Por la forma “realista” en que están ilustrados, no parecen los cerditos del cuento clásico.



Contracubierta. Aparece un recuadro con una casa de ladrillos de la que sale humo por la chimenea. Detrás y fuera de éste, un gato se asoma y mira de frente hacia el lector.

Guardas: Son en papel crema, mate de textura artesanal.



Página de título, portada. Aparece el título el autor y los tres cerditos cargando los materiales con los que construyen sus casas en el cuento tradicional.



Página de créditos con dedicatoria y agradecimiento. Está dedicado a David Macaulay, el autor de *Blanc i negre*.

Página 3. El inicio del cuento clásico "Había una vez". El cerdito construye su casa de paja, mientras el lobo mira (con cierta desgana). Puede verse en el horizonte a los otros cerditos llevando sus materiales.



Página 4. Está dividida en dos recuadros: la ilustración del primero muestra la parte de afuera de la choza y la del segundo recuadro, la mirada de adentro hacia fuera. El texto narra escuetamente el cuento clásico.

Página 5. También dividida en dos recuadros. El primero ya muestra una situación extraña con respecto a la historia tradicional, porque al soplar el lobo ha sacado al cerdito del recuadro. El cerdito habla con una burbuja de texto y otra tipografía y al salir se muestra peludo (como los cerditos de la portada). El segundo recuadro marca una relación de contraposición entre el texto y la ilustración. Mientras el texto continúa siendo el tradicional de “y se lo comió”, puede verse al lobo desconcertado porque su presa ha desaparecido.



Página 6. La historia continúa como la tradicional. El lobo se dirige a la casa del segundo cerdito y le pide entrar.

Página 7. Dividida en dos recuadros. En el izquierdo, el primer cerdito, que está afuera entre los dos recuadros, lo invita a salirse de la historia. Puede verse cómo las partes que se salen de la historia poseen otro modo de

representación, mientras que la parte trasera se mantiene dentro de la historia a la manera de ésta. En el segundo recuadro la historia continúa y el lobo se muestra muy desconcertado.



Página 8 y 9. Doble página. Representa cinco páginas de la historia que se suceden y vuelan. Los dos cerditos buscan al cerdito de la casa de ladrillos y le explican que se han escapado y que ahora tienen espacio para moverse. Es el espacio blanco que hay alrededor de las páginas voladoras.



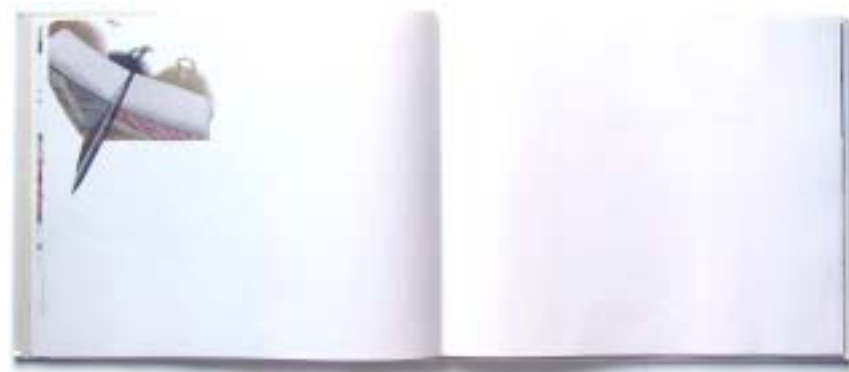
Páginas 10 y 11. Doble página. Los tres cerditos se proponen explorar el lugar. El cerdito industrial comienza a doblar una página en la que aparece el lobo.



Páginas 12 y 13. Doble página. Los cerditos han hecho un avión de papel con la página. Las demás páginas quedan detrás. Predomina el espacio en blanco y la sombra indica que están despegando.



Páginas 14 y 15. Doble página. Los cerditos vuelan en dirección contraria, sentados sobre el avión de papel.



Páginas 16 y 17. Doble página. Predomina el blanco. Los cerditos a punto de salirse de la página del libro real.



Páginas 18 y 19. Doble página. Los cerditos vienen de regreso. Parece que tienen problemas con la aeronave.



Páginas 20 y 21. Doble página. Los cerditos han tenido un aterrizaje accidentado. Mientras uno de ellos se queja, otro ve algo que llama su atención. Este llamado, en la parte derecha de la página, es una invitación a pasarla.



Páginas 22 y 23. Doble página. En primer plano el cerdito que miraba a algo extraño dice que cree que afuera hay alguien. Parece ser una referencia al lector. Mientras, los otros dos le piden ayuda para bajar una página.



Página 24. Los tres cerditos ingresan en una celebre *nursery rhyme* inglesa. No parece que sea una página sino, más bien, una mancha redondeada; ¿tal vez un libro redondo o una proyección? Los cerditos han cambiado de imagen, ahora se parecen a las ilustraciones estereotipadas y de mala calidad. Parecen avergonzados de estar allí. Puede verse la diferencia de estilo a la hora de ilustrar lo que está afuera y lo que está adentro del mundo de la rima.

Página 25. Los cerditos huyen de la rima. El gato con el violín prueba sacar una pata del mundo de la rima hacia la página en blanco.



Páginas 26 y 27. Doble página. Los cerditos no se deciden a qué página entrar. Hay páginas de un abecedario y una ilustrada en blanco y sepia. El gato empieza a salir y se va transformando en una representación realista.



Página 28. Un cerdito entra en una página en la que se narra un cuento de hadas de un dragón que protege una rosa de oro. Fuera, los otros dos intentan ingresar. En la viñeta, en la parte inferior de la página, están los tres en la grupa del dragón. Los cerditos han cambiado y aquí aparecen representados en una tinta sepia al estilo del cuento de hadas.

Página 29. Cuando el príncipe sale del castillo para matar al dragón, los cerditos lo invitan a salir de la página con ellos. Fuera de la página, puede verse al gato del violín.



Páginas 30 y 31. Doble página. Casi han salido del cuento: la larga cola del dragón aún no está totalmente fuera de la página. Las páginas se suceden con la historia, pero el príncipe, como el lobo, está consternado porque no encuentra al dragón. El dragón agradece a los cerditos de una forma muy florida y el gato saluda.



Páginas 32 y 33. Doble página. Hay muchas páginas como una galería de cuadros gigantes. Una serie de páginas representan escenas nocturnas con peces volando. Aquí Wiesner parece estar refiriéndose a su libro *Tuesday* en el que unos cerdos vuelan por bosques y ciudades en atmósferas que recuerdan a ésta. El gato le muestra al cerdito negro algo en una imagen.



Páginas 34 y 35. Doble página. Plano cenital. Los personajes observan la casa de ladrillo del cerdito y deciden volver a ella. Uno de los cerditos trae la hoja arrugada que había servido de avión en la que está el lobo.



Páginas 36 y 37. Doble página. Plano frontal. Los amigos están fuera de las páginas que muestran la secuencia de su historia, que avanza desde el momento en que el lobo pide entrar hasta que amenaza con soplar y soplar.



Página 38. Los amigos han entrado juntos en la ilustración y salen a la puerta asustando al lobo. El texto se cae con el estrépito.

Página 39. Los cerditos salen y mueven las letras en las que el lobo dice que entrará por la chimenea; el dragón las recolecta.



Página 40. Los amigos están dentro de la casa, mientras el lobo está afuera. Con las letras, el cerdito escribe "*I tots van viure feliços per a sempre*", mientras sostiene las dos letras finales (la ere y la e) en la mano.

2. Análisis crítico

En esta historia se combinan dos tipos de marcos narrativos. El primero es el marco exterior, el espacio en blanco que está fuera de la página de los libros. El afuera es un marco espacial que contiene los demás marcos narrativos (las diferentes páginas de los libros). Los personajes tienen la posibilidad de entrar y salir de las páginas, circulando de un marco narrativo en blanco al interior de las páginas. Cuando están fuera de ellas, adquieren otro nivel ontológico "natural"; en cambio, cuando están dentro, se mimetizan con el modo de representación que cada página posee. De esta forma, los personajes pierden su coherencia individual.

Hay también dos niveles narrativos. La línea de acontecimientos de la historia del primer nivel (Historia 1) se desarrolla entre los dos tipos de marco narrativos: los tres cerditos se salen de las páginas de su historia y realizan un viaje que los llevará a otras páginas: entran en la página de una rima inglesa y en la de una leyenda, donde un dragón custodia una rosa de oro. De cada una de las historias en las que ingresan, sale un personaje (el gato de la rima y el dragón), que lo acompañan de regreso a su historia, donde les espera el final feliz. De manera que el marco espacio-temporal de la historia 1 se contiene en los respectivos marcos de las historias de nivel 2. Éstas últimas (o los fragmentos de historias) que conforman el segundo nivel narrativo tienen lugar en las páginas (segundo tipo de marco narrativo), pero poseen vasos comunicantes con la historia 1.

La más importante de este segundo nivel es el cuento tradicional "Los tres cerditos", que le da título al libro y es punto de partida y objeto de la parodia. Se desarrolla de inicio a fin, pero con cambios surgidos de la comunicación entre los dos marcos narrativos y de la introducción de elementos ajenos provenientes de otras historias. Aún cuando el texto se mantiene casi en su totalidad, las ilustraciones se ven modificadas, por ejemplo, por el extrañamiento del lobo ante la desaparición del cerdito. Al final, cambian las letras para alterar el desenlace, que continúa siendo feliz, aunque omite la caída del lobo del tejado e incluye a nuevos personajes.

La historia del nivel 1 se relaciona con las historias del nivel 2, pero no se trata de una relación clara de subordinación. Las historias del nivel 2 existen en el marco-espacio temporal de la 1. Ésta se encuentra en un plano ontológico superior y, desde ella, es posible manipular las historias del nivel 2. Sin embargo, los personajes de uno y otro nivel son los mismos, no en calidad de actores que representan las historias 2, sino que, en ambos casos, son personajes que viven las vicisitudes de la historia. Los personajes salen de su entorno rompiendo la frontera narrativa y se mimetizan con otras realidades perdiendo la coherencia individual. En una misma página, se utilizan dos modos de representar en función de si el personaje está dentro o fuera de las páginas del segundo nivel narrativo.

En ocasiones, la secuencia del nivel 2 es una secuencia del nivel 1; es decir, que los acontecimientos de un nivel y de otro se entremezclan permitiendo que se produzca un desdoblamiento que borra la frontera narrativa entre ambos. Así, la historia del nivel 1 está formada por secuencias que pertenecen a diferentes géneros: el cuento tradicional, la leyenda y la rima infantil.

Las entradas y salidas de los personajes en las historias mantienen los dos niveles narrativos comunicados y aún cuando se mantiene la jerarquía entre los dos niveles ontológicos, la frontera narrativa no está clara, porque los acontecimientos de la Historia 1 son inseparables y dependientes de las secuencias de las historias 2. No es posible definir las relaciones entre los dos niveles de acuerdo a las convenciones en las historias complejas: como ocurre con la intercalación existe una jerarquía entre las historias; pero, a diferencia de lo que ocurre en la intercalación en las historias canónicas, unas historias no están contenidas en otras. De forma alternativa conviven y se superponen otro tipo de estructuras que incluyen encabalgamientos y solapamientos de secuencias.

Hay posiblemente un nivel narrativo superior. Cuando uno de los créditos posa la mirada en el lector del libro y dice *“Crec que allí fora hi ha algú”*, se sugiere la existencia de un “fuera de la página”, un nuevo marco espacial y un nuevo nivel narrativo que contendría los niveles 1 y 2 y que estaría formado

por el lector que lee el álbum. Esto significa una nueva ruptura de la frontera narrativa.

La compleja y desconcertante estructura, que vulnera las formas canónicas de relacionarse de las historias, está puesta al servicio de entremezclar diferentes tipos de historias con fines paródicos y de sustentar las rupturas en las relaciones.

Resumiendo y concluyendo

La historia principal se desarrolla entre dos tipos de marcos espaciales: el afuera (o blanco de la página) y el adentro (las páginas de los libros). El nivel 1 o la historia principal es la narración de las salidas y entradas de los personajes. Estos violentan las fronteras narrativas, pues en las historias de nivel inferior se mantienen como personajes dinamitando la jerarquía. Sin embargo, cuando ingresan en las narraciones del nivel 2, cambian de aspecto adaptándose a cada modo de representar.

Aunque la historia principal tiene un nivel ontológico diferente y superior al de las historias del nivel 2, no se establece una relación convencional de subordinación entre ambos niveles, sino que en algunas secuencias aparecen superpuestos. En la historia 1 se produce una mezcla de géneros convencionales, a través de la presencia de personajes y situaciones de otros textos que muestran una intertextualidad radical en la que las historias se entremezclan y son intervenidas por los elementos provenientes de otras historias.

En *Els tres porquets* se violan las convenciones de marco narrativo, de personaje, de jerarquía entre los niveles narrativos de la historia compleja y del nivel del texto y lo que está fuera de éste (nivel extratextual) con el fin de parodiar el cuento tradicional y de hacerlo permeable a otros textos enfatizando la intertextualidad de las narraciones.

3. Aplicación del modelo de análisis

A continuación se presentan los resultados de la aplicación del modelo de análisis a *Els tres porquets*.

Álbum: *Els tres porquets*

Nivel de la historia

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>I. Trama y lógica causal</p> <p>A. Se pueden reconstruir los acontecimientos de la historia simple</p> <p>B. La estructura simple de introducción, clima y desenlace aparece codificada</p>	<p><i>A'. No se pueden reconstruir con facilidad los acontecimientos de la historia</i></p> <p><i>B'. Se descodifica la estructura simple</i></p>	<p><i>A'. Se rompe la lógica causal</i></p> <p>B'.1. Se altera el orden del código inicio-clímax-desenlace</p> <p>B'.1.1. Se mezclan los finales con los inicios (historias circulares)</p> <p>B'.1.2. Historias sin final, con finales abruptos o varios finales</p> <p><i>B'.2. Sobrecodificación</i></p> <p>B'.2.1. Se discute la historia dentro de la historia</p> <p><i>B'.2.2. Otras sobrecodificaciones</i></p>	<p>A'. Indeterminación <i>(Cortocircuito)</i></p> <p>B'.1. Indeterminación</p> <p><i>B'.2. Cortocircuito - Reverberación</i></p>	<p><i>A'. Texto e ilustraciones</i></p> <p><i>B'.2. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>A'. Estructural</i></p> <p><i>B'.2. Estructural</i></p>

J. *Els tres porquets*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO-EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>II. Personaje</p> <p>A. El personaje se muestra como marca según la convención narrativa</p>	<p><i>A'. El personaje se muestra como artificio</i></p>	<p>A'.1. El personaje tiene conciencia de ser personaje</p> <p><i>A'.2. El personaje se desdobra en varios niveles de la comunicación</i></p> <p><i>A'.3. El personaje se disuelve y pierde la coherencia individual</i></p> <p><i>A'.4. El personaje proviene de otro contexto</i></p>	<p>A'.1. Cortocircuito-Indeterminación</p> <p><i>A'.2. Cortocircuito</i></p> <p><i>A'.3. Indeterminación(Cortocircuito)</i></p> <p><i>A'.4. Reverberación</i></p>	<p><i>A'.2. Texto e ilustraciones</i></p> <p><i>A'.3. Ilustraciones</i></p> <p><i>A'.4. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>A'.2. Estructural</i></p> <p><i>A'.2. Estructural</i></p> <p><i>A'.4. Estructural</i></p>

J. Els tres porquets

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>III. Marco espacio - temporal</p> <p>A. El marco espacio temporal (cronotopo) mantiene las convenciones de género</p>	<p><i>A'. El marco espacio temporal (cronotopo) vulnera las marcas convencionales</i></p>	<p><i>A'.1. Marco espacial no- convencional</i></p> <p>A'.1.1. Espacio que se transforma por juego gráfico</p> <p><i>A'.1.2. La página como espacio</i></p> <p><i>A'.1.2.1. La narración transcurre en la página</i></p> <p><i>A'.1.2.2. La página aparece representada</i></p> <p>A'.1.3. Los paratextos como espacio</p> <p>A'.1.4. Perspectivas imposibles</p> <p>A'.1.5. Espacio subjetivo</p> <p><i>A'.1.6. Mezcla problemática de espacios convencionales</i></p> <p><i>A'.2. Marco temporal no-convencional</i></p> <p>A'.2.1. Marcas temporales contradictorias entre sí</p> <p>A'.2.2. Tiempo imposible</p> <p>A'.2.3. Marco temporal subjetivo</p> <p><i>A'.2.4. Mezcla problemática de tiempos convencionales</i></p>	<p>A'.1.1. Juego</p> <p><i>A'.1.2. Cortocircuito</i></p> <p>A'.1.3. Cortocircuito</p> <p>A'.1.4. Indeterminación</p> <p>A'.1.5. Indeterminación</p> <p><i>A'.1.6. Reverberación</i></p> <p>A'.2.1. Indeterminación</p> <p>A'.2.2. Indeterminación</p> <p>A'.2.3. Indeterminación</p> <p><i>A'.2.4. Reverberación</i></p>	<p><i>A'.1.2. Ilustraciones</i></p> <p><i>A'.1.6. Ilustraciones</i></p> <p><i>A'.2.4. Ilustraciones</i></p>	<p><i>A'.1.2. Estructural</i></p> <p><i>A'.1.6. Estructural</i></p> <p><i>A'.2.4. Estructural</i></p>

J. Els tres porquets

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>IV. Estructuras complejas</p> <p>A. Las historias complejas se presentan en estructuras convencionales</p> <p>a) Encadenamiento</p> <p>b) Intercalación</p> <p>c) Encabalgamiento</p> <p>Estructuras complejas en la ilustración</p> <p>A. Dentro de la simultaneidad de la ilustración se establece una jerarquía entre las historias ilustradas</p>	<p><i>A'. Se alteran las relaciones de coordinación y subordinación en las estructuras complejas</i></p> <p><i>A''. Se rompe la jerarquía entre las historias ilustradas</i></p>	<p><i>A'.1. Se rompe la relación de subordinación entre las historias</i></p> <p><i>A'.2. Se rompen las relaciones de coordinación entre las historias y las historias tienden a ramificarse</i></p> <p><i>A'.3. Trásvase de elementos de una historia a la otra</i></p> <p><i>A'.3.1. Un elemento de una historia aparece en otra historia</i></p> <p><i>A'.3.2. Una situación de una historia aparece en otra historia</i></p> <p><i>A''.1. Se eliminan las marcas gráficas de subordinación o coordinación</i></p> <p><i>A''.2. Narraciones de muchas capas</i></p> <p><i>A''.3. Trásvase de los elementos de una historia a otra</i></p>	<p><i>A'1. Indeterminación</i></p> <p><i>A'.2. Indeterminación</i></p> <p><i>A'.3.1. Indeterminación-Cortocircuito-Reverberación</i></p> <p><i>A'.3.2. Indeterminación-Cortocircuito-Reverberación</i></p> <p><i>A''.1. Indeterminación</i></p> <p><i>A''.2. Indeterminación</i></p> <p><i>A''.3. Indeterminación-Cortocircuito-Reverberación</i></p>	<p><i>A'1. Ilustraciones</i></p> <p><i>A'.3.1. Ilustraciones</i></p> <p><i>A'.3.2. Ilustraciones</i></p> <p><i>A''.3. Ilustraciones</i></p>	<p><i>A'1. Estructural</i></p> <p><i>A'.3.1. Estructural</i></p> <p><i>A'.3.2. Estructural</i></p> <p><i>A''.3 Estructural</i></p>

J. Els tres porquets

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>V. Focalización y voz narrativa</p> <p>A. La focalización y la voz median para que la historia se presente como estable</p> <p>Focalización</p> <p>a) Focalización externa</p> <p>b) Focalización interna</p> <p>c) Focalización fija</p> <p>d) Focalización variable</p> <p>e) Focalización múltiple</p> <p>Voz narrativa</p> <p>a) Narrador homodiegético</p> <p>b) Narrador heterodiegético</p> <p>c) Narrador intradiegético</p> <p>d) Narrador extradiegético</p>	<p>A'. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia</p>	<p>A'.1. Focalización</p> <p>A'.1.1. Narrador interno o externo que evidentemente manipula la historia (oculta o inventa)</p> <p>A'.1.2. Se exageran las limitaciones de la focalización fija</p> <p>A'.1.3. Se muestran contradicciones en la focalización variable</p> <p>A'.1.4. Se muestran las contradicciones de la focalización múltiple</p> <p>A'.2. Voz</p> <p>A'.2.1. El narrador parece que habla de otros , pero habla de sí mismo</p> <p>A'.2.2. El narrador parece que habla de sí mismo pero habla de otros</p> <p>A'.2.3. El narrador extradiegético se introduce en la historia violentando la frontera narrativa</p> <p>A'.2.4. El narrador intradiegético se sale de la historia violentando la frontera narrativa</p>	<p>A'.1.1. Indeterminación</p> <p>A'.1.2. Indeterminación</p> <p>A'.1.3. Indeterminación</p> <p>A'.1.4. Indeterminación</p> <p>Cortocircuito</p> <p>A'.2.1. Indeterminación</p> <p>A'.2.2. Indeterminación</p> <p>A'.2.3. Cortocircuito</p> <p>A'.2.4. Cortocircuito</p>		

J. Els tres porquets

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>Focalización y “voz” narrativa en la ilustración</p> <p>A. Se mantiene la coherencia de la historia en relaciones de mayor o menor sintonía entre la focalización del texto y la de la ilustración</p> <p>B. Las diferencias en la focalización no ponen en juego la coherencia.</p>	<p><i>A''. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia</i></p> <p>B''. Las diferencias en la focalización ponen en juego la coherencia</p>	<p>A''.1. Sintonía: Realidad filtrada por la conciencia del narrador o personaje</p> <p><i>A''.2. Brechas entre el texto y la ilustración que ponen en juego la coherencia de la historia</i></p> <p>B''.1. Los cambios de focalización de las ilustraciones descalabran la historia</p> <p>B''.2. La focalización múltiple ramifica la historia en varias historias posibles</p> <p>B''.3. En una misma ilustración se presentan dos o más focalizaciones</p>	<p>A''.1. Indeterminación</p> <p><i>A''.2. Indeterminación</i></p> <p>B''.1. Indeterminación</p> <p>B''.2. Indeterminación</p> <p>B''.3. Indeterminación-Cortocircuito</p>	<p><i>A''.2. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>A''.2. Estructural</i></p>

J. Els tres porquets

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA LOCALIZACIÓN
<p>VI. Temporalidad</p> <p>A. Marco temporal convencional en la que el tiempo del enunciado predomina sobre el tiempo de la enunciación</p>	<p><i>A'. Se vulnera el marco temporal convencional</i></p>	<p>A'. 1. El tiempo de la enunciación cobra importancia ante el tiempo del enunciado</p> <p><i>A'.2. Introducción del tiempo de la lectura</i></p> <p>A'.3. Discordancias entre el tiempo del enunciado y el de la enunciación</p>	<p>A'.1. Cortocircuito</p> <p><i>A'.2. Cortocircuito</i></p> <p>A'.3. Indeterminación</p>	<p><i>A'.2. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>A'.2. Parcial</i></p>

Las partes de la comunicación literaria

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VII.A Las parejas de la comunicación</p> <p>Narrador-Narratario</p> <p>A. El narrador es una instancia mediadora, cuyos comentarios refuerzan el pacto narrativo allanando el camino entre la emisión y la recepción</p> <p>B. El narratario es el receptor inmediato de la comunicación en la obra</p>	<p>A'. El comentario del narrador cuestiona el pacto narrativo</p> <p>B'. El narratario tiene una función más activa</p>	<p>A'. Comentario metaficcional del narrador que tematiza sobre artificio de la ficción</p> <p>B'. El narratario debe tomar decisiones y participa en el curso de la historia</p>	<p>A'. Cortocircuito-Indeterminación-Reverberación</p> <p>B'. Cortocircuito</p>		

J. Els tres porquets

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VII.B Autor implícito - Lector implícito</p> <p>A. Autor implícito no representado</p> <p>B. Lector implícito representado para evidenciar el pacto narrativo</p>	<p>A'. Autor implícito representado</p> <p><i>B'. Lector implícito representado para asignarle un papel activo en la narración</i></p>	<p>A'.1.La representación del autor implícito tiene efecto distanciador</p> <p>A'.2. El autor implícito se representa en varios niveles de la narración</p> <p>B'. 1. Se implica al lector implícito en la construcción y en el progreso de la historia</p> <p>B'.2. El lector implícito es considerado un jugador</p> <p><i>B'.3. El lector implícito se representa en varios niveles de la historia</i></p>	<p>A'.1. Indeterminación</p> <p>A'.2.Cortocircuito</p> <p>B'.1 Indeterminación-Cortocircuito</p> <p>B'.2. Juego</p> <p><i>B'.3. Cortocircuito</i></p>	<p><i>B'.3. Texto</i></p>	<p><i>B'.3. Parcial</i></p>

J. Els tres porquets

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VIII. El soporte</p> <p>A. No se utiliza como un elemento narrativo</p>	<p>A'. Se utiliza como un elemento narrativo</p>	<p>A'.1. El soporte o una alteración en él se convierte en un elemento de la narración</p> <p>A'.2. El soporte de la ficción se representa físicamente</p>	<p>A'.1. Cortocircuito</p> <p>A'.2. Cortocircuito</p>		

J. Els tres porquets

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	LOCALIZACIÓN TEXTO - ILUSTRACIÓN	INCIDENCIA PARCIAL O ESTRUCTURAL
IX. Los paratextos A. Cumplen funciones organizativas e informativas	<i>A'. Cumplen funciones narrativas</i>	<i>A'. Los paratextos se hacen parte de la narración</i>	<i>A'.1. Cortocircuito</i>	<i>A'.1. Texto e ilustración</i>	<i>A'.1. Parcial</i>

J. Els tres porquets

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>X. El código</p> <p>A. Tendencia a mantener las marcas de género</p> <p>B. Los préstamos obedecen a la condición intertextual de la literatura</p> <p>C. La transcodificación de la parodia y la ironía coloca sus fines fuera del código (políticos, sociales)</p> <p>D. Significado y significante unidos</p>	<p><i>A'. Se vulneran las marcas de género</i></p> <p><i>B'. Se hacen evidentes los préstamos (Saturación intertextual)</i></p> <p><i>C'. Transcodificación llama la atención acerca de aspectos del código</i></p> <p><i>D'. Se privilegia al significante sobre el significado</i></p>	<p><i>A'. Mezcla de géneros</i></p> <p><i>B'. Se exageran los préstamos</i> <i>B'.1. De la tradición literaria</i> <i>B'.2. De los cuentos populares</i> <i>B'.3. De las tiras cómicas</i> <i>B'.4. De los medios audiovisuales</i> <i>B'.5. De la publicidad</i> <i>B'.6. De discursos que circulan socialmente</i></p> <p><i>C'.1. Parodia</i> <i>C'.1.1. De personaje</i> <i>C'.1.2. Del género</i> <i>C'.1.3. De una obra</i> <i>C'.1.4. Otros</i></p> <p><i>C'.2. Ironía</i></p> <p><i>D'. Juego lingüístico</i></p>	<p><i>A'. Reverberación</i></p> <p><i>B'. Reverberación-Juego</i></p> <p><i>C'. Reverberación</i></p> <p><i>D'. Juego</i></p>	<p><i>A'. Texto e ilustraciones</i></p> <p><i>B'. Texto e ilustraciones</i></p> <p><i>C'.1. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>A'. Estructural</i></p> <p><i>B'. Estructural</i></p> <p><i>C'.1. Estructural</i></p>

J. Els tres porquets

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA LOCALIZACIÓN
<p>El código de la ilustración</p> <p>A. Tendencia a mantener las marcas de género</p> <p>B. Los préstamos obedecen a la condición intertextual de las artes gráficas</p> <p>C. Significado y significante unidos</p>	<p><i>A''. Se vulnera la coherencia del modo de representar</i></p> <p><i>B''. Se hacen evidentes los préstamos de material gráfico</i></p> <p><i>C'. Se privilegia el significante sobre el significado</i></p>	<p><i>A''. Mezcla de estilos ilustrativos en una misma representación</i></p> <p><i>B''. Citas gráficas a obras o estilos de ilustración</i></p> <p><i>C''. Juego gráfico</i> <i>C''.1. Del significante</i> <i>C''.2. De algún elemento narrativo de la ilustración</i></p>	<p><i>A''. Indeterminación-Reverberación-(Cortocircuito)</i></p> <p><i>B''. Reverberación</i></p> <p><i>C''. Juego</i></p>	<p><i>A''. Ilustraciones</i></p> <p><i>B''. Ilustraciones</i></p>	<p><i>A''. Estructural</i></p> <p><i>B''. Estructural</i></p>

RESUMEN DE LOS ÁLBUMES DE LA MUESTRA AMPLIA

A continuación, se presenta un resumen de la localización de las variaciones de los ocho álbumes que forman parte de la muestra amplia (y cuyo análisis completo, en línea con el que acabamos de exponer para *Voces en el parque* y *Els tres porquets*, se incorpora como anexo 1).

A. *Los osos de Ni-se sabe*

La ficha localiza las variaciones metaficcionales en los siguientes elementos de la comunicación literaria:

- La estructura narrativa de la historia simple: Se descodifica a través de la presentación de historias sin final (en este caso con dos finales posibles).
- El personaje: Se desdobra en varios niveles de la comunicación.
- El marco espacio temporal: Se utiliza la página como espacio narrativo.
- Las estructuras narrativas complejas: Se rompe la relación de subordinación y se trasvasan elementos de una historia a la otra.
- La temporalidad: Se vulnera la estructura temporal al introducirse el tiempo de lectura y al darle relevancia al tiempo de la enunciación.
- La relación narrador-narratario: Se reformula el pacto narrativo y el narratario participa de la construcción de la historia
- La relación autor implícito-lector implícito: Se representa al autor implícito quien vulnera los niveles de la comunicación.
- El código: Se mezclan los géneros.
- El código de la ilustración: Se mezclan modos de representar en una misma ilustración.

El principio-efecto predominante en estas variaciones es el cortocircuito, lo que se corresponde con una obra en la que la ruptura de las fronteras narrativas y el juego de planos narrativos son radicales.

B. *El cartero simpático*

La ficha de análisis revela que la variación metaficcional está presente en los siguientes elementos de la comunicación literaria:

- El personaje: Se señala que el personaje proviene de otro contexto (no indica de cuál aunque en la parte correspondiente al código quedan registradas las relaciones intertextuales con los cuentos de hadas).
- El marco espacio-temporal: Se acota la mezcla de marcos espacio-temporales que son convencionales (mundo de los cuentos-campaña inglesa y tiempo remoto de los cuentos-tiempo actual).
- La relación autor-implícito y lector implícito: Se acota la implicación del lector implícito en el progreso de la obra cuando se le pide al lector que adivine el destinatario de una de las cartas.
- El soporte: Se señala la materialización del soporte ficcional (los sobres).
- El código: Se registran los préstamos intertextuales a los cuentos populares y a los discursos que circulan en la sociedad. Se indica la parodia de los personajes.

El principio-efecto predominante en estas variaciones es la reverberación que señala cómo la narración se “sale” de sí misma para explicitar sus relaciones con otras obras y discursos. El cortocircuito está presente en la consideración del soporte como una realidad física y como una parte de la ficción de forma simultánea.

C. *Un cuento de Oso*

El análisis revela que la variación metaficcional está presente en los siguientes elementos de la comunicación literaria:

- El personaje: Se señala cómo se desdobra en varios niveles de la comunicación, asumiendo las funciones del autor implícito (la variación se expresa por medio de dos elementos: personaje y autor implícito).
- El marco espacio-temporal: Se registra la mezcla de espacios convencionales (el resultado es un espacio común a todos los cuentos).
- El autor implícito: Se señala que este aparece desdoblado como un personaje.
- El código: Se indican los préstamos intertextuales y la parodia de personajes (rasgo parcial).

La reverberación y el cortocircuito son los principios-efectos predominantes en estas variaciones. En el caso de este libro, una misma variación -el personaje dibuja el mundo ficcional- se localiza en dos elementos de la comunicación narrativa: autor implícito y personaje.

D. *La verdadera historia de los tres cerditos por S. Lobo*

La ficha de análisis localiza las variaciones en los siguientes elementos de la comunicación literaria:

- El personaje: Se señala que el personaje proviene de otro contexto.
- El marco espacio-temporal: En el marco espacial se señala la representación de la página y en el marco temporal la mezcla problemática de tiempos (cuento de hadas en época moderna).
- La focalización y la voz narrativa: Se señalan como aspectos que descubren la inestabilidad de la historia. Este aspecto se registra tanto en el texto (cambio de focalización con respecto al cuento base) como en las ilustraciones (cambio de focalización que genera un contrapunto a la versión del lobo).
- La relación autor implícito-lector implícito en la que se producen desdoblamientos y solapamientos con la relación narrador-narratario.

- El código: Se señala la vulneración de las marcas de género (mezcla de texto periodístico con cuento de hadas), intertextualidad que se manifiesta en las relaciones con el cuento de base y con el discurso periodístico. Se señala la parodia de la obra y del personaje. Bajo “Otros” se señala la parodia a la crónica periodística.

El principio-efecto predominante en estas variaciones es la reverberación, pues se trata de una recreación de una historia conocida. La indeterminación también está muy presente, pues no se puede confiar en la versión del lobo y el cortocircuito, en menor medida, a través de la inclusión de páginas de diarios.

La ficha permite observar cómo en este álbum el tipo de variación se concentra en la focalización y en las parejas de la comunicación narrativa mediante la utilización de alusiones (paródicas) que se manifiestan en el personaje y en el marco espacio.-temporal.

E. *Blanc i negre*

La ficha localiza las variaciones en los siguientes elementos de la comunicación literaria:

- El personaje: Se registra la presencia del mismo personaje (el ladrón) en las cuatro historias.
- El marco espacio-temporal: Se registran las variaciones en las que el espacio narrativo se transforma por el juego gráfico y aquéllas en las que la página se presenta como un supraespacio que integra todas las historias, lo que hace posible que los personajes circulen de una a otra. También se registra la mezcla de diferentes espacios. En cuanto al tiempo, se indica, como un rasgo parcial, la presencia de marcas temporales contradictorias entre sí.
- Estructuras narrativas complejas: El instrumento registra como un rasgo estructural las estrategias que ocasionan la ruptura de las relaciones de subordinación en las historias ruptura de las relaciones de subordinación,

trasvase de elementos y trasvase de situaciones. También, la eliminación de las marcas de subordinación en la ilustración.

- Focalización y voz narrativa: El instrumento recoge las contradicciones en la focalización variable en texto e ilustraciones. También coloca, como un rasgo parcial, la brecha que se produce entre texto e ilustración en la historia inferior derecha.
- Lector implícito: Se indica la representación del lector implícito como un participante en la construcción de la historia a través de un reto lúdico.
- Paratextos: Se ubica la función narrativa de los paratextos (en los cuales aparece la propuesta de juego al lector).
- Código: Se reconoce como un rasgo estructural la mezcla de géneros y estilos ilustrativos.

No se puede decir que predomine un principio-efecto en este álbum que, como puede esperarse, predominan tres de ellos: indeterminación, pues no se pueden especificar los acontecimientos. Cortocircuito, producido por los saltos de nivel y los trasvases. Y Juego, con una propuesta explícita para el lector.

F. *Mal día en Río Seco*

La ficha de análisis revela que la variación metaficcional está presente en los siguientes elementos de la comunicación literaria:

- El personaje: Se señala que el personaje proviene de otro contexto.
- El marco espacio-temporal: En el álbum se representa la página como espacio de la ficción.
- Relaciones de coordinación y subordinación: Se indican los saltos en los niveles narrativos y el trasvase de los elementos de la historia marco a la historia que leemos.

- La focalización: Se muestra un cambio de focalización, que ocurre cuando aparece otra situación de enunciación por encima de la de la historia de vaqueros.
- La estructura temporal que se ve alterada debido a la aparición de un nuevo plano narrativo.
- Los paratextos: Se indica qué aportan a la narración.
- Lector implícito: Se registra, puesto que éste aparece representado en el nuevo nivel narrativo.
- El código: Se señala la vulneración de las marcas de género (mezcla de texto periodístico con cuento de hadas), intertextualidad que se manifiesta en las relaciones con el *western*.

En este álbum predominan los principios-efectos del Cortocircuito y la Reverberación.

G. *Carabola*

La ficha registra variaciones de tipo metaficcional en los siguientes elementos de la comunicación literaria:

- La estructura simple: Se identificaron dos variaciones en la estructura simple. La primera afecta la lógica causal de toda la historia y segunda, la descodificación de la estructura simple.
- El personaje: Se registra la pérdida de la coherencia individual del personaje.
- El marco espacio-temporal: Se indica la mezcla problemática de espacios no convencionales.
- Las estructuras complejas: Se registra el debilitamiento de las relaciones de coordinación y la confusión entre la historia de la narradora y la del personaje.

- Narrador: Quien no cumple con el pacto narrativo que explicita al inicio.
- Focalización: Aparece una relación evidente de contrapunteo, que sirve para cuestionar la fiabilidad del narrador
- La temporalidad: Se registra que la introducción del tiempo de lectura vulnera la estructura temporal.
- La relación autor implícito-lector implícito: Se indica la presencia distanciadora con respecto a la historia y el lector implícito insertado en la historia con una propuesta de juego.
- El código: Se señala un préstamo de material gráfico como un rasgo parcial.

El principio-efecto predominante en estas variaciones es la indeterminación.

En relación a este título, son tantas las vulneraciones y la historia está tan diluida que la ficha no pudo dar cuenta de todas. El tipo de variación es muy radical, porque el álbum se aleja de casi todas las convenciones narrativas, perdiendo de vista la estructura y la organización discursiva de las narraciones. La vulneración de la línea de acontecimientos en el nivel de la secuencia, no encuentra un elemento sólido que sirva como asidero con excepción de la voz, que es lo único que se mantiene. De forma tal que el instrumento de análisis, basado en esta estructura, pero no da cuenta de lo que queda fuera de la obra, es decir, los ataques asistemáticos a la estructura no pueden ser reflejados. El principio-efecto predominante es la indeterminación. El instrumento no logró describir la extensión y radicalidad de los ataques a la estructura narrativa que deshacen los vestigios de la historia y diluyen el efecto metaficcional. Este hecho aporta criterios para escoger los textos metaficcionales más proclives a generar aprendizajes sobre las posibles rupturas de las convenciones que rigen el funcionamiento de las narraciones literarias.

1. *La carta de la señora González*

La ficha de análisis revela que la variación metaficcional está presente en los siguientes elementos de la comunicación literaria:

- La trama: Se registra como sobrecodificación en la línea de acontecimientos (estructurada como mecanismo de reloj y siguiendo la estructura de la retahíla)
- El marco espacio-temporal: Se indica la transformación del espacio por juego gráfico y la presentación de un tiempo-espacio subjetivo. También se indica la presencia de marcas temporales contradictorias entre sí (los relojes que presentan un tiempo detenido).
- Paratextos: Se señala la función narrativa de las guardas (presentan juego gráfico) con el efecto de juego.
- El código: Se registra la mezcla de géneros (historia contemporánea a la manera de la retahíla). En el código de la ilustración se registra el juego gráfico.
- Los principios-efectos predominantes en estas variaciones son la explosión y el juego.

Los principios-efectos predominantes son el Juego y la Indeterminación.

La principal variación metaficcional consiste en presentar la línea de acontecimientos como un mecanismo artificial que se construye de acuerdo, no a la lógica causal, sino siguiendo un complicado patrón: circular y numérico, creciente y decreciente en magnitud y conectado por el símil. Esta complejidad es difícil de describir sistemáticamente.

Por otra parte el análisis posee límites que no permiten describir la manera en que, operan las connotaciones de los símiles y en los símbolos.

Al resumen se añaden los principios-efectos de los dos títulos analizados en profundidad que conforman el corpus reducido: indeterminación (y algunas

variaciones asociadas a la reverberación) en *Voces en el parque* y el cortocircuito y la reverberación en *Els tres porquets*.

RESUMEN DE LA APLICACIÓN DEL MODELO DE ANÁLISIS

Seguidamente se incluye una ficha con el resumen de las variaciones presentes en el corpus de los diez títulos analizados.

Ficha resumen

Nivel de la historia

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO
<p>I. Trama y lógica causal</p> <p>A. Se pueden reconstruir los acontecimientos de la historia simple</p> <p>B. La estructura simple de introducción, clima y desenlace aparece codificada</p>	<p>A'. No se pueden reconstruir los acontecimientos de la historia con facilidad. A, C, E, G, J, F, G, H, I</p> <p>B'. Se descodifica la estructura simple. A, G, I, J</p>	<p>A'. Se rompe la lógica causal A, G, E, F, H</p> <p>B'.1. Se altera el orden del código inicio-clímax-desenlace. A</p> <p>B'.1.1. Se mezclan los finales con los inicios (historias circulares)</p> <p>B'.1.2. Historias sin final, con finales abruptos o varios finales A</p> <p>B'.2. Sobrecodificación A, G, I, J</p> <p>B'.2.1. Se discute la historia dentro de la historia G, A</p> <p>B'.2.2. Otras sobrecodificaciones I</p>	<p>A'. Indeterminación A, E, G, H, I (Cortocircuito) J, C, F</p> <p>B'.1. Indeterminación A</p> <p>B'.2. Cortocircuito J, A (Indeterminación) G</p> <p>Reverberación I, J, A</p>

Ficha resumen de la muestra amplia

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO-EFECTO
<p>II. Personaje</p> <p>A. El personaje se muestra como marca según la convención narrativa</p>	<p>A'. El personaje se muestra como artificio A, C, D, E, F, G, J</p>	<p>A'.1. El personaje tiene conciencia de ser personaje D</p> <p>A'.2. El personaje se desdobra en varios niveles de la comunicación A, C, E, J</p> <p>A'.3. El personaje se disuelve y pierde la coherencia individual E, G, J</p> <p>A'.4. El personaje proviene de otro contexto B, D, F, J</p>	<p>A'.1. Cortocircuito D -Indeterminación</p> <p>A'.2. Cortocircuito A, C, E, J</p> <p>A'.3. Indeterminación E, G (Cortocircuito) J, E</p> <p>A'.4. Reverberación B, D, F, J</p>

Ficha resumen de la muestra amplia

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO
<p>III. Marco espacio -temporal</p> <p>A. El marco espacio temporal (cronotopo) mantiene las convenciones de género</p>	<p>A'. El marco espacio temporal (cronotopo) vulnera las marcas convencionales A, B, C, E, D, F, G, H, I, J, E</p>	<p>A'.1. Marco espacial no- convencional A, B, C, D, E, F, G, H, I, J</p> <p>A'.1.1. Espacio que se transforma por juego gráfico E, I</p> <p>A'.1.2. La página como espacio A, C, D, E, F, J</p> <p>A'.1.2.1. La narración transcurre en la página A, C, E, J</p> <p>A'.1.2.2. La página aparece representada D, J</p> <p>A'.1.3. Los paratextos como espacio E</p> <p>A'.1.4. Perspectivas imposibles</p> <p>A'.1.5. Espacio subjetivo H</p> <p>A'.1.6. Mezcla problemática de espacios convencionales B, C, E, G, J</p> <p>A'.2. Marco temporal no convencional B, D, E, H, I, J</p> <p>A'.2.1. Marcas temporales contradictorias entre sí E, H, I, J</p> <p>A'.2.2. Tiempo imposible H</p> <p>A'.2.3. Marco temporal subjetivo H, I</p> <p>A'.2.4. Mezcla problemática de tiempos convencionales B, J, D</p>	<p>A'.1.1. Juego E, I</p> <p>A'.1.2. Cortocircuito A, C, D, E, F, J</p> <p>A'.1.3. Cortocircuito E</p> <p>A'.1.4. Indeterminación</p> <p>A'.1.5. Indeterminación H</p> <p>A'.1.6. Reverberación B, C, J (Indeterminación) G (Cortocircuito) E</p> <p>A'.2.1. Indeterminación H, I, J, E</p> <p>A'.2.2. Indeterminación H</p> <p>A'.2.3. Indeterminación H, I</p> <p>A'.2.4. Reverberación B, D, J</p>

Ficha resumen de la muestra amplia

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO
<p>IV. Estructuras complejas</p> <p>A. Las historias complejas se presentan en estructuras convencionales</p> <p>a) Encadenamiento</p> <p>b) Intercalación</p> <p>c) Encabalgamiento</p> <p>Estructuras complejas en la ilustración</p> <p>A. Dentro de la simultaneidad de la ilustración se establece una jerarquía entre las historias ilustradas</p>	<p>A'. Se alteran las relaciones de coordinación y subordinación en las estructuras complejas A, E, F, G, H, J</p> <p>A''. Se rompe la jerarquía entre las historias ilustradas A, E, J</p>	<p>A'.1. Se rompe la relación de subordinación entre las historias A, E, F, J</p> <p>A'.2. Se rompen las relaciones de coordinación entre las historias y las historias tienden a ramificarse G</p> <p>A'.3. Trásvase de elementos de una historia a la otra A, E, F, G, H, J</p> <p style="padding-left: 40px;">A'.3.1. Un elemento de una historia aparece en otra historia A, E, F, J</p> <p style="padding-left: 40px;">A'.3.2. Una situación de una historia aparece en otra historia E, G, J, H</p> <p>A''.1. Se eliminan las marcas gráficas de subordinación o coordinación E</p> <p>A''.2. Narraciones de muchas capas</p> <p>A''.3. Trásvase de los elementos de una historia a otra A, E, J</p>	<p>A'1. Indeterminación A</p> <p style="padding-left: 40px;">A'.3.1. Cortocircuito A</p> <p style="padding-left: 40px;">A'.3.1 Indeterminación E</p> <p style="padding-left: 40px;">Cortocircuito A, E, J, F</p> <p style="padding-left: 40px;">Reverberación A, J</p> <p style="padding-left: 40px;">A'.3.2. Indeterminación E, G, H</p> <p style="padding-left: 40px;">Cortocircuito E, F, J Reverberación J</p> <p>A''.1. Indeterminación E</p> <p>A''.2. Indeterminación</p> <p>A''.3. Indeterminación E</p> <p style="padding-left: 40px;">Cortocircuito A, E, J</p> <p style="padding-left: 40px;">Reverberación</p>

Ficha resumen de la muestra amplia

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO
<p>V. Focalización y voz narrativa</p> <p>A. La focalización y la voz median para que la historia se presente como estable</p> <p>Focalización</p> <p>a) Focalización externa</p> <p>b) Focalización interna</p> <p>c) Focalización fija</p> <p>d) Focalización variable</p> <p>e) Focalización múltiple</p> <p>Voz narrativa</p> <p>a) Narrador homodiegético</p> <p>b) Narrador heterodiegético</p> <p>c) Narrador intradiegético</p> <p>d) Narrador extradiegético</p>	<p>A'. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia D, E, G, H</p>	<p>A'.1. Focalización D, G</p> <p>A'.1.1. Narrador interno o externo que evidentemente manipula la historia (oculta o inventa) D, G</p> <p>A'.1.2. Se exageran las limitaciones de la focalización fija</p> <p>A'.1.3. Se muestran contradicciones en la focalización variable E</p> <p>A'.1.4. Se muestran las contradicciones de la focalización múltiple D, H</p> <p>A'.2. Voz G</p> <p>A'.2.1. El narrador parece que habla de otros, pero habla de sí mismo G</p> <p>A'.2.2. El narrador parece que habla de sí mismo pero habla de otros</p> <p>A'.2.3. El narrador extradiegético se introduce en la historia violentando la frontera narrativa</p> <p>A'.2.4. El narrador intradiegético se sale de la historia violentando la frontera narrativa</p>	<p>A'.1.1. Indeterminación D, G</p> <p>A'.1.2. Indeterminación</p> <p>A'.1.3. Indeterminación E</p> <p>A'.1.4. Indeterminación D, H</p> <p>Cortocircuito</p> <p>A'.2.1. Indeterminación G</p> <p>A'.2.2. Indeterminación</p> <p>A'.2.3. Cortocircuito</p> <p>A'.2.4. Cortocircuito</p>

Ficha resumen de la muestra amplia

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO
<p>Focalización y “voz” narrativa en la ilustración</p> <p>A. Se mantiene la coherencia de la historia en relaciones de mayor o menor sintonía entre la focalización del texto y la de la ilustración</p> <p>B. Las diferencias en la focalización no ponen en juego la coherencia.</p>	<p>A''. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia D, E, G, J, H</p> <p>B''. Las diferencias en la focalización ponen en juego la coherencia D, E, F</p>	<p>A''.1. Sintonía: Realidad filtrada por la conciencia del narrador o personaje H</p> <p>A''.2. Contradicción: brechas entre el texto y la ilustración que ponen en juego la coherencia de la historia D, E, G, H, J</p> <p>B''.1. Los cambios de focalización de las ilustraciones descalabran la historia D, E, F</p> <p>B''.2. La focalización múltiple ramifica la historia en varias historias posibles</p> <p>B''.3. En una misma ilustración se presentan dos o más focalizaciones</p>	<p>A''.1. Indeterminación</p> <p>A''.2. Indeterminación D, E, G, J, H</p> <p>B''.1. Indeterminación D, E, F</p> <p>B''.2. Indeterminación</p> <p>B''.3. Indeterminación- Cortocircuito</p>

Ficha resumen de la muestra amplia

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO
<p>VI. Temporalidad</p> <p>A. Estructura temporal convencional en la que el tiempo del enunciado predomina sobre el tiempo de la enunciación</p>	<p>A'. Se vulnera el marco temporal convencional A, F, G, J</p>	<p>A'. 1. El tiempo de la enunciación cobra importancia ante el tiempo del enunciado A</p> <p>A'. 2. Introducción del tiempo de la lectura A, G, J</p> <p>A'. 3. Discordancias entre el tiempo del enunciado y el de la enunciación A, F</p>	<p>A'. 1. Cortocircuito A</p> <p>A'. 2. Cortocircuito A, G, J</p> <p>A'. 3. Indeterminación - (cortocircuito) A, F</p>

Las partes de la comunicación literaria

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO
<p>VII.A Las parejas de la comunicación</p> <p>Narrador-Narratario</p> <p>A. El narrador es una instancia mediadora, cuyos comentarios refuerzan el pacto narrativo allanando el camino entre la emisión y la recepción</p> <p>B. El narratario es el receptor inmediato de la comunicación en la obra</p>	<p>A'. El comentario del narrador cuestiona el pacto narrativo G</p> <p>B'. El narratario tiene una función más activa A</p>	<p>A'. Comentario metaficcional del narrador que tematiza sobre artificio de la ficción G</p> <p>B'. El narratario debe tomar decisiones y participar en el curso de la historia A</p>	<p>A'. Cortocircuito-Reverberación G</p> <p>B'. Cortocircuito A</p>

Ficha resumen de la muestra amplia

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO
<p>VII.B Autor implícito - Lector implícito</p> <p>A. Autor implícito no representado</p> <p>B. Lector implícito representado para evidenciar el pacto narrativo</p>	<p>A'. Autor implícito representado A, C, D, G</p> <p>B'. Lector implícito representado o incluido en la narración A, B, C, D, E, F, G, J</p>	<p>A'.1.La representación del autor implícito tiene efecto distanciador D, G</p> <p>A'.2. El autor implícito se representa en varios niveles de la narración A, C, D</p> <p>B'. 1. Se implica al lector implícito en la construcción y en el progreso de la historia B, D, E</p> <p>B'.2. El lector implícito es considerado un jugador E, G</p> <p>B'.3. El lector implícito se representa en varios niveles de la historia A, D, F, J</p>	<p>A'.1. Indeterminación D, G</p> <p>A'.2.Cortocircuito A, C, D</p> <p>B'.1. Juego B, E</p> <p>Indeterminación D, E</p> <p>Cortocircuito</p> <p>B'.2. Juego C, E, G, I</p> <p>B'.3. Cortocircuito A, D, F, J</p>

Ficha resumen de la muestra amplia

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO
<p>VIII. El soporte</p> <p>A. No se utiliza como un elemento narrativo</p>	<p>A'. Se utiliza como un elemento narrativo B</p>	<p>A'.1. El soporte o una alteración en él se convierte en un elemento de la narración B</p> <p>A'.2. El soporte de la ficción se representa físicamente</p>	<p>A'.1. Cortocircuito B</p> <p>A'.2. Cortocircuito</p>

Ficha resumen de la muestra amplia

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO
<p>IX. Los paratextos</p> <p>A. Cumplen funciones organizativas e informativas</p>	<p>A'. Cumplen funciones narrativas D, E, F, H, J, I</p>	<p>A'. Los paratextos se hacen parte de la narración D, E, F, H, I, J</p>	<p>A'.1. Cortocircuito D, E, F, J (Indeterminación) H (Juego) I</p>

Ficha resumen de la muestra amplia

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO
<p>X. El código</p> <p>A. Tendencia a mantener las marcas de género</p> <p>B. Los préstamos obedecen a la condición intertextual de la literatura</p> <p>C. La transcodificación de la parodia y la ironía coloca sus fines fuera del código (políticos, sociales)</p> <p>D. Significado y significante unidos</p>	<p>A'. Se vulneran las marcas de género B, D, E, F, I, J</p> <p>B'. Se hacen evidentes los préstamos (Saturación intertextual) B, C, D, H, J</p> <p>C'. Transcodificación llama la atención acerca de aspectos del código B, J</p> <p>D'. Se privilegia al significante sobre el significado I</p>	<p>A'. Mezcla de géneros B, D, E, F, I, J</p> <p>B'. Se exageran los préstamos B C, D, J</p> <p>B'.1. De la tradición literaria B'.2. De los cuentos populares B, C, D, H, J B'.3. De las tiras cómicas B'.4. De los medios audiovisuales H B'.5. De la publicidad B'.6. De discursos que circulan socialmente B, D</p> <p>C'.1. Parodia B, C, D, J C'.1.1. De personaje B, C, D, J C'.1.2. Del género C'.1.3. De una obra D, J C'.1.4. Otros D</p> <p>C'.2. Ironía D</p> <p>D'. Juego lingüístico I</p>	<p>A'. Reverberación B, D, E, I, F, J</p> <p>B'. Reverberación B, C, D, H, J</p> <p>C'. Reverberación B, C, D</p> <p>D'. Juego I</p>

Ficha resumen de la muestra amplia

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO
<p>El código de la ilustración</p> <p>A. Tendencia a mantener las marcas de género</p> <p>B. Los préstamos obedecen a la condición intertextual de las artes gráficas</p> <p>C. Significado y significante unidos</p>	<p>A''. Se vulnera la coherencia del modo de representar A, E, F, J</p> <p>B''. Se hacen evidentes los préstamos de material gráfico G, H, J</p> <p>C''. Se privilegia el significante sobre el significado E, I</p>	<p>A''. Mezcla de estilos ilustrativos en una misma representación A, E, F, J</p> <p>B''. Citas gráficas a obras o estilos de ilustración G, H, J</p> <p>C''. Juego gráfico E, I C''.1. Del significante E C''.2. De algún elemento narrativo de la ilustración</p>	<p>A''. Indeterminación- A, E Reverberación A, F (Cortocircuito) F, J</p> <p>B''. Reverberación G, J, H</p> <p>C''.1. Juego E, I</p>

11. INTERPRETACIÓN DEL ANÁLISIS DE LOS ÁLBUMES METAFICCIONALES Y SU APORTACIÓN A LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

En este capítulo se sintetizan los resultados obtenidos del análisis de los álbumes metaficcionales que conforman el corpus. La descripción sistemática de las variaciones, realizada mediante la aplicación del modelo para describir los álbumes metaficcionales, permite ampliar los conocimientos sobre el álbum metaficcional y conduce a una sistematización del tipo de variaciones que valdría la pena considerar en la enseñanza de la literatura.

Esto quiere decir que los resultados obtenidos a partir del modelo de descripción se han sistematizado en función de lo que aportarían a un docente interesado en lo que pueden enseñar los álbumes metaficcionales.

A este respecto se observa que el modelo de análisis propuesto ha organizado conocimientos existentes y ha generado nuevas formas de categorizar el funcionamiento de los álbumes metaficcionales, las cuales se sustentan tanto en la teoría literaria sobre la narrativa y sobre la metaficción, como en la teoría semiótica acerca del álbum.

Tal vez se deba al hecho de que el ensamblaje del modelo de análisis se haya elaborado desde una perspectiva de la didáctica de la literatura, el hecho de que los conocimientos que han surgido de la aplicación del modelo de análisis apuntan hacia contenidos susceptibles de ser enseñados. La esencia de estos contenidos puede resumirse en la idea de que existen narraciones que de forma premeditada y sistemática atacan las convenciones narrativas.

Cabe explicar que en la síntesis interpretativa que se presenta a continuación, las pautas que dan forma al modelo y los resultados de su aplicación han sido objeto de "trasposiciones" que han pretendido convertirlas en conocimientos sistemáticos aplicables a la enseñanza de la literatura. Estos procesos de trasposición, se sabe, son inherentes a la didáctica, ya que: *"la necesidad de comunicar el conocimiento lleva a modificarlo"* (Lerner, 2001:51). Se cree

que las trasposiciones pueden ser muy provechosas si se tiene conciencia y control sobre ellas (Lerner, 2001).

Conviene explicitar que, en este sentido, la síntesis se ha elaborado intentando *controlar* el proceso, procurando que en ningún momento se pierdan de vista las conexiones que existen entre las fuentes de las que surge el modelo de análisis, la aplicación del modelo, y la síntesis y sistematización que surge de él.

En cuanto a las fuentes teóricas que sirvieron de base a la construcción del modelo, cabe decir que este modelo recoge los aspectos más fundamentales inherentes a la metaficción señalados por la teoría tales como la tensión que existe entre la variación metaficcional y la convención que ésta vulnera (Waugh y Hutcheon); los principios y efectos que producen la variación metaficcional y su percepción por parte del lector (Moss y Lewis); y las características y estrategias de la metaficción y el postmodernismo en la literatura infantil (Colomer, McCallum, Moss, Lewis y Pantaleo). La construcción del modelo también se valió de los aportes de la narratología para configurar un modelo de comunicación narrativa inclusivo que considerara a las narraciones insertadas en un marco comunicativo.

En relación a la aplicación del modelo a los álbumes metaficcionales, se ha demostrado que éste permite describir las variaciones metaficcionales en el álbum, localizándolas en los diferentes elementos de la comunicación narrativa y enlazándolos con la intención y el efecto (principio-efecto) que éstas narraciones buscan. El modelo de análisis, al ser evaluado, demostró ser operativo y poseer una alta capacidad descriptiva y de sistematización.

A continuación se explica lo que este modelo aporta a los estudios de la literatura infantil desde la perspectiva de la didáctica de la literatura.

11.1. *LA DESCRIPCIÓN DE LA METAFICCIÓN EN LOS ÁLBUMES RECOGE LA TENSIÓN ENTRE LAS FORMAS CANÓNICAS Y LAS VARIACIONES METAFICCIONALES*

Esta tensión constituye la base del modelo de análisis y vertebra las demás categorías. En el marco teórico se expuso cómo la metaficción se manifiesta dentro de la estructura narrativa como una oposición a las formas canónicas. De ahí que, para que la metaficción vulnere la estructura, es necesario que se produzca esta tensión. La taxonomización de las modalidades que adopta esta oposición en el análisis resultó enormemente productiva para describir lo que ocurre en estas obras. De aquí se desprende que una aproximación didáctica a la metaficción no puede obviar esta tensión y debe colocarla en el centro de los aprendizajes. Es decir, la comprensión de la propuesta de los álbumes metaficcional supone que se miren desde sus rarezas con respecto a lo normativo. En una situación de enseñanza de la literatura, esto tendría dos implicaciones:

- La primera, que comprender los álbumes metaficcional implica reconocer las vulneraciones que con respecto a las historias canónicas muestran sus variaciones;
- La segunda, que la lectura de este tipo de álbumes podría enseñar acerca del funcionamiento convencional de los elementos que conforman la estructura narrativa.

11.2. *EL MODELO PROPUESTO PARA DESCRIBIR LAS VARIACIONES AYUDA A LA LOCALIZACIÓN DE LAS VARIACIONES DENTRO DE LA ESTRUCTURA DE LA NARRACIÓN*

La ficha de análisis permite describir los aspectos inherentes a la estructura de las narraciones. La utilización del modelo de comunicación narrativa permite localizar las variaciones especificando a qué elemento de ésta afectan. Por otra parte, la utilización del modelo de análisis hace evidente cómo pueden complementarse entre sí diferentes variaciones que actúan sobre distintos elementos para producir un efecto metaficcional. Por ejemplo,

en *Voces en el parque*, la vulneración del marco espacio-temporal mediante la utilización de marcas temporales contradictorias entre sí complementa una variación localizada en la focalización múltiple que desestabiliza la historia.

Otra ventaja que presenta la localización de las vulneraciones es que facilita la descripción de aquellas que implican un “salto de nivel” (o ruptura de la frontera narrativa) y de los elementos afectados por estas vulneraciones. Por ejemplo, en *Un cuento de Oso*, el desdoblamiento del personaje del osito al nivel de autor implícito afecta tanto el elemento del personaje como el de autor implícito. Es decir, como consecuencia de la variación introducida en el personaje, la función del autor implícito también se ve vulnerada, ya que la función de crear el mundo de la ficción queda repartida entre el autor implícito y el osito dibujante.

11.3. EL MODELO DIFERENCIA ENTRE EL ANÁLISIS DE LAS VARIACIONES PRESENTES EN LA ESTRUCTURA NARRATIVA Y LA INTERPRETACIÓN DE LAS NARRACIONES METAFICCIONALES

Una limitación que presenta la utilización del modelo de comunicación narrativa es que no considera los aspectos semánticos y temáticos de las narraciones, de manera que las formas de metaficción temática quedan excluidas del análisis. Tampoco se consideran las interpretaciones de imágenes y símbolos que actúan como comentarios metaficcionales, como, por ejemplo, en *Voces en el parque*, donde las alusiones de la ilustración funcionan como correlatos simbólicos de la historia que cuenta cada voz. Aunque en sí mismas estas alusiones simbólicas no son metaficcionales, en algunos casos refuerzan la sensación de artificialidad que transmiten estas narraciones no-canónicas. Por ejemplo, en este álbum, el encuentro entre una princesa y un mendigo en el fondo de la página anticipa el encuentro entre los dos protagonistas pertenecientes a clases sociales diferentes. El instrumento no puede registrar este tipo de significaciones que pertenecen a la interpretación y no al análisis.

En el marco teórico ya se ha expuesto que dentro de los procesos lectores de búsqueda y construcción de significados, la interpretación y el análisis son

difíciles de separar. Sin embargo, en una situación didáctica se cree que la distinción entre análisis e interpretación resultaría rentable a la hora de planificar intervenciones para enseñar literatura. En el caso concreto de la enseñanza de los álbumes metaficcionales es importante reconocer los límites de la descripción de las variaciones, que deben complementarse con la interpretación de manera que surjan significados más completos. Es decir, que el enlace entre la descripción y los conocimientos literarios implicados es un acto de interpretación que se desprende del reconocimiento de una vulneración y de una intención en ella.

El modelo de análisis el análisis de la interpretación aparecen delimitados; lo que quiere decir que la descripción se detiene en el análisis de las vulneraciones en la estructura narrativa, que es un aspecto estable si se tiene un conocimiento de las convenciones y de los distintos elementos de la comunicación. En cambio, la interpretación de los conocimientos literarios que propone la teoría implícita en la metaficción, aunque está muy ligada al análisis, está más relacionada con procesos interpretativos de búsqueda de la significación.

Esta separación se considera positiva, pues el enseñante puede a su vez delimitar el tipo de actividad de análisis e interpretación al que espera que accedan los lectores infantiles y los mecanismos que podrían favorecer el paso del análisis a la interpretación. Por otra parte, contar con conocimientos literarios diferenciados y sistematizados que toman forma en las variaciones metaficcionales podría ser un recurso de utilidad para planificar las enseñanzas y para potenciar el análisis de las variaciones que sugieren esos conocimientos.

Parece evidente y deseable que en las situaciones reales de aula los conocimientos que resultan de la lectura metaficcional se desprendieran del análisis, de forma que análisis e interpretación se relacionen de forma más natural dentro de las interacciones y condicionantes que dan forma a las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

11.4. *EL MODELO PROPUESTO FAVORECE UNA APROXIMACIÓN COMPRENSIVA A LOS ÁLBUMES METAFICCIONALES QUE PERMITE RELACIONAR Y ABARCAR DISTINTOS ASPECTOS RELACIONADOS CON LAS VARIACIONES*

El modelo de análisis dio lugar a una descripción que muestra en forma concatenada diferentes aspectos relacionados con la variación: la variación en sí misma y su relación con la forma canónica, dónde se localiza, qué estrategia utiliza, qué efecto genera, de qué código se vale y finalmente si afecta la totalidad de la estructura narrativa.

La ficha de análisis ha permitido visualizar una descripción encadenada en la que la variación metaficcional es un enlace entre la forma canónica (a la que se opone) y las estrategias (a las que incluye).

A su vez, las estrategias facilitan la descripción más precisa del tipo de ruptura, aunque alcanzan un grado de generalización que trasciende la realización específica en un texto y adquiere una dimensión supra-textual. Las estrategias están doblemente relacionadas: por una parte están dirigidas a producir un efecto en el lector y por la otra son el resultado de un plan de la obra, una propuesta metaficcional que es el origen de las variaciones. De ahí que las estrategias enlacen con la categoría de principio-efecto.

Esta categoría es la más rentable de la descripción, pues permite describir de manera integrada los efectos en el lector implícito y la consideración de las expectativas incluida en la raíz de la propuesta metaficcional.

La descripción se ve complementada con algunas precisiones que permiten distinguir el código por medio del cual la variación se realiza y su incidencia en la estructura de la obra.

Cabe destacar que, aunque se pueden observar principios-efectos predominantes a partir del análisis, esta categoría no es medible numéricamente ni fiable en términos proporcionales. Es decir, no puede decirse que en un álbum hay cinco veces más juego que en otro. El hecho de que un mismo principio-efecto aparezca más veces sugiere, pero no garantiza, que éste sea el predominante en la obra, porque éste puede estar incluido en

más de un elemento y sin embargo no ser tan potente como otro principio-efecto con menos apariciones.

11.5. EL MODELO PROPUESTO PERMITE DESCRIBIR SISTEMÁTICAMENTE LAS VARIACIONES METAFICCIONALES EN EL ÁLBUM

Resulta obvio que en el análisis de textos literarios, al sistematizarse la información, se pierde capacidad de recoger el detalle y las sutilezas. Estas pérdidas con respecto al análisis descriptivo o al análisis crítico son notables cuando, por ejemplo, se describen de manera muy general las referencias intertextuales (*El cartero simpático*, *Un cuento de oso*, *La verdadera historia de los tres cerditos* y *Voces en el parque*) y no se registran las imágenes y los símbolos (*Voces en el parque* y *La carta de la señora González*).

Entre las limitaciones del modelo están el hecho de que no contempla gradaciones o jerarquías en las variaciones metaficciones descritas y el de que no considera la metaficción temática, ni aspectos semánticos que podrían coadyuvar al efecto metaficcional.

No obstante estas limitaciones, el modelo de análisis ha permitido describir satisfactoriamente ocho de los diez álbumes metaficciones de la muestra y de forma menos satisfactoria, sin embargo, describe los dos libros restantes: *Carabola* y *La carta de la señora González*. En el primer caso, se debió a la radicalidad del planteamiento experimental del álbum; y en el segundo se debió en parte a la particular estructura de este álbum en cuya construcción juegan muchos elementos y sutilezas (retahíla, símil, relaciones de magnitud, etc.). Aún teniendo en cuenta las dificultades y limitaciones para realizar una descripción exhaustiva de las variaciones, la evaluación concluyó que el modelo de análisis muestra una capacidad notable para describir sistemáticamente las variaciones.

Como se ha expuesto en la introducción, para los enseñantes la descripción de los textos que se eligen, en función de los aprendizajes literarios que éstos podrían favorecer, es primordial si se quiere planificar y optimizar la enseñanza de los contenidos literarios.

12. CONCEPTOS SURGIDOS DEL MODELO DE ANÁLISIS QUE SON DE UTILIDAD PARA LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

Dada la potencialidad de la metaficción de enseñar acerca del funcionamiento de las narraciones, la descripción de la metaficción podría contribuir al mejoramiento de las prácticas de enseñanza-aprendizaje de lo literario.

Del proceso de análisis han surgido tres conceptos relacionados con la metaficción que son útiles a la hora de sistematizar los conocimientos de la metaficción en contenidos para ser enseñados. Estos conceptos son el principio-efecto, el balance metaficcional y las enseñanzas metaficcionales.

12.1. *EL PRINCIPIO-EFECTO*

Como se ha explicado, la idea de principio-efecto surgió como una categoría de análisis que resumiera dos aspectos intrínsecos a la metaficción: la idea de que la obra se organizaba de acuerdo a una intención de subvertir y la idea de que este propósito buscaba generar una reacción en el lector que lo colocara en una posición menos cómoda que aquella en la que suele colocarse cuando lee historias canónicas. Organizando las opciones que ofrecían las distintas aproximaciones teóricas a la metaficción, se establecieron cuatro categorías que en la mayoría de los casos se relacionan con variaciones y estrategias determinadas: la indeterminación, la reverberación, el cortocircuito y el juego. El análisis ha demostrado que la preponderancia de uno u otro de estos principios-efectos es un aspecto que ayuda a entender y clasificar la propuesta del álbum metaficcional y el tipo de estrategias que presenta. De manera que podría ser operativo utilizar estas categorías para organizar los álbumes metaficcionales y para incorporarlas al metalenguaje para hablar de la metaficción.

Se cree que el principio-efecto es una categoría que puede ser introducida en la didáctica de la metaficción, pues podría ayudar a organizar y comprender

el fenómeno metaficcional, ya que, como se ha explicado, esta categoría enlaza distintas consideraciones indisociables del fenómeno como son la intención de vulnerar sistemáticamente las convenciones (principio) y la búsqueda de una reacción en el lector (efecto).

Por otra parte, la predominancia de uno u otro principio efecto en una narración puede ayudar a anticipar el grado de dificultad que presenta el reconocimiento de la variación metaficcional por parte de los lectores.

Por ejemplo, es esperable que las variaciones asociadas con el principios-efectos de la indeterminación y la reverberación sean difíciles de identificar, pues la mayoría de las historias canónicas poseen cierto grado de indeterminación y establecen algún tipo de relación intertextual sin que por ello se subviertan las convenciones.

Entre estos dos principios-efectos, el de la Indeterminación podría ser incluso más difícil de reconocer que el de la Reverberación, ya que el primero juega en contra de la tendencia de los lectores a buscar coherencia, mientras que el segundo juega a favor de la tendencia a utilizar las experiencias previas para aproximarse a las nuevas. Percibir la reverberación implica un reconocimiento a partir del cual el lector experimenta la sensación de ser incluido en el diálogo que propone el texto; en consecuencia, las competencias son reafirmadas. Percibir la indeterminación significa encontrarse con aspectos difusos y contradictorios, que si no se superan son la señal de que el texto excede las capacidades del lector; en consecuencia, las competencias se ponen en duda.

Las variaciones relacionadas con el principio-efecto de la indeterminación pueden pasar desapercibidas por los lectores empeñados en darle coherencia y consistencia a su lectura. Un lector poco experto podría interpretar la indeterminación como un problema relacionado con las limitaciones de su propio proceso lector. Especialmente en la escuela, donde la tradición ha excluido al desconcierto o la duda de la lista de respuestas aceptables, no resulta aventurado suponer que éste es el principio-efecto cuyo reconocimiento presenta mayores obstáculos.

En cambio, las variaciones que explicitan un juego o utilizan el cortocircuito son más evidentes. Las primeras reclutan al lector en una situación placentera y conocida; las segundas lo sorprenden, sin retarle a que busque una explicación.

12.2. *EL BALANCE METAFICCIONAL*

La descripción de las variaciones metaficcionales en los álbumes permite prefigurar si en la lectura de una obra puede producirse el “balance metaficcional”, es decir, el equilibrio entre lo que las narraciones ofrecen de nuevo a sus lectores y aquello que es reconocible y convencional. Desde el punto de vista de la enseñanza sobre el funcionamiento de lo literario, este equilibrio favorece que el lector construya un aprendizaje acerca de la ficción a partir de lo que le descubre la variación metaficcional.

La teoría de la metaficción se refiere de forma indirecta a este concepto de “balance metaficcional” cuando, por ejemplo, se afirma que la metaficción es una ruptura sistemática que para ser reconocida debe mantener cierto equilibrio entre las formas conocidas o canónicas y las innovaciones y rupturas que propone (Waugh y Hutcheon). De manera que el mantenimiento de algunas convenciones sirve de asidero para sostener las variaciones metaficcionales y hacerlas reconocibles.

Un indicador de la presencia de este balance podría residir en la posibilidad de reconstrucción de la historia o de alguna de las historias que forman parte de la estructura compleja a pesar de las vulneraciones manifiestas. Aún cuando el balance metaficcional entre reconocimiento e innovación escapa del planteamiento inicial de la ficha de análisis que se limita a localizar y describir el tipo de variación metaficcional dentro de las narraciones. No obstante, la información que se desprende de la aplicación de este modelo de análisis proporciona datos que son de utilidad para realizar el balance metaficcional.

Por ejemplo, se puede constatar que en casi todas las obras que han formado parte de la muestra se produce un balance entre las convenciones y las

innovaciones. En *Blanc i negre* y *Voces en el parque*, a pesar de que resulta imposible reconstruir una historia compleja, las historias por separado se mantienen dentro de las convenciones de la narración. En *Un cuento de oso* y *El cartero simpático* se produce un balance entre el reconocimiento de las historias conocidas y las innovaciones que se introducen en el primer caso, la mezcla de niveles narrativos y , en el segundo, la incorporación de diferentes formas discursivas dentro de la narración. Incluso en un álbum tan complejo como *La carta de la señora González* tiene lugar un balance entre la ruptura de la lógica causal y la sustitución de ésta por una forma reconocible por el lector (la retahíla). La única obra en donde no se aprecia este tipo de equilibrios es *Carabola*, en la que a pesar de identificarse las variaciones, éstas son asistématicas y quedan diluidas al concentrarse en una narración que no conserva formas canónicas.

12.3 LOS APRENDIZAJES LITERARIOS FAVORECIDOS POR LOS ÁLBUMES METAFICCIONALES

Se cree que la descripción de los elementos de la estructura narrativa que son vulnerados por las variaciones metaficcionales es un paso previo para acceder al tipo de enseñanzas contenidos en estos libros; es decir, que la descripción se enlaza con los aprendizajes literarios.

En el marco teórico, en el apartado dedicado a la didáctica de la lectura de álbumes metaficcionales se han expuesto algunos de los aprendizajes literarios que los estudiosos de la metaficción han identificado. Basados en los aportes de estas teorías y en el modelo de análisis, se aporta una lista de las principales enseñanzas de los álbumes metaficcionales. Las enseñanzas se formularon ensamblando la ficha de análisis con la teoría metaficcional. Esta lista fue presentada y validada por el Grup GRETEL (*Grup de Recerca de Literatura Infantil i Educació Literària*) de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Son éstas las opciones de aprendizaje literario que surgieron como resultado de la "traducción" de la ficha descriptiva:

- Las historias son invenciones, creaciones, artefactos.

- Lo que se cuenta depende de quien lo cuenta.
- Los lectores siempre participan en la creación de la historia.
- No se puede confiar ciegamente en el narrador porque puede que no diga la verdad.
- Una historia, aun si es de las más conocidas, puede contarse de muchas formas diferentes.
- Un personaje es una construcción literaria: nunca es una persona.
- No se puede uno sumergir en las historias olvidándose de que está leyendo un libro.
- Una historia puede tener más de una interpretación

Estos aprendizajes, junto a los otros resultados obtenidos del modelo de análisis, pueden ser matizados y complementados si conocemos de qué manera la propuesta contenida por los álbumes metaficcionales es comprendida por los lectores a los que va dirigida. La Segunda Parte de la Investigación se dedica a observar la comprensión de los álbumes metaficcionales por parte de los lectores.

SEGUNDA PARTE: “LOS LECTORES: LOS APRENDIZAJES”

“Los alumnos podrían, si los dejáramos, mostrarnos cómo aprenden las reglas del juego de la lectura; como comienzan a arriesgarse para probar nuevas formas genéricas, a tolerar la incertidumbre....”

Margaret Meek. “Why Response?” En: *Reading and Response*. Mike Hayhoe (Ed) 1990:7

13. OBJETIVOS, DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y DEFINICIÓN DE LAS PAUTAS DE ANÁLISIS

13.1. INTRODUCCIÓN

En esta segunda parte de la investigación, el centro de atención se desplaza de las narraciones a sus lectores. Hemos visto ya, al sintetizar los resultados de la primera parte en su capítulo final, cómo el análisis de las narraciones permite anticipar, en cierta medida, determinados efectos sobre los lectores y determinados aprendizajes lectores (efectos como el "cortocircuito", aprendizajes como el carácter de artefacto que reviste la narración), resultando esencial, en el caso de la metaficción, la identificación de esos efectos y el logro de esos aprendizajes para alcanzar la comprensión narrativa.

Observaremos ahora cómo se desarrolla esa comprensión literaria de los álbumes metaficcionales por sus lectores: si se produce efectivamente, y en qué grado, el reconocimiento de sus “rarezas” como rupturas intencionales de la forma canónica, y si, más allá de ello, en un nivel de comprensión más cabal, se alcanza una participación en la reflexión literaria que está siempre inscrita en la metaficción.

En este contexto, y de modo más específico, el nivel de comprensión que se logre por el lector dependerá de sus avances en tres aspectos: el reconocimiento de las variaciones que con respecto a la historia canónica introducen las narraciones metaficcionales, la atribución de una intencionalidad a esas rupturas, y, por último, la inducción de -al menos, algunos- aspectos de la “teoría de la ficción ” embebidos en toda narración metaficcional.

Por consecuencia, para determinar el nivel de comprensión que alcanzan los lectores resultará necesario examinar:

- si, efectivamente, identifican las rupturas descritas;
- si llegan a localizar las estrategias que atacan las convenciones de los distintos elementos de la comunicación literaria, reconociendo una intencionalidad en estas variaciones; y,
- si estos (re)conocimientos ayudan a revelar, revisar y/o expandir lo que los lectores saben sobre el funcionamiento de las narraciones literarias.

Mientras que, al tiempo, en la realización de ese examen partiremos de determinados supuestos que esperamos puedan comprobarse mediante la observación de las respuestas de los lectores:

- que la ruptura de las convenciones en el álbum transforma la lectura en una experiencia formativa especialmente rentable, al resultar atacados, de manera sistemática e intencional, los conocimientos del lector sobre las convenciones literarias;
- que la actividad interpretativa del lector de álbumes metaficcionales implica activar, ajustar, extender, construir y reconstruir estas convenciones; y, finalmente,
- que el reconocimiento de las variaciones está condicionado por la representación de las formas canónicas por parte del lector, de manera que las variaciones relacionadas con nociones familiares, o con convenciones muy arraigadas, resultarán más reconocibles.

Por otra parte, en otro orden de ideas creemos que poner a prueba la potencialidad didáctica los álbumes metaficcionales y su calidad de "ficción teórica" puede aportar nuevos elementos para reformular un debate acerca del mejor modo de enseñar literatura, debate en cuyos extremos se situaría, de una parte, la opción por la instrucción directa sobre las convenciones de los textos y, de otra, la convicción de que estas convenciones se adquieren únicamente a través de la experiencia lectora (Beach, 1993:44-45). En este sentido, se asume que los álbumes metaficcionales son textos literarios que imparten "lecciones" sobre las convenciones literarias, pero lo hace a través de la experiencia lectora.

Como corolario de todo lo anterior, las preguntas generales que guiarán esta segunda parte de la investigación serán, en definitiva, las siguientes: ¿Hasta qué punto los lectores infantiles reconocen las vulneraciones en las narraciones metaficcionales? ¿Qué grado de comprensión alcanzan los lectores infantiles a partir de la lectura de álbumes metaficcionales? ¿Qué aprenden los lectores de álbumes metaficcionales acerca del funcionamiento de las narraciones? ¿Qué formas de intervención didáctica favorecerían la comprensión cabal de las narraciones metaficcionales en los álbumes?

Mientras que, descendiendo a un nivel más específico y tomando como base la descripción sistemática de los álbumes metaficcionales surgida de la aplicación del modelo de análisis, se busca dar respuesta a preguntas más concretas, tales como: ¿es posible que la simple lectura o que la discusión de una pauta de análisis conduzca a que los alumnos...

- ...reconozcan variaciones metaficcionales en los álbumes?
- ...señalen estrategias de tipo metaficcional?
- ...localicen estas variaciones dentro de la estructura narrativa?
- ...identifiquen una intencionalidad en las obras metaficcionales?
- ...reconozcan el grado de dificultad en estas obras?
- ...construyan y expandan conocimientos sobre cómo funciona la literatura?

En conclusión, se buscará determinar si la potencialidad didáctica de los álbumes metaficcionales, sugerida desde la teoría, puede corroborarse en

situaciones reales de enseñanza-aprendizaje en los que estos son analizados y discutidos. Se espera, específicamente, que el análisis de situaciones de aula (donde tiene lugar la interacción entre los alumnos a partir de los álbumes metaficticiales) genere conocimientos acerca de cómo estos álbumes son comprendidos y, de este modo, contribuir a mejorar la enseñanza-aprendizaje de los contenidos literarios: pues sólo si se conoce hasta dónde los lectores reconocen y describen estas rupturas y construyen conocimientos a partir de la experiencia con álbumes metaficticiales se podrá construir conocimiento didáctico que, centrándose en los aprendices, contribuya a mejorar la educación literaria.

En este sentido es importante que las propuestas didácticas en torno a la metaficción planteen prácticas de lectura en las que los alumnos sean lectores partícipes y conscientes de la propuesta de retar las convenciones de la ficción. También se espera que a partir de estas prácticas puedan reconocer y reorganizar la experiencia de manera que se apropien de la idea de que la literatura puede intencionalmente transgredir sus propias reglas. Resultaría deseable asimismo que los alumnos llegaran a explicitar los conocimientos literarios implicados en la lectura. Y todo esto, por supuesto, con el fin de aumentar el disfrute de la literatura en las diferentes funciones que tiene para sus usuarios. Como dice Sipe, *“el entendimiento literario más rico incluirá al mismo tiempo los componentes analíticos y personales”* (Sipe, 2000:258).

Estos componentes analíticos y personales se enriquecen con la discusión, de ahí que una premisa de esta investigación sea que la experiencia compartida de los textos contribuye a la comprensión literaria y, por tanto, al progreso de las competencias (Sipe, 1998; Vandergrift, 1990; Dugan, 1997; McGee, 1995; Knickerbocker y Rycik, 2002).

Conviene aclarar que, tal como se sugiere en el marco teórico, las competencias de análisis no se entienden como un fin en sí mismas, sino como una forma de profundizar en la comprensión de las obras para potenciar la fruición y la participación en el diálogo humano a través de la literatura.

13.2. OBJETIVOS

"Los lectores: los aprendizajes" se plantea analizar las potencialidades didácticas de los álbumes metaficcionales observando la comprensión por parte de sus destinatarios a través de la observación e interpretación de las respuestas de alumnos de primer ciclo de la ESO, guiados por una pauta de discusión.

Para ello se han establecido los siguientes objetivos específicos:

- Observar la comprensión literaria de dos álbumes metaficcionales a través del análisis e interpretación de las respuestas grupales surgidas de una discusión con pauta, las cuales se contrastan con respuestas iniciales e individuales.
- Evaluar la pauta de discusión para el grupo como una forma de intervención didáctica.
- Ofrecer algunos indicios para utilizar los álbumes metaficcionales en la escuela, de manera que favorezcan su comprensión y contribuyan al desarrollo de la competencia literaria.

13.3. LA SITUACIÓN

13.3.1. Los lectores y su entorno

La investigación se llevó a cabo con un grupo de doce alumnos de Primero de E.S.O. -de edades comprendidas entre los 12 y los 13 años- del *Institut d'Educació Secundària (IES) Manuel de Cabanyes* (de Vilanova i la Geltrú). Todos los alumnos pertenecían a la misma sección (la C) de las cuatro con las que cuenta el Instituto para este curso, y para desarrollar la investigación se utilizaron horas lectivas de la asignatura *Llengua i Literatura Catalana*.

Se escogió este centro porque en él era posible contar con la valiosa colaboración y experiencia de la profesora Mireia Manresa, colega y compañera de los cursos de doctorado de la autora de este trabajo, con la que

ésta ha compartido distintas actividades académicas producto del interés común por los libros infantiles y la enseñanza de la literatura (entre las cuales destaca, especialmente, la participación de ambas en el Grup GRETEL, impulsado por la doctora Teresa Colomer en el marco del Doctorado de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la UAB).

El instituto es un centro público, el más antiguo de la localidad, y está situado en el centro de ésta. Hace tiempo, cuando la enseñanza hasta los 16 años aún no era obligatoria, era el único instituto de Vilanova i la Geltrú y albergaba solamente a los alumnos que cursaban los antiguos B.U.P. y C.O.U. Muchos de los jóvenes que llegan ahora a sus aulas son los hijos de quienes estudiaron en él hace 20 ó 25 años, es decir, hijos de profesionales con carreras universitarias, lo que hace que la mayoría de los alumnos pertenezcan a un nivel sociocultural medio-alto. Es considerado el centro más prestigioso de la localidad, es el único que ofrece el bachillerato nocturno y donde no se imparten otros ciclos formativos. En general, puede afirmarse que los alumnos del *Manuel de Cabanyes* tienen una alta motivación por los estudios y unos hábitos de trabajo muy desarrollados.

La elección de los alumnos de Primero C fue realizada a propuesta de la profesora encargada del grupo por su motivación literaria, relativamente alta en comparación con los otros cursos de primero de la E.S.O. En efecto, este grupo manifestaba interés por la lectura y los libros, y, lo que es más, una predisposición a analizarlos y “hablar” de ellos.

Todos los alumnos de la clase -veinticinco en total- leyeron y analizaron álbumes metaficcionales, pero sólo doce, que se habían postulado voluntariamente, formaron parte de la investigación. (La actividad en sus distintas fases se describe en el acápite 13.4 siguiente “Trabajo de campo”).

13.3.2. Los álbumes

De entre los diez álbumes analizados en la Primera Parte de la investigación, se seleccionaron dos para su lectura y análisis por los lectores en esta Segunda

Parte: *Voces en el parque*, de Anthony Browne (Fondo de Cultura Económica) y *Els tres porquets*, de David Wiesner (Joventud). Los criterios en que se fundó esta elección fueron los siguientes:

- Descripción: se eligieron dos álbumes que, efectivamente, se encontrasen entre los diez títulos que ya habían sido descritos sistemáticamente y que conformaban la muestra amplia.
- Ejemplaridad: se optó por títulos que ejemplificaran claramente algunas de las tipologías de principio-efecto que resultan de la descripción de los álbumes metaficcionales (Indeterminación, Cortocircuito, Reverberación y Juego). Así, *Voces en el parque* ejemplifica las narraciones que utilizan la Indeterminación, buscando activar las competencias interpretativas del lector; y al mismo tiempo utiliza estrategias intertextuales asociadas al principio-efecto de la Reverberación; en cambio, en *Els tres porquets* se reúnen los rasgos de los álbumes que se organizan bajo el principio-efecto del cortocircuito y buscan sorprender al lector desafiando sus ideas sobre la ontología del mundo de ficción -si bien este álbum recurre también a la Reverberación, apoyándose, en este caso, en la parodia de una historia conocida-.
- Contraste: tal como se acaba de exponer, el tipo de variación implica a su vez el uso de competencias lectoras diferentes (en el caso de *Voces en el parque* se espera que el lector ponga en juego sus competencias interpretativas mientras que *Els tres porquets* reclama otro tipo de competencias, como el conocimiento del cuento popular y de las fronteras de la narración). Por tanto, se eligieron álbumes que generaran contraste entre las competencias lectoras requeridas, a fin de que dicho contraste ayudara a analizar individualizadamente las respuestas de los lectores a distintas variaciones metaficcionales.
- Balance: se prefirieron aquellos álbumes que mantenían lo que se denominó en la Primera Parte “balance metaficcional”; es decir, la tensión entre la forma canónica y la variación metaficcional. De este modo, al realizar la elección se tomó en cuenta que fueran álbumes que hubieran

mostrado en el análisis de sus rupturas sistemáticas "ayudas" al lector para "procesar" la información "nueva" por medio de la activación de las competencias adquiridas en su experiencia con la información "vieja". Se descartó así, por ejemplo, el título *Carabola*, que había presentado dificultades interpretativas y de descripción a causa de la falta de sistematización que presentaban las rupturas.

- Adecuación a la edad de los lectores: se eligieron dos libros que se consideraron adecuados para la edad y experiencia lectoras de los alumnos de primer año de la E.S.O. -una "prueba casera" con niños de entre 10 y 14 años demostró que el álbum puede interesar a lectores de estas edades-. En este sentido, se descartaron títulos más infantiles, como *Un cuento de oso* y *El cartero simpático*. Se tuvo en cuenta que fueran libros lo suficientemente complejos como para despertar interés al poner a prueba las competencias interpretativas de los lectores de estas edades. Sin embargo, se valoró que si bien presentaba dificultades, fuera posible la reconstrucción argumental. Coincidió que los libros etapa que ejemplificaban el principio-efecto del juego (*La carta de la señora González* y *Blanc i negre*), dirigidos a lectores de esta edad, resultaban muy complejos para utilizarlos en la investigación. No obstante, resulta importante aclarar que se trata de dos álbumes muy ricos para la discusión. Tal como expresa Marcela Carranza en relación con *La carta de la señora González*, "los detalles empujan al lector al juego y a la búsqueda de claves de sentido. Pero el texto mantendrá los silencios y vacíos inagotables propios del sueño y la poesía" (Carranza, 2002:5). Numerosos autores -entre los que destacan por la extensión de sus trabajos Anstey (2002b) y Kaplan (2003)- han subrayado esta complejidad al analizar la imposibilidad de reconstruir la narración que demuestra *Blanc i negre*.
- Finalmente, otros criterios que determinaron la selección fueron la calidad literaria y gráfica de estos álbumes; la disponibilidad de los títulos y el que estos formaran parte de la oferta actual de álbumes metaficcionales (lo que dejó fuera *Los osos de Ni-se-sabe*).

13.4. EL TRABAJO DE CAMPO

Como se ha avanzado, la investigadora y la profesora Mireia Manresa programaron llevar a cabo una actividad con álbumes metaficcionales en el marco de las clases de lengua catalana. La secuencia en que se desarrolló esta actividad fue la siguiente:

13.4.1. Primera sesión: Familiarizarse con los álbumes metaficcionales

En primer lugar, la profesora Manresa describió brevemente a la clase la actividad que había de realizarse, si bien dando muy pocas pistas acerca del tipo de libros que había que analizar. Tras esta sucinta introducción, la investigadora se presentó al grupo, explicó que la tarea de estudio versaba sobre “libros raros”, y que pedía la ayuda del grupo para analizarlos. A continuación, cada alumno leyó varios de entre unos 20 títulos que se habían dispuesto en las mesas del aula para que los examinaran e intercambiaran. Algunos llevaron a cabo la actividad solos y otros acompañados, en función de su preferencia. Durante la actividad se indicó a los alumnos que iban a trabajar *Voces en el parque* y *Els tres porquets* que no leyeran estos dos títulos, a fin de garantizar que sus respuestas individuales no estuvieran influenciadas por otras interacciones que eventualmente pudieran producirse durante esta sesión. Al final de la misma, el grupo que había de participar en la investigación se llevó a casa uno de estos dos títulos, junto a un cuestionario individual que debían traer contestado para la segunda sesión, dos días más tarde.

13.4.2. Segunda sesión: Familiarizarse con la pauta de discusión

Desde el inicio, se tuvo en cuenta la complejidad de la pauta de discusión. En una sesión del Grup GRETEL se validó el cuestionario y se destacaron las dificultades que presentaba. Los miembros del grupo advirtieron que las

variaciones, formuladas de manera muy abstracta y general, y en frases cortas, resultaban difíciles de entender si no se observaba la manifestación concreta a la que estaban aludiendo. Se sugirió también que antes de utilizar la pauta se incluyera una actividad orientada a que los alumnos se familiarizaran con ésta y observaran ejemplos en los álbumes del tipo de manifestaciones a las que éste se refería.

Por este motivo, el segundo encuentro con los alumnos se dedicó a mostrar cómo funcionaba la pauta, a través de la lectura, ejemplificando las opciones con algunas páginas y fragmentos de los álbumes que habían revisado en la sesión anterior. Posteriormente, se proyectó el álbum *La verdadera historia de los tres cerditos. Contada por S. Lobo* de John Scieszka y Lane Smith, una versión paródica del cuento tradicional. Fue entonces cuando se procedió a discutir la pauta, debatiendo cuáles serían las respuestas que mejor describirían el tipo de variaciones que contiene. Al final del encuentro, profesora e investigadora coincidieron en que la actividad había generado una discusión participativa y productiva entre los miembros de la clase. También se advirtió que el uso de la pauta había fijado la atención en aspectos de la narración que, tal vez, de otra forma no hubieran sido destacados.

13.4.3. Tercera sesión: Análisis y discusión de álbumes metaficcionales utilizando una pauta

En esta sesión, la mitad del grupo, es decir, los 12 alumnos voluntarios para formar parte de la investigación, permaneció en clase con la investigadora, mientras la mitad restante se dirigió a otra aula para trabajar con la profesora.

De entre los doce alumnos voluntarios, los seis que se habían llevado a casa *Voces en el parque* conformaron dos grupos, de tres alumnos cada uno, y lo correspondiente ocurrió con la otra mitad, que había leído *Els tres porquets*. Una vez constituidos los cuatro grupos, éstos se dispersaron por el aula con una copia de la pauta de análisis y con la consigna de que debían discutir sus

respuestas. Durante los 50 minutos en los que transcurrió la actividad, los alumnos hicieron preguntas a la investigadora en varias oportunidades. Estas discusiones se grabaron en audio para ser analizadas posteriormente.

13.5. LOS DATOS

Con respecto a la recogida y análisis de los datos, cabe explicar que estos surgen de las “respuestas” que en forma oral y escrita elaboraron los lectores a partir de los álbumes. En el contexto de esta investigación se define respuesta como toda construcción lingüística (oral o escrita) o signo gráfico que se refiere al álbum en cuestión. Las respuestas varían de acuerdo al objetivo de la situación comunicativa en la que se producen (por ejemplo, discutir a partir de una pauta o rellenar un cuestionario individualmente) y al tipo de consigna para generarlas (preguntas abiertas o cerradas).

Los medios para recoger los datos fueron:

- **Cuestionarios individuales:** La intención de los cuestionarios individuales es recoger las respuestas surgidas de una lectura inicial y determinar si se reconocen las variaciones y su intención en una primera lectura. (Véase anexo 4.1).
- **Pauta de discusión:** La pauta de discusión adopta la forma de un cuestionario para el grupo. Se basa en la descripción de los álbumes realizada en la Primera Parte y su intención es ofrecer opciones entre las que elegir de cara a describir el álbum, las cuales deben ser discutidas y consensuadas en el grupo. (Véase anexo 4.2).
- **Registro de audio de las discusiones del grupo mientras siguen la pauta de discusión:** El registro tiene la finalidad de ampliar y contrastar los comentarios con la discusión y proveer información acerca de los procesos que llevaron a seleccionar alguna de las opciones. Dos de los cuatro registros fueron transcritos. (Véase anexo 6).

Debido a que los datos que fueron recogidos en diferentes instancias y a través de diferentes instrumentos, se presentan en tres tipos de formatos: a) respuestas escritas en los cuestionarios individuales, b) respuestas escritas en las pautas de discusión y c) transcripciones del registro de audio de la discusión del grupo mientras contestan el cuestionario.

Los datos obtenidos provienen de diversos formatos (comentarios escritos, marcas en las opciones, turnos orales) y se analizan utilizando como referencia la descripción previa del álbum de acuerdo a unas pautas de análisis que se concretan en categorías, las cuales -dada la variedad de los datos- en algunos casos son aplicables a la totalidad y en otros, sólo a algunos de ellos (se explica en detalle en la siguiente sección, donde se definen las pautas para el análisis).

Por razones de comprensión, las especificaciones acerca de los instrumentos para recoger los datos y el procesamiento de estos, se explicará una vez definidas las pautas y las categorías con las que se han analizado estos datos.

13.6. EL PROCESO DE ANÁLISIS

13.6.1. Análisis de los cuestionarios individuales

Los seis cuestionarios individuales correspondientes a cada libro fueron analizados en conjunto intentando obtener “una panorámica” del tipo de aproximaciones que los alumnos realizan “en solitario”. Los comentarios escritos fueron categorizados y posteriormente interpretados. De este análisis se han desprendido conclusiones parciales sobre el tipo de respuestas que se obtuvieron y su relación con el cuestionario individual, considerado desde un punto de vista didáctico. De la misma manera han surgido dudas y planteamientos iniciales, algunos de los cuales se han formulado a manera de hipótesis.

13.6.2. Análisis de los cuestionarios de grupo

Se categorizaron las respuestas pertenecientes a los cuatro equipos que respondieron los cuestionarios grupales. Se consideraron, a este efecto, tanto las marcas (es decir, las "x" con las que se señala una opción) en las Preguntas de Contenido y las Preguntas de Aceptación, como los comentarios escritos que, o bien explicaban estas opciones o bien eran la formulación de una opción diferente a las que ofrecía el cuestionario.

Posteriormente, estas respuestas se contrastaron con los registros de audio, con el fin de verificar si efectivamente la información plasmada en los cuestionarios escritos se correspondía con la discusión del grupo, o si ésta última ofrecía nuevos elementos para entender el sentido de las respuestas³⁸. Una vez contrastados los datos, estos fueron interpretados prestando especial atención al tipo de respuesta obtenida. Finalmente se extrajeron dos tipos de conclusiones parciales. Las primeras tratan sobre el tipo de respuestas obtenidas y el grado de comprensión literaria que manifiestan las respuestas escritas; las segundas, sobre el cuestionario de grupo en relación con los cuestionarios individuales donde se evalúa si hubo progresos, y hasta que punto éstos -o su ausencia- son atribuibles a la acción de la pauta como un medio para suscitar el reconocimiento y análisis de las variaciones metaficcionales.

13.6.3. Análisis de las discusiones de grupo mientras se contestaban los cuestionarios

Las discusiones que tuvieron lugar en los grupos siguiendo el cuestionario grupal fueron objeto de dos formas de análisis diferentes. Para la primera se analizaron dos transcripciones íntegras, pertenecientes a las discusiones de dos grupos que discutían títulos diferentes; con el objetivo de conocer las interacciones y la implicación de los alumnos durante las discusiones de los

³⁸ Cabe señalar que un problema técnico ha impedido considerar la discusión del Grupo 4 en su totalidad, pues algunas partes de ésta son inaudibles. Es así como en el caso de este grupo, sólo se han considerado los fragmentos que podían escucharse.

cuestionarios grupales. Este análisis se ha valido de resultados numéricos que permiten extraer datos sobre:

- el uso del tiempo -especialmente del tiempo dedicado a la discusión-;
- la dificultad que presentan los planteamientos de las preguntas;
- y el tipo de respuestas que surgen durante la interacción entre los alumnos y la manera en que se desarrolla la interacción.

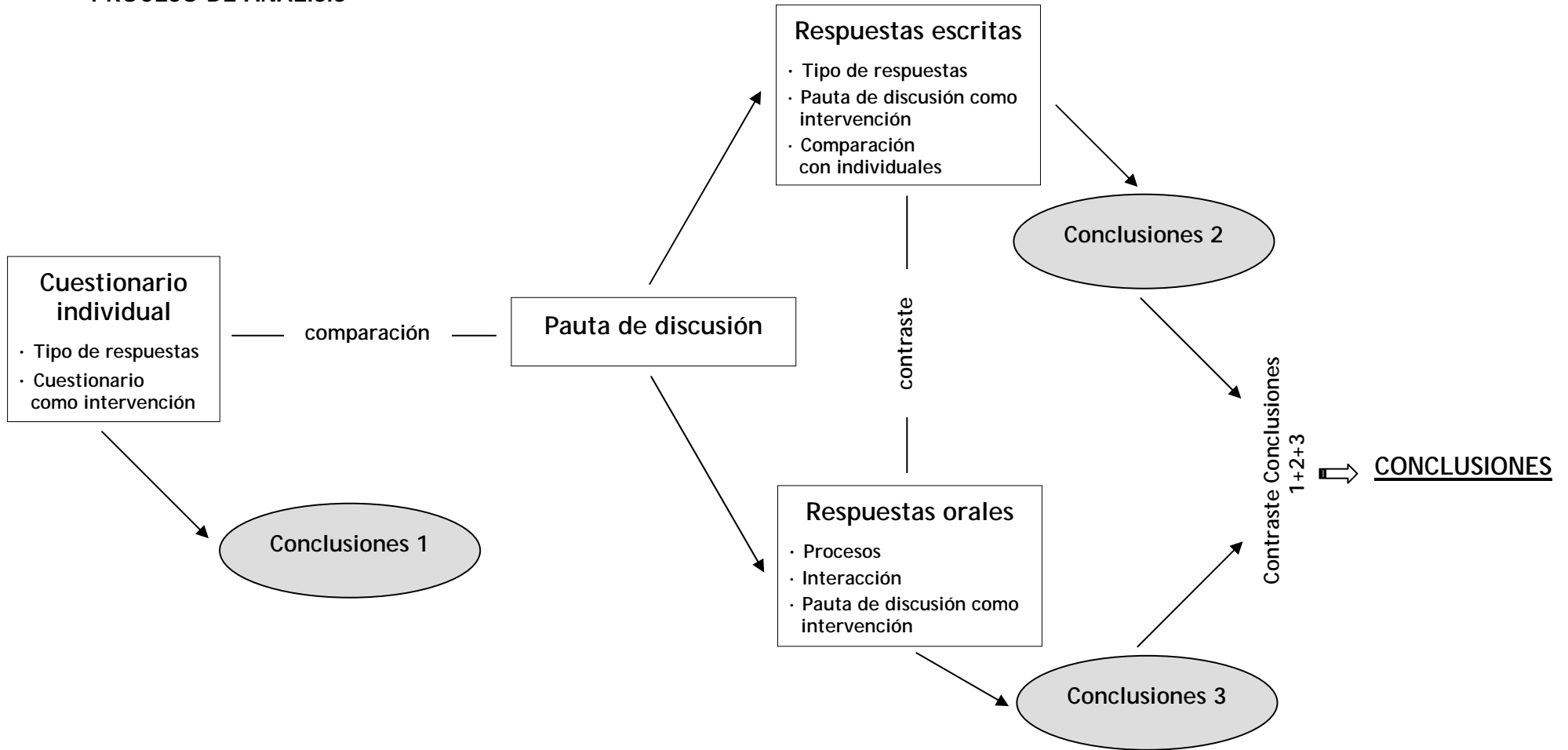
En tanto que el segundo análisis, consistente en la selección de fragmentos significativos de las secuencias de discusión entre los alumnos, ha tenido como objetivo conocer y analizar aspectos relevantes del proceso de construcción de las respuestas.

13.6.4. Conclusiones

Las conclusiones reúnen el resultado de los tres análisis anteriores y resultan de compendiar, contrastar e interpretar las conclusiones parciales.

A continuación se incluye un cuadro resumen del proceso de análisis.

PROCESO DE ANÁLISIS



13.7. ESPECIFICACIONES METODOLÓGICAS

Aunque en el Capítulo 7 ya se expusieron las bases metodológicas generales aplicadas a ambas fases del proceso de investigación, parece conveniente referirse ahora a algunos aspectos metodológicos específicos de esta segunda parte.

En "Los lectores, los aprendizajes" se añaden al marco de referencia utilizado para la descripción (Narratología, Semiótica, Teoría sobre el álbum y la metaficción) otras aportaciones que ofrecen fundamentos para aproximarse a las respuestas de los lectores. En este sentido esta parte de la investigación coincide con la línea textual de la teoría de Respuestas Lectoras, que se interesa por *"el uso que los lectores hacen de las convenciones para entender e interpretar los textos"* (Beach, 1993:46).

Consecuentemente se ha prestado especial atención a las convenciones y se ha suscrito la idea de que el análisis de los textos literarios puede ofrecer una vía para la comprensión de estos, especialmente los metaficcionales; también han sido de utilidad los conceptos de comprensión y competencia narrativas, tal como se han formulado en el marco teórico.

En consonancia con estos aportes de la teoría, la pauta de discusión propicia principalmente las respuestas de tipo analítico, pues, tal como se ha expuesto en el marco teórico, se cree que en el caso de los álbumes metaficcionales, el análisis de los elementos y sus vulneraciones puede conducir a una mejor comprensión. Es así como la pauta se concentra en los aspectos de análisis y no en interpretaciones más personales.

Se trata de aspectos del funcionamiento de las narraciones metaficcionales, recogidos y sistematizados a partir de lo descrito mediante la aplicación del modelo de análisis en "Los álbumes: los aprendizajes". La descripción sistemática proporciona un análisis formal previo. Es esto a lo que Golden llama el "texto del analista" (Golden, 1992), el cual sólo se considera adecuado si se trata de un análisis centrado en los aspectos más objetivos de

la obra y no en los más proclives a una interpretación subjetiva; es éste el caso del análisis previo de los álbumes.

El análisis descriptivo a partir del modelo equivale a lo que en joyería se conoce como “piedra de toque”: una piedra que sirve de contraste para determinar la calidad de un diamante. El análisis de los dos álbumes que leen los lectores es utilizado para analizar las respuestas o “textos” (Golden, 1992) que los lectores construyen. La existencia de un análisis previo separa la investigación de la mayoría de los trabajos, en la línea de Respuestas Lectoras en los que el objetivo suele ser el estudio de la transacción-interacción de los lectores con los textos, de manera que las rutas para la búsqueda de significados son definidas por los lectores sin que exista un punto de partida o una lectura de contraste.

De hecho, desde esta teoría se advierte acerca de los problemas que pueden presentar las investigaciones menos abiertas, como ésta, que contrastan la lectura de los participantes en la investigación con una lectura “correcta” previamente establecida.

No se cree que la aproximación elegida constituya un problema para esta investigación, pues en este caso la lectura previa (es decir, la ficha descriptiva de los álbumes) está circunscrita a los aspectos textuales y su construcción y posibilidades han sido validadas por instancias colectivas, ajustándose así a la descripción de lo que, según Golden, constituye un texto de contraste apropiado:

La creación de un texto construido por el analista, sin embargo, no sugiere una interpretación caprichosa a partir de la cual los otros textos que se construyen van a ser medidos. Se asume que ‘algo’ previo existe antes de la interpretación, lo cual genera algunos rasgos ‘comunes’ en los textos que pueden verse en todos los textos construidos por los lectores (Golden, 1992:280).

Para esta investigadora, la interpretación de lo que ocurre durante la construcción del proceso por parte de los alumnos depende de cómo el texto había sido construido por el investigador-analista (Golden, 290). De manera que si se utilizan modelos de análisis valorados por las comunidades

interpretativas, el problema de una interpretación arbitraria quedaría reducido.

En conclusión, el modelo de análisis descriptivo de los dos álbumes, que se utilizará como referencia, constituye un texto previo que ha sido validado colectivamente y se acerca más a los aspectos objetivos del análisis que a los subjetivos de la interpretación.

Por otra parte, para observar las respuestas de los lectores a los álbumes se ha recurrido, además de a la teoría de Respuestas Lectoras, a algunos estudios sobre la discusión (Dillon et al. 1980; Alvermann et al., 1990; Solé, 2002) y algunas bases herramientas del análisis del discurso que de acuerdo a Anna Camps: es *"un instrumento básico en la investigación didáctica [...] desde el momento que permite acceder a las representaciones de los escolares sobre los diferentes contenidos de aprendizaje"*. (Camps, 1998:41).

13.8. DEFINICIÓN DE LAS PAUTAS DE ANÁLISIS

Como ya se ha explicado, la base del análisis es el modelo para describir las variaciones metaficcionales en los álbumes propuesto en la Primera Parte. Las descripciones sistemáticas de los dos álbumes de la muestra -*Voces en el parque* y *Els tres porquets*- servirán como "piedras de toque" para analizar las respuestas de los lectores a estos libros. De la misma forma, la sistematización surgida a partir del modelo ha sido considerada a la hora de formular las preguntas y categorizar las respuestas.

Por tanto, el modelo de análisis no sólo ha sido básico para el análisis sino que también ha condicionado el diseño del trabajo de campo, especialmente, la formulación de las preguntas del cuestionario individual y de la pauta de discusión en grupo.

No todas las categorías de análisis se desprenden del modelo descriptivo; algunas se definieron a partir de la revisión de las utilizadas en otras

investigaciones afines y otras tuvieron que formularse, pues eran necesarias para los objetivos de la investigación.

En general, las categorías preceden al análisis y la mayoría de ellas surgen de modelos o categorizaciones previas que servían para observar los aspectos relacionados con las preguntas de la investigación. Considerando la proveniencia de las categorías y la manera en que se presentan, podría deducirse que el proceso que llevó a su definición y a su aplicación en el análisis ha sido lineal. No obstante, cabe explicar que este proceso ha sido cíclico, puesto que el análisis comienza mucho antes de la aplicación de categorías: al planificar la actividad y los instrumentos para recoger los datos, o durante la sesión previa para familiarizarse con el cuestionario, cuando surgieron nuevas preguntas, conclusiones provisionales y nuevas ideas para categorizar los datos. Incluso, posteriormente, durante la etapa de análisis, los mismos datos, vistos una y otra vez, sugirieron rectificaciones, nuevas categorías y nuevas preguntas.

Antes de explicar las pautas de análisis adoptadas en esta parte de la investigación, se citan algunas de las investigaciones antecedentes fijando la atención en las categorías que éstas han utilizado.

13.8.1. Investigaciones antecedentes

Como se ha explicado, la revisión de las investigaciones antecedentes proporcionó algunas ideas para las categorías y también permitió identificar cuáles no se correspondían con las preguntas de la investigación, lo que, sin duda también constituye un aporte.

A continuación se resumen algunas de ellas.

- **Protherough (1983b):** Según este autor, la observación de las respuestas de los niños conduce a definir tres etapas en la evolución de su juicio literario.

- a) Los juicios restrictivos corresponden a la etapa inicial y son los más abundantes en niños de 7 a 9 años. En esta etapa, les es difícil separar su propia experiencia de lectura de la evaluación del libro, por lo que las respuestas contienen afirmaciones poco calificadas, expresadas como una verdad evidente: “La historia es aburrida”; o se basan en nombrar un tipo de recurso o de historia preferida: “me gustó porque es de aventuras”; o se parten de la descripción del tema o la trama: “no me gustan las historias sobre adultos”.
- b) Los juicios circunstanciales se corresponden a otra etapa, en la que los lectores tienen más conciencia de que su respuesta personal es la base para la evaluación y se apoyan en el efecto que produce la obra en ellos. Los lectores suelen ser capaces de especificar un efecto de la lectura: “me hizo interesarme por la vida de esas personas”; o reaccionar de forma personal a la manera en que la historia está construida: “me gustó toda la historia, con excepción del final que me pareció equivocado”.
- c) Los juicios comprensivos inician los primeros intentos de ofrecer razones aparentemente objetivas para evaluar un libro; en lugar de describir los efectos, los niños ofrecen razones que parezcan valederas para otros. En esta etapa, los lectores tienen conciencia de que los juicios deben ser planteados en términos que puedan ser discutidos por otros lectores para confrontar la experiencia. Estos juicios empiezan a ser más frecuentes en los niños mayores de 12 años e incluyen una preocupación por lo que es real en las historias y muestran el intento de hacer juicios críticos sobre aspectos como el personaje, la trama o el vocabulario.

Como se ve, las categorías de Protherough definen el tipo de juicios que son esperables de las respuestas de los niños, a la vez que el autor sugiere formas de intervención que pueden propiciar respuestas más comprensivas sobre la aceptación y recomendación de los álbumes.

- **Kiefer (1993b)**. A partir del análisis de las respuestas a los álbumes de niños de primero a quinto grado de Primaria, la autora define un marco descriptivo que, basado en las ideas sobre el desarrollo lingüístico de Halliday, funciona para entender cómo los niños aprenden a producir significados a partir de las ilustraciones de los álbumes. Las cuatro categorías son las siguientes:
 - a) **Informativa**: respuestas que describen o dan información. Por ejemplo, los niños describen las ilustraciones o dan información sobre la técnica o sobre lo que narran las imágenes.
 - b) **Heurística**: los niños resuelven problemas o se plantean interrogantes. Por ejemplo, comparan el libro con otros, hacen inferencias sobre los personajes, la trama o la técnica. Se preguntan sobre el contenido de las ilustraciones.
 - c) **Imaginativa**: los niños recrean y participan en el mundo de la narración. Por ejemplo, penetran en la narración y se colocan en la posición de uno de los personajes, describen sus imágenes mentales, hacen comparaciones imaginativas.
 - d) **Personales**: los niños conectan la obra con su experiencia personal, expresando sus emociones y opiniones. Por ejemplo, se relacionan con lo que pasa, expresan sus sentimientos, sus opiniones o evalúan las ilustraciones.

Las categorías de Kiefer son aplicables a las respuestas en general y no sólo a las analíticas. Sin embargo, son útiles para prefigurar el tipo de respuestas esperables cuando los niños responden al texto y a las ilustraciones, al mismo tiempo.

- **Sebesta, Monson, Senn (1995)**. Establecen y aplican una categorización ascendente para las respuestas estéticas de los niños. Se utilizan nueve categorías que van de la simple evocación a la evaluación de la obra. El estudio clasifica 138 respuestas de 112 estudiantes de los grados del 4 al

10 de escuelas de los Estados Unidos. Sirve para evaluar la calidad de las respuestas que expresan la relación de lector con el libro.

- **Marshall, Smagorinsky y Smith (1995).** Se trata de varias investigaciones que tienen el objetivo común de encontrar patrones de discurso en distintas discusiones sobre literatura, algunas pertenecientes al contexto escolar y otras no. Las categorías utilizadas, formuladas por Marshall en una investigación previa, examinan conjuntamente el patrón lingüístico y los contenidos de las respuestas. Así, establecen cinco categorías básicas dentro de las cuales se incluyen varias subcategorías:

- *Dirigir:* cualquier gesto o comentario que tenga la intención de desplazar la discusión hacia otro punto.
- *Informar:* incluye cualquier gesto, verbal o no, que represente lo que el hablante sabe, cree o piensa sobre un tema. Las intervenciones se clasifican según su naturaleza (es decir, a qué se refiere: la logística de la clase, citas del texto o el tema de discusión). Las intervenciones referidas al tema de la discusión se clasifican de acuerdo a la fuente de conocimientos y el tipo de razonamiento en donde se gradúa la calidad que alcanza la respuesta.
- *Interrogar:* se reúnen los gestos verbales o no verbales que invitan a la respuesta del interlocutor. Como en el caso anterior, las intervenciones se clasifican según la naturaleza; y las que se refieren al tema de la discusión y al tipo de razonamiento de la misma forma.
- *Responder:* cualquier gesto o comentario verbal que reaccione a las intervenciones que le precedieron. Se categorizan de acuerdo a su naturaleza (por ejemplo si se asiente, si se evalúa positivamente, si se reelabora, etc).
- *Otro:* cualquier otro comentario que no pueda ser incorporado a las categorías anteriores.

Estas categorías están muy enfocadas hacia el análisis de la discusión, pero tienen el valor de que analizan específicamente la discusión literaria. El modelo demuestra la posibilidad de cruzar las categorías de contenido con las que definen la naturaleza de las intervenciones. Muy centrado en lo oral-gestual, el modelo de categorización no ofrece posibilidades para analizar una pauta con opciones para discutir como la que se ha empleado en esta investigación.

- **Madura (1995).** Analiza las respuestas de cuatro lectores de su clase multigrada (equivalente a primer y segundo grados). Utiliza las siguientes categorías:
 - a) **Respuesta descriptiva:** incluye las reconstrucciones de la trama y las descripciones de las ilustraciones y su técnica.
 - b) **Respuestas interpretativas:** incluye tanto las respuestas acerca de los elementos de la historia como las respuestas personales que pueden expresarse a través de creaciones plásticas o verbales que extienden la lectura.
 - c) **Tendencias temáticas:** Comentarios sobre un autor o ilustrador, u otros autores e ilustradores.

Estas categorías surgen de respuestas espontáneas, no inducidas, y son por ello muy generales. Para esta investigación, resultó especialmente interesante la inclusión de la reconstrucción argumental en la descripción, que obedece al hecho de que se trata de una historia canónica.

- **Lehr y Thompson (2000).** Las autoras crean un sistema de categorías partiendo de las respuestas a dos novelas de niños de 10 y 11 años integrantes de aulas multiculturales. A partir de las discusiones y de la categorización de Beach surgen siete categorías: Respuestas literales (para "digerir" las acciones); inferencias; respuestas a los dilemas morales; respuestas personales; respuestas construidas en la interacción;

respuestas interpretativas y respuestas que proporcionan información fáctica que no aparece en el texto.

- **Sipe (2000)**. Analiza las respuestas orales de niños de primer y segundo grado para conocer la comprensión literaria. Las respuestas de los niños se clasifican de acuerdo a cinco tipos de categorías conceptuales a) análisis textual; b) conexiones intertextuales; c) conexiones personales; d) involucrarse con la historia hasta tal punto que el mundo de la historia y el mundo del niño se volvieron transparentes; e) usar el texto como plataforma o pretexto para la expresión creativa. Estas categorías se cruzan con otras tres: Instancia (cómo se sitúan los niños en relación con los textos); acción (lo que los niños hacen con los textos); y función (la función que cumple el texto).

En el marco de esta investigación, resultan interesantes las categorías Analíticas e Intertextuales, y las instancias, acciones y funciones relacionadas con ellas. Sin embargo, resultaron muy generales y poco operativas para definir aspectos específicos de la comprensión del hecho metaficcional. Un aspecto coincidente con esta investigación ha sido la consideración de que, debido a que las respuestas de los lectores son fluidas y dinámicas, las categorías no están *“herméticamente selladas unas de otras, sino que más bien interactúan de manera sinérgica”* (Sipe2000: 269).

- **Arizpe y Styles (2003)**. Llevaron a cabo un estudio en siete escuelas inglesas y analizaron las respuestas de 486 niños en relación con su interpretación de unos álbumes. Para categorizar las respuestas orales, emplearon dos tipos de categorías:
 - a) De percepción: surgidas a partir de de lo que los niños observaban en los álbumes; es decir, referentes al contenido de las respuestas y a los aspectos del libro que servían como base a las respuestas. Entre estas categorías figuran las referencias a los aspectos intratextuales; a los detalles significativos; a los rasgos visuales; a la relación entre

el texto e ilustración; a los procesos de lectura; a los personajes; a las intenciones del artista; a la audiencia implícita; etc.

- b) De interpretación: se refiere a la manera en que los lectores elaboran la respuesta: si dan o no explicaciones; si se trata de una interpretación errónea; si es plausible; si expresa un entendimiento crítico; si se trata de una descripción o de una deducción imaginativa.

La separación en dos categorías que distinguen aquello de lo que tratan o en lo que se basan las respuestas de la forma que adoptan las respuestas ha sido muy útil para la categorización adoptada en esta investigación.

Considerando todas estas investigaciones se han elaborado las pautas y las categorías operativas que se emplean en el análisis de esta parte, "Los lectores: los aprendizajes".

13.8.2. Tratamiento de los datos: Pautas y categorías

Las pautas para analizar las respuestas se han organizado a partir de dos grandes grupos: el primero en función de la temática de la respuesta y el segundo en función de la forma que adopta la respuesta.

Las respuestas en función de su temática se clasifican en:

- *Respuestas de Reconocimiento*: aquí se agrupan las respuestas que describen aspectos textuales, incluyendo las respuestas referentes a la intencionalidad de la obra (principio efecto y aprendizajes literarios).
- *Respuestas de Aceptación*: se incluye las respuestas que expresan la posición de los lectores con respecto al álbum y su dificultad concreta.

La calidad y tipo de elaboración de la respuesta se observa considerando dos tipos de pauta.

- *Tipo de respuesta:* esta pauta refiere a cómo se elabora la respuesta, tanto en el grado de elaboración que alcanza, como a la intención comunicativa que manifiesta.
- *Calidad de la respuesta:* esta pauta incluye las categorías operativas con las que se observa el grado de comprensión que expresan la respuestas de los alumnos.

Dentro de estas cuatro grandes clasificaciones que dan las pautas sobre los aspectos que serán considerados, se han definido otras más específicas. A continuación se explican indicando de dónde han surgido y cómo se concretan en el análisis. Se indica en cada caso cuando se trata de pautas a considerar - y cuando se trata de categorías operativas que serán utilizadas durante el análisis de las respuestas. Cabe expresar que las pautas se han tomado en cuenta en la elaboración de los instrumentos que recogen las respuestas⁴⁰.

13.8.2.A) *Respuestas de Reconocimiento: Descripción de las variaciones metaficcionales de los álbumes*

Las categorías específicas relativas a las *Respuestas de Reconocimiento* han surgido del modelo de análisis para describir las variaciones metaficcionales utilizado en la primera parte de esta investigación. Las descripciones de *Voces en el parque* y *Els tres porquets* sirven como referencia para analizar las respuestas de los lectores sobre estos álbumes.

Es por ello que, tanto en el cuestionario individual como en la pauta de discusión en grupo, las respuestas de reconocimiento de la variación se sugieren a partir de la identificación de rupturas con respecto a la historia canónica. En el cuestionario individual, por ejemplo, se pregunta a los lectores sobre las "*coses estranyes*" del álbum que han leído. En forma diferente, la pauta de discusión dirige a los lectores a elementos concretos

⁴⁰ Para facilitar la lectura de la exposición de las pautas de análisis, sugerimos que el lector tenga a mano los dos cuestionarios los cuales aparecen en los anexos 4.1 y 4.2

de la comunicación narrativa, donde se listan las diferentes estrategias de vulneración. Se persigue que la discusión conduzca a los lectores a identificar y localizar las rupturas.

Dentro de las *Respuestas de Reconocimiento* se incluyen tres tipos de respuestas:

- las que reconocen y /o describen las variaciones (respuestas descriptivas);
- las que reconocen la intención del autor con respecto al lector (principio-efecto);
- y las que reconocen la intención de mostrar el funcionamiento de las narraciones (aprendizajes literarios).

Tanto el cuestionario individual y la pauta de discusión del grupo formulada como un cuestionario grupal, orientan a los lectores, de manera más o menos directa, a estos tres tipos de respuestas. Mientras en la pauta de discusión hay preguntas específicas para cada una de ellas, en el cuestionario individual una pregunta muy abierta sugiere la descripción: "*Trobes que hi ha alguna cosa estranya en aquesta història?*" y otra, igualmente abierta, sugiere pensar en la intencionalidad de una forma más general: "*Per què creus que ho ha fet l'autor?*".

13.8.2.A.a) *Respuestas descriptivas que reconocen las variaciones*

Las respuestas descriptivas pueden identificar la variación y/o localizarla dentro de la estructura narrativa.

- Identificación de la variación: Se ha considerado si la respuesta señala alguna de las variaciones descritas o, también, otras no descritas. Cuando las respuestas de los lectores identifican una variación, esta pauta se combina con la categoría de propiedad (es decir, si la variación que se ha identificado corresponde o no con el modelo descriptivo).

En el cuestionario individual, el reconocimiento de la variación se demanda de forma más abierta, al solicitar que el lector señale qué hay de extraño. En cambio, el cuestionario que funciona como pauta para la discusión del grupo ofrece diferentes posibilidades para elegir, acompañadas siempre de una opción abierta (Opción 3.13). Se espera que los integrantes del grupo puedan identificar, a través de las opciones de la pauta, las variaciones presentes en el álbum que han leído.

- Localización de la variación: considera si la respuesta del lector sitúa la variante metaficcional en algunos de los elementos que forman parte de la estructura de la narración.

En el cuestionario individual, no se hace una pregunta específica sino que se deja abierta la posibilidad de que los lectores localicen la variación cuando se refieran a ella o la describan. En el de grupo, las distintas opciones que se ofrecen están organizadas de acuerdo a la parte o elemento de la comunicación narrativa que se subvierte, dejando abierta la posibilidad de que en cada una de las partes los lectores describan otro tipo de variaciones.

El tercer punto del cuestionario del grupo se dirige a que los lectores discutan la identificación-localización de la variación. Es así como el apartado 3.1. del cuestionario se refiere a las variaciones localizadas en la línea de acontecimientos de las historias simples; las opciones sobre las variaciones localizadas en el personaje se listan en el apartado 3.2.; las referentes al marco espacio-temporal, en los apartados 3.3. y 3.4.; las relativas a la relación de las historias simples con la historia compleja, en el 3.5. y el 3.6.; al narrador, en el 3.7; al lector, el 3.9; el autor, en el 3.10.; los paratextos, en el 3.11. y, el código en el 3.12. Aspectos diversos de la ilustración, localizables en varios elementos de la comunicación narrativa, se recogen en el apartado 3.8.

Se espera que esta pauta de discusión ayude al grupo identificar y localizar las variaciones metaficcionales. Aunque estos dos procesos se refieren a

aspectos considerados en las respuestas y en el diseño de los medios para recoger los datos, no se trata de pautas operativas para el análisis.

Requiere una explicación aparte el reconocimiento de las variaciones que se refieren a la estructura de la historia simple o compleja. En las narraciones metaficcionales, la propuesta al lector de reconstruir la historia puede conducir a la identificación, no sólo de las variaciones localizadas en este nivel, sino también de otras formas de variación. En las narraciones canónicas, las respuestas de los lectores sobre la trama suelen ser coincidentes, pues, según Iser, existe un alto grado de concordancia intersubjetiva para definir la trama (citado por Golden, 1992:285). En cambio, en las narraciones metaficcionales, estas coincidencias resultan menos esperables debido a la posible indeterminación de los acontecimientos; a la posible sujeción de estos a las relaciones intertextuales, en lugar de a la lógica de la narración; a la ruptura de los planos narrativos; o a los condicionantes del juego.

Por este motivo, en la pauta de discusión se precisa la reconstrucción de la historia (Punto 2) antes de introducir la descripción de las variaciones. Este tipo de consideración evidencia la doble condición de la pauta de análisis, concebida como un instrumento para recoger los datos de la investigación, pero, indefectiblemente, constituida en una forma de intervención didáctica, en una situación de enseñanza-aprendizaje.

13.8.2. A. b) *Respuestas que reconocen una intención con respecto al lector (Principio-Efecto)*

El modelo desarrollado para describir las variaciones en el álbum ha mostrado las amplias posibilidades de la noción de principio-efecto, pues en ella no sólo subyace la idea de que las obras metaficcionales buscan impactar al lector, sino también la idea de que los textos organizan sus estrategias en función de ello.

Esta pauta de análisis alude a si en las respuestas se reconoce la presencia de uno o varios de estos principios organizativos de los álbumes metaficcionales, dirigidos a producir un efecto en el lector, los “principios-efectos”. Como en la pauta de reconocimiento de la variación, el reconocimiento del principio-efecto no se corresponde con una categoría operativa, sino que se trata de un aspecto que agrupa a las respuestas, concretamente a aquellas cuyas preguntas solicitan que el lector considere la intencionalidad.

De la misma manera que en las preguntas de reconocimiento, la pauta del principio- efecto condiciona la forma que toma la propuesta dirigida a que el lector responda. Como ya se ha explicado, los cuestionarios individuales formulan una pregunta genérica acerca de la intencionalidad de las rarezas. En cambio, en la pauta de discusión, los cuatro principios-efectos se expresan en forma de efectos en el lector y se presentan en el inicio (Punto 1.) como cuatro opciones que pueden elegirse (escogiendo más de uno y dejando una opción abierta para que los lectores coloquen una propia), como puede verse a continuación:

Què creieu que es va proposar fer l'autor amb el seus lectors?

a. Sorprendre'ls amb fets o elements inesperats

(Principio-efecto Cortocircuito)

b. Deixar-los perplexos perquè no se sap exactament què passa

(Principio-efecto Indeterminación)

c. Mostrar-los una altra manera d'explicar històries conegudes

(Principio-efecto Reverberación)

d. Fer-los participar en un joc

(Principio-efecto Juego)

Se espera que los lectores, a través de la discusión, puedan reconocer una intención relacionada con los principios-efectos destacables en los dos álbumes.

13.8.2.A. c) *Respuestas que reconocen los aprendizajes literarios implícitos en la metaficción*

La teoría ha apuntado que la metaficción es un tipo de ficción que incluye su propia teoría acerca de la ficción misma. Como se ha explicado, por medio del ataque a la convención, se descubre lo convencional del funcionamiento habitual de la literatura, y, en consecuencia, su calidad de artefacto. La metaficción no sólo muestra que las convenciones se pueden romper, sino que además enseña sobre el comportamiento convencional y artificioso de la ficción.

La sistematización del modelo de análisis permitió especificar algunos de los aprendizajes surgidos de las rupturas presentes en los álbumes metaficcionales. De manera que esta pauta se refiere a si la respuesta explicita conocimientos literarios aplicables a la lectura del álbum en cuestión. En el cuestionario individual, se solicitan de forma abierta a través de una pregunta general sobre la intencionalidad; en cambio, en el de grupo, se especifican conocimientos posibles en una lista que sigue a la pregunta: "*Per què creus que l'autor ha fet tot això?*" Aquí es posible marcar más de una respuesta y también aparece un espacio en blanco para que puedan incluir otras.

Son éstas las opciones de aprendizaje literario, procedentes de la interpretación de los a partir del modelo de análisis:

- a. *Perquè el lector s'adoni que està llegint una història inventada*
- b. *Per demostrar-li que el que s'explica depèn de qui ho explica*
- c. *Perquè el lector s'adoni que els lectors sempre participen en la creació de la història*
- d. *Per ensenyar-li que no es pot confiar en el narrador*
- e. *Perquè vegi que hi ha altres maneres d'explicar històries conegudes*
- f. *Perquè el lector no es confongui i es pensi que un personatge és una persona*
- g. *Perquè el lector no es capbussi tant en la història que s'oblidi que està llegint un llibre*

h. *Perquè el lector vegi que una història pot tenir més d'una interpretació*

En conclusión, la categoría de Respuestas de Reconocimiento es una pauta que reúne los aspectos que describen la variación metaficcional en las respuestas. Explicitarlas ha servido para darle forma a las preguntas del cuestionario individual y de la pauta de discusión en grupo. Se trata de pautas no-operativas en el proceso de análisis y surgen de los distintos aspectos recogidos en el modelo propuesto para describir los álbumes metafccionales y de su sistematización posterior.

Aun cuando este modelo es la base para analizar las respuestas, al definir las pautas que siguen, se revisaron otros modelos y categorías propuestas por investigaciones afines y se seleccionaron aquellas que se adaptaban al propósito de este trabajo. A continuación, se ofrece un resumen de la descripción de los dos álbumes, que sirve de referencia para analizar las Respuestas de Reconocimiento.

A. Resumen de las variaciones de *Voces en el parque*

Trama y lógica causal

(Pregunta 2 y pregunta 3.1. del Cuestionario de Grupo)

Se pueden reconstruir cada una de las historias simples, pero si se consideran en su conjunto como una historia compleja, aparecen las contradicciones entre los diversos acontecimientos de la historia.

Indeterminación: La dificultad para reconstruir "la historia" debido a las contradicciones y variaciones entre "las historias"

VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	INCIDENCIA
Se pueden reconstruir los acontecimientos pero con dudas sobre si se trata de una historia compleja	B.' Sobrecodificación	B'. Indeterminación	A''. Texto e ilustraciones/ Estructural

Marco espacio- temporal o cronotopo

(Preguntas 3.3. y 3.4. del Cuestionario de Grupo)

Indeterminación: Las coordenadas de espacio y tiempo de los acontecimientos son difíciles de determinar. Según quién sea el narrador, la historia transcurre en una estación del año diferente y el parque se transforma con elementos simbólicos, muchos de tipo surrealista.

VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	INCIDENCIA
A'. La estructura espacio temporal (cronotopo) vulnera las marcas convencionales	A'.1. Marco espacial no-convencional A'.1.5. Espacio subjetivo A'.2. Marco temporal no-convencional A'.2.1. Marcas temporales contradictorias entre sí A'.2.2. Tiempo imposible A'.2.3. Marco temporal subjetivo	A'.1.5. Indeterminación A'.2.1. Indeterminación A'.2.2. Indeterminación	A'.1.5. Ilustraciones / Estructural A'.2.1. Ilustraciones / Estructural A'.2.2. Ilustraciones / Estructural A'.2.3. Ilustraciones / Parcial

Estructuras complejas

(Preguntas 3.5. del Cuestionario de Grupo)

Indeterminación: Hay cuatro historias con la misma jerarquía. Como las historias narran situaciones similares, pero no idénticas, no se puede determinar cuál es más “fiel a lo ocurrido”. Este tipo de rasgos demuestra que la relación entre las narraciones y la realidad son mediadas por el autor-narrador.

VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	INCIDENCIA
A'. Se alteran las relaciones de coordinación y subordinación en las estructuras complejas	A'.3. Traspase de elementos de una historia a otra A'.3.2. Una situación de una historia aparece en otra	A'.3.2. Indeterminación	A'.3.2. Texto e ilustraciones / A'.3.2. Estructural

Focalización y voz narrativa

(Pregunta 3.6. del Cuestionario de Grupo)

La focalización múltiple produce la indeterminación que muestra cómo las historias son construcciones que dependen de los intereses y visión del mundo del que las enuncia.

VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO
A'. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia	A'.1.4. Se muestran las contradicciones de la focalización múltiple	A'.1.4. Indeterminación	A'.1.4. Texto e ilustraciones / Estructural

Focalización y “voz” narrativa en la ilustración

(Pregunta 3.8. del Cuestionario de Grupo)

La ilustración, en muchos casos, se ajusta al texto presentando un entorno que tiene el mismo tono y voz de la focalización narrativa. La indeterminación se hace aún más patente cuando se muestra en el lenguaje más “objetivo” de la ilustración.

VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	INCIDENCIA
A''. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia	A''.1. Sintonía: Realidad filtrada por la conciencia del narrador o personaje A''.2. Brechas entre el texto y la ilustración que pone en juego la coherencia de la historia	A''.1. Indeterminación A''.2. Indeterminación	A''.1. Texto e ilustraciones / .Estructural A''.2. Texto e ilustraciones A''.2.Parcial (Localizado en Historia 3)

Los paratextos (tipografía)

(Pregunta 3.11. del Cuestionario de Grupo)

VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	INCIDENCIA
A'. Cumplen funciones narrativas	A'. Los paratextos se hacen parte de la narración	A'.1. Cortocircuito	A.1. Paratexto / Estructural

El código

(Preguntas 3.8. y 3.12. del Cuestionario de Grupo)

Los préstamos gráficos son abundantes y ofrecen oportunidades de interpretación de cada historia a través de la herencia cultural (incluida la cultura pop). La intertextualidad introduce nuevas capas de significación en las que reverberan las citas gráficas.

VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	INCIDENCIA
B'. Se hacen evidentes los préstamos (Saturación intertextual)	B'.2. De los cuentos populares B'.4. De los medios audiovisuales	B' Reverberación	B' Ilustraciones - Estructural

El código de la ilustración

(Pregunta 3.8 del Cuestionario de Grupo)

No sólo se toman prestados cuadros e imágenes conocidos, sino que las historias varían en técnica y estilo de ilustración, demostrando la expresividad y subjetividad que hay.

VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	INCIDENCIA
B''. Se hacen evidentes los préstamos de material gráfico	B''. Citas gráficas a obras o estilos de ilustración	B''. Reverberación	B''. Ilustración / Parcial 3n cuanto las citas a obras (recurrentes) y estructural a los estilos de ilustración

Conocimientos literarios asociados a estas variaciones

--	--	--	--

--	--	--	--

descodifica la estructura simple	B'.2. Sobrecodificación	B'.2. Cortocircuito	B'.2. Texto e ilustraciones
----------------------------------	-------------------------	---------------------	-----------------------------

Personaje

(Pregunta 3.2. del cuestionario de Grupo)

Los personajes provienen de un cuento tradicional. Entran y salen de la historia y pierde su coherencia individual.

Cortocircuito entre el adentro y el afuera. Las historias son construcciones y las expectativas del lector responden a sus convenciones.

Reverberación: Las historias están hechas con otras historias. La literatura es un diálogo o trasvase permanente.

VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO-EFECTO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
A'. El personaje se muestra como artificio	<p>A'.2. El personaje se desdobra en varios niveles de la comunicación</p> <p>A'.3. El personaje se disuelve y pierde la coherencia individual</p> <p>A'.4. El personaje proviene de otro contexto</p>	<p>A'.2. Cortocircuito</p> <p>A'.3. Indeterminación-Cortocircuito</p> <p>A'.4. Reverberación</p>	<p>A'.2. Texto e ilustraciones / Estructural</p> <p>A'.3. Ilustraciones/ Estructura</p> <p>A'.4. Texto e ilustraciones/ Estructural</p>

Marco espacio- temporal o cronotopo

(Preguntas 3.3 y 3.4. del cuestionario de Grupo)

La página es el espacio donde se desarrolla la narración.

Los distintos marcos narrativos tomados de otras narraciones introducen distintos tiempos, el de fuera y dentro del marco, que resultan problemáticos.

Cortocircuito: la utilización de la página como espacio cuestiona ontológicamente el mundo de ficción.

Reverberación-Indeterminación: se mezclan los tiempos y espacios de distintas historias conocidas atentando contra las expectativas de coherencia.

VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
A'. La estructura espacio temporal (cronotopo) vulnera las marcas convencionales	<p>A'.1. Marco espacial no-convencional</p> <p>A'.1.2. La página como espacio</p> <p>A'.1.2.1. La narración transcurre en la página</p> <p>A'.1.2.2. La página aparece representada</p> <p>A'.1.6. Mezcla problemática de espacios convencionales</p> <p>A'.2. Marco temporal no-convencional</p> <p>A'.2.4. Mezcla problemática de tiempos convencionales</p>	<p>A'.1.2. Cortocircuito</p> <p>A'.2.4. Reverberación</p>	<p>A'.1.2. Ilustraciones /Estructural</p> <p>A'.1.6. Ilustraciones/ Estructural</p> <p>A'.2.4. Ilustraciones/ Estructural</p>

Estructuras complejas en el texto y las ilustraciones

(Preguntas 3.5. y 3.8. del Cuestionario de Grupo)

La superposición y ruptura de marcos narrativos desestabiliza las relaciones de subordinación entre la historia de los tres cerditos y la historia de los personajes que entran y salen de la página.

Indeterminación: no es posible identificar cuál es la historia principal y cuál la secundaria y, en definitiva, la frontera entre la realidad y la ficción en lo que se narra.

VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
A'. Se alteran las relaciones de coordinación y subordinación en las estructuras complejas	A'.1. Se rompe la relación de subordinación entre las historias A'.3. Traspase de elementos de una historia a la otra A'.3.1. Un elemento de una historia aparece en otra historia	A'1. Indeterminación	A'1. Ilustraciones / Estructural A'.3.1. Ilustraciones Estructural
A''. Se rompe la jerarquía entre las historias ilustradas	A'.3.2. Una situación de una historia aparece en otra historia A''3. Traspase de los elementos de una historia a otra	A'.3.1. Cortocircuito- A'.3.2. Cortocircuito- A''.3. Cortocircuito	A'.3.2. Ilustraciones /Estructural A''.3. Ilustraciones/ Estructural

Focalización y voz narrativa en el texto y las ilustraciones

(Preguntas 3.6. y 3.8. del Cuestionario de Grupo)

En el texto, la introducción de diferentes narradores (focalización variable) en los diferentes planos narrativos produce contradicciones en el texto (por

ejemplo entre el texto que narra el cuento tradicional y el texto de las burbujas por las que hablan los cerditos).

Existen brechas entre el texto (que cuenta la historia tradicional) y las ilustraciones, y el texto de las burbujas que muestran las entradas y salidas de los cerditos.

Indeterminación: Desafío a la expectativa de coherencia del lector, quien tendría que aceptar la brecha sin que probablemente consiga rellenarla.

Temporalidad

(Pregunta 3.9. del Cuestionario de Grupo)

VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO
A'. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia.	A'.1.3. Se muestran contradicciones en la focalización variable (Multiplicación de narradores por multiplicación de marcos narrativos)	A'.1.3. Indeterminación- Cortocircuito	A'.1.3. Texto e ilustraciones/ Estructural
A'' La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia	A''.2. Brechas entre el texto y la ilustración ponen en juego la coherencia de la historia	A''.2. Indeterminación	A''.2. Texto e ilustraciones Estructural

Cuando un cerdito se dirige al lector, se introduce un nuevo marco narrativo, que incluye la situación de lectura y el tiempo de la lectura.

Cortocircuito: El choque entre los distintos marcos narrativos implica al lector.

VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	INCIDENCIA LOCALIZACIÓN
A'. Se vulnera la estructura temporal convencional	A'.2. Introducción del tiempo de la lectura	A'.2. Cortocircuito	A'.2. Texto e ilustraciones / Parcial

Las partes de la comunicación literaria

Lector implícito

(Pregunta 3.9. del Cuestionario de Grupo)

Cuando un cerdito se dirige al lector se introduce un nuevo marco narrativo el de la situación de lectura y se produce el cortocircuito.

VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
B. Lector implícito representado para asignarle un papel activo en la narración	B'.3. El lector implícito se representa en varios niveles de la historia	B'.3. Cortocircuito	B'.3. Texto / Parcial

Los paratextos (tipografía)

(Pregunta 3.11. del Cuestionario de Grupo)

Las letras del final que son un elemento de la tipografía se "cosifican" y caen sobre los personajes

Cortocircuito: Esta transformación ontológica intenta sorprender y cuestionar las expectativas del lector sobre la naturaleza de la ficción

VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	LOCALIZACIÓN INCIDENCIA
A'. Cumplen funciones narrativas	A'. Los paratextos se hacen parte de la narración	A'.1. Cortocircuito	A'.1. Texto e ilustración / Parcial

El código

(Preguntas 3.8. y 3.12. del Cuestionario de Grupo)

Se hacen préstamos de varios géneros de la literatura infantil: rimas, los cuentos caballerescos y las obras anteriores de Wiesner (se recrea en una versión paródica de un cuento conocido y se parodia, a su vez, a los libros para niños en general).

Reverberación que da cuenta de la condición intertextual de la literatura.

VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
A'. Se vulneran las marcas de género	A'. Mezcla de géneros	A'. Reverberación	A'. Texto e Ilustraciones / Estructural
B'. Se hacen evidentes los préstamos (Saturación intertextual)	B'. Se exageran los préstamos B'.2. De los cuentos populares	B'. Reverberación	B'. Texto e ilustraciones / Estructural
C'. Transcodificación llama la atención acerca de aspectos del código	C'.1. Parodia C'.1.1. De personaje		C'1. Texto e ilustraciones /

	C'.1. 2. Del género (libros para niños)		Estructural
	C'.1. 3. De una obra		

Conocimientos literarios asociados a estas variaciones

- El desafío de las fronteras narrativas muestra cómo las historias son construcciones (en la pregunta 4 del cuestionario del grupo se expresa con la opción a: para que el lector se dé cuenta de que está leyendo una historia inventada)
- Estas rupturas producen brechas que el lector intenta rellenar para comprender (en la pregunta 4 del cuestionario del grupo se expresa con la opción c: para que el lector sé de cuenta de los lectores participan siempre en la creación de la historia).
- La contradicción entre la narración y las ilustraciones muestra que los narradores no son confiables (en la pregunta 4 del cuestionario del grupo se expresa con la opción d: Para enseñarle que no se puede confiar en el narrador).
- Una historia puede reelaborarse de muchas formas (en la pregunta 4 del cuestionario del grupo se expresa con la opción e: Para que vea que hay otras maneras de contar historias conocidas).
- De manera similar a como ocurre con los cerditos, los personajes de las historia también son construidos de manera que se adapten al mundo de la ficción; no importa si se trata de personajes humanos o no (en la pregunta 4 del cuestionario del grupo se expresa con la opción f: para que no se confunda y piense que un personaje es una persona).
- El efecto cortocircuito produce que la lectura sea un sobresalto donde constantemente se recuerda que el mundo de la ficción tiene sus límites y se llama la atención sobre los choques entre la ficción y lo que la rodea (en la pregunta 4 del cuestionario del grupo se expresa con la opción g:

para que no se sumerja en la historia y se olvide de que está leyendo un libro).

- Lo ocurrido en la historia queda abierto a la interpretación (en la pregunta 4 del cuestionario del grupo se expresa con la opción h: para que el lector vea que una historia puede tener más de una interpretación).

13.8.2.B) *Respuestas de Aceptación*

Esta pauta se refiere al juicio que los lectores tienen del álbum que han leído: si ha sido una lectura de su agrado y si la recomendarían a otros. Se han considerado dos aspectos: la recomendación y la dificultad. Se cree que ambos aparecerán muy conectados, en el sentido de que, en muchos casos, la adecuación del grado de dificultad de un texto al lector redundará en el placer de la experiencia y, en consecuencia, en su recomendación. (Purves y Beach, 1972:35)

El modelo evolutivo acerca del juicio literario en los niños planteado Protherough (1983b) ha sido útil para definir cómo plantear este aspecto en el cuestionario y en la pauta de discusión de manera de enfocar la respuesta hacia juicios más elaborados.

En las Respuestas de Aceptación hay dos aspectos que cabe considerar:

- **Recomendación:** La pauta de recomendación intenta agrupar los aspectos referentes a cómo los lectores valoran el álbum en cuestión. Para propiciar respuestas más "comprendidas", las preguntas no persiguen que el lector se pronuncie sobre la experiencia personal de lectura con preguntas del tipo: "¿Te ha gustado este libro?", sino que intentan propiciar una evaluación que genere la discusión posterior. Se espera que la respuesta sintetice la experiencia de lectura, presumiblemente compleja, y que adopte una mirada más crítica. Ésta se correspondería

con el tercer grado en la evolución de los juicios de los niños sobre las narraciones establecida por Protherough.

También se cree que si recomiendan un libro es porque probablemente éste no excede sus competencias interpretativas.

- **Dificultad:** En cuanto a la pauta de dificultad, se quiere determinar cuán difíciles de leer les parecen estos álbumes. Cabría esperar que los lectores los consideraran dentro de los límites de su comprensión lectora, pero sin desconocer la complejidad interpretativa de estos álbumes. Esta complejidad es inherente a la metaficción en general y, en particular, está presente también en los dos títulos escogidos. Para obtener datos sobre el grado de dificultad identificado por los lectores en los cuestionarios individuales y de grupo se les preguntó la edad para la que recomendarían el álbum. Se infiere que si consideran que es apropiado para su edad, reconocen un grado de dificultad en el que se equilibra la dificultad y la comprensión.

En conclusión, bajo la pauta de Respuesta de Aceptación se incluyen las respuestas a las preguntas del cuestionario y de la pauta de discusión que se refieren al juicio (comprendido en recomendación o dificultad) del álbum al que se responde. Se trata de una pauta no-operativa para el análisis de las respuestas.

13.8.2.C) *Tipo de respuesta*

Una vez que las respuestas han sido discriminadas temáticamente en Respuestas de Reconocimiento y Respuestas de Aceptación, éstas se analizan a su vez de acuerdo a su tipo y calidad; es decir, intentando determinar el grado de elaboración y comprensión que muestran.

Las respuestas tienen diferentes grados de elaboración. Pueden limitarse a *describir* algún aspecto del álbum o a *identificar* alguna de las opciones de la pauta de discusión, o pueden elaborar comentarios destinados a *explicar* lo

que se piensa. También tienen distintas intenciones, por ejemplo, describir para ejemplificar, explicar para contradecir el juicio de otro, identificar para rebatir.

Esta pauta no resulta operativa para el análisis de las respuestas escritas que se registran en el cuestionario y en la pauta de discusión del grupo. Por ejemplo, resulta obvia la distinción entre una X, usada para identificar una opción, y la explicación escrita que la justifica. En cambio, en el análisis de las respuestas orales, el tipo de intervención se emplea como una categoría operativa que permite identificar la intención comunicativa en las diferentes respuestas orales. A continuación, se mencionan las categorías utilizadas para las respuestas orales, aunque, por razones de claridad, éstas se explicarán en la sección dedicada al tratamiento de los datos orales que provienen de la discusión. Las categorías operativas son: a) *Descripción*; b) *Identificación*; c) *Explicación*; d) *Discusión*; e) *Comentario*; f) *Operativo*; g) *Digresión* y h) *Confuso*.

13.8.2.D) *Calidad de las respuestas*

Como es presumible, las categorías de análisis de la calidad de las respuestas generalmente suponen una graduación.

Por lo demás, casi la totalidad de las categorías referentes a la Calidad de la Respuesta son operativas, es decir que se aplican en el análisis. Como las respuestas varían según su forma, extensión, intención, la situación de comunicación en la que se elicitan, etc., no es posible emplear una categorización que funcione para todas en todos los casos. De manera que no todas las categorías que se definirán a continuación son aplicables a todas las respuestas.

Este aspecto será explicado en detalle en cada caso, pero ahora sirva un ejemplo para mostrar el diferente tratamiento. En el caso de los cuestionarios escritos, las respuestas analizables dependen de su extensión y formato. Es decir, que si, por ejemplo, en la pauta de discusión o

cuestionario de grupo los lectores seleccionarían una opción marcando con una X y no colocarían otra explicación, resultaría imposible determinar la calidad de esta respuesta más allá de si la opción elegida es apropiada o no. En cambio, si se añadiera un comentario escrito explicativo de las razones por las que se ha marcado dicha opción, podría ser analizado de acuerdo a categorías más interesantes, como, por ejemplo, que muestren en qué se basan los lectores para elegir esa opción. En el caso de los comentarios orales, donde los turnos no siempre poseen un sentido fijo -ya que éste sólo es deducible a través de la dinámica de la discusión- únicamente algunas de las unidades más pequeñas (turnos) pueden ser categorizadas en términos de si son apropiadas o no; se trata de aquellas que, como se explicará más adelante, identifican o explican algún aspecto sobre el álbum.

Algunas de las categorías que sirven para definir la calidad de la respuesta son las siguientes:

13.8.2.D. a) *Ámbito*

Esta categoría se refiere a si la respuesta se sitúa dentro del espacio de la metaficción; es decir, si contiene la descripción de las variaciones o expresa el grado de aceptación reconociendo la complejidad inherente a este tipo de obras. Es así como se han definido cuatro posibles gradaciones para esta categoría:

- ***Ámbito 1:*** Respuestas que reconocen -en forma explícita o no- aspectos relativos a la variación metaficcional.
- ***Ámbito 2:*** Respuestas que se refieren a aspectos literarios pero que no se relacionan con la metaficción.
- ***Ámbito 3:*** Respuestas que aluden o se basan en aspectos ajenos a la discusión literaria.
- ***Ámbito 4:*** Respuestas cuyo ámbito no es posible definir.

Esta categoría es aplicable a las Respuestas de Reconocimiento y a las Respuestas de Aceptación. Se aplica a las explicaciones orales y escritas.

13.8.2.D. b) *Propiedad*

Antes de definir esta pauta, resulta importante aclarar su sentido. Al determinar la propiedad de la respuesta, lo que interesa no es evaluar si los lectores lo hacen bien o mal, sino obtener un dato más que permita, en una perspectiva más amplia, situar estas respuestas dentro de un proceso de desarrollo de la competencia literaria. Así pues, se tiene presente que algunas respuestas “no apropiadas” pueden expresar un grado de comprensión literaria más elevado que otras “apropiadas”, que tal vez no sean el resultado de una actividad interpretativa exigente. Tal como afirma Protherough en relación con los intentos, sólo aparentemente fallidos, de buscar sentido: *“En lugar de considerar que sus juicios precipitados, sus comienzos en falso, sus cambios de opinión, e incluso sus errores, son evidencias de un trabajo inmaduro, deberíamos aceptarlos como parte de una respuesta en desarrollo, como signos de un proceso de aprendizaje”* (Protherough, 1983a:32).

Con esta consideración en mente, la categoría se refiere a si las respuestas son apropiadas con respecto a la descripción de las variaciones metaficcionales en el álbum. Se consideran apropiadas las Respuestas de Reconocimiento que se aproximan a la descripción; y No Apropriadas, las que se refieren a aspectos incompatibles con la descripción. Se consideran apropiadas las Respuestas de Aceptación en las que se reconoce la complejidad interpretativa de los álbumes y, por tanto, se recomienda el libro para lectores con un nivel de competencia similar al de los alumnos que contestan el cuestionario.

La categoría de propiedad es aplicable a las Respuestas de Reconocimiento y a las Respuestas de Aceptación. Por lo que respecta al formato, se utiliza para las respuestas escritas y orales. En cuanto al nivel de elaboración, se

usa tanto en las respuestas que identifican como en las explicativas. En las explicaciones orales y escritas la propiedad de la respuesta se marcará con abreviaturas:

a) *Apropiadas* (Ap); b) *No apropiadas* (NoAp); c) *Confusas* (Con).

Un caso especial son las respuestas en las que se pide reconstruir el argumento. En el caso de las variaciones metaficcionales, no hay una reconstrucción correcta; las respuestas a este aspecto, incluido en la pauta, no se analizan en términos de Propiedad. La categorización de Madura (1995, 1998) incluye las reconstrucciones en las respuestas descriptivas. Y en esta investigación, las respuestas descriptivas no se analizan en términos de propiedad. No obstante, es pertinente aclarar que se considera que la reconstrucción de la historia no-canónica supone un esfuerzo interpretativo mayor que la descripción.

13.8.2.D. c). *Grado*

Esta categoría señala la profundidad que alcanzan las Respuestas de Reconocimiento que aluden a la variación o a algún aspecto literario relacionado con ella. De manera que esta gradación es sólo aplicable a las respuestas que reúnan estas condiciones: a) Respuestas apropiadas, b) Respuestas de Reconocimiento de variaciones metaficcionales (es decir, respuestas que describen la variación y no las que reconocen una intención); situadas en los Ámbitos 1 y 2; b) Respuestas orales o escritas, que consistan en comentarios explicativos (no turnos de descripción o identificación).

- **Grado 1:** Se aplica a las respuestas que reconocen las implicaciones de la variación metaficcional en la formulación de ideas y reflexiones acerca de las normas que rigen el funcionamiento literario.
- **Grado 2:** Incluye las respuestas que, además de reconocer la variación, identifican el principio-efecto según el cual se organizan las variaciones. Este principio efecto puede estar formulado en términos de intencionalidad.

- **Grado 3:** Agrupa a las respuestas producto de una mínima actividad analítica que permita identificar la variación y/o localizarla dentro de la estructura narrativa.
- **Grado 4:** Respuesta literal que menciona aspectos de la variación que son evidentes a simple la vista.

13.8.2.D. d) *Base para la interpretación*

Esta categoría se refiere al aspecto en el que se sustenta la respuesta. Se aplicará tanto a las Respuestas de Reconocimiento como a las de Aceptación que tengan un nivel explicativo, ya sean orales o escritas.

Las categorías toman algunas de las “Categorías de Percepción”, utilizadas por Arizpe y Styles (2003) en su investigación; se utilizan para determinar lo que los niños extraen de los álbumes cuando elaboran sus respuestas. Posteriormente, se han adaptado a los objetivos de este trabajo.

La base para realizar un comentario puede ser un *aspecto significativo* (Sig) o un *aspecto no significativo* (NoSig) o puede no quedar clara. Dentro de los aspectos significativos se han considerado los siguientes:

- **Intratextuales** (Sig.Intra): Se refiere a aspectos intrínsecos del álbum, como el texto, la ilustración y la relación entre ambos. En el análisis de la narración, se consideran tanto los aspectos referentes a la historia como al discurso.
- **Visuales** (Sig.Vis): La respuesta señala aspectos relevantes sobre las ilustraciones o sobre algún un aspecto gráfico.
- **Intertextuales** (Sig.Inter): Las respuestas relacionan el álbum analizado con otros textos y materiales que circulan en los intercambios culturales.
- **De la historia canónica** (Sig.Can): Utiliza los conocimientos sobre el funcionamiento de la historia canónica para responder al álbum

- **De los aspectos bibliográficos** (Sig. Biblio): La respuesta recurre a los conocimientos del lector sobre el libro y sus partes.
- **Del mundo** (Sig. Mun): La respuesta se basa en los conocimientos que el lector tiene sobre el mundo en un sentido amplio (por ejemplo, el funcionamiento de las instituciones, la tecnología, la historia, etc).
- **Otros:** (Sig. Alt) : Se agrupa cualquier otro aspecto significativo.

13.8.2.D. e) *Metalinguaje*

Tal como dice Colomer, *“enseñar a usar el metalinguaje literario es una de las líneas básicas de la enseñanza literaria”* (2002:18). Es posible que al analizar los álbumes los lectores utilicen un lenguaje propio de la teoría literaria del lenguaje o que lo hagan de forma más “natural”. Esta pauta se refiere a la utilización del metalinguaje en las respuestas. Sin embargo, al intentar categorizar de forma operativa este uso del lenguaje hemos topado con dificultades inherentes a la complejidad del sistema lingüístico. Por ejemplo, no existen dos registros aislados (el de la literatura y el de la calle), sino que la disciplina utiliza formas propias del lenguaje natural, e, incluso, algunos de sus términos pueden haber sido asimilado por contextos más cotidianos. Además, estos términos también varían de acuerdo a la corriente de teoría literaria adoptada y al momento de su evolución.

A pesar de la complejidad de categorizar el fenómeno, se ha incluido su análisis como una pauta de observación y análisis no-operativa. Esto permitirá considerar este aspecto relevante para determinar el tipo de respuesta; asimismo, se trata de un aspecto interesante y central para la didáctica de la literatura. De tal modo, se ha entendido lo metalingüístico en un sentido amplio, incluyendo los términos más o menos vigentes y precisos en la categoría de uso del metalinguaje. Interesa, sobre todo, señalar los casos en que la ausencia de metalinguaje evidencia una dificultad para expresar algún aspecto literario del álbum en cuestión. Este aspecto se observa tanto en los comentarios escritos, como en los turnos orales, y tanto

en las Respuestas de Reconocimiento como en las de Aceptación. Se analiza cuando se considera significativo para el analista; en caso de que no lo sea, se dejará sin analizar.

A continuación, se ofrece un cuadro-resumen de las pautas y categorías utilizadas en el análisis.

CATEGORÍAS OPERATIVAS* PARA ANALIZAR LAS RESPUESTAS EN LA DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE ÁLBUMES METAFICCIONALES

RESPUESTAS ORALES Y ESCRITAS

Contenido	Calidad	Ámbito *	Propiedad *	Grado *	Base *
				(sólo aplicable a Explicaciones y Discusiones E apropiadas)	
Reconocimiento Variación		1	Apropiado	1	Significativo
		2	No apropiado	2	No significativo
		3		3	
		4	Confuso	4	No precisable
Reconocimiento Principio-Efecto		1	Apropiado		Significativo
		2	No apropiado		No significativo
		3			
		4	Confuso		No precisable
Reconocimiento de conocimientos literarios implicados		1	Apropiado		Significativo
		2	No apropiado		No significativo
		3			
		4	Confuso		No precisable
Aceptación Recomendación		1			Significativo
		2			No significativo
		3			
		4			No precisable
Aceptación Dificultad		1	Apropiado		Significativo
		2	No apropiado		No significativo
		3			
		4	Confuso		No precisable

CATEGORÍAS OPERATIVAS* PARA ANALIZAR LAS RESPUESTAS EN LA DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS ÁLBUMES METACCIONALES

RESPUESTAS ORALES

Tipo Calidad	* Ámbito	* Propiedad	* Grado (Sólo aplicable a Explicaciones y Discusiones E aprop)	* Base
* Descripción				
* Identificación		Apropiado No apropiado Confuso		
* Explicación	1 2 3 4	Apropiado No apropiado Confuso	1 2 3 4	Significativo No significativo No precisable
* Discusión E	1 2 3 4	Apropiado No apropiado Confuso	1 2 3 4	Significativo No significativo No precisable
* Discusión I		Apropiado No apropiado Confuso		Significativo No significativo No precisable
* Discusión ?				
* Comentario				
* Turno operativo				
* Digresión				
* Intervención Profesora o Investigadora				

13.9. ASPECTOS DE LA RECOGIDA Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS

13.9.1. Acerca de la utilización de una pauta de discusión

Desde que se inició el diseño de esta Segunda Parte de la investigación, se partió del supuesto de que la discusión favorecería la descripción de los álbumes metaficticiales y su comprensión narrativa.

Dado el objetivo de observar si los niños podían analizar y describir algunas de las variaciones presentes en los álbumes metaficticiales, se decidió incluir un instrumento que focalizase la discusión en las variaciones relacionadas con los diferentes elementos de la comunicación literaria.

Con el fin de ayudar a la descripción, ésta se ofrece en forma de opciones ya formuladas, de manera que las opciones que hay que identificar son cerradas y se basan en la descripción de las variaciones metaficticiales; no obstante, en su formulación se intentó utilizar un lenguaje asequible y claro, evitando los tecnicismos. La pauta de discusión fue revisada y discutida por los miembros del Grup GRETEL, quienes aportaron valiosas sugerencias para hacerla más comprensible y operativa. Las unidades de análisis son la respuesta elegida, que se marca con una "x" (identificación), y el comentario escrito (descripción o explicación).

Como se ha explicado, los alumnos recibieron la consigna de utilizar la pauta de discusión para llegar a acuerdos sobre lo que pasaba en estos álbumes, sin recibir ningún tipo de instrucción previa sobre lo que se podían encontrar en los álbumes -con excepción de la sesión en la que se modeló la manera de utilizar la pauta de discusión y la experiencia de lectura de algunos álbumes metaficticiales-.

Se tiene conciencia de que la utilización de una pauta de discusión constituye en sí misma una situación de enseñanza y que ésta es un aspecto que debe ser incluido en el análisis.

13.9.2. Acerca de las respuestas orales

La discusión es quizá la práctica más habitual de interacción en el contexto de la clase. Al establecer categorías para la discusión oral, se ha tenido en cuenta la dificultad de organizar en categorías fijas y estáticas, enunciados muy variados, pertenecientes a la dinámica de la discusión e inscritos en una situación comunicativa concreta.

En primer lugar, el hecho de trabajar con transcripciones fija y despoja los enunciados de la situación en la que fueron emitidos. La categorización para transformar los enunciados en datos manejables es un paso más allá en esta descontextualización. Se trata de organizar el discurso en unidades de análisis (datos), lo que permite discriminar aquello que resulta significativo desde el objetivo de la investigación, que no se plantea el análisis de las prácticas discursivas como un fin en sí mismo, sino como un medio para responder a las preguntas de la investigación.

Las discusiones, registradas en audio, fueron transcritas de acuerdo a criterios del grupo GREAL, del *Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura* de la UAB (Anexo 5), los cuales fueron adaptados y adecuados al nivel de análisis deseado. Las unidades empleadas para el análisis de estas transcripciones son el turno conversacional, que es la unidad mínima, y las secuencias de discusión, definidas de acuerdo al punto de la pauta de discusión al que se refiere.

La categorización de las respuestas orales ofrece información que permite valorar y comparar los datos escritos y los orales, y, a su vez, obtener otros acerca de la pauta como una forma de intervención didáctica. En este sentido, interesa saber qué tipo de discusiones sobre los álbumes se han generado a partir de la actividad de responder a los cuestionarios en grupo: ¿en qué se emplea el tiempo?; ¿miran con detalle y describen aspectos que observan?; ¿hasta qué punto discuten una respuesta y argumentan una elección?; ¿qué procesos conducen a formular una explicación de las variaciones metaficticiales?; ¿qué aspectos generan más discusión?; ¿existen diferencias en las respuestas según sean orales o escritas?

Las pautas para analizar las respuestas orales mantienen un paralelismo con las respuestas escritas. Para aproximarse a las discusiones con claridad, se han ordenado los turnos de acuerdo a categorías representativas de los aspectos que interesa observar:

- **Descripción:** Se utiliza para señalar un comentario que llama la atención sobre algún aspecto visible del álbum sin analizarlo. Intervenciones del tipo “¡Mira el oso!” entran en esta categoría.
- **Identificación:** Se utiliza para identificar una respuesta entre las opciones o para mencionar alguna variación, pero sin explicación. Se analiza de acuerdo a la categoría de Propiedad (Apropiado-No Apropiado y Confuso). Un turno como el siguiente, “La respuesta es la b”, ejemplifica esta categoría.
- **Explicación:** Se trata de un comentario con sentido en sí mismo, que puede ser analizado como una respuesta oral descriptiva o de aceptación. Se analiza de acuerdo a las categorías expuestas anteriormente para este tipo de respuestas (Ámbito, Propiedad y Base de Interpretación). Un comentario del tipo “Es extraño que Harry pueda pintar el mundo con su lápiz”, pertenece a esta categoría.
- **Discusión:** Se refiere a la interacción de un turno que responde al anterior o que propone un diálogo con el siguiente. Se han establecido tres tipos de turnos de discusión:
 - **Discusión ? (Interrogación):** Se refiere a un turno que interroga a algún participante con el fin de obtener información e intercambiar puntos de vista. Un turno como “¿Y tú crees que es así?”, se incluye en esta categoría.
 - **Discusión I (Identificación):** Dentro de una discusión se contrastan diferencias de identificación. Se analizan de la misma forma que las identificaciones. Un turno de esta categoría sucedería al de identificación “Es la b” de esta forma: “Yo en cambio pienso que es la c”.

- **Discusión E (Explicación):** Funcionan como las explicaciones, pero están insertas en una discusión. Se analizan de acuerdo a las mismas categorías que las explicaciones. Como ejemplo de este tipo de turnos: “Yo no estoy de acuerdo, porque si puede dibujar entonces es diferente al mundo donde vive”
- **Comentario:** Se engloban en esta categoría intervenciones que no tienen sentido en sí mismas, como los turnos que se cortan; o las que sirven de transición, frases para asentir sobre lo que ha dicho otro y, en general, todas las intervenciones referentes al contenido que no tienen la intención de describir, identificar o argumentar. Un turno del tipo: “Pues, entonces”, ejemplificaría este tipo de turno. Los enunciados de un resumen argumental, también.
- **Operativo:** El turno se dedica a la gestión de aspectos operativos de la tarea que se realiza. Se incluyen los turnos dedicados a la lectura, dictado, escritura y manejo de los cuestionarios, los cuales escapan a la discusión en sí, pero que son parte de la actividad.
- **Digresión:** El turno se refiere a un aspecto ajeno a la discusión del álbum.
- **Confuso:** Sirve para señalar los turnos que no se sabe a qué se refieren.

Es preciso dejar claro que el tipo de respuestas no se considera como un dato numérico absoluto, pues dado el carácter dinámico de la construcción de las respuestas, que se van construyendo en la interacción, el simple conteo no explicaría por ejemplo los procesos que llevan a la construcción de explicaciones adecuadas. Como advierten Lehr y Thompson (Lehr y Thompson, 2000:492), este tipo de conteos puede oscurecer los resultados de la investigación.

En el análisis de las respuestas se ha procurado seguir un criterio paralelo (Lincoln y Guba, 1985) que haga fiable la interpretación. Con este fin se han triangulado los diferentes datos obtenidos en diferentes instancias del proceso al cotejar unos con otros. También se han realizado consultas a la directora de

la investigación y a Mireia Manresa y se ha verificado la fiabilidad de la categorización.

13.9.3. Fiabilidad

Con el fin de verificar la fiabilidad de las categorías establecidas se solicitó a Mireia Manresa que categorizara el 25% de los turnos correspondientes a una transcripción.

En relación con la categorización de los *tipos de turnos orales* de acuerdo al tipo de respuesta la prueba mostró un 84,8% de coincidencia y un 15,17% de discrepancia. Posteriormente las dos investigadoras intercambiaron y fijaron criterios y alcanzaron un 96,5% de acuerdo en estas categorías.

En relación con la calidad de la respuesta, específicamente en lo categoría de *Ámbito* de la respuesta, inicialmente se produjo un 82,6% de coincidencia. Una vez revisados y acordados los criterios se llegó a un 96,2% de acuerdo.

Con respecto a la categoría *Grado* ocurrió que de un 73,9% inicial se acordaron el 100% de los turnos y con respecto a la categoría *Base*, las respuestas coincidieron en el 100% en discernir los turnos significativos y no significativos, pero no mostraron el mismo grado de acuerdo en determinar cuál era el aspecto significativo en cuestión, mostrando sólo un 65,2% de coincidencia. Se observó que la mayor parte de las discrepancias se presentaron al discriminar entre las categorías *Significativo Intertextual* y *Significativo Visual*, las cuales no se muestran excluyentes. En este sentido se cree que aunque la categoría es fiable, las subcategorías no son lo suficientemente fiables si no se explicita un criterio para las haga excluyentes. En todo caso, y por ello estas subcategorías no han sido consideradas fiables para el análisis.

En cuanto a la *Propiedad* de las respuestas, en esta categoría surgieron desacuerdos entre la distinción entre lo confuso y lo apropiado o entre lo confuso y no apropiado y nunca entre lo apropiado y no apropiado. Como se trata de categorías que requieren de interpretación, pues justamente intentan

interpretar lo que el lector quiere decir, se explica que se produjera un desacuerdo en el 34% de los turnos. Cuando las investigadoras se dedicaron a explicar las razones de su categorización las coincidencias aumentaron en un 26%, reduciéndose a un 8,07% de desacuerdos.

Las categorías utilizadas son fiables, excepto por las subcategorías que discriminan la base de la interpretación que son un poco menos fiables porque una misma explicación puede sustentarse en dos aspectos del álbum. Se comprueba la importancia de verificar las categorías con otros investigadores y de establecer criterios que regirán la categorización en los casos que pueden presentar confusión.

14. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS

14.1. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS ESCRITAS EN LOS CUESTIONARIOS⁴¹ INDIVIDUALES: CALIDAD DE LA RESPUESTA

A continuación, se analizan las respuestas escritas en los cuestionarios individuales que contestaron los alumnos tras haber leído un álbum, de acuerdo a su calidad, con el objetivo de averiguar el grado de comprensión que se expresa en una primera aproximación a los álbumes.

14.1.1. Análisis de las respuestas a *Voces en el parque*

14.1.1.A) *Reconocimiento de la variación metaficcional*

(Respuesta a la pregunta 1: “*Trobes que hi ha alguna cosa estranya en aquesta història? Explica-ho. Una cosa estranya és que...*”)

14.1.1.A.a) *Respuestas pertenecientes al ámbito de la variación metaficcional (Ámbito 1)*

- *Identificación y localización de la variación en la historia compleja y en la focalización múltiple*

(Alteración de las relaciones de coordinación y subordinación dentro de la historia compleja; trasvase de elementos de una historia a otra; contradicciones de la focalización múltiple; y sintonía en la ilustración. Principio-Efecto de Indeterminación)

- Los seis cuestionarios individuales correspondientes al álbum *Voces en el parque* mostraron que la mayoría de los lectores reconoce que es extraño

⁴¹ Los 12 cuestionarios analizados se incluyen en el Anexo 4.3.

que existan cuatro voces, lo que coloca la principal variación en la estructura, en el nivel de la historia compleja y en la focalización múltiple.

- Cuatro de los seis alumnos identificaron como extraña la variación localizada en la focalización y la voz a través de los siguientes comentarios: *"la forma que hi ha d'explicar-lo, ja que ho fa en quatre diferents punts de vista"*; *"ens explica la petita història en quatre veus"*; *"expliquen la història des de diferents punts de vista"*; *"hi ha quatre narradors, la història va passant en quatre punts de vista diferents"*.

Estas respuestas se pueden calificar de literales (Grado 4), dado que en este álbum la variación es evidente; los paratextos -y, en concreto, los títulos para cada historia- señalan explícitamente la existencia de las cuatro voces. Las respuestas, sin embargo, no dan cuenta de las contradicciones y diferencias entre lo que cuenta cada una.

- *Imágenes simbólicas*: Este aspecto de tipo semántico no se recoge en el modelo descriptivo, pues, como se ha expuesto, no se considerado dentro del mismo. Sin embargo, el simbolismo de las imágenes, en este caso, contribuye al efecto de indeterminación, al enfatizar la subjetividad mostrando las múltiples significaciones que puede tener una representación; de ahí que los comentarios sobre los símbolos se consideren dentro del ámbito de lo metaficcional.

- Un comentario sobre las ilustraciones podría relacionarse con las variaciones metaficcionales presentes en el álbum. La escritora señala las rarezas y apunta a que éstas tienen significación: *"moltes de les il.lustracions que surten en aquest àlbum són irrealis (sic). Però tot i ser irrealis (sic) totes tenen algun significat"*. Esta afirmación, formulada en el contexto de la clase, constituye una invitación para discutir los posibles significados de las abundantes imágenes simbólicas que aparecen en el álbum. La discusión podría servir, a su vez, para relacionar este aspecto con otros relativos a la estructura, que también contribuyen a la subjetividad y a la indeterminación de lo narrado. Se trata de "un hilo del

que podría tirarse" para favorecer el ejercicio interpretativo y la relación entre los distintos aspectos significativos de este álbum metaficcional.

14.1.1.A.b) *Respuestas fuera del ámbito de la metaficción (Ámbitos 2 y 3)*

- Cinco de los seis alumnos calificaron de extraño un aspecto propio del mundo creado por la ficción, el hecho de que los personajes sean animales, concretamente gorilas humanizados: "*Els protagonistes són tots animals*", "*No és normal que un mono tregui a passejar un gos*"; "*Els personatges no són persones, sinó són una mena de goril.les o micos parlants*"; "*els micos no tenen gossos*". Resulta muy interesante analizar el comentario de una alumna, que, probablemente, cambió de parecer durante el proceso de escritura: "*el que fan els goril.les en aquesta història, a la vida real ho fan les persones. Però això en els contes, històries, etc. ja ho fan*"

Lo que se ejemplifica en esta situación hace suponer que reflexionar y discutir tomando como base los comentarios iniciales podría ayudar a los lectores a modificar una respuesta inapropiada al percatarse de que lo que resulta significativo y particular (en este caso, los gorilas humanizados) no desafía necesariamente las normas de la construcción literaria. La reflexión podría incluso derivar en una explicitación de estas normas, tal como hace la escritora del comentario anterior.

- Un comentario literal enumera algunas imágenes inesperadas de tipo surrealista (como los árboles o la pata de elefante), sin reconocer una significación en ellas.
- Una alumna comenta la presencia en el texto de palabras extrañas, como "resbaladilla" en lugar de tobogán (Respuesta en Ámbito 3).

14.1.1.A.c) *Respuestas confusas (Ámbito 4)*

- Un comentario se refirió también a la falta de concordancia entre texto e ilustraciones: *"a cada dibuix hi ha algú que no concorda amb el text"*. Aunque esto se describe como un rasgo parcial, en este comentario aparece como uno recurrente, presente en cada ilustración; por lo tanto, resultaría arriesgado intentar definir qué uso se le da al término "concordancia" en la afirmación del lector.
- Una alumna considera extraño que *"cada historia és un capítol"*. Se trata de un comentario sobre la estructura, en la que reconoce que hay cuatro historias, pero resulta difícil inferir qué ideas acerca de la variación de la estructura narrativa acompañan este comentario.
- Una misma alumna identifica como extraños algunos aspectos en dos comentarios que llevan a pensar que, tal vez, se refiera a las similitudes entre los acontecimientos de las diferentes historias; o, quizás, al tema del espacio público como lugar de encuentro de las clases sociales: *"tots tenen alguna cosa en comú"*, *"tots es troben al mateix parc"*. Podría inferirse que esta lectora ha puesto en marcha sus expectativas de coherencia e intenta rellenar las brechas que le presenta el texto. Un tercer comentario de esta misma alumna consiste en una reconstrucción argumental: *"els personatges surten a passejar perquè tenen que passejar el gos, i els dos nens els acompanyen i es fan amics"*, aunque puede inferirse de esta reconstrucción que la lectora ha hecho un intento de totalización de las cuatro historias en una sola.

14.1.1.A.d) *Aspectos no tratados*

- Ninguno de los comentarios reconoce como algo extraño los cambios en el marco espacio-temporal.
- Tampoco hay referencias a la intertextualidad y a las citas gráficas del libro.

- No se alude a la indeterminación producida por las diferencias entre las distintas versiones.

14.1.1.B) *Reconocimiento del Principio-Efecto y de los conocimientos literarios implicados*

(Respuesta a la Pregunta 2: *"Per què creus que ho ha fet l'autor?"*)

(Principio- efecto y conocimientos literarios implicados: Indeterminación, lo que se cuenta depende de quien lo cuenta; las narraciones son construidas por y de acuerdo a quienes las enuncian.)

- Sólo cuatro de los seis lectores contestaron esta pregunta del cuestionario y lo hicieron con respuestas-fórmula, en las que se reconoce como principal intención la voluntad del autor de entretener o divertir a los lectores. A continuación, se presentan dos de las respuestas de este tipo: *"Per captar l'atenció del lector i perquè tingui més interès en la lectura"; "per què sigui més interessant llegir el text"*.
- Sin embargo, otros comentarios, aún reconociendo la misma intencionalidad consabida, mencionan aspectos que son únicos y específicos del álbum. Uno de ellos va un poco más allá y explica que el argumento no es lo más interesante: *"per entretenir-nos i divertir-nos a l'hora de llegir un llibre, que per si sol, amb l'argument només, no tindria molt d'interès"*. De lo anterior, se puede suponer que la lectora reconoce otros aspectos interesantes en las narraciones más allá de los argumentales y, por tanto, consideraría otro tipo de instancias en la lectura que el "leer por el argumento". Otro comentario indica la complejidad del álbum: *"També jo crec que ho fa perquè ens tinguem que llegir dos cops el llibre, perquè al principi no t'adonis que són els mateixos personatges i els mateixos fets explicats d'una altra forma"*. Y aunque se refiere a la complejidad estructural, esta necesidad de leer dos veces incluye también el reconocimiento de la complejidad interpretativa, aunque el comentario no lo explicita.

14.1.1.C) *Preguntas de Aceptación y Dificultad*

(Valoración, dificultad, lector implícito)

Todos recomiendan el libro, aunque entre estas recomendaciones, una no da explicaciones y otra sólo dice: "*sí perquè m'ha agradat*".

- Un comentario aprecia que se presente una historia a través de varias focalizaciones: "*la història està bé i ens mostra les diferents formes que tenen el personatges de veure una mateixa situació*". Tal vez el argumento de la recomendación sea la posibilidad de profundizar en los significados: "*si et fixes bé en els dibuixos i la història, doncs t'acaba agradant*".
- En cuanto a la dificultad, la mayoría de los comentarios sugieren que la complejidad del libro lo hace adecuado para lectores de su edad o mayores; un comentario explica que se trata de un libro que anima a pensar: "*per a la gent que li agrada pensar alhora d' estar llegint, per als joves d'entre 10 i 15 anys*"; otro lector lo recomienda a sus amigos y otro, concretamente, a una amiga de nombre Julia. Sólo uno no considera que el libro sea complejo: "*És un llibre bastant fàcil de llegir i la veritat tampoc no està gens malament. El recomenaria a nens més petits, perquè és un text fàcil de llegir i les il.lustracions són bastant divertides*".
- En conclusión, a la hora de considerar el lector implícito, éste se dibuja como un lector al que le gusta pensar y sólo un comentario lo considera inexperto.

14.1.2. Análisis de las respuestas a *Els tres porquets*

14.1.2.A) *Reconocimiento de la variación metaficcional*

14.1.2.A.a) *Respuestas pertenecientes al ámbito de la variación metaficcional (Ámbito 1)*

(Respuesta a la pregunta 1: "*Trobes que hi ha alguna cosa estranya en aquesta història? Explica-ho. Una cosa estranya és que...*")

- *Ruptura de la frontera narrativa. Los personajes entran y salen de la historia*

(Pérdida de la coherencia individual; ruptura de las relaciones de coordinación y subordinación; brechas entre texto e ilustraciones. Principio-Efecto de Cortocircuito)

- Los seis lectores que respondieron al cuestionario coinciden en identificar como rareza el que los personajes entren y salgan del cuento. Algunos comentarios simplemente describen el hecho extraño de que los cerditos "*puguin anar d'una vinyeta a l'altra*"; el que "*alguns personatges surten de la història*"; o el que "*els personatges surtin de les vinyetes*" (Grado 4).
- Dos comentarios relacionan el entrar y salir de la historia con la ruptura de las relaciones de coordinación y subordinación entre varias historias. El primero resulta apropiado: "*tot comença com un conte normal i resulta que es talla la història i al final se enganxa com si no hagués passat res*". En el segundo, aunque la afirmación no expresa las fricciones en la estructura narrativa, se reconoce la presencia de varias historias: "*són moltes històries dintre d'una sola*" (Grado 3).
- Un comentario describe la pérdida de la coherencia individual de los personajes: "*el físic del personatge canvia entre els contes*" (Grado 3).
- Otro señala las brechas entre texto e ilustraciones, producto de la multiplicación de marcos narrativos a través de la ilustración: "*Deia el llibre que el llop s'havia menjat els dos primers porquets i a les imatges no estaven, s'havien escapat*" (Grado 4).

- *Alteraciones en el marco espacio-temporal*

(La página como espacio; introducción de tiempos diferentes; trasvase de elementos de una historia a la otra; el paratexto como elemento narrativo. Principio-Efecto Cortocircuito)

- Algunos lectores reconocen variaciones en el marco espacio-temporal, tal y como evidencian los comentarios que siguen. Parece haber conciencia, por una parte, de la diferencia ontológica de los distintos mundos por los que circulan los personajes: "*els porquets entren com en molts mons diferents*" (Grado 3); y, por otra, de que algunos espacios están tomados de otras creaciones de ficción: "*Els protagonistes del conte surten del conte i es refugien en altres contes i busquen companys d'altres contes*" (Grado 4) ; o "*Surten del conte i viatgen per altres contes*" (Grado 4).
- También hay comentarios que aluden a la página representada como un elemento narrativo: "*i fan per exemple un avió amb les pàgines d'ella*" (de la historia), "*construeixen una casa amb trossos de paper com un puzzle*" (ambas respuestas en Grado 4). Asimismo, reconocen que en este espacio narrativo los elementos paratextuales, como la tipografía, se "cosifican" y se convierten en elementos del mundo de ficción; así pues, parece extraño que "*es puguin menjar les lletres dels contes amb sopa o sigui una sopa de lletres del contes*" (Grado 4). Lo mismo puede observarse, aunque de manera menos clara, en esta descripción más somera: "*cap al final del llibre les lletres no estan en línia recta, van caient*" (Grado 4).

- *Intertextualidad*

(Referencias intertextuales y parodia del cuento *Los tres cerditos*. Principio-Efecto Reverberación)

Los lectores comentan que les parece extraño que "*d'una història tan popular com aquesta, n'han fet una versió molt estranya*" (Grado 4); o que "*una cosa estranya és que un conte tan clàssic s'hagi fet un conte tan curiós*" (Grado 4).

También reconocen las alusiones intertextuales a otros cuentos: "*Hi ha personatges que originàriament no són d'aquesta història*" (Grado 3).

14.1.2.A.b) *Aspectos que no pertenecen a la variación metaficcional (Ámbitos 2 y 3)*

En las respuestas a los cuestionarios individuales no aparece ningún comentario ajeno a las variaciones metaficcionales de este álbum.

14.1.2.A.c) *Respuestas confusas*

En general, pudo determinarse el ámbito y el sentido de todas las respuestas, aunque éstas parecieron escuetas, en el sentido de que ofrecían pocas explicaciones.

14.1.2.A.d) *Aspectos no tratados*

La mayoría de los comentarios abordan los aspectos más relevantes (correspondientes a rasgos estructurales) del análisis. Sin embargo, lo hacen de forma muy general y no llegan a precisar de dónde proceden los mundos creados y qué tipo de relación se establece con el cuento tradicional. Tampoco identifican rasgos parciales, como son la introducción del tiempo de la lectura cuando un personaje se dirige al lector.

14.1.2.B) *Reconocimiento del Principio-Efecto y conocimientos literarios implicados*

(Cortocircuito; el choque de los distintos marcos narrativos desafía las convenciones sobre la contención de la ficción. Reverberación: una historia conocida se manipula y se parodia)

- La mayoría de los lectores, cinco de seis, se inclina hacia los aspectos intertextuales de la historia reconociendo en la variación de un cuento tradicional una intencionalidad asociada con el principio-efecto de la Reverberación.
- Los comentarios, en este sentido, pueden estar muy tipificados, como éste, que muestra la intención de la originalidad: *"Per no ser la típica història de 'Els tres porquets'"*; *"Crec que l'autor ho ha fet perquè així és més original i crida més l'atenció"*; *"Perquè el conte sigui diferent a la història original"*.
- Otro comentario señala que el autor pretende mostrar las posibilidades de la imaginación: *"perquè no sigui la clàssica història d' 'Els tres porquets' . Llegir contes és una manera de fer volar la imaginació i amb la imaginació podem fer el que volguem"*; de lo que se desprende que, tal vez, para este lector, las rupturas crean imágenes más libres donde es posible deslastrarse de las convenciones de los marcos espacio-temporales.
- Tres de los seis lectores consideran que la introducción de las variaciones hace más compleja la historia y, por tanto, sirve a la intención de que el cuento tradicional interese a lectores mayores: *"per sortir de la típica imatge de contes popular i generalment de petits"* ; *"És un altre punt de vista de mirar aquest tipus de contes de manera que els grans s'acostin als llibres típics o populars"*; *" També fa que no sigui per nens tant petits"*.
- Un alumno reconoce el principio-efecto del Cortocircuito: *"Per fer sortir de la normalitat el que passa i que ens porten una sorpresa que no ens l'esperaven"*.

14.1.2.C) Preguntas de aceptación y dificultad

(Valoración, dificultad, lector implícito)

- Algunos comentarios valoran la experiencia de la lectura. La mayoría argumenta su recomendación por el sentido de originalidad: *" val la pena*

aprofitar aquesta 'innovació' en la lectura popular"; o "Encara que és bastant curt, fa gràcia el que fan els personatges. El recomendaria a gent que estigui tipa de llegir les mateixes històries i busqui una cosa 'diferent'"; "Normalment els llibres són iguals (amb altres històries) aquest és diferent"; "Perquè és molt curiós i original".

- No hay acuerdo en cuanto a la dificultad. Algunos la reconocen, mientras que otros piensan que es un libro para niños pequeños: "*a nens de 7 anys*"; "*a nens de 9 a 10 anys*"; o contemporáneos, "*per a nens de la meva edat potser*"; "*a nens d'entre 10-12 anys*". Es posible que esto se deba a que la narración parodia un género asociado a la primera infancia y no a la complejidad interpretativa.
- En cuanto al lector implícito, un comentario apunta a la experiencia necesaria para aproximarse a esta versión: "*una persona que ja tingui 'experiència' en llibres el pot entendre, en canvi un nen petit no (perquè està acostumat a la típica història de 'Els tres porquets')*".

14.1.3. Interpretación de las respuestas en los cuestionarios individuales

En relación al reconocimiento y localización de las variaciones metaficcionales, se advierte que, en general, las respuestas muestran que las variaciones metaficcionales más importantes y evidentes de ambos álbumes se identifican como rarezas.

Sin embargo, las diferentes estrategias de *Els tres porquets* se reconocen con mayor facilidad que las de *Voces en el parque*; quizás esto sea así porque el álbum de Anthony Browne posee muchos niveles de significación, más complejos de expresar y menos compatibles con la forma acotada de un cuestionario en donde, como los demuestran los comentarios, se tiende más a identificar las variaciones que a explicarlas o describirlas .

Otra explicación a estas dificultades tiene que ver con las diferencias en los principios que organizan ambos álbumes. Es probable que la facilidad para

identificar las variaciones en *Els tres porquets* se deba a que, como se ha explicado en la sistematización de la Primera Parte, las variaciones asociadas al Principio-Efecto del Cortocircuito producen una ruptura más flagrante con respecto a la historia canónica, que las de la Indeterminación y la Reverberación, que, como se ha explicado, mantienen una relación de continuidad con respecto a la historia canónica.

Destaca el hecho de que identifican como rarezas aspectos relacionados con la complejidad estructural que, no obstante, no son metaficcionales.

En relación al reconocimiento del principio-efecto y de los conocimientos literarios implicados, parece que en la mayoría de las respuestas subyace un razonamiento análogo al de la mercadotecnia: las rupturas son el resultado de la voluntad de los autores de ofertar (captar la atención, entretener, interesar, divertir) un producto nuevo (original, no típico) a sus clientes (lectores). No son muchos los comentarios que reconocen una "poética" en las obras; es decir, que las consideran un proyecto literario que se define en relación con otras obras precedentes. Es probable que los lectores aún no tengan suficientes referencias y experiencias como para pensar que las obras literarias forman parte de un diálogo que imita, niega o comenta las obras anteriores.

Sin embargo, algunos de los comentarios avanzan en una dirección más propia de la disciplina literaria cuando, por ejemplo, aluden a que las narraciones pueden intencionalmente plantear dificultades a sus lectores ("*jo crec que ho fa perquè ens tinguem que llegir dos cops el llibre*"); o cuando explican una intencionalidad inscrita en un diálogo con la tradición ("*És un altre punt de vista de mirar aquest tipus de contes*").

En todo caso, las explicaciones muestran que los lectores identifican con mayor claridad una intencionalidad literaria asociada al diálogo intertextual (reverberación) que las asociadas a rupturas visibles en los elementos de la construcción narrativa (estructura, focalización, ruptura del marco-espacio temporal).

Esta facilidad, en el caso concreto de *Els tres porquets*, puede deberse a que la reverberación es ostensible en aspectos relativos al contenido de la historia (personajes, acontecimientos). En cambio, la indeterminación de *Voces en el parque* parece más difícil de identificar, ya que se aloja en aspectos más formales y discursivos, referidos a la manera en que está construida la historia.

Además, como se ha explicado, la reverberación sitúa al lector en una posición de reconocimiento, mientras que los otros dos principios-efectos, que no se identificaron de manera tan clara, desconciertan al lector al no saber exactamente qué pasa (Indeterminación) ante el vértigo que produce la disolución de las fronteras de los marcos narrativos (Cortocircuito).

Otra explicación se relaciona con lo que se considera aceptable en la escuela. El reconocimiento genera un tipo de respuestas que, en general, son más valoradas, por lo que los lectores se pueden sentir más inhibidos a expresar el desconcierto.

La pregunta sobre la intencionalidad, planteada de forma muy abierta, produjo respuestas que se refieren al impacto que las obras pueden tener en los lectores, sin hacer alusión a la intención de enseñar algunos aspectos relativos al funcionamiento de las narraciones. Por tanto, podemos concluir que este tipo de conocimientos no se explicita fácilmente a través de las preguntas y el tipo de actividad interpretativa que sugieren los cuestionarios individuales.

14.1.4. Conclusiones parciales acerca de las respuestas de los cuestionarios individuales

En relación con las respuestas registradas en los cuestionarios individuales se puede afirmar que:

- Se sitúan en el ámbito de lo metaficcional, identificando las principales variaciones de los dos álbumes: la existencia de cuatro voces en *Voces en*

el parque y el hecho de que los personajes entren y salgan, así como la recreación de un cuento tradicional en el caso de *Els tres porquets*.

- Ofrecen una mirada general que no tiende a fijarse en variaciones más específicas, tales como las alteraciones en el marco espacio-temporal en ambas historias; las referencias intertextuales y los aspectos paratextuales en *Voces en el parque*; o la apelación al lector y pérdida de la coherencia individual de los personajes de los cerditos en *Els tres porquets*.
- Tienden a un nivel de comprensión de la metaficción literal (Grado 4) y no interpretativo (Grado 1).
- Aunque identifican las variaciones y señalan algunos de sus efectos, en casi la totalidad de las respuestas no se aborda las implicaciones que pueden tener en la construcción de normas acerca del funcionamiento literario.
- A la hora de definir una intencionalidad, admiten que la obra se propone producir un efecto en el lector. Sin embargo, no consideran que la intención de la obra pueda ser la de participar en un diálogo literario.
- Reconocen con mayor facilidad la intencionalidad asociada a la reverberación que la asociada a los principios-efectos de cortocircuito e indeterminación.
- En la mayoría los casos, recomiendan el álbum para lectores de su edad, lo que permite afirmar que han valorado la experiencia lectora de estos álbumes y reconocen cierto grado de dificultad en su interpretación (más en *Voces en el parque* que en *Els tres porquets*).
- Son muy breves, por lo que el grado de comprensión literaria puede inferirse pero no permite extraer datos concluyentes.
- Recurren a respuestas-fórmula que no surgen de un proceso de construcción y análisis.

- Son reflejo de una primera lectura y muestran aspectos a partir de los cuales se podrían desencadenar procesos de interpretación que condujeran a una mayor comprensión del fenómeno metaficcional.

En relación al cuestionario individual como herramienta de investigación se puede afirmar que:

- Permite conocer algunas respuestas a la lectura inicial de los álbumes y determinar qué aspectos resultan más fáciles de analizar y cuáles presentan más dificultades.
- Permite formular nuevas preguntas de la investigación a partir de las respuestas.
- En el caso de un comentario, da lugar a la observación de un proceso reflexivo en el que se explicita una convención literaria.

Sin embargo, se cree que:

- Las respuestas de fórmula y las seguras presentadas como definitivas no aportan datos muy significativos para la investigación.
- No son lo suficientemente explícitos como para arrojar datos conclusivos acerca de la comprensión literaria de los lectores individuales en una primera lectura del álbum.

En relación al cuestionario individual como intervención didáctica se observa que:

- Ayuda a explicitar un estadio inicial del proceso de análisis e interpretación de los álbumes metaficcionales.
- Favorece respuestas que podrían ser aprovechadas como puntos de partida para profundizar en la descripción de los álbumes. Éstas podrían significar

un estadio en el avance de la comprensión y el desarrollo de la competencia literaria.

- Influye en que se expresen como finales respuestas que corresponden a primera impresiones y que requieren de reflexión.

En conclusión:

Es posible afirmar que todos los lectores sitúan algunas de sus respuestas en el ámbito del fenómeno metaficcional aunque manifiestan un grado medio de comprensión en el que identifican las variaciones metaficcionales más evidentes (aun cuando no las localicen dentro de los elementos específicos de la comunicación literaria) y asocian estas variaciones a una voluntad de producir un efecto en el lector. En pocos casos los lectores relacionan estas variaciones con una intencionalidad literaria.

Las ausencias en el reconocimiento de otros elementos de la comunicación literaria y en la interpretación de una intencionalidad metaficcional podrían explicarse si se considera que se trata de un estadio en el que los lectores aún no han tenido la oportunidad de profundizar en sus respuestas.

Sin embargo, la presencia de respuestas de fórmula y de respuestas seguras basadas en los aspectos más evidentes cuestiona la idoneidad de la situación en la que se responde el cuestionario individual como un “espacio de elaboración de sentidos” (Corcoran, 1987:59). Estos espacios generan situaciones en las que los alumnos pueden formular respuestas “en construcción” sin verse compelidos a expresar juicios finales.

En esta línea, es probable que el cuestionario no sea el medio ideal para iniciar un proceso reflexivo sobre las respuestas partiendo de las impresiones iniciales, pues se ha visto que estas respuestas iniciales se acomodan para ser presentadas como finales, a veces de forma irreflexiva, y cómo los lectores toman escasos riesgos para plantearse hipótesis. Una situación alternativa -como, por ejemplo, proporcionar una pauta de reflexión- en la que los lectores sean conscientes de que sus respuestas se irán edificando en un

proceso permitiría expresar dudas e ideas preliminares con mayor libertad; asimismo, sería más rentable a la hora de favorecer procesos de comprensión de estas narraciones.

14.2. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS ESCRITAS A PARTIR DE LA PAUTA DE DISCUSIÓN DE GRUPO: CALIDAD Y TIPO DE RESPUESTAS⁴²

En este apartado se analizan las respuestas escritas en la pauta de discusión de grupo.

Interesa conocer la calidad de las respuestas.

En la primera parte se categorizan las respuestas escritas (Identificación y Explicación) de acuerdo a su calidad (Ámbito, Propiedad, Base y Grado). Se analizan tres tipos de respuestas: las marcas de las opciones escogidas (identificación), las explicaciones de la escogencia (explicación) y, en caso de que la haya, la opción redactada por el grupo (identificada como "Comentario" y a la que se considera una explicación).

14.2.1. Respuestas escritas para *Voces en el parque*

La opción de cada grupo se identifica con un color diferente:

Grupo 1

Grupo 2

⁴² Los cuestionarios de grupo que sirve como pauta de discusión en los que aparecen las respuestas escritas de los diferentes grupos, se incluye en el Anexo 4.4.

PREGUNTA 1: Reconocimiento del Principio-Efecto

<p>1) Identifican la indeterminación (b.) y la acompañan de otros principios efectos</p> <p>2.1. X (b. + a.)</p> <p>2.2. (b.+ c.)</p> <p>2.3. (b.+ d.)</p> <p>2.4. X (b. + e.)</p> <p>2) Identifican el principio -efecto predominante (b)</p> <p>3) Señalan principios-efectos menos relevantes</p> <p>3.1 (a.)</p> <p>3.2 (c.)</p> <p>3.3 (d.)</p> <p>4) XX Introducen una intencionalidad (e)</p> <p>6) No identifican un principio -efecto</p>	<p>Grupo 1</p> <p>1) Explicación 1:</p> <p><i>“Ens sorpren perquè un gorila treu a passejar a un gos”.</i></p> <p>Ambito:3</p> <p>Propiedad: No apropiado</p> <p>Base: Sig. Intratextual</p> <p>1) Explicación 2</p> <p><i>“Els arbres son extranys”</i></p> <p>Ámbito: 2</p> <p>Propiedad: Apropiado</p> <p>Grado: 4</p> <p>Base: Sig. Visual</p> <p>Explicación 3</p> <p><i>“Ens deixa perplejos perquè al passar la pàgina descubreixes coses noves”</i></p> <p>Ámbito: 2</p> <p>Propiedad: Confuso</p> <p>Base: No se puede precisar (probablemente elementos visuales)</p>	<p>Grupo 2</p> <p>1) Explicación 1:</p> <p><i>“Perquè quan llegeixes la segona veu no saps que és un altre personatge que explica la mateixa situació, més endavant te’n adones”.</i></p> <p>Ámbito: 1</p> <p>Propiedad: Apropiado</p> <p>Grado: 3</p> <p>Base: Sig. Intratextual</p> <p>1) Introducen principio-efecto plausible</p> <p>Comentario:</p> <p><i>“Vol captar l’atenció amb les imatges”.</i></p> <p>Ámbito 2</p> <p>Propiedad: Apropiado</p> <p>Grado: 2</p> <p>Base: Sig. Visual</p> <p>1) Explicación 2:</p> <p><i>“Perquè les il.lustracions són estranyes”</i></p> <p>Ámbito: 2</p> <p>Propiedad: Apropiado</p> <p>Grado: 4</p> <p>Base: Sig. Visual</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

PREGUNTA 2: Reconstrucción de la historia

<p>1) Reconocen las dificultades en la reconstrucción de la historia</p> <p>2) X X No reconocen las dificultades en la reconstrucción de la historia</p>	<p>Grupo 1</p> <p>Reconstruyen la historia sin referirse a las indeterminaciones:</p> <p><i>“Una dona va a passejar al seu fill i el seu gos, el gos es va fer amic d’un altre gos. El fill va fer-se amic d’una altra nena goril.a. Va coincidir de que la nena era la propietària del gos. La dona no volia que el seu fill i el seu gos es relacionassin amb estranys”.</i></p>	<p>Grupo 2</p> <p>Reconstruyen la historia sin referirse a las indeterminaciones:</p> <p><i>“Una mare goril-la i el seu fill van a passejar la seva gossa al parc. LLavors allà la gossa es troba amb un gos, es fan amics. Mentrestant el nen coneix a una nena i es fan amics”.</i></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

PREGUNTA 3: Identificación y localización de la variación

<p>1) Reconocen las variaciones más significativas:</p> <p>1.1. Trama y lógica causal X X (3.1. a)</p> <p>1.2. Marco espacial X (3.3.b) X (3.3.d)</p>	<p>Grupo 1</p> <p>Variaciones que coinciden con las descritas</p> <p>1.1. Explicación (3.1.a.) Trama y lógica causal: <i>“perquè no acaba la història de una manera raonable”</i> Àmbito: 3 Propiedad: Confuso Base: Sig. Intratextuales</p> <p>1.2. Explicación(3.3.d.) Marco espacial choque de espacios: <i>“Perquè la historia succeix en</i></p>	<p>Grupo 2</p> <p>Variaciones que coinciden con las descritas</p> <p>1.1. Explicación (3.1.c.) Trama y lógica causal: <i>“Diferents personatges expliquen una mateixa situació”</i> Àmbito:1 Propiedad: Apropiado Grado: 3 Base: Sig. Intratextuales</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>1.3. Marco temporal (3.4.a) transforma X X (3.4.b) acorde X (3.4.c) choque</p> <p>1.4. Estructura narrativa X (3.5. b)</p> <p>1.5. Focalización y voz X X (3.6.b)</p> <p>1.6. Ilustraciones 3.8.b) Ilustraciones mezcla X X (3.8.c) Ilustraciones subjetividad 3.8.d)Ilustraciones</p>	<p><i>diferentes llocs”</i> Ambito: 2 Propiedad: No apropiado Base: Sig. No se puede precisar</p> <p>1.3. Explicación (3.4.b.) y (3.4.c.) Marco temporal ajustado a personajes y choque de tiempos: <i>“Perquè cada personatge ho veu depèn d’ l’estat d’anim en què estigui”</i> Ambito:1 Propiedad: Apropiado Grado: 3 Base: Sig. Visual</p> <p>1.4.Explicación (3.5.b.) Estructura Narrativa, una situación aparece en otra historia: <i>“Perquè en cada història és el mateix plantejament”</i> Ambito: 1 Propiedad:Confuso Base: Sig. intratextual</p> <p>1.5. Explicación (3.6.b.) Contradicciones focalización y voz: No dan explicaciones</p> <p>1.6. Explicación (3.8.c.) Subjetivismo ilustración: No dan explicaciones</p>	<p>1.2. Explicación (3.3.b.) Marco espacial ajustado a personajes: No dan explicaciones</p> <p>1.3. Explicación (3.4.b.) Marco temporal ajustado a los personajes: No dan explicaciones</p> <p>1.5. Explicación (3.6.b.) Contradicciones focalización y voz: No dan explicaciones</p> <p>1.6. Explicación (3.8.c) Subjetivismo ilustración: No dan explicaciones</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>contradicción</p> <p>1.7. Participación del lector (no aparece en la descripción pero se asocia a la indeterminación) (3.9.a)</p> <p>1.8. Intertextualidad <input checked="" type="checkbox"/> (3.12.a) préstamos (3.12.e) (en ilustración)</p> <p>2) Otras variaciones pertinentes</p> <p>2.1.Presencia ocasional de de personajes de cuadros y de cuentos (3.2. d)</p> <p>2.2. Choque de espacios (3.3.d)</p> <p>2.3. Narrador no confiable (3.6.a)</p> <p>2.4. Texto ilustración (3.8.a)</p> <p>2.5. Paratextos tienen función narrativa <input checked="" type="checkbox"/> (3.11.a)</p> <p>3) Identifican variaciones que no han sido descritas y son pertinentes</p> <p>4) Identifican otros aspectos literarios <input checked="" type="checkbox"/> (3.2.e) (Opción redactada por el grupo) <input checked="" type="checkbox"/> (3.2.e) (Opción redactada por el grupo)</p>	<p>1.8. Explicación (3.12.a.) Intertextualidad: No dan explicaciones</p> <p>Otras variaciones pertinentes</p> <p>2.5. Explicación (3.11.a.) Paratextos: No dan explicaciones</p> <p>Aspectos literarios 4) Comentario (3.2.e.) Personaje <i>“No és cap de les anteriors perquè en aquesta història hi han quatre narradors”</i> Àmbito: 2</p>	<p>Aspectos literarios 4) Comentario (3.2.e.) Personaje. <i>“Perquè ho expliquen diferents personatges”</i> Àmbito: 2</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>X (3.7.c) (Opción redactada por el grupo)</p> <p>X (3.7.c) (Opción redactada por el grupo)</p> <p>X (3.9.d) (Opción redactada por el grupo)</p> <p>X X (3.10.b)(Opción redactada por el grupo)</p> <p>5) Identifican variaciones que no son pertinentes</p> <p>6) No reconocen la variación</p>	<p>Propiedad: Apropiado Grado: 3 Base: Sig. Intratextual</p> <p>4) Comentario 1 (3.7.c.) Narrador <i>"Els narradors són els personatges de la història"</i> Àmbito: 2 Propiedad: Apropiado Grado: 3 Base: Sig. Intratextual</p> <p>4) Comentario 2 (3.9.d.) Lector <i>"El lector sigui capaç de posar-se en el lloc de cada personatge"</i> Àmbito: 2 Propiedad: Apropiado Grado: 3 Base: Sig. Intratextual</p> <p>4) Comentario (3.10.b) Autor: <i>"El que apareix com a autor és l'autor"</i> Àmbito 2 Propiedad: Apropiado Grado: 4 Base: Sig. Intratextual y Bibliográfico</p>	<p>Propiedad: Apropiado Grado: 3 Base: Sig. Intra</p> <p>4) Comentario 1 (3.7.c.) Narrador: <i>"Els narradors no surten de la història"</i> Àmbito: 2 Propiedad: Apropiado Grado: 3</p> <p>4) Comentario 2 (3.9.d.) Lector: <i>"El lector no s'implica en la història però s'ha de fixar en les il.lustracions"</i> Àmbito: 2 Propiedad: Apropiado Grado:3 Base. Sig. Visual</p> <p>4. Comentario (3.10.b) Autor: <i>"No passa res amb l'autor"</i> Àmbito 2 Propiedad: Apropiado Grado: 4 Base: Sig. Intratextual y Bibliográfico</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

PREGUNTA 4: Conocimientos literarios implicados

<p>1) Conocimientos implicados</p> <p>1.1. (a) La literatura es inventada uso de referencias</p> <p>1.2. <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> (b) La focalización define lo narrado. Lo que se cuenta depende de quien lo cuenta</p> <p>1.3. (c) El papel del lector en la creación de la obra</p> <p>1.4. (d) desconfianza en el narrador</p> <p>1.5. <input checked="" type="checkbox"/> (h) Una historia puede tener más de una interpretación</p> <p>2) Conocimientos no implicados</p> <p>3.1. (f) Distinción personaje</p> <p>3.2. (e) Versiones de historias conocidas</p> <p>3.3. (g) La ficción está en los libros</p> <p>3) Relacionan la historia con otros conocimientos literarios</p> <p>3.1. (i)</p> <p>3.2. (j)</p>	<p>Grupo 1</p> <p>No dan explicaciones</p>	<p>Grupo 2</p> <p>No dan explicaciones</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------	---------------------------------------------------

PREGUNTA 5: Dificultad

<p>1) <input checked="" type="checkbox"/> Reconocen la complejidad. Consideran que es:</p> <p>1.1. para lectores mayores</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> 1.2. para lectores de su edad</p> <p>2) <input checked="" type="checkbox"/> No reconocen la complejidad. Consideran que es para lectores menores</p>	<p>Grupo 1</p> <p>1.2. Explicación 1 <i>"Si fossin més petis no entendrien algunes coses i no sabrien què son les veus"</i> Base: Sig. Intratextual</p> <p>1.2. Explicación 2 <i>"Algunes il·lustracions les trobaríen extranyes"</i> Base: Sig. Visual</p>	<p>Grupo 2</p> <p>2) Explicación <i>"Per a qui vulgui, perquè encara no sàpiga llegir pot interpretar les il·lustracions"</i> Base: Sig. Visual</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

PREGUNTA 6: Recomendación

<p>1) <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Recomiendan el álbum</p> <p>2) Recomiendan el álbum con reservas</p> <p>3) No recomiendan el álbum pero reconocen algún valor</p> <p>4) No recomiendan el álbum de ninguna manera</p>	<p>Grupo 1</p> <p>1) Explicación 1 <i>"Perquè vegin que hi ha diferents maneres d'explicar la mateixa història"</i> Base: Sig. Canónica</p> <p>1) Explicación 2 <i>"Perquè és fàcil de llegir i en les imatges descobreixes moltes coses que no estan escrites"</i> Base: Sig. Visual</p>	<p>Grupo 2</p> <p>1) Explicación 1: No dan explicaciones</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------

14.2.2. Interpretación de las respuestas escritas en la pauta de discusión de *Voces en el parque*

14.2.2.A) *Reconocimiento de la variación metaficcional*

Variaciones relacionadas con los elementos de la comunicación en las narraciones:

- Con respecto a la *estructura narrativa*, ambos grupos reconstruyen fluidamente la historia, sin mostrar dificultades, por lo que se puede suponer que no advierten -o no dan significación- a las contradicciones e indeterminaciones de la narración. Esto implica que en el proceso de lectura de estos alumnos la expectativa de coherencia ha predominado sobre el reconocimiento de la variación metaficcional.

De todos modos, al considerar los distintos elementos de la narración, los dos grupos que respondieron las preguntas planteadas en la pauta de discusión sobre este álbum (Grupo 1 y Grupo 2) reconocen una variación que afecta la trama y la lógica causal, y la explican de diferente forma. El Grupo 1 se refiere a los finales con un comentario que resulta confuso y cuyo ámbito no parece literario: al parecer, el final de *Voces en el parque* no lo consideran lo suficientemente "conclusivo". No es posible determinar si esta consideración toma como base las historias leídas, o si se refiere a que la trama carece de interés "vital" (en el sentido de que narra un acontecimiento cotidiano); la discusión recogida en el registro de audio tampoco aclara este punto. En otra respuesta (1.4), el mismo grupo reconoce que la estructura difiere de la canónica, aunque la explicación es muy confusa, probablemente a causa de la ausencia de metalenguaje para expresarla: "*Perquè en cada història és el mateix plantejament*".

La explicación del Grupo 2 es muy similar a las que aparecen en los cuestionarios individuales, pero con un grado más en la profundización: al obvio señalamiento de que existen cuatro voces, añaden que éstas narran una misma situación, lo que en los cuestionarios individuales sólo había sido expresado por una lectora.

- *El marco espacial* es un elemento de la estructura narrativa que no había sido considerado en los cuestionarios individuales. Al hacerlo, los dos grupos seleccionan variaciones pertinentes. Sin embargo, la explicación que ofrece el Grupo 1 para la opción que expresa el choque de diferentes espacios no es apropiada, porque identifica como variación el cambio del lugar en el que se desarrollan los acontecimientos, un aspecto que es esperable en la ficción canónica.
- Los dos grupos reconocen variaciones pertinentes asociadas al tiempo de la historia. Resulta interesante observar cómo la explicación del Grupo 1 reproduce la forma en que está expresada la opción y muestra una apropiación del lenguaje y, posiblemente, de la idea de la opción: *“Perquè cada personatge ho veu depèn de l'estat d'ànim que estigui”*.
- La variación en la *focalización y voz*, que se considera fundamental en este álbum, es reconocida por ambos grupos, aunque sin explicaciones. Este reconocimiento requiere de un matiz si se considera que, en general, en los grupos no se mencionan las contradicciones e inconsistencias (tampoco en la discusión oral); esto hace pensar que se trata de un reconocimiento formal, pero que no se profundiza en las consecuencias que tiene en la estructura y en la significación de la narración.
- Algo similar ocurre con respecto a la *focalización y voz narrativa de la ilustración*, pues el reconocimiento de la pluralidad de focalizaciones no ahonda en los inconvenientes o imposibilidades que ésta conlleva. En este aspecto, tanto el Grupo 1 como el 2 identifican apropiadamente la variación, pero no dan explicaciones. En la discusión, los alumnos describen situaciones en que el tiempo se ajusta al estado anímico de los personajes sin aludir a los choques que se producen entre los cuatro marcos temporales de las historias, ni tampoco al hecho de que estos están diferenciados simbólicamente. No se sabe si se debe a que los lectores lo consideran un rasgo tan evidente que no merece ser comentado; o si, por el contrario, se trata de un aspecto visual que no alcanzan a ver en detalle; tal vez existe alguna otra causa que escapa a esta interpretación.

- Con respecto a las *ilustraciones*, ambos grupos coinciden en resaltar su aspecto subjetivo. No se mencionan los cambios en la técnica, aunque sí en las múltiples significaciones de las imágenes. Por ejemplo, el Grupo 2 considera que lo más resaltante y extraño del álbum se encuentra en la cantidad de significados que hay en las ilustraciones y considera que el principal reto del lector consiste en fijarse en éstas (Comentario 3.9.d). Por su parte, el Grupo 1 advierte que hay personajes e imágenes que provienen de otros contextos (3.12.a). Aunque en la discusión las imágenes ocupan gran parte de los turnos descriptivos y tienen especial relevancia, es de notar que los comentarios destinados a interpretar los elementos ilustrativos del álbum son muy escasos. Así pues, se puede afirmar que los comentarios sobre las ilustraciones se mantienen en la descripción y muy pocas veces sugieren interpretaciones.
- Las variaciones en los *paratextos* apenas son destacadas. El Grupo 1 marca la opción que ofrece la pauta. En la discusión, se recoge cómo preguntan sobre el significado de la expresión “información bibliográfica” y, posteriormente, marcan la opción correspondiente sin que en la discusión se identifiquen aspectos paratextuales que ejemplifiquen la opción (Secuencia 20).
- Una variación que no fue identificada es la correspondiente a la *desconfianza en el narrador*, en este caso narradores. La ausencia de este aspecto se relaciona con el hecho de que no señalen las indeterminaciones y contradicciones del texto. Una estrategia parcial asociada a esta variación es la contradicción entre texto e ilustraciones, que tampoco ha sido identificada.
- Significativamente, ambos grupos reconocieron como variaciones algunos rasgos que no pertenecen al ámbito de la metaficción -puesto que no suponen rupturas- pero que, sin embargo, ponen de manifiesto la complejidad estructural que pueden alcanzar las historias canónicas y que se exacerba en las historias metaficcionales. Entre ellos, destaca la *presencia de varios narradores personajes*; es decir, que los cuatro

narradores son personajes de la historia [Grupo 1, (3.7.c) y Grupo 2, (3.2.e) y (3.7.c)].

- En relación al *autor*, resulta muy interesante el que ambos grupos expliciten que este elemento de la narración se comporta de la forma canónica (Opción 3.10.b). Una explicación del por qué este aspecto es explícito se halla en la dificultad que plantea la distinción entre narrador-autor.⁴³

En resumen, sobre el reconocimiento de las variaciones en los elementos de la comunicación literaria de *Voces en el parque* se puede afirmar que:

- La mayoría de las marcas de reconocimiento (21 en total) se corresponden con el análisis descriptivo del modelo, aunque un tercio de éstas se refieren a aspectos que se comportan de acuerdo a la forma canónica, pero que se marcan y luego se explican: *“No passa res amb l’autor”*.
- Con excepción de uno, todos los comentarios escritos se refieren a aspectos literarios (Ámbitos 1 y 2). Entre estos predominan los que no tratan variaciones metaficcionales (Ámbito 2).
- La mayoría de las explicaciones son apropiadas (de 11 explicaciones, hay dos confusas y dos que no se consideran apropiadas).
- El grado de las respuestas no alcanza un nivel de profundización y permanece en la identificación (Grados 3 y 4), por lo que no se ha podido comprobar si los lectores, al identificar las variaciones, son conscientes de que éstas responden a una intencionalidad asociada con la subversión de las formas canónicas.

⁴³ La complejidad de esta distinción puede verse, por ejemplo, en el trabajo de Ana Siro (2002), en el que se muestra cómo las distinciones de autor y voces narrativas que forman parte de los contenidos que han sido enseñados en la escuela necesitan ser reconstruidos por los alumnos cuando se encuentran ante textos más complejos.

- La mayoría de las explicaciones a las respuestas se basan en aspectos internos de la historia y en aspectos visuales correspondientes a la ilustración.
- Los comentarios sobre la forma canónica en que funcionan las historias propician un afianzamiento de los conocimientos acerca de algunos elementos de la estructura narrativa, tales como autor, narrador y personaje.

14.2.2.B) *Reconocimiento del principio-efecto*

Los dos grupos marcan la opción correspondiente a la indeterminación y la acompañan con otro principio-efecto plausible. En el caso del Grupo 1, reconocen la intencionalidad de sorprender al lector con hechos o elementos inesperados y de dejarlo perplejo al no saber exactamente qué pasa. Estas marcas consideradas en sí mismas hacen suponer que el grupo ha identificado el principio-efecto descrito; no obstante, tanto las explicaciones escritas como la discusión del grupo revelan que estas opciones no se refieren a la indeterminación: en realidad, son los elementos surreales de las ilustraciones los que se consideran sorprendentes.

El Grupo 2, basándose también en estos aspectos extraños de la ilustración, cree que la intención del álbum es que el lector se fije en las imágenes. Otro factor de sorpresa para este equipo es la estructura narrativa y, en concreto, el percatarse del cambio de focalización. Como puede verse, el planteamiento de las preguntas no dirigió la atención de los lectores a la intencionalidad de las rupturas. Sus respuestas se refieren a aspectos que saltan a la vista sin que haya indicios de que hayan sido analizados con detenimiento con el fin de indagar sobre su efecto o sobre qué se proponen. Así pues, la mayoría de las explicaciones son ajenas al ámbito de la metaficción (Ámbitos 2 y 3) y muestran una gradación superficial (Grados 3 y 4). Específicamente, la única explicación perteneciente al ámbito de lo metaficcional no expresa un efecto general de la lectura, sino el de un

momento concreto: *“Perquè quan llegeixes la segona veu no saps que és un altre personatge que explica la mateixa situació, més endavant te n’adones”*.

Se puede constatar que los dos aspectos que han sido reconocidos como parte de la intencionalidad (mirar las ilustraciones y sorprenderse con la estructura) ya habían sido planteados en los cuestionarios individuales.

14.2.2.C) *Reconocimiento de los conocimientos literarios implicados*

Aunque no dan explicaciones, las respuestas marcadas para esta pregunta y las discusiones del grupo demuestran que coinciden en destacar la opción referente a la focalización y a cómo ésta define el contenido de la historia. El Grupo 1 coloca, además, la opción de que una historia puede tener muchas interpretaciones, pero, en este caso, se refiere a que una misma situación narrativa se puede narrar de diferentes maneras y no a la actividad del lector.

14.2.2.D) *Respuestas de Aceptación*

En general, en estas respuestas se refleja la línea de interpretación que han asumido los grupos desde el comienzo. El Grupo 1 considera que el texto demanda al lector que reconozca que la historia se cuenta en cuatro voces y que se percate de que cada una narra la misma situación. Para recomendar el libro, se basan en sus experiencias de interpretación y, obviamente, adjudican al álbum el mismo grado de complejidad al que arriban sus respuestas, sin considerar otros aspectos problemáticos.

El Grupo 2, que ha centrado la interpretación en las ilustraciones y en el descubrimiento de los aspectos ocultos de las imágenes, toma en cuenta estos aspectos para recomendar el álbum. Asumiendo -erróneamente- que lo visual implica un grado de complejidad que puede ser interpretado por personas de cualquier edad, incluso por niños que no saben leer, recomiendan el álbum para lectores más pequeños. *“Per a qui vulgui, perquè encara que no sèpiga llegir pot interpretar les il.lustracions”*. Esta recomendación no considera la

dificultad que puede presentar la lectura de imágenes. Esta misma idea parece estar presente en la siguiente recomendación del Grupo 1, "*Perquè és fàcil de llegir i en les imatges descobreixes moltes coses que no estan escrites*", aunque no es posible precisar si consideran que el álbum es fácil de leer *porque* tiene imágenes o si, por el contrario, las imágenes, con su poder de significación, añaden complejidad a una obra que, de lo contrario, sería fácil de leer.

14.2.3. Análisis de las respuestas escritas en la pauta de discusión de grupo de *Els tres porquets*

La opción de cada grupo se identifica con una tonalidad diferente:

Grupo 3

Grupo 4

PREGUNTA 1: Reconocimiento del Principio-Efecto

	Grupo 3	Grupo 4
1) <input checked="" type="checkbox"/> Identifican el cortocircuito y la reverberación como los principios-efectos predominantes (a+c)	Explicación 1: <i>"Ens sorprén amb el fet inesperat del món dels contes o el buit, creiem que és una</i>	Explicación 1: <i>"Perquè aquest conte tothom el coneix i aquesta és una versió diferent"</i>
2) Identifican el cortocircuito(a)	<i>altra manera d'explicar contes"</i>	Ámbito: 2
3) Identifican la reverberación (c)	Ámbito: 1 Propiedad: Apropiado Grado: 2	Propiedad: Apropiado Grado: 3
4) Identifican otros principios - efectos 4.1. (b) 4.2. (d)	Base: Sig. Intratextual-Intertextual	Base: Sig. Intratextual
5) Introducen una intencionalidad (e)		
6) No identifican un principio -efecto		

PREGUNTA 2: Reconstrucción de la historia

<p>1) <input checked="" type="checkbox"/> Reconocen las dificultades en la reconstrucción de la historia</p> <p>2) <input checked="" type="checkbox"/> No reconocen las dificultades en la reconstrucción de la historia</p>	<p>Grupo 3</p> <p><i>“El Ilop va a casa dels tres porquets i per amagar-se del Ilop descobreixen un món nou. Van a altres contes fan amics i tornen a casa seva, derroten al Ilop i mengen sopa de lletres”</i></p>	<p>Grupo 4</p> <p>Reconstruyen la historia pero reconocen la dificultad: <i>“Tot és normal fins que tira la casa de fusta i quan vol la casa de macens els tres porquets surten del conte i fan un avió amb les pàgines del conte. Viatgen per contes i alliberen dos personatges i després tornen al conte amb els personatges que els salven”</i></p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

PREGUNTA 3: Identificación y localización de la variación

<p>1) Reconocen las variaciones más significativas:</p> <p>1.1. Trama y lógica causal <input checked="" type="checkbox"/> (3.1.a.) <input checked="" type="checkbox"/> (3.1.c.) (Redactada por el grupo)</p> <p>1.2. Personaje</p>	<p>Grupo 3</p> <p>Variaciones que coinciden con las descritas</p> <p>1.1. Explicación (3.1.a.) Trama y lógica causal: <i>“I hem triat perquè defineix molt bé la la història. Per aixó també creiem que no és un conte normal, perquè no segueix la rutina”</i></p> <p>Ámbito:1 Propiedad: Apropiado Grado: 4 Base: Sig. Intratextuales e</p>	<p>Grupo 4</p> <p>Variaciones que coinciden con las descritas</p> <p>1.1. Comentario (3.1.c.) Trama y lógica causal: <i>“Surten del conte i busquen personatges en altres contes”.</i></p> <p>Explicación 1: <i>“Perquè les altres no ens han semblat correctes”</i></p> <p>Ámbito:1 Propiedad: Apropiado Grado: 4 Base: Sig. Intratextuales e</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> (3.2.b) entra y sale <input checked="" type="checkbox"/> (3.2.c.) disuelve <input checked="" type="checkbox"/> (3.2.d) prestado </p> <p>1.3. Marco espacial</p> <p> (3.3.a) se transforma (3.3.c) dentro de página <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> (3.3.d) chocan </p> <p>1.4. Marco temporal</p> <p> <input checked="" type="checkbox"/> (3.4.a) contradicciones <input checked="" type="checkbox"/> (3.4.c) chocan </p> <p>1.5. Estructura narrativa</p> <p> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> (3.5.b) Traspase de acontecimientos </p> <p>1.6. Focalización texto-ilustraciones</p> <p> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> (3.8.a) Contradicciones <input checked="" type="checkbox"/> (3.6.b.) Contradicciones entre narradores <input checked="" type="checkbox"/> (3.6.c) (Opción redactada por el grupo) </p>	<p>Intertextuales</p> <p>1.2. Explicación (3.2.b), (3.2.c) y (3.2.d.) Personaje que entra y sale, se disuelve y está tomado de otro sitio: No dan explicaciones</p> <p>1.3. Explicación (3.3.d) Marco espacial: No dan explicaciones</p> <p>1.4. Explicación (3.4.c) Marco temporal: No dan explicaciones</p> <p>1.5. Explicación (3.5.b) Traspase de acontecimientos en las historias: No dan explicaciones</p> <p>1.6. Explicación (3.8.a.) Contradicción texto-ilustraciones: No dan explicaciones</p> <p>1.6. Comentario 1 (3.6.c.) Lo colocan en pregunta sobre el narrador. Contradicción texto-ilustraciones: <i>"hi ha contradiccions entre el narrador i els dibuixos"</i> Ámbito: 1 Propiedad: Apropiado Grado: 3</p>	<p>Intertextuales</p> <p>1.2. Explicación (3.2.b) Personaje entra y sale: No dan explicaciones</p> <p>1.3. Explicación (3.3.d) Marco espacial : No dan explicaciones</p> <p>1.4. Explicación (3.4.a) Marco temporal: No dan explicaciones</p> <p>1.5. Explicación (3.5.b) Traspase de acontecimientos en las historias: No dan explicaciones</p> <p>1.6. Explicación 1 (3.8.a.) Contradicción texto-ilustraciones: No dan explicaciones</p> <p>1.6. Explicación 2 (3.6.b.) Se marca en la pregunta sobre contradicciones entre los diferentes narradores, pero la discusión del grupo se basa la contradicción entre el texto y las ilustraciones. No dan explicaciones.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>1.7. Ilustraciones <input checked="" type="checkbox"/> (3.8.b) Mezcla estilos <input checked="" type="checkbox"/> (3.8.e) Diferentes historias</p> <p>1.8. Intertextualidad <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> (3.12.a) préstamos <input checked="" type="checkbox"/> (3.12.b) collage <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> (3.12.c) parodia <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> (3.12.e) préstamos gráficos</p> <p>2) Otras variaciones pertinentes</p> <p>2.1. Representación del lector (3.9.c)</p> <p>2.11. Paratextos (3.11.b)</p> <p>3) Identifican variaciones que no han sido descritas y son pertinentes</p> <p>4) Identifican otros aspectos literarios <input checked="" type="checkbox"/> (3.7.c.) (Opción redactada por el grupo) Narradores <input checked="" type="checkbox"/> (3.7.c.) (Opción redactada por el grupo) Narradores</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> (3.10.b) Autor (Opción redactada por el grupo)</p>	<p>Base: Sig. Intratextual y visual</p> <p>1.7. Explicación 1 (3.8.e) Simultaneidad ilustraciones: No dan explicaciones</p> <p>1.8. Explicación (3.12.a), (3.12.b), (3.12.c) y (3.12.e) Intertextualidad: No dan explicaciones</p> <p>4) Aspectos literarios Comentario (3.7.c) “(el narrador) <i>Ni entra ni surt</i>” Ámbito: 2 Propiedad: Confuso Base: Sig. Intratextual</p>	<p>1.7. Explicación (3.8.e) Mezcla de estilos ilustraciones: No dan explicaciones</p> <p>1.8. Explicación (3.12.a), (3.12.c) y (3.12.e) Intertextualidad: No dan explicaciones</p> <p>4) Aspectos literarios 4) Comentario: (3.7.c.) Narrador: “<i>El narrador deixa de sortir perquè els porquets surten de la història</i>” Ámbito: 1 Propiedad: Confuso Base: Sig. Intratextual Comentario(3.10.b) Autor: “<i>No passa res estrany</i>” Ámbito: 2</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>no corresponde a variación)</p> <p>5) Variaciones no pertinentes</p> <p>6) No reconocen la variación</p> <p>X (3.9.d) (Opción redactada por el grupo no corresponde a variación)</p> <p>X (3.11.b) (Opción redactada por el grupo no corresponde a variación)</p>	<p>Nota: Este grupo ha respondido con una respuesta-fórmula a la pregunta general de por qué han elegido estas opciones:</p> <p><i>"Perquè ens semblaven les més adequades"</i></p>	<p>Propiedad: Apropiado</p> <p>Grado: 4</p> <p>Sig. Intratextual</p> <p>6) No reconocen la variación</p> <p>Comentario 1 (3.9.d). Lector: <i>"El lector ha de llegir"</i></p> <p>Comentario fórmula</p> <p>Comentario 2 (3.11.b)</p> <p>Paratextos: <i>"No s'utilitzen per explicar coses"</i></p> <p>Ámbito: 2</p> <p>Propiedad: No apropiado</p> <p>Base: No se puede definir</p> <p>Nota: Este grupo ha respondido con una respuesta-fórmula a la pregunta general de por qué han elegido estas opciones: <i>"Perquè es el que passa"</i></p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

PREGUNTA 4: Conocimientos literarios implicados

<p>1) Conocimientos implicados</p> <p>1.1. X (a) La literatura es inventada, las historias son construcciones</p> <p>1.2. (c) El lector participa en la creación de la obra</p> <p>1.3. (d) Desconfianza</p>	<p>Grupo 3</p> <p>Explicación (1.1)</p> <p><i>"No és la clàssica història"</i></p> <p>Ámbito: 2</p> <p>Propiedad: Apropiaada</p> <p>Grado: 4</p> <p>Base: Sig. Intertextual</p>	<p>Grupo 4</p> <p>Explicación (1.6) y (1.7)</p> <p><i>"Perquè és una versió diferent d' 'Els tres porquets'"</i></p> <p>Ámbito: 2</p> <p>Propiedad: Apropiaada</p> <p>Grado: 4</p> <p>Base: Sig. Intertextual</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>en el narrador</p> <p>1. 4. (f) El personaje es una construcción</p> <p>1.5. (g) La ficción está en los libros</p> <p>1.6. <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> (e) Versiones de historias conocidas</p> <p>1.7. <input checked="" type="checkbox"/> (h) Una historia puede tener más de una interpretación</p> <p>2) Conocimientos no implicados</p> <p>(b) La focalización define lo narrado</p> <p>3) Relacionan la historia con otros conocimientos literarios</p> <p>3.1. (i)</p> <p>3.2. (j)</p>	<p>Explicación (1.6)</p> <p><i>"Perquè els contes populars es poden explicar de moltes maneres"</i></p> <p>Ámbito: 2</p> <p>Propiedad: Apropiaada</p> <p>Grado: 3</p> <p>Base: Sig. Intertextual</p>	
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

PREGUNTA 5: Dificultad

<p>1) <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Reconocen la complejidad. Consideran que es:</p> <p>1.1. para lectores mayores</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 1.2. para lectores de su edad</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 1.3. y también para lectores menores</p> <p>2) No reconocen la complejidad. Consideran que es para lectores menores</p>	<p>Grupo 3</p> <p>1) Explicación 1: "<i>Per persones que hagin llegit el llibre original</i>" Base: Sig. Intertextual"</p> <p>1) Explicación 2 "<i>Per nens de 10 anys. Perquè l'entenguin</i>" Base: Sig. Intratextual</p>	<p>Grupo 4</p> <p>1) Explicación "<i>De vuit cap amunt. Perquè és una mica difícil de comprendre</i>" Base: Sig. Canónica</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

PREGUNTA 6: Recomendación

<p>1) <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Recomiendan el álbum</p> <p>2) Recomiendan el álbum con reservas</p> <p>3) No recomiendan el álbum pero reconocen algún valor</p> <p>4) No recomiendan el álbum de ninguna manera</p>	<p>Grupo 3</p> <p>1) Explicación 1: Literal "<i>Perquè és interessant i ens acostava als contes populars i és original</i>" Base: Sig. Intratextual.</p>	<p>Grupo 4</p> <p>1) Explicación 1: Literal "<i>Perquè és diferent de les altres</i>" Base: No se puede determinar</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

14.2.4. Interpretación de las respuestas escritas en la pauta de discusión de *Els tres porquets*

14.2.4.A) *Reconocimiento de la variación metaficcional*

Variaciones relacionadas con los elementos de la comunicación en las narraciones

- Con relación a la *estructura narrativa*, ambos grupos intentan reconstruir la historia, lo que los lleva a reconocer un espacio fuera del cuento (que para el Grupo 3 es el "*món nou*"). El Grupo 4 señala que la variación en la trama y lógica causal se halla en el hecho de que los personajes salgan del cuento; a partir de la primera salida, el transcurso de los acontecimientos no es normal: "*Tot és normal fins...*". Sin embargo, aun con estas dificultades, ambos grupos llevan adelante el resumen argumental.
- El Grupo 3 marca en la pauta de discusión una ruptura en el nivel de la trama, pero no la discuten: entre las dos opciones que pueden elegir les parece que la primera les "suenan" más. La transcripción de la discusión demuestra que, al escoger esta opción, los alumnos se refieren a las sobrecodificaciones de la historia y no a cómo la línea de acontecimientos difiere de la del cuento conocido; de manera que se trata de una variación que identifican pero que no describen ni explican en el comentario escrito.
- Con respecto a los *personajes*, el Grupo 3 marca las opciones plausibles, mientras que el 4 descarta algunas opciones posibles acerca del personaje y sólo marca lo que ya habían identificado como un rasgo extraño: el que los personajes entren y salgan del cuento. La discusión oral muestra que llegar a acuerdos sobre las variaciones relativas a los personajes ha sido fácil.
- En cuanto al marco *espacio-temporal*, las respuestas escritas tampoco proporcionan explicaciones. El Grupo 4 considera que existen contradicciones en el tiempo, con lo que quieren decir (de acuerdo a la información que proporciona la discusión) que las diferentes historias o páginas introducen nuevas referencias temporales. Ambos grupos detectan

el choque entre los diferentes espacios y tiempos. No se refieren a la página en blanco como un marco narrativo, aunque en la discusión consideran esta posibilidad, pero finalmente, sin que quede registrado el porqué, no la marcan.

- Ambos grupos coinciden en identificar que en la *estructura narrativa* se produce el trasvase de situaciones de una historia a la otra. Sin embargo, la base para marcar esta opción está, en ambos casos, en el trasvase de un sólo elemento: los personajes.
- De la misma forma, ambos grupos reconocen que se produce una brecha entre la *focalización del texto y las ilustraciones*. El Grupo 4 coloca una marca en la opción de las contradicciones entre los diferentes narradores; ésta se refiere a la brecha entre narradores: el del cuento y el no representado que cede su voz a los diálogos de burbuja de los cerditos. Sin embargo, el contraste con la discusión muestra cómo esta elección es relativa a una forma de contradicción más evidente: la que se produce entre el texto y las ilustraciones. En el espacio destinado a recoger las variaciones relacionadas con el narrador, el Grupo 3 también alude a esta contradicción a través de una opción redactada por ellos mismos: *"hi ha contradiccions entre el narrador i els dibuixos"*. En ambos grupos se reconoce el choque entre los dos lenguajes y, en cambio, no se percibe el que ocurre entre los narradores, al tratarse de una variación más compleja cuya identificación requiere de conocimientos sofisticados sobre la existencia del narrador incluso cuando éste sea invisible al ceder la voz a los personajes.
- Con respecto a las *ilustraciones*, ambos grupos reconocen los préstamos gráficos presentes en la ilustración. El Grupo 4 identifica la mezcla de estilos ilustrativos, y, en cambio, el 3 no lo hace aunque alude a ello en la discusión refiriéndose a *"de l'any de la catapún"* (Turnos 468 y 475). En estas discusiones, no se advierte que los grupos identifiquen una intención paródica en la utilización de diferentes estilos. El Grupo 3 señala otro aspecto pertinente: la simultaneidad de las situaciones ilustradas,

producto de la superposición de planos narrativos. Ninguna de éstas aparece identificada como una opción en la pauta de discusión.

- La *intertextualidad* es un rasgo que se identifica con facilidad en este caso. En la pregunta destinada a identificar variaciones relativas al préstamo intertextual, ambos grupos reconocen variaciones pertinentes, como la presencia de préstamos en el texto y en las ilustraciones. Sin embargo, estas opciones no se explican. Es destacable que ambos grupos optan por la parodia (3.12.c), aunque no la explican ni tampoco le dedican espacio en la discusión.
- Los lectores de *Els tres porquets* dejan claro que la forma canónica con respecto al *narrador* se conserva⁴⁴. Este tipo de aclaraciones se puede deber a que las categorías narrador y autor son especialmente complejas, por lo que la explicitación puede ser, tal como ocurrió en la discusión de *Voces en el parque*, un indicio de una actividad interpretativa que contribuye a afianzar conocimientos previos.
- Con respecto al *autor*, el Grupo 4 aclara que se mantiene la forma canónica al indicar que "*no passa res estrany*", lo que puede interpretarse como una forma de afianzar conocimientos complejos.
- Entre las variaciones que no se reconocen, figura la parcial correspondiente a los *paratextos* y, en concreto, al hecho de que la tipografía se utilice como un objeto representado en la ilustración. El Grupo 4 incluso explicita la ausencia de variación en los paratextos: "*No s'utilitzen per explicar coses*".
- Otro aspecto sin reconocer es la inclusión del lector en la narración, una variación parcial. Aun cuando en la discusión del Grupo 3 se observó que los participantes reconocían la implicación del lector (esto ocurre en el momento en que se corta la cinta, hacia el turno 480), este aspecto no fue señalado, incluso a pesar de que la investigadora les recordara su

⁴⁴ Aunque esto no es exactamente así, porque, como ya se ha explicado, existe una variación relativa a la focalización variable, pero resulta muy complejo identificarla.

existencia. El grupo, después de determinar que el lector no participaba en la creación de la historia "*perquè la història ja està feta*", escribió algo obvio: "*El lector ha de llegir*", sin asignarle un papel diferente en la construcción de la historia.

En resumen, sobre el reconocimiento de las variaciones en *Els tres porquets* se puede afirmar que:

- La mayoría de las opciones marcadas (30 en total) se corresponde con el modelo de análisis propuesto; sin embargo, no se explican (un total de nueve explicaciones y comentarios) ni se aclaran en la discusión.
- La totalidad de los comentarios escritos se refieren a aspectos literarios (Ámbitos 1 y 2).
- La mayoría de las explicaciones se sitúa en el ámbito de la metaficción (Ámbito 1), aunque con un escaso grado de profundización (Grados 3 y 4).
- La mayoría de las explicaciones es apropiada.
- Se utilizan las respuestas-fórmula para responder a las preguntas sobre las razones de la elección.
- La mayoría de las explicaciones se basan en aspectos internos de la narración (aspectos intratextuales) y en el conocimiento del cuento popular (aspectos intertextuales);
- Aunque se marca la opción de la parodia como un tipo de relación intertextual, no hay referencias ni ejemplificación de por qué se elige;
- Por el contraste con la discusión, se comprueba que hay variaciones que se reconocen pero que no se registran, tales como que uno de los créditos se dirija al lector.
- A través de la explicitación de comentarios sobre el modo canónico de las historias, se afianzan conocimientos acerca del narrador y el autor.

14.2.4.B) *Reconocimiento del principio-efecto*

Los dos grupos coinciden en reconocer los dos principios-efectos descritos como los más pertinentes para este álbum: el cortocircuito y la reverberación. En el comentario escrito del Grupo 3 se reúnen ambos: *“Ens sorprèn amb el fet inesperat del món dels contes o el buit, creiem que és una altra manera d’explicar contes”*. Recurren a una metáfora - “el vacío”- para explicar un efecto que se ha descrito, a su vez, utilizando otra metáfora: “el cortocircuito”. En el comentario del Grupo 4, se reconoce la reverberación al afirmar que el cuento es *“una versió”* de un cuento, asumiendo el hecho intertextual como un rasgo constitutivo del álbum.

14.2.4.C) *Conocimientos literarios implicados*

El principal conocimiento asociado se refiere a las versiones que pueden tener los cuentos populares. Sin embargo, los comentarios no profundizan en el tipo de versión ni en la intención que hay en ésta particular. En la discusión de los grupos, el tema de la parodia o la recreación apenas se tratan y los comentarios se refieren al hecho evidente de que los elementos del texto provienen de una historia conocida y crean una nueva que, en opinión de un lector, *“se l’ha inventat millor que la història real”*. Las explicaciones sobre la intención literaria se sitúan fuera del ámbito de la metaficción (Ámbito 2) y muestran un intento de construir una respuesta propia que, en todos los casos, se basa en la reverberación y no, en el cortocircuito.

14.2.4.D) *Respuestas de Aceptación*

Los dos grupos reconocen la complejidad del texto, lo que hace pensar que la actividad interpretativa les ha supuesto un reto. De la misma forma, ambos recomiendan el álbum. Aun así, las razones para estas opciones no revelan mucho acerca de sus opiniones sobre los álbumes.

14.2.5. Comparación de las respuestas con las obtenidas de los cuestionarios individuales

En relación con las respuestas a *Voces en el parque* se observa que :

- Ha ocurrido una profundización en algunas respuestas, como, por ejemplo, la que corresponde a la estructura narrativa, en la que, además de reconocer que hay cuatro perspectivas narrativas, se explica que todas explican la misma situación. O el reconocimiento de una intencionalidad que adjudica un papel al lector -concretamente, interpretar las imágenes o colocarse en el lugar de cada personaje-, a diferencia de la mayoría de los comentarios individuales, que le otorgaban una posición más pasiva (el lector era simplemente “entretenido” o “sorprendido” por el texto).
- Las respuestas dirigidas por la pauta muestran una concentración en las variaciones metaficcionales propuestas y, en consecuencia, una disminución de la presencia de comentarios extraliterarios (Ámbito 3).
- Se advierte el reconocimiento de un mayor número de variaciones específicas.
- En los dos momentos no hay menciones concretas a las contradicciones e indeterminaciones que produce la yuxtaposición de historias, como sucedía con los cuestionarios individuales.

En el caso de *Els tres porquets*, se observa que:

- Ha aumentado el número de variaciones específicas, como las correspondientes al personaje, al marco temporal o a la mezcla de estilos en la ilustración.
- Se abandonan algunas de las respuestas que habían aparecido como descripciones en el cuestionario individual (por ejemplo, el uso de la tipografía como un objeto dentro de la narración o la representación de la página). Por tanto, los lectores no encontraron la forma de hacer corresponder las descripciones con opciones más generales y analíticas, lo

que sugiere que es posible que la formulación de un aspecto concreto, en forma de enunciado más general y abstracto (como en este caso bajo la definición "*información bibliográfica*") dificulte el reconocimiento de la variación.

- No se observa que haya una progresión en el grado de las respuestas. Sólo fue analizada con más profundidad la variación referente a la relación entre el texto y las ilustraciones.
- Se avanza en el reconocimiento del efecto del cortocircuito, pero no se traslada a los conocimientos literarios, que se identifican con la reverberación.

14.2.6. Conclusiones Parciales acerca de las respuestas escritas en la pauta de discusión de grupo

14.2.6.A) *Acerca del reconocimiento y descripción de las variaciones*

En cuanto al reconocimiento de la variación metaficcional en las respuestas escritas de los lectores:

- No reconocen mayores dificultades en la reconstrucción de la línea de acontecimientos mostrando que las expectativas de coherencia o el propósito de contestar correctamente las preguntas prevalecieron sobre las rupturas metaficcionales.
- Reconocen las variaciones más significativas.
- Muestran mayores dificultades para analizar las rupturas referentes al marco-espacio temporal que otras rupturas, tal vez porque no están familiarizados con la noción de marco narrativo.
- Explicitan conocimientos acerca de la historia canónica para descartar o reconocer variaciones metaficcionales.

- Coinciden en explicitar conocimientos acerca del autor y el narrador, lo que se interpreta como indicios de que se encuentran en un proceso de apropiación de estos conceptos que pertenecen al metalenguaje literario.
- En la mayoría de los casos, la base de la respuesta son los aspectos intratextuales; dependiendo del álbum, también se refieren a aspectos visuales (*Voces en el parque*) o intertextuales (*Els tres porquets*).
- Se sitúan entre los Grados 3 y 4 de interpretación, a pesar de que algunos comentarios reconocen una intencionalidad, como efecto en el lector (Grado 2).
- O aluden a aspectos gráficos, como la técnica o el estilo de las ilustraciones, y si lo hacen (en el caso de ilustraciones “retro” de *Els tres porquets*), el comentario no es adecuado.

En cuanto al reconocimiento de una intencionalidad (principio-efecto y conocimientos literarios implicados):

- Los cuatro grupos marcan los principios-efectos y los conocimientos literarios más importantes en cada libro.
- Reconocen intenciones que no están relacionadas con la metaficción, como por ejemplo, los elementos sorprendentes de las ilustraciones de *Voces en el parque*.
- No profundizan en las consecuencias de las variaciones: no “encadenan” el reconocimiento con el principio-efecto y la reflexión literaria implicada. Es así como en *Voces en el parque* no se exploran las consecuencias de los cambios de focalización hasta llegar a reconocer la indeterminación y, finalmente, la revelación de que la narración es una construcción. O en *Els tres porquets*, el reconocimiento de la intertextualidad no conduce a la parodia.
- Las explicaciones con respecto al principio-efecto difieren en calidad de uno a otro libro. En el caso de *Voces en el parque*, las respuestas o son

inapropiadas o se apoyan en aspectos no relacionados con la metaficción; si son apropiadas, muestran un escaso grado de profundización en el análisis (Grado 4). En contraste, las respuestas para *Els tres porquets* son apropiadas y se mantienen en los Grados 2 y 3. Estas diferencias confirman la hipótesis de que la indeterminación es un principio-efecto más difícil de reconocer que el cortocircuito. Por este motivo, los lectores de *Voces en el parque* llegan hasta donde los coloca la pauta, sin poder elaborar más. En el caso de *Els tres porquets*, la familiaridad de la reverberación y la identificación del cortocircuito les permite expresar respuestas más elaboradas.

- En cuanto al reconocimiento de una intención literaria, en el caso de *Voces en el parque* las opciones se marcan apropiadamente, pero no se redactan explicaciones; por lo que respecta a *Els tres porquets*, se reconoce una intención relacionada con la reverberación (versionar un cuento popular) y no con el cortocircuito. Este reconocimiento de la reverberación es más cercano a las historias canónicas que otras rupturas metaficcionales que resultan más radicales. En este punto se produce un descenso de nivel entre la explicación y lo que sugiere la opción, lo que, probablemente, muestre que la comprensión de los lectores se sitúa en un nivel inferior al que plantea el cuestionario. Este descenso es, quizá, señal de que no se ha podido mostrar el enlace entre el principio-efecto y una intencionalidad relacionada con la metaficción (es decir, la explicitación de lo que la teoría de las obras metaficcionales expresa sobre el funcionamiento literario).

En relación con la aceptación y grado de dificultad expresado por las respuestas:

- En todos los casos recomiendan el álbum en cuestión.
- En general, las respuestas son poco explicativas y es frecuente que recurran a fórmulas.

- Las ideas sobre la complejidad interpretativa varían entre los libros y entre los grupos que discuten el mismo libro:
 - un grupo considera que *Voces en el parque* es sencillo porque contiene ilustraciones.
 - un grupo considera la complejidad estructural de las cuatro voces en el álbum.
 - un grupo reconoce que el *Els tres porquets* es difícil de comprender.
 - un grupo se refiere a la necesidad de conocer previamente el cuento tradicional.

14.2.6.B) *En relación a los cuestionarios individuales*

- Se reconocen más variaciones, como las correspondientes al marco narrativo, la focalización, al personaje, a la relación texto-ilustración.
- Se profundiza en las respuestas, especialmente en la de *Voces en el parque*.
- Las respuestas se concentran en aspectos literarios (Ámbitos 1 y 2).
- Se abandonan algunas respuestas como, por ejemplo, la que se refiere al uso de la tipografía, en la opción referente a los paratextos, bajo la forma "información bibliográfica".

14.2.6.C) *En relación a la pauta de discusión como herramienta de investigación*

La pauta de discusión permite

- Observar respuestas construidas colectivamente.
- Ver la selección de las opciones marcadas y también las explicaciones que la acompañan.

- Focalizar y organizar la discusión literaria, de manera que la mayoría de los datos obtenidos se refieran a lo que se quiere investigar.

Considerada en sí misma, la pauta

- No permite observar los procesos de construcción de respuestas.
- No recoge respuestas lo suficientemente explícitas.
- Demuestra que deja poca cabida a la interpretación personal del lector, aspecto del que se tenía conciencia en el momento de su diseño.

14.2.6.D) *En relación a la pauta de discusión como intervención didáctica*

- Las opciones llaman la atención sobre aspectos de las narraciones que no habían sido reconocidos previamente.
- A través de la apropiación de las opciones, la pauta favorece que los lectores señalen descripciones complejas a las que, tal vez, no llegarían por sí mismos.
- La complejidad de las situaciones y de las variaciones propicia que se activen y se reconstruyan algunos conocimientos sobre la historia canónica.
- Es posible que la extensión de la pauta de discusión no propicie que los lectores ofrezcan explicaciones más elaboradas.

En conclusión

La interpretación de las respuestas escritas muestra que la pauta de análisis ha favorecido la descripción de un mayor número de variaciones relativas a los elementos de la comunicación literaria. También se ha producido el reconocimiento de un efecto en el lector y, en el caso de una obra, de un

principio organizativo. Sin embargo, las explicaciones no profundizan ni enlazan estas variaciones con una idea acerca del funcionamiento de la literatura, contenida en las obras metaficcionales.

El reconocimiento de las variaciones se concentra en el ámbito metaficcional, pues las opciones que ofrece la pauta se sitúan allí. Sin embargo, en pocas ocasiones las explicaciones llevan el análisis a un mayor grado de profundidad, relacionando lo observado con una intención de la obra. En este sentido, la pauta constituye un medio para generar respuestas más acotadas al ámbito de la metaficción. Pero, por otra parte, parece que su forma de cuestionario condiciona a que las explicaciones sean respuestas definitivas y breves.

La siguiente parte de la investigación proporciona más información acerca de cómo se ha desarrollado la discusión que condujo a estas respuestas escritas.

14.3. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS ORALES: PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE RESPUESTA, INTERACCIÓN Y TIPO Y CALIDAD DE LAS RESPUESTAS SURGIDAS DURANTE LA DISCUSIÓN CON LA PAUTA ⁴⁵

El análisis de las discusiones mientras los lectores siguen la pauta añade información adicional para representar la situación en la que se produce la respuesta escrita y permite considerar aspectos sobre los procesos de análisis e interpretación que emprenden los alumnos. Por ejemplo, hace posible observar cómo se ha desarrollado la discusión sobre un aspecto concreto o entrever qué razonamiento existe detrás de una marca con la que se elige una opción.

En este sentido, este análisis ofrece un contraste -no una comparación- entre los dos tipos de registro, escrito y oral, que proporciona más datos para reconstruir la situación que se observa y analiza. Por lo tanto, durante esta parte del análisis, cuando se considere pertinente, se hará referencia a las respuestas escritas. En particular, la sección dedicada al análisis del uso del lenguaje en la pauta aborda tanto las respuestas orales como escritas.

⁴⁵ Las transcripciones de las dos discusiones analizadas se incluyen en el Anexo 6.

Para analizar la discusión, se han transcrito las discusiones de dos grupos elegidos al azar -una discusión para cada título- y se han generado datos cualitativos y cuantitativos. En la primera sección del análisis, se recoge una mirada general sobre las características de los miembros del grupo y sobre lo que se observó acerca de la manera en que se desarrolló la discusión. Para ello, se han utilizado las notas que tomó la investigadora en el decurso de la discusión y la información cualitativa obtenida de la lectura repetida de las transcripciones.

La segunda sección se concentra en señalar e interpretar algunos progresos y obstáculos presentes en la discusión relacionados con elementos de la comunicación literaria y con el reconocimiento de la metaficción en los libros.

En la tercera sección, se interpretan aspectos puntuales sobre el desarrollo de la discusión que merecen ser considerados como un contraste con las respuestas escritas. La sección cuarta considera el tratamiento del lenguaje en las respuestas orales y escritas. En la quinta, se interpretan datos cuantitativos y cualitativos relativos a la discusión y a los procesos de interacción y construcción de respuestas.

Por último, se presentan las conclusiones parciales de esta parte del análisis.

14.3.1. La discusión de *Voces en el parque* y *Els tres porquets*

El Grupo 1, que discutió *Voces en el parque*, está conformado por tres alumnas. Todas participan en la discusión, aunque dos de ellas son bastante tímidas, y, tal vez por ello, las opiniones de una (Alumna C) tienden a ser aceptadas y reconocidas por las demás. Esta alumna demuestra rapidez a la hora de identificar las respuestas, por lo que las demás suelen aceptar sus propuestas, aunque, en ocasiones, protesten. Cuando tienen dudas, recurren a la investigadora o a la profesora; pero, en general, trabajan de forma bastante autónoma y concentrada.

El Grupo 3, que discutió *Els tres porquets*, está integrado por dos alumnos y una alumna. En este grupo, uno de los chicos domina visiblemente la discusión

y el otro la sigue intermitentemente, aunque muestra tendencia a la dispersión. En contraste, la alumna participa muy poco, excepto en los momentos en que hablan de otras cosas. El grupo dedica mucho tiempo a distribuirse las tareas y a conversar sobre temas no relacionados con el álbum.

14.3.2. Interpretación de los procesos: Obstáculos y progresos

14.3.2.A) *En Voces en el parque*

La lectura y análisis de la transcripciones de *Voces en el parque* ha permitido identificar y analizar procesos significativos en relación con algunos elementos de la comunicación literaria y el reconocimiento de la variación metaficcional. En algunos casos, estos procesos arrojan información para evaluar el papel de la pauta de análisis como una forma de intervención que ayuda o dificulta la comprensión del álbum.

14.3.2.A.a) *El marco-espacio temporal*

La discusión muestra que el grupo tiene dificultades para analizar los aspectos referentes al marco narrativo.

- En la transcripción de la discusión del Grupo 1, se dedican siete secuencias a este aspecto de la historia. En la secuencia 6 de la discusión del Grupo 1, las alumnas se apresuran a elegir una opción, pero inmediatamente se dan cuenta de que no se habían percatado de que las opciones en la pauta de discusión se refieren concretamente al marco espacial. En ese momento, tratan de explicarse la noción de marco espacial:

212) Alumna A: Cada personaje lo explica a su manera [No se refiere al marco temporal]

213) Alumna C: desde un punto de [No se refiere al marco temporal]

214) Alumna B: l'espai

215) Alumna A: es verdad. És l'espai. Ahí no es el tiempo
((Se interrumpe la grabación))

216) Alumna C: aquí és l'espai

217) Alumna A: Ah! el espacio XXX, ¿qué quiere decir? ¿Como el parque?

Como comentario adicional, cabe decir que esta noción de marco narrativo también se le dificulta al Grupo 2. Durante la discusión del mismo título, uno de los miembros del grupo argumenta la elección de la opción que dice que el marco temporal se ajusta a la manera en que lo ven los personajes, explicando que podría ser que la madre viera el tiempo más largo y el niño más corto. Al parecer, este comentario se refiere al tiempo de la historia como duración (temporalidad) y no, al marco temporal; tampoco se basa en ningún aspecto significativo de la historia.

- En la secuencia 7 del Grupo 1 puede apreciarse un progreso en el entendimiento del concepto de marco narrativo, específicamente del marco temporal. Una pregunta muy sencilla de la investigadora sobre cuándo transcurre la primera historia llama a la observación y descripción de aspectos concretos sobre el marco temporal (el uso de la luz la oscuridad) que ayudan a elegir una opción apropiada. Aunque se trata de la misma opción que habían escogido desde el inicio, incluso antes de darse cuenta de que la pregunta se refería al concepto de marco narrativo, en el momento que deciden marcarla las integrantes del grupo dan muestras de que la respuesta se sustenta en sus observaciones sobre cómo funciona el marco temporal. Este progreso puede resumirse así:

Turnos 230 a 234: Explicación de la investigadora sobre a qué se refiere el marco temporal.

Turnos 235 al 272: Descripción de distintas ilustraciones, donde puede observarse cómo cambia la luz de acuerdo al narrador. Por ejemplo:

- 257) Alumna B: mira-
- 258) Alumna B: y aquí/ más alegre ((Muestra ilustración en la que del lado de Carlos está nublado y del lado de Mancha soleado))
- 259) Alumna B: ¿a ver?
- 260) Alumna C: es como si se juntaran los tiempos
- 261) Cecilia: día y noche ((Muestra otra ilustración))
- 262) Alumna A: pero, por ejemplo
- 263) Cecilia: ésto que tú estabas mostrando ¿Que qué querías mostrar aquí, en ésta?
- 264) Alumna A: el niño lo ve de noche y ella de día, no sé-
- 265) Alumna B: él lo ve más oscuro
- 266) Alumna C: El niño está más triste

Turnos 273 al 284: Deciden qué opción colocar:

278) Alumna C: es que yo creo que (XXX XXX XXX) aquí es un problema juntar los diferentes tiempos,= y en ésta=

279) Alumna B: =él lo ve todo perfecto=

280) Alumna C: se ajusta a la manera en que lo ve el personaje

En el fragmento que se acaba de citar, puede verse cómo en el turno 278, la Alumna C reconoce un problema y apunta a la contradicción que puede haber en el marco espacial, intentando enlazar lo que han observado con un principio-efecto (Grado 2). No obstante, parece que el impulso de avanzar y el hecho de haber dado con una opción satisfactoria para todas produce que este aspecto contradictorio no se discuta ni se retome.

- Sin embargo, a pesar del progreso con la noción de marco temporal, cuando al final deben recapitular por qué han elegido las opciones (Secuencia 28), vuelven a la posición inicial, indicando que el choque de espacios se refiere a que la narración suceda en varios espacios y no a que estos espacios son diferentes de acuerdo a la voz que narra:

676) Alumna C: XXX es fan xocar les diferents espais porque// porque estás al carrer, després-al parc

677) Alumna C: -al parque

678) Alumna B: =sí, perquè=

679) Alumna C: perquè van canviant/ perquè van canviant de lloc / canviant de lloc

680) Alumna A: perquè canvia la història-XXX va succeix a diferents llocs

681) XXXX XXX

682) Alumna C: a diferents llocs, succeix a diferents llocs//

Este retorno permite observar cómo la noción de marco temporal en la que han ido progresando a través de la observación, no se permea a la noción de marco espacial. De manera que no se evidencia una apropiación del concepto de marco narrativo, sino se muestra cómo éste es objeto de reconstrucción.

14.3.2.A.b) *La distinción autor-narrador*

Otra noción que, como se ha indicado, resulta difícil de adoptar es la distinción entre autor y narrador, tal como puede observarse en el siguiente fragmento de discusión del Grupo 1:

- 467) Alumna B: Mireia una cosa//Aquesta pregunta, "passa alguna cosa estranya amb l'autor. El que apareix com a autor no ho és" //Quin apareix com autor? El goril·la? O la gossa? O què?
- 468) Alumna C: XXX XXX XXX [Presumiblemente se trata de una explicación referente al autor]
- 469) Mireia: XXX XXX
- 470) Alumna B: No, si ja ho hem pensat [Respuesta a lo que plantea Mireia]
- 471) Mireia: La Lídia ha dit// l'autor és-
- 472) Alumna C: El que l'ha escrit
- 473) Alumna B: Ya está, tío. El que apareix com autor deu ser l'autor-
- 474) Alumna A: però això no té cap- [Probablement le parece una obviedad con respecto a la historia canónica]
- 475) Alumna C: Yo aquí pondría aquí "el que apareix com autor és l'autor".

En este caso, tener que elegir una opción plantea dudas que se concretan en una pregunta dirigida a la profesora. Parece que ésta tiene lugar y se plantea abiertamente, porque la lectora tiene conciencia de que se encuentra ante un libro "raro" y, por tanto, complejo de analizar, en el que es probable encontrarse con complicaciones. En todo caso, en esta secuencia se observa cómo la pauta de discusión ofrece la oportunidad de reforzar conocimientos literarios y a través de respuestas que surgen de las integrantes del grupo.

14.3.2.A.c) *El concepto de narración*

De acuerdo a los estudios, (Applebee, 1985; Protherough 1983; Golden, 1990, 1992) la apropiación del concepto de narración consiste en un largo proceso que comienza muy pronto, antes de los dos años, y que va progresando en la medida en que los niños entran en contacto con historias. *Voces en el parque* es una narración bastante compleja para hacerse una representación de ella. Por una parte, el análisis de la estructura de esta narración indica que se trata de cuatro historias simples encadenadas y en situación de igual jerarquía. Sin embargo, desde una perspectiva menos técnica, un lector sin las herramientas del análisis estructural puede considerar que se trata de una sola historia narrada desde cuatro perspectivas. En la primera, la noción de narración está ligada a la estructura; en cambio, en la segunda, la narración es un sinónimo de la línea de acontecimientos.

No parece que el hecho de distinguir si se trata de una o de cuatro historias aporte demasiado a la interpretación. Sin embargo, la discusión muestra cómo el analizar una narración compleja y poco convencional, como es *Voces en el*

parque, hace que oscile la representación de la narración. Creemos que estos movimientos pueden ser señales de progreso y reacomodaciones. Veamos cuándo ocurren:

- Al discutir la estructura narrativa en la Secuencia 3, se observa que conviven dos ideas acerca de si se trata de una o de dos historias:

142) Alumna C: No, no té un-[Analizado con 144]
143) Alumna B: = final=
144) Alumna C: = final=
145) Alumna A: No tiene ni principio, ni nudo// Cada historia es un, es un-
146) Alumna C: Es la misma historia, pero de diferentes maneras

- En la discusión sobre la pregunta 3.5. (Secuencias 9 y 13), sobre las estructuras complejas, el grupo debe elegir entre dos opciones. Una opción expresa "*Es confon la història principal amb la història secundaria*" y otra, "*Una situació d'una història apareix en una altra història*". Se trata de dos opciones generales sobre las historias complejas, bastante alejadas de la estructura particular de este álbum. La primera confunde a las lectoras, debido a que en *Voces en el parque* cada una de las historias tiene igual jerarquía:

315) Alumna A: pot ser, porque /// porque la historia se confunde, la principal con la secundaria. ¿No? Se confunde la historia principal con la secundaria / segunda
316) Alumna C: no sé
317) Alumna A: Es que no se sabe cuál es la historia principal
Bueno, que van al parque y eso, pero// es que a
318) Eso es lo que confunde

Descartan la primera opción, pero cuando llegan a la segunda, ésta vuelve a plantear el problema de si se trata de una o de cuatro historias. Por eso consultan a la investigadora:

350) Cecilia: ¿qué querían preguntar?
351) Alumna B: la cinco //
352) Cecilia: ¿por qué? ///¿Qué dudas tienen?
353) Alumna A: que no-
354) Alumna B: la primera no es porque_
355) Alumna C: la segunda no estamos seguras
356) Cecilia: ¿Por qué no están seguras? ////
357) Alumna A: porque-/
358) Alumna B: es que//
359) Cecilia: ¿cuántas historias tienen acá?
360) Alumna C: cuatro
361) Alumna B: cuatro
362) Alumna A: la misma contada de diferentes formas //

363) Cecilia: Pero como es la misma, entonces una situación de la historia anterior siempre aparece en las otras , pero vista de una manera diferente, ¿no?
364) Alumna C: ah, vale
365) Alumna B: sí
366) Cecilia: vale
367) ((todas))@@ ///

Es muy posible que la noción de historia para estas alumnas sea equivalente a “lo que sucede”; por ello, la respuesta sobre cuatro historias parece condicionada por la pregunta de la investigadora: “¿cuántas historias tienen acá?”. Esta vez es la alumna A, que en el turno 145 parece plantear la existencia de cuatro historias, quien afirma que se trata de una sola desde cuatro puntos de vista.

Como se ha explicado, concebir que se trata de cuatro historias implica una idea de narración menos dependiente de la línea de acontecimientos y más ligada a aspectos estructurales de la narración, que, muy posiblemente, se escapan a lectores que no han tenido un contacto sistemático con este tipo de análisis.

Como puede verse, en este caso, el grupo no llega por sí mismo a decidirse por una opción, sino que la respuesta la proporciona la investigadora (En una nota, al escuchar por primera vez la transcripción, la investigadora señala que se apresuró a dar la respuesta para evitar que esta discusión distrajesen a los alumnos del análisis del álbum).

Posteriormente, en la Secuencia 15, en la opción referente a si las ilustraciones cuentan diferentes historias a la vez, hacen referencia a la opción y se vuelven a plantear si se trata de una o cuatro historias:

389) Alumna A: ah, sí, diferents històries alhora
390) Alumna C: y también =yo pondría=-
391) Alumna B: =diferentes historias no=
392) Alumna A: es la misma pero diferente explicado
393) Alumna B: pero sí =antes hemos puesto que_
394) Alumna C: = no, no, no= Sí, sí
395) Alumna B: sucedían cosas iguales

En el razonamiento de la Alumna B, si suceden las mismas cosas, entonces se trata de la misma historia.

- La secuencia 23 relativa a los aprendizajes literarios vuelve a mostrar cómo el grupo sigue apegado a la idea de que se trata de una sola historia con cuatro interpretaciones:

550) Alumna C: *perquè el lector vegi que una història pot tenir més d'una interpretació*

551) Alumna A: la última

552) Alumna B: sí

553) Alumna C: la última, porque tiene más de una interpretación, tiene 554)

Alumna B: claro

Cuando se plantea que una historia puede tener más de una interpretación, la opción se refiere a las interpretaciones para el lector. A la luz de la idea de estructura narrativa que poseen las integrantes de este grupo, la opción señala que una misma historia (línea de acontecimientos) puede tener más de una interpretación (focalizaciones).

Al analizar lo que sucede en estas secuencias, se cree que la dificultad no proviene de que la noción de historia sea un concepto en proceso de aprendizaje, porque partiendo de una u otra noción de historia es posible llegar a una interpretación sobre la indeterminación; sino, más bien, de los enunciados de las opciones de la pauta de discusión que plantean, de manera general, el tipo de variaciones que puede existir en una estructura compleja formada por varias historias simples. Es decir, el planteamiento no describe directamente lo que sucede en el álbum, sino una generalización. La distancia entre lo particular de *Voces en el parque* y la generalización del planteamiento puede ser superada si el lector posee experiencia y herramientas de análisis; pero, en este caso, supone un nivel de dificultad adicional que entorpece la comprensión. No parece que un planteamiento como éste sobre la historia compleja sea la entrada más evidente para describir las variaciones en este álbum y para llegar a conclusiones sobre el sentido de las vulneraciones. En este sentido, el planteamiento se convierte en un obstáculo para comprensión, en vez de un medio para ayudar a comprender.

Sin embargo, la dificultad del planteamiento y la complejidad de la historia propiciaron que en este grupo se tensaran las competencias de análisis y que las alumnas tuvieran conciencia de la interdependencia de

los elementos de la comunicación narrativa (Turno 393: pero si =antes hemos puesto que_"), aplicaran un criterio de coherencia al análisis.

14.3.2.A.d) *La indeterminación y la reverberación*

- Tal como se afirmó al analizar las respuestas escritas, aunque el grupo señala la indeterminación, en la discusión aparecen pocos indicios de que el grupo haya profundizado en la significación que puede tener el hecho de que existan choques y contradicciones entre las distintas historias o focalizaciones. No hay comentarios sobre cuáles son las partes de la historia que entran en conflicto o por qué lo hacen. El conflicto se reconoce en repetidas ocasiones, pero de forma general, sin enunciar cuáles son los aspectos que entran en conflicto y por qué. Por ejemplo, discuten y señalan que hay contradicciones entre lo que dicen los narradores (Turnos 333-338), pero no explican qué explican y qué omiten unos y otros; señalan que el marco temporal depende de la manera en que lo ven los personajes (Secuencia 7), aunque explican pocas cosas acerca de su imposibilidad y su adecuación simbólica; identifican que las ilustraciones representan el mundo tal como lo ve el personaje (Secuencia 15, Turnos 396-403) y no discuten qué expresan estas visiones del mundo, cómo evolucionan y entran en conflicto; o afirman que lo que se cuenta depende de quién lo cuenta (Secuencia 23. Turnos 563-566), sin entrar a detallar cómo se muestra en las obras. En general, discuten las opciones, pero no sus implicaciones, con excepción de un comentario sobre el papel del lector:

422) Alumna A: *S'espera que el lector posi de la seva part més del que es normal. El lector ha de decidir què passa en la història. El lector és considerat un jugador o un detectiu que ha de descobrir coses en la història. Algú des de dins de la història es dirigeix al lector per tal d'implicar-lo*

423) Alumna B: detective no es @@

424) Alumna C: Y el último tampoco porque no te implica

425) Alumna A: y el primero, nosotros lo tenemos que decidir cómo es la historia
//

Pero, finalmente, no señalan esta opción de indeterminación y optan por redactar otra que reconoce la diferencia, pero que evita meterse a considerar el conflicto: *"que el lector sigui capaç de posar-se en el lloc*

dels diferents personatges". Se cree que la opción redactada demuestra que las lectoras no están dispuestas a entrar en el conflicto de sentidos, adentrándose a argumentar en qué consisten las contradicciones. Cuando explican que el papel del lector es el de ir colocándose en la posición de cada personaje, detienen el análisis y omiten el conflicto. Aquí subyace una idea de lectura como identificación, que, en este caso, se complica por la presencia de varios narradores. Es una especie de paseo por los distintos puntos de vista que se niega a la lectura distanciada que propone este libro. Una explicación a este hecho está en la expectativa de coherencia, la cual dificulta el reconocimiento de la indeterminación.

- También se aludió al otro principio-efecto presente en este álbum, la reverberación, durante la discusión. Resulta interesante ver que, en el caso de las ilustraciones, la opción se discute de la siguiente forma:

524) Alumna A: ¿a ver? // *les il·lustracions inclouen imatges d'altres llocs*
=No, imatges no=
525) Alumna C: =S'agafen coses prestades=
526) Alumna B: esa sí, pero-
527) Alumna A: la uno. *imatges*//
528) Alumna B: la de la Mary Poppins, era =una cosa sola=
529) Alumna C: es una persona
530) Alumna A: por eso- Qu no es una imagen concreta de-

Parece que lo que las abstiene a marcar esta opción es la significación del término "imagen", que al parecer para ellas se refiere a una ilustración y no a una "cosa sola". Sobre este punto, resulta interesante añadir que, en comparación con las abundantes referencias intertextuales que contiene el libro, en esta discusión son escasas las que se mencionan, Mary Poppins y, probablemente, al autorretrato de Frans Hals, cuando dicen "el pintor" (en el turno 346) : "y también hay, mira, hay- //El pintor, que es de otra/es de otra historia-".

14.3.2.B) *En Els tres porquets*

La lectura y análisis de las transcripciones ha permitido identificar y analizar procesos significativos en relación con algunos elementos de la comunicación literaria y el reconocimiento de la variación metaficcional.

14.3.2.B.a) *El marco temporal*

- La Secuencia 9 recoge una breve discusión acerca del marco temporal, en la que el grupo acuerda seleccionar la opción que dice "*es fan xocar diferents temps que coneixem en altres històries*". Y, aunque no escriben una explicación, en la discusión deciden que utilizarán como argumento un aspecto que ha sido discutido anteriormente (Secuencia 7, Turno 345): les parece que la ilustración correspondiente a la página que imita una rima tradicional es "*de l'any de la catapún*".

En esta explicación, no parece estar clara la distinción entre el tiempo de enunciado (el tiempo en que Wiesner escribe el álbum), el tiempo que se parodia desde el enunciado (las ilustraciones estereotipadas y retro) y el tiempo de la enunciación (el tiempo en que transcurre la acción).

En esta narración, el choque de marcos narrativos se produce porque los créditos se salen del cuento a otras historias con marco-espacial propio. El cuento tradicional no se interrumpe, sino que se sigue contando, de manera que los marcos coexisten. Por lo tanto, el choque de marcos temporales no se explica porque exista una historia cuyo estilo de ilustración retome la estética de las ilustraciones infantiles de hace unas décadas:

344) Alumna 3: ¿Por qué está pálido?

345) Alumno 1: Porque el cuento es así, porque el cuento es del año de la catapunki @@ És que potser és de l'any de la catapún, no podem dir que no

Unos turnos más adelante, vuelven a plantear el mismo concepto:

474) Alumna 3: Penso que hi ha diferents temps

475) Alumno 2: Sí, perquè aquell conte que era de l'any de la catapún, aquell que era en blanc i negre

Esta idea de temporalidad puede relacionarse con la escasa mención que reciben los aspectos paródicos de este álbum durante la discusión, quizá porque estas páginas no se ven como una recreación paródica hecha en el presente, sino como una creación enunciada en el pasado.

14.3.2.B.b) *Los personajes*

En la secuencia 7, se discuten las distintas posibilidades que ofrece la pauta sobre los personajes. Durante su desarrollo, se evidencia un proceso en el que los integrantes del grupo, a medida en que entienden a qué se refieren las distintas opciones, pueden señalar respuestas apropiadas. Toda la secuencia resulta especialmente interesante y puede dividirse en etapas de discusión sucesivas.

- En primer lugar, se leen las opciones: *"El personatge no es presenta de la manera habitual perquè és conscient del fet que és un personatge, entra i surt de la història; es dissol o es transforma en una altra cosa"*
- A continuación, discuten los términos: no comprenden qué significa que el personaje "se presente" y por qué se refiere a "historia", cuando se trata de un cuento. Un alumno responde así a todos los planteamientos (Turno 308). *"però el personatge no presenta. És que no saps si és un conte o una història. Però ell no sap que és una història, ell l'únic que sap és que s'escapa del conte"*.
- Más tarde, se preguntan sobre el sentido de la primera opción (estar consciente de ser personaje):

312) Alumno 2: Això no ho sabem fer. És que clar-

313) Alumna 3: pensem que és la primera

314) Alumno 1: Em sembla que és això, que XXX

315) Alumna 3: jo diria que és la primera, no?

316) Alumno 2: És que jo no sé què és la primera, aquest és el problema.

- Luego, dejan esta opción de lado y acuerdan marcar la segunda (los personajes entran y salen de la historia):

322) Alumna 3: Yo diría, yo diría que es la segunda, más bien

323) Alumno 2: Sí, la segunda yo sí, Va por qué? Perquè van a parar al buit, tornen a casa seva, bueno, el buit és el hueco

324) Cecilia: Entran y salen de la historia?

325) Alumno 2: Sí, mira Hèctor, fica l'exemple, mira veus aquí el porquet ja se'n va. I además van a altres històries, s'ho passen més bé que nosaltres. I aquí munten ells la història, clar, que no poden estar dins de la història si la munten, han d'estar fora. Perquè oi que l'escriptor quan l'escriu no està dins de la història, està fora fent- fora.

El Turno 325 muestra al lector que enlaza la estrategia “entrar y salir” con el salto de nivel que esto produce en la enunciación, pues los personajes pueden manipular las historias desde fuera.

- Discuten el sentido de la tercera opción, no están muy seguros de qué significa que el personaje “*es dissol o es transforma en una altra cosa*” y, por ello, preguntan y lo aclaran por sí mismos:

330) Alumno 1: És que a la tercera, no es converteix en serp el porquet? @@
L'únic és que el canvi d'imatge, no ho sé, el canvi d'imatge, jo quan, el canvi de quan de que cada vegada són diferents, perquè a casa conte tenen una mica diferent. Això és la tercera?

331) Cecilia: Sí, porque cambia
((Hablan todos al mismo tiempo))

332) Alumno 1: sí, perquè aquí estan peluditos @ peluditos. I dels contes el XXX és el que està pitjor

333) Cecilia: @@ Sí, y cuándo salen?

334) Alumno 2: Sí, per això és que ve un i xup que ho talla. Bueno, no sé si això és dissoldre

335) Alumno 1: una dimensió, claro porque

336) Alumna 3: No, però-o

337) Cecilia: Se transforma

338) Alumno 2: Ah! Això es transformar-se?

339) Alumno 2: Ah, pues sí que ho està fent

- Una vez han aclarado qué significa transformarse, pasan a discutir qué significa que “el personaje está consciente de ser personaje”. Una alumna ha mantenido esta idea desde el inicio de la discusión sobre el tema (Turnos 315 y 317), pero no explica su criterio. Finalmente, el grupo decide, apropiadamente, descartar la opción:

346) Cecilia: Y acá?

347) Alumno 2: És que també perquè és el conte dels tres porquets real

348) Nena 2: No, porque es consciente del hecho que es un personaje

349) Alumno 2: Ah sí?

350) Cecilia: Cuánto es consciente, concretamente?

351) Alumno 2: L'únic que sap és que surt d'una història, però ell no és conscient

352) Alumna 3 : Pero él es consciente de que es un personaje

353) Cecilia: En algún momento lo dice?

354) Alumno 1: Soy un personaje, me llamo señor Agapito

En conclusión, esta secuencia revela algunos aspectos sobre las ayudas y problemas que presenta el cuestionario a la hora de desentrañar la descripción de las variaciones metaficcionales. Por una parte, parece que a primera vista las opciones que ofrece el cuestionario resultan alejadas e incomprensibles, pero cuando se entiende “qué quieren decir”, estas opciones favorecen la descripción.

14.3.2.B.c) *La distinción entre lo textual y lo gráfico*

Otro elemento interesante es la distinción de los dos códigos, el verbal y gráfico, para comprender cómo se cuenta la historia.

- En una Secuencia previa al inicio de la discusión de la pauta, que no se ha considerado en el conteo de la sesión (Secuencia 0), puesto que pertenece a la lectura del libro, se puede observar una conversación entre la profesora y un alumno de este grupo acerca de la discordancia entre texto e ilustraciones:

- 1) Alumno1: Jo tinc una pregunta. Però aquí com- com cómo pone que perquè es va menjar si el porquet-?
- 2) Mireia: Per això, per això fa aquesta cara d'estrany Hèctor, perquè no el troba
- 3) Alumno 1: Ah, vale
- 4) Mireia: Perquè si veus, aquí, a la pàgina que està oberta també passa el mateix. Diu "*I el Drac va matar*" i es veu el príncep que busca el drac
- 5) Alumno 1: Ah, vale
- 6) Mireia: Aquí veus, que no sap on està
- 7) Alumno 1: Però si diu que se'l va menjar com és que no el troba?
- 8) Mireia: Per això, perquè la lletra és sempre igual però les imatges van canviant, perquè aquests han fet el que han fet al alterar el conte. Però les lletres no, que no són tan intel·ligents els porquets, eh?

- En la Secuencia 11, correspondiente a las opciones 3.6. sobre el narrador, tras leer las opciones, identifican que hay contradicciones:

- 407) Alumna 3: *Hi ha problemes amb qui explica la història? Perquè? No es pot confiar que el narrador digui la veritat. Hi ha contradiccions en el que expliquen els uns i els altres*
- 408) Alumno 2: Ah, pues sí, perquè diu i el cerdito se comió-
- 409) Alumna 3: clar, ai, mira @@
- 410) Alumno 2: ai, bueno, espera
- 411) Alumna 3: @@
- 412) Alumno 2: és que no sé

El alumno que interviene en el turno 412, aunque reconoce que hay contradicciones, se pregunta si éstas corresponden a las que plantea la pregunta sobre dos narradores. En vista de esto, deciden preguntarle a la investigadora.

- Durante el diálogo con la investigadora, llegan a identificar que las contradicciones de la historia no surgen de dos narradores, sino de la relación entre el texto y las ilustraciones:

- 420) Cecilia: Por qué no son dos narradores?
 421) Alumno 2: ja, és que són-
 422) Alumna 3:Ja
 423) Alumno 2: és entre el dibuix i el narrador, potser
 424) Cecilia: Bueno /// ven como el problema, lo raro no está en quién explica la historia
 425) Alumno 2: no, el dibuixant, que està XXXX

Se piensa que esta distinción constituye un progreso en el que los alumnos consideran la capacidad de narrar de las ilustraciones y cómo pueden las contradicciones entre el texto y las ilustraciones deberse a una intención de producir significado.

14.3.2.B.d) *El narrador*

- En los comentarios escritos, se ha explicado cómo es una constante que los grupos expliquen al narrador, incluso en el caso de que éste se comporte en la forma canónica. La discusión del grupo incluye, en la secuencia 12, un comentario que evidencia que los lectores explicitan sus conocimientos sobre el narrador como una forma de afianzamiento y apropiación. Se puede ver en el siguiente ejemplo:

- 428) Alumna 3: Bueno va, parem perquè si no- *El narrador entra i surt de la història d'una manera estranya o/ inusual, per exemple, un narrador que no era personatge de la història hi entra-*
 429) Alumno 2: ((Interrumpe))-no entra ni surt! Del narrador aquí no se sap res! No se sap si és un tio, una tia o un cervetó que passa per allà, qui qui és aquesta? @@@

Esta necesidad de explicitación de los conocimientos sobre el narrador también se aprecia con respecto al autor. Ocurre en un turno en el que el mismo alumno expone y activa sus conocimientos sobre el autor en relación con la complejidad que supone que los cerditos manipulen la historia:

- 325) Alumno 2: Sí, mira Hèctor, fica l'exemple, mira veus aquí el porquet ja se'n va. I además van a altres històries, s'ho passen més bé que nosaltres. I aquí munten ells la història, clar, que no poden estar dins de la història si la munten, han d'estar fora. Perquè oi que l'escriptor quan l'escriu no està dins de la història, està fora fent- fora.

14.3.2.B.e) *El cortocircuito*

El análisis de la secuencia de discusión acerca de este principio-efecto, así como de secuencias, permiten observar cómo se recurre a la idea de cortocircuito y cómo ésta se enlaza con otros aspectos de la narración, tales como la estructura, el narrador y los personajes.

- En una secuencia en que se discute la estructura narrativa, un lector expresa las dificultades para determinar cuál es la historia principal. Su desconcierto ante la estructura narrativa es un buen ejemplo de la actuación del efecto cortocircuito en un lector:

400) Alumna 3: *No queda clara-// No queda clara l'estructura de la narració perquè es confon la història principal amb la història secundària, una història d'una història apareix en una altra història*

401) Alumno 2: *Sí, aquest sí perquè els tres porquets apareixen a, bueno, sí sí, perquè els tres porquets ja els mola el món, no sé quin és de veritat*

- El efecto del cortocircuito también se relaciona con el reconocimiento de la complejidad narrativa de la historia, tal y como comenta el mismo alumno al pensar sobre si lo que pasa ocurre en las paginas de un libro:

364) Alumno 2: *aquest no ho sé, perquè com que de vegades hi ha un buit, aquest no ho sé, aquest és molt difícil. És que ens ha tocat el conte més difícil de la història!*

- Entre las secuencias 2 y 4, puede observarse un progreso en el reconocimiento del principio-efecto cortocircuito. En la secuencia 2, se discuten todos los principios-efectos. La discusión muestra que, inicialmente, se identifican tres opciones en esta narración: la a. (cortocircuito); la b. (indeterminación) y la c. (reverberación). Se llega a acuerdos con facilidad, aunque la discusión no trasluce ninguna explicación, sino que se limita a la identificación.
- En la secuencia 3 se discute el resumen del argumento de la narración. Durante esta reconstrucción argumental, el grupo tiene que hacer referencias a espacios "extraños" que demandan la creación de un vocabulario específico para referirse a ellos; en este caso, la idea de "*e/ buit*":

200) Alumno 2: No serà el món nou dels contes, això que tu! Que no se sap on estan, bueno, sí que se sap on estan. Estan al buit podríem dir, de fet// i que d'allà surten tots els contes-

201) Alumno 1: Ahh

202) Alumno 2: I com és que no cauen?

Pero, finalmente, concluyen que sí pueden decir lo que pasa. Entonces vuelven a la pregunta 1 para quitar la opción relativa a la indeterminación, porque sí han podido contar lo que sucede en este libro.

- Durante la Secuencia 4 escriben la explicación de la opción del cortocircuito empleando lo que han elaborado para la reconstrucción del argumento. A continuación la explicación que da un alumno al mismo tiempo en que la escribe:

231) Alumno 1: ((Va marcando todas las letras)) a de ambar, amb el fet inesperat del món dels contes, el buit. Crec que va amb v alta perquè és el buit, el nada ((imita el acento de Lérida)) Inesperat, fet inesperat del món dels contes Món amb accent a la o i dels contes, dels contes. El Joaquim parla així, veritat? Òstia! Que això ho està gravant!

Este ejemplo demuestra cómo la identificación del principio-efecto está muy relacionada con la reconstrucción de la historia y cómo la reconstrucción ayuda a la descripción.

- En el caso de esta narración, el principio-efecto también está relacionado con los personajes y con el hecho de que entren y salgan de la narración. Así lo ejemplifica el turno 325, que se ha citado en el apartado que analiza la discusión sobre el personaje.

14.3.2.B.f) *El cuento tradicional y la reverberación*

En la discusión sobre *Els tres porquets*, el grupo reconoce con facilidad la intención de versionar una historia conocida y los préstamos que se hacen del cuento popular. En este sentido, la discusión deja entrever no sólo el reconocimiento del principio-efecto de reverberación, sino también algunas ideas sobre los cuentos populares. A continuación, se citan algunos episodios en los que los lectores mencionan el cuento popular:

- Cuando reconstruyen la narración, paralelamente van rehaciendo el cuento tradicional (Turnos 193-198).
- En cuanto a los préstamos, los alumnos traen a colación algunos de ellos: los tres cerditos y el lobo (Turno 316), y el dragón (Turno 316). Al respecto, aclaran que, aunque aparezca el dragón, el cuento no es el de *Sant Jordi* (530).
- Parece haber conciencia de las particularidades de un cuento popular. Por ejemplo, consideran que una razón para recomendar el libro es que éste acerca a sus lectores a los cuentos populares (Turno 688).
- En la Secuencia 21, cuando discuten las intenciones del autor y los aprendizajes literarios, eligen la opción referente a que hay otras maneras de contar historias; cuando redactan esta opción, inicialmente colocan *“Perquè els contes es poden explicar de moltes maneres diferents”* (Turno 629), pero, en la redacción final, añaden el adjetivo: *“Perquè els contes populars es poden explicar de moltes maneres”* (Turno 633).
- Sin embargo, se utilizan términos muy laxos para referirse a los cuentos populares, por lo que no se puede deducir qué ideas sobre estos están detrás de los comentarios. Por ejemplo, el cuento del que los cerditos se fugan en la narración es el llamado “real” (Turno 347), queriendo decir con ello que se trata del cuento del que provienen originalmente los personajes. Otra idea laxa, que no queda clara, es la de “historia inventada”. En las opciones, “historia inventada” aludía a una historia como artefacto creado por alguien y no, como reproducción de la realidad. En este sentido, un cuento popular es una historia inventada. Tampoco se puede precisar qué entienden por “clásica” en esta explicación:

618) Alumno 2: i aquesta ja la faig jo

619) Alumna 3: aviam-

620) Alumno 2: Que les històries inventades són millors que les altres!

621) Alumna 3: No és la clàssica-

622) Alumno 2: clàssica història inventada. Òstia! He hagut de pensar molt!

14.3.3. Interpretación de la discusión a partir de aspectos que no se recogen en las respuestas escritas

La lectura repetida de las dos transcripciones ofrece datos cualitativos con respecto a lo que puede verse en la discusión que complementa las respuestas escritas.

14.3.3.A) *Discusiones aplazadas*

14.3.3.A.a) *Interrupción por descripción o "Quins dibuixos més xulos"*

(Turno 87 de la discusión de *Voces en el parque*)

Las discusiones acerca de los planteamientos de las preguntas se interrumpen frecuentemente para hacer comentarios descriptivos sobre alguna página del álbum sin que estén relacionados con lo que se discute ni sirvan de argumento o ejemplificación de algún punto de la discusión. Este tipo de interrupciones es más frecuente en *Voces en el parque*, quizá porque el libro posee mayor cantidad de detalles "ocultos" en las ilustraciones que los lectores van descubriendo a medida que discuten.

14.3.3.A.b) *Interrupción por avance: "Cada uno da su opinión y ya está"*

(Turno 319 de la discusión *Voces en el parque*)

En general, se observa que es frecuente que la identificación de la opción adecuada se privilegie con respecto a la discusión, pues es el resultado final visible. En la secuencia 9 de *Els tres porquets*, llama la atención que, cuando surgen desacuerdos, los lectores no suelen detenerse a resolverlos, sino que continúan avanzando en las preguntas de la pauta. Esto ocurre, también, por ejemplo, en la Secuencia 3 de la discusión de *Voces en el parque*, en la que una de las integrantes no está de acuerdo con la idea de que la historia no acaba y que, aunque insiste en este punto, su opinión no es acogida ni

rebatida por el resto del grupo. La situación se repite en la secuencia 18 de *Els tres porquets*, donde se puede ver cómo el impulso de avanzar se impone sobre la discusión:

507) Alumna 3: *Les parts del llibre s'utilitzen per explicar coses, passen coses en les parts que contenen la informació biblio bibliogràfica, els títols, els números de les pàgines-*

508) Alumno 2: no, perquè on només hi ha el dibuix també passen coses! Van allà amb l'avió, yup::!! Yiu yiu yiu yiu!!! ((hacen ruidos))

509) Alumna 3: no poso cap?

510) Alumno 2: És que no sé, no entenc aquesta pregunta

511) Alumna 3:és igual, va fem, així tenim menos

14.3.3.B) *Lo que hay más allá de una marca*

El análisis de las transcripciones de las sesiones de discusión ofrece más información acerca del razonamiento que existe detrás de la opción elegida. Es así como cabe esperar que la selección de una opción apropiada o inapropiada no necesariamente se corresponda con un razonamiento del mismo tipo.

14.3.3.B.a) *Una oportunidad para profundizar en la interpretación*

Al comienzo de la Secuencia 16 de la discusión de *Voces en el parque*, puede verse un ejemplo cuando una de las integrantes del grupo identifica la respuesta sobre la indeterminación (a) que confiere un papel activo al lector en la construcción de la historia. La propuesta pasa desapercibida y, posteriormente, optan por colocar una opción propia que posiciona al lector según las diferentes focalizaciones. Esto resulta menos arriesgado, en el sentido que esquivo las contradicciones. En este grupo, no se discute acerca de las dificultades para integrar las contradicciones entre las diferentes focalizaciones, pero se cree que, probablemente, reconocer esta opción hubiera hecho avanzar en la comprensión del álbum.

14.3.3.B.b) *Un razonamiento inapropiado*

Puede que el razonamiento que sustente la selección de una opción apropiada no lo sea. Esto ocurre, por ejemplo, en el caso ya analizado, en que el Grupo 1 sustenta su elección de que se hacen chocar diferentes espacios, una opción contemplada por el análisis descriptivo, con un razonamiento equivocado: que la acción se desarrollaba en distintos lugares del parque, ya que en las convenciones actuales no se contempla la unidad espacial de la acción.

Algo similar ocurre también cuando el Grupo 3 se refiere a la elección del choque de tiempos en *Els tres porquets*. La Secuencia 15 muestra cómo la opción está respaldada por un razonamiento confuso que se refiere a la temporalidad y no al marco temporal.

14.3.3.B.c) *Nada detrás de la marca*

La Secuencia 6 de *Els tres porquets* y la 20 de *Voces en el parque* muestran cómo para seleccionar las opciones no ha habido acuerdos verbales entre los miembros del grupo, que marcan la opción sin que se haya producido una discusión.

14.3.3.B.d) *Razonamientos*

Merece la pena comentar que en las discusiones orales tienen lugar razonamientos que no se registran por escrito. En el caso de las dos transcripciones estudiadas, estos discurren sobre los conceptos de narrador y personaje.

Sobre los personajes, una de las lectoras de *Voces en el parque* muestra sus conocimientos literarios en el razonamiento:

569) Alumna B : *perquè vegi que hi ha altres maneres d'explicar històries//*
No, perquè =XXXX=

570) Alumna A: =Ya está=esas dos sólo XXX porque:: que más dará que sean-
mira eh:: *perquèXXX que confonguin personatges amb persones m::: això* ((ls
opción)) Qué más dará que sean gorilas o personas? XXX

Un lector, cuando responde a la opción sobre el narrador en *Els tres porquets*, también saca a relucir sus conocimientos sobre éste:

428) Alumna 3: Bueno va, parem perquè si no- *El narrador entra i surt de la història d'una manera estranya o/ inusual, per exemple, un narrador que no era personatge de la història hi entra-*

429) Alumno 2: ((Interrumpe))-no entra ni surt! Del narrador aquí no se sapes! No se sap si és un tio, una tia o un cervetó que passa per allà.

14.3.4. Acerca del uso del lenguaje en la pauta de discusión

Especial atención merecen algunos aspectos del uso del lenguaje utilizado en las respuestas. Una mirada a las respuestas orales y escritas, desde este punto de vista, permite extraer información relevante para analizar los tipos de respuestas obtenidas. Esta perspectiva también aporta datos útiles para evaluar el registro de lenguaje utilizado en la pauta de discusión, lo que contribuye al conocimiento acerca de qué tipos de lenguaje y de interacción lingüística favorecen que los lectores en formación elaboren respuestas analíticas que ayuden a la comprensión del fenómeno metaficcional.

Algunos de los aspectos significativos con relación al lenguaje se interpretan a continuación.

14.3.4.A) *Apropiación de los enunciados de las opciones*

Un aspecto a resaltar acerca del uso del lenguaje es la manera en que las respuestas hacen suyos los planteamientos enunciados en el cuestionario. Esto es especialmente visible en las explicaciones, como puede verse en el siguiente razonamiento escrito del Grupo 1 referente al marco temporal de *Voces en el parque*: "*Perquè cada personatge ho veu dependent de l'estat d'anim en què estigui*", que claramente proviene de la discusión de la Opción b: "*S'ajusta a la manera en què el veuen els personatges*". De la discusión oral sobre este punto se reproduce un fragmento:

273) Alumna A: Cada uno tiene tiempos diferentes

274) Alumna C: Depende de la manera que lo ven los personajes

275) Alumna B: Es la manera en què ho veuen els personatges

Los lectores se apropian de los enunciados del cuestionario y los utilizan para discutir, incluso cuando el argumento no es apropiado o no se corresponde con el sentido del enunciado, tal como puede observarse en este fragmento de la discusión de *Els tres porquets*, en que ocurre la apropiación de la opción de la pauta:

- 347) Alumno 2: És que també perquè és el conte dels tres porquets real
- 348) Alumna 3: No, porque es consciente del hecho que es un personaje
- 349) Alumno 2: Ah sí?
- 350) Cecilia: Cuánto es consciente, concretamente?
- 351) Alumno 2: L'únic que sap és que surt d'una història, però ell no és conscient

La apropiación del enunciado puede interpretarse desde dos puntos de vista diferentes y opuestos. Podría entenderse como una fase en el proceso de desarrollo de la competencia literaria que permite acceder a un grado mayor de comprensión (en el sentido *vigotskiano* de zona de desarrollo proximal). O, interpretado de forma contraria, podría entenderse como un indicio de que, aunque no se ha comprendido la opción, los alumnos han desarrollado "competencias para contestar cuestionarios" y por eso reciclan los planteamientos de las preguntas sin entenderlos suficientemente. El hecho aislado y visto sólo como uso del lenguaje no proporciona suficientes datos como para interpretar este hecho de una u otra manera, sin embargo, otros elementos del análisis como la calidad de la respuestas o los procesos de construcción de estas puede completar más datos sobre este punto.

14.3.4.B) *Creación de metáforas: el caso de "el buit"*

Al definir los principios-efectos presentes en los álbumes metaficticiales, hubo que recurrir a la utilización de metáforas que fueran descriptivas y que, al mismo tiempo, relacionaran la variación con el impacto que tiene en el lector. Los términos Cortocircuito, Reverberación, Indeterminación y Juego son metáforas que intentan aproximarse al fenómeno. Cabe destacar que en el análisis de *Els tres porquets*, uno de los grupos recurrió a una metáfora, la del vacío, para explicar la variación:

483) Alumna 3: *El lector ha de decidir què passa en la història*

484) Alumno 2: Per mi no és cap, perquè la història ja està feta. Per mi no és cap. Només hi ha el buit. Ai, aquesta paraula m'agrada.

14.3.4.C) *Uso de metalenguaje*

Al elaborar la pauta de discusión, se procuró que los términos no dificultaran la comprensión. En la validación, participaron algunas profesoras de literatura de este nivel, quienes hicieron sugerencias para evitar el uso de un registro alejado de los conocimientos de los lectores; así, se incluyeron sólo los vocablos propios de la disciplina literaria que se consideraba que serían fácilmente comprensibles.

En general, y tal como se esperaba, los lectores no presentaron dificultades para entender el vocabulario, salvo algunos términos como “información bibliográfica” o conceptos como “marco temporal”. En sus respuestas, utilizan con naturalidad términos propios de la disciplina literaria, como “personaje” o “historia”. Lo mismo ocurre con términos como “autor” y “narrador”, aunque la aplicación de estos conceptos al análisis de los álbumes requirió de esfuerzos adicionales como la explicitación. Es de notar que, tal como se esperaba, en las respuestas no utilizan otros vocablos más “técnicos” pertenecientes a la narratología, tales como “focalización”, “marco espacio-temporal” o “intertextualidad”.

Algunas expresiones utilizadas para referirse a la obra literaria son inexactas y muy probablemente hubieran generado alguna reacción si alguno de los participantes en la discusión hubiera sido un profesor de literatura. Por ejemplo, el referirse a el cuento tradicional de “Los tres cerditos” como el “cuento de verdad” (Turno 347) o el “libro original” (Turno 652), y a la versión como la “historia inventada” (Turno 620). O en *Voces en el parque*, cuando se confunde autor y personaje y se afirma que el autor: “parece un gorila” (Turno 459).

14.3.4.D) *Dificultades para entender los enunciados:*

"Em confon més la frase que el llibre" (Turno 186 de *Els tres porquets*).

Si bien parece que, en general, se comprenden los vocablos de la pauta, no ocurre lo mismo con las ideas expresadas en las opciones. En ocasiones, después de leer el enunciado de la opción se explicita que no se entiende lo que éste quiere decir (Turno 510 de *Els tres porquets* y Turnos 217, 302 y 493 de *Voces en el parque*). Como puede verse en este fragmento de la secuencia 7 del Grupo 3:

- 309) Alumna 3: tenim molts dubtes!
- 310) Alumno 1: Amb els tres cerditos de los ((hace ruidos))
- 311) Alumna 3: Aquí
- 312) Alumno 2: Això no ho sabem fer. És que clar-
- 313) Alumna 3: pensem que és la primera ((se refiere a Opción a: estar consciente de ser personaje))
- 314) Alumno 1: Em sembla que és això, que-
- 315) Alumna 3: jo diria que és la primera, no?
- 316) Alumno 2: És que jo no sé què és la primera, aquest és el problema.

Otras veces, aunque la dificultad no llega a explicitarse, es posible inferir por la discusión que los lectores que no han entendido el planteamiento de la pregunta. Esto se debe, probablemente, al tipo de opciones que se presentan en el cuestionario. Existe una dificultad intrínseca a la formulación de las variaciones metaficcionales, pues ésta es el resultado de abstraer, en una frase muy general, estrategias que son complejas, poco familiares y concretas. Se observan situaciones en las que las variaciones formuladas como enunciados simples y generales no fueron lo suficientemente descriptivas en cuyo caso, para que los alumnos comprendiesen el sentido de esa opción, se ha requerido de la explicación de un miembro del grupo o de la investigadora (Secuencia 30 de *Voces en el parque*, y secuencias 7, 13, de *Els tres porquets*).

14.3.4.E) *Respuestas genéricas o de fórmula:*

"A veure si serveix no?" (Turno 390 de *Els tres porquets*)

Es un dato significativo que, en repetidas ocasiones, en las que los lectores utilizan un lenguaje muy genérico y poco preciso que, por ello, resulta poco eficiente para comunicar una idea sobre un aspecto concreto del funcionamiento literario. En estas ocasiones, parece que los lectores no contaran con el metalenguaje literario para expresar sus ideas, tal como se puede apreciar en estas respuestas: *" Per aixó també creiem que no és un conte normal, perquè no segueix la rutina"; "perquè no acaba la història de una manera raonable"*.

Este lenguaje genérico se utiliza también de forma evasiva en las respuestas de fórmula, donde parece más importante responder a la pregunta que expresar una una idea: *"I´hem triat perquè defineix molt bé la història"*. También es notable que muchas respuestas utilicen una adjetivación poco expresiva y muy general con comentarios del tipo *"es diferent"*, *"es interessant"*.

Este aspecto conduce a reflexionar sobre la pertinencia de utilizar una pauta con opciones para propiciar las respuestas analíticas y la discusión. Es muy posible que el formato cuestionario resulte restrictivo y reproduzca una situación defensiva de examen en lugar de servir como un marco para propiciar respuestas reflexivas.

14.3.5. Interpretación a partir del análisis de las respuestas orales y de la interacción durante la discusión siguiendo la pauta

En este apartado se analizan dos transcripciones, elegidas al azar, desde el punto de vista del tipo y la calidad de las respuestas orales.

El análisis del tipo de respuesta, consiste en ordenar los turnos de acuerdo a su intención comunicativa, lo cual permite hacerse una idea de las interacciones que ocurren durante la discusión. Esta última categorización arroja datos acerca del aprovechamiento del tiempo de discusión.

Como se ha explicado, los turnos de las dos transcripciones (véase anexos) fueron categorizados de acuerdo a la intención comunicativa en cada turno, adjudicándole un color a cada turno de acuerdo a un criterio de predominancia:

Descripción Turnos que describen aspectos sobre el texto y las ilustraciones.

Identificación Turnos que señalan alguna de las opciones que expresa la pauta.

Explicación Argumentación sobre algún aspecto relacionado con el álbum.

Discusión (?, I, E) Turno que reacciona al turno anterior; bien sea para preguntar o cuestionar (Discusión ?), Identificar (Discusión I), o argumentar (Discusión E).

Comentario Turno para asentir, comprobar, verificar o hacer fluir la discusión

Operativo Turno de lectura, escritura, repartición de tareas o cualquier otra cosa relacionada con la gestión de las respuestas en la pauta

Digresión Turno que no ninguna guarda relación con el tema que se discute

Confuso Turno que no se puede precisar su intención

El análisis de la calidad de la respuesta consiste en organizar las respuestas orales -principalmente las respuestas de identificación y las explicaciones- en categorías similares a las que se han utilizado para las respuestas escritas. Este análisis permitirá contrastar, el grado de comprensión que expresan las respuestas escritas con el que se expresa durante la discusión oral.

Aunque la intención comunicativa es diferente, las Explicaciones y las Discusiones E (Discusión con explicación) representan respuestas equivalentes al analizar la calidad de la respuestas. Lo mismo ocurre con las Identificaciones y las Discusiones I (Discusiones con identificación).

Es así como, tal como ocurría con las explicaciones escritas, las Explicaciones y las Discusiones E fueron categorizadas, como las explicaciones escritas, de acuerdo al ámbito, propiedad, y base. Tal como se hizo con las respuestas escritas, a estas Explicaciones y Discusiones E cuando son apropiadas se les ha adjudica un grado. Las Identificaciones y las Discusiones I, equivalen a las

marcas escritas en las opciones y se categorizan, como éstas de acuerdo a su propiedad.

A continuación se muestran los resultados de la categorización de los turnos de la discusión. Comenzaremos por *Voces en el parque* del Grupo 1.

Secuencia 16 preg.3.9

Porcentaje	
operativo	40
confuso	13,33
comentario	17,77
explicación	11,11
identific.	6,66
inv.-prof.	4,44
digresión	4,44
discusión	2,2
	99,95

Secuencia 17 preg.3.10

Porcentaje	
comentario	25
explicación	12,5
identific.	25
operativo	25
confuso	12,5
	100

Secuencia 18 preg.3.11

Porcentaje	
comentario	33,33
operativo	26,66
descrip.	16,66
confuso	10
identific.	6,66
inv.-prof.	6,66
	99,97

Secuencia 21 preg.3.12

Porcentaje	
identific.	33,33
operativo	26,66
discusión	20
comentario	10
confuso	6,66
explicación	3,33
	99,98

Secuencia 22 preg.3.13

Porcentaje	
operativo	83,33
inv.-prof.	16,66
	99,99

Secuencia 23 preg. 4

Porcentaje	
operativo	34,37
identific.	31,25
explicación	12,5
discusión	6,25
comentario	6,25
confuso	9,37
	99,99

Secuencia 24 preg.5

Porcentaje	
operativo	29,41
comentario	20,58
identific.	17,64
confuso	14,7
explicación	11,76
descrip.	2,94
digresión	2,94
	99,97

Secuencia 25 preg.6

Porcentaje	
operativo	68
comentario	20
explicación	12
	100

Totales Secuencias

operativo	33,38
coment.	15,99
identific.	10,57
descrip.	9,18
discusión	8,21
confuso	7,37
explicación	7,09
digresión	4,31
inv.-prof.	3,89
	99,97

14.3.5.A) Interpretación de la de la interacción⁴⁶ y de las respuestas orales en Voces en el parque

En cuanto a la interacción durante la discusión se observa que:

- La mayor parte de los turnos se dedica a la actividad de contestar las preguntas; es decir, que sólo un 3,89% de los turnos alude a aspectos que no se relacionan con la situación de dar respuesta a los planteamientos contenidos en la pauta de discusión. Sin embargo, la mitad de los turnos (49,36%) representan enunciados “pasivos”, que no se dedican a la construcción de las respuestas. Entre este tipo de turnos pasivos, la mayor parte (33,37%) se dedica a los aspectos operativos de la pauta, tales como lectura de las preguntas, distribución de las tareas y redacción de la respuesta. El resto (15,99%) corresponde a comentarios.
- Los turnos que reflejan actitudes comunicativas más comprometidas con la elaboración de la respuesta son las discusiones y las explicaciones, estos representan el (15,85%) del total de turnos. Las explicaciones suponen la mitad de estos turnos (7,23%) y la discusión, que implica un diálogo con un comentario anterior, ocupa el otro 8,62% de los turnos.
- De los turnos activos que contienen enunciados dirigidos a la construcción de las respuestas (no se incluyen aquí los destinados a la expresión escrita

⁴⁶ Antes de presentar los resultados, es pertinente aclarar que el análisis se realiza en términos de porcentajes, lo que ofrece datos sobre el empleo del tiempo en una discusión particular. Es decir, que estos resultados se sostienen en relación con otros datos surgidos en la propia discusión. En ningún momento se pretende compararlos con lo que se considera “normal” en una discusión. Y esto se debe, entre otras razones, a una razón práctica: no existe un patrón de conversación literaria. En general muy poco se sabe en términos estadísticos acerca de la distribución de los diferentes tipos de actos del habla en la vida diaria de la gente (McCarthy, 1991, Capítulo 5). El análisis de la conversación aún tiene mucho que investigar para proponer modelos que expliquen los patrones y repeticiones presenten en los distintos intercambios discursivos. De manera que cuando en esta interpretación, se afirma, por ejemplo, que hay poca discusión, esto se dice en relación con otro tipo de turnos dentro de la misma conversación.

de la misma), predominan los dedicados a identificar la respuesta (10.15%) y los que describen las páginas del álbum (9,04%).

- La mayoría de los turnos dedicados a la descripción se concentran al comienzo de la discusión. Efectivamente, en las secuencias iniciales (Secuencias 1 y 2) las descripciones alcanzan porcentajes que superan la media (20.51% y 10.20%) y no se relacionan directamente con lo que se está discutiendo en la secuencia, es decir no tienen como función argumentar alguna respuesta. Esto es evidente, por ejemplo, en la Secuencia 9 donde hay 6 turnos descriptivos, pero ninguno de ellos relacionado con la discusión sobre la estructura de la narración.

En cuanto a la interacción y su relación con el reconocimiento de las variaciones metaficcionales se observa que:

- Las preguntas relativas al marco espacial y temporal ocupan varias secuencias (5,6,7,8,12,28,29) y concentran el mayor número de turnos (142 turnos). Durante la construcción de las respuestas para este aspecto, los dedicados a discutir y a explicar superan la media de la discusión (21,82% en relación a 15,85%). Además, de las 21 explicaciones apropiadas que se recogen en la discusión, 11 de ellas están dedicadas al marco-espacio temporal. A pesar de ello, el grupo optó por marcar en la pauta una opción que no es apropiada, como se ha explicado en el punto 2 del análisis de las respuestas orales.
- Abundan los turnos descriptivos cuando se discute el marco espacio-temporal; en esta discusión las descripciones se utilizan para argumentar (especialmente en las secuencias 7 y 8, donde se concentran 25 turnos descriptivos de los 29 dedicados al cronotopo). Se observa que se recurre a la descripción para argumentar las variaciones correspondientes a aspectos gráficos tales como el marco-espacio temporal (20,42% en las secuencias 5,6,7,8,12,28 y 29) y los paratextos (16.66% en las secuencias 18 y 20).

Entre las variaciones que generaron discusión y que superan la media de discusiones y explicaciones están: la referente a la ilustración (secuencia 15) que alcanza un porcentaje de 17,42 %; y la referente a los préstamos intertextuales (secuencia 21) donde alcanza un 20%. En ambas, los turnos identificativos también superan la media de la discusión total. Estas secuencias se muestran especialmente fluidas, en el sentido de que los integrantes de los grupos entienden los planteamientos e identifican con facilidad los que se corresponden con el álbum. Significativamente, en los comentarios escritos no aparecen explicaciones sobre estos aspectos.

- Una de las secuencias con menos turnos de discusión es la 10, que se refiere a las contradicciones entre los diferentes narradores. El grupo, aunque reconoce la existencia de estas contradicciones, no profundiza en el hecho. La secuencia comprueba que, a pesar de que reconocen que las historias son diferentes, no poseen elementos para situarse en el ámbito metaficcional identificando una intención de cuestionar “la realidad” de la ficción. Así pues, tal como se ha explicado, el reconocimiento de la indeterminación es una de las ausencias en el análisis de estos lectores: esta secuencia evidencia que no se detienen a describir, ejemplificar o atribuir una intencionalidad a las contradicciones, aunque afirmen que cada uno “dice cosas diferentes”.
- La secuencia 23 que trata de los conocimientos literarios implicados en las variaciones, contiene una cantidad elevada de turnos de identificación (34,37%); en contraste, los turnos correspondientes a la discusión son escasos (6,25%). Se puede deducir una dinámica de respuesta en la que los enunciados propuestos son aceptados o rechazados. Las explicaciones son escasas y, si se revisan, se observa que sólo una de ellas es apropiada. Este hecho podría explicarse porque los enunciados de estas opciones se sitúan en los grados 1 y 2 de interpretación, que podrían resultar muy complejos para que los lectores se apropien de los argumentos y, tal vez, demasiado, si se trata de debatirlos o rebatirlos.

En cuanto a la calidad de las respuestas se observa que:

- Hay 23 explicaciones apropiadas (incluidas las Discusiones E). La mayoría de ellas (15 en total) pertenecen al Grado 3 de interpretación; 3 de ellas pertenecen al Grado 4 , 3 se sitúan en el Grado 2 ; y una en el Grado 1.
- La gran mayoría de los turnos que se dirigen a seleccionar las opciones son apropiados: de 59 turnos , 39 son apropiados lo que significa que 66,10% se refieren a opciones que han sido descritas.
- La mayoría de las respuestas se basan en aspectos significativos. Se fundamentan las respuestas en aspectos referidos a la propia narración, aspectos del funcionamiento de la historia canónica. Llama la atención el hecho de que muchas respuestas no se fundamenten en aspectos visuales o intertextuales, cuando se trata de un libro en el que las ilustraciones poseen una gran carga narrativa y contienen cantidad de alusiones a otras obras o contextos.
- Varias de las explicaciones giran alrededor de la misma idea. Según el tema que abordan, las respuestas pueden agruparse en: a) Focalización, b) Indeterminación; c) Intertextualidad y d) Ausencia de variación.
 - a) Las explicaciones sobre la focalización se refieren a dos ideas: una misma historia está contada desde cuatro focalizadores (Turnos 333, 362, 386, 395, 553, 560, 607 y 709); y cada uno de estos “ve” la realidad según su “estado de ánimo” (Turnos 205, 260, 264, 275, 345, 402 y 698).
 - b) La explicación correspondiente al turno 425, (una entre las dos que alcanzan Grado 2) alude a la indeterminación en la historia: “(...) nosotros lo tenemos que decidir cómo es la historia”, un aspecto que no aparece reflejado en las respuestas escritas y que sólo asoma en la discusión a través de esta explicación.

- c) Dos explicaciones (Turnos 346 y 348) hacen referencia a la intertextualidad aunque con un grado de interpretación poco elaborado (Grado 4).

A continuación se muestran los resultados de la categorización de los turnos de la discusión sobre *Els tres porquets* del Grupo 3:

		descripción	identificación	explicación	discusión	comentario	operativo	digresión	inv.-prof.	confuso	total
Secuencia 0 *	Total				1	9	58		5	8	81
	Porcentaje				1,23	11,11	71,61		6,17	9,87	99,99
Secuencia 1	Total					17	32	12		11	72
	Porcentaje					23,61	44,45	16,66		15,27	99,99
Secuencia 2 y 4 Pregunta 1	Total		7	4	2	17	38	12	1	15	96
	Porcentaje		7,29	4,16	2,08	17,71	39,59	12,50	1,04	15,62	99,99
Secuencia 3 y 5 Pregunta 2	Total		5	2	4	8	19	8	6		52
	Porcentaje		9,61	3,84	7,69	15,38	36,53	15,38	11,53		99,96
Secuencia 6 y 25 Pregunta 3.1	Total		3	2		13	35	4	6	2	65
	Porcentaje		4,61	3,07		20,01	53,86	6,15	9,23	3,07	100
Secuencia 7 Pregunta 3.2	Total	5	7	9	6	8	4		9	2	50
	Porcentaje	10	14	18	12	16	8		18	4	100
Secuencia 8 Pregunta 3.3	Total	3	7	2	1	4	5	1		3	26
	Porcentaje	11,53	26,93	7,69	3,84	15,39	19,24	3,84		11,53	99,99
Secuencia 9 Pregunta 3.4	Total		6	1	3	2	3			1	16
	Porcentaje		37,50	6,25	18,75	12,50	18,75			6,25	100
Secuencia 10 Pregunta 3.5	Total			1			4				5
	Porcentaje			20			80				100
Secuencia 11 y 13 Pregunta 3.6	Total	1		3		10	15	4	8	4	45
	Porcentaje	2,22		6,66		22,23	33,34	8,88	17,78	8,88	99,99
Secuencia 12 y 14 Pregunta 3.7	Total		2	3	1	2	7				15
	Porcentaje		13,33	20	6,66	13,33	46,67				99,99
Secuencia 15 Pregunta 3.8	Total	1	2	4		2	4		1	5	19
	Porcentaje	5,26	10,52	21,06		10,52	21,05		5,26	26,32	99,99
Secuencia 16 Pregunta 3.9	Total		1	1		1	3		2	1	9
	Porcentaje		11,11	11,11		11,11	33,33		22,22	11,11	99,99
Secuencia 17 Pregunta 3.10	Total		1				2			4	7
	Porcentaje		14,28				28,57			57,15	100
Secuencia 18 Pregunta 3.11	Total						13			2	15
	Porcentaje						86,67			13,33	100
Secuencia 19 Pregunta 3.12	Total		4	2	1		12	2			21
	Porcentaje		19,04	9,52	4,76		57,15	9,52			99,99
Secuencia 20 Explicación	Total			1		6	7			1	15
	Porcentaje			6,66		40,01	46,67			6,66	100
Secuencia 21 Pregunta 4	Total		2	6	2	12	31	31		7	91
	Porcentaje		2,19	6,60	2,19	13,20	34,05	34,05		7,70	99,98
Secuencia 22 Pregunta 4	Total		1	2	5	9	10	10	2	2	41
	Porcentaje		2,43	4,87	12,19	21,96	24,40	24,40	4,87	4,87	99,99
Secuencia 23 Pregunta 5	Total			1		4	4				9
	Porcentaje			11,11		44,44	44,44				99,99
Secuencia 24 Explic. Preg. 3	Total					2	4		5		11
	Porcentaje					18,18	36,36		45,45		99,99
TOTAL SECUENCIA	Total	10	48	44	25	117	252	84	40	60	680
	Porcentaje	1,47	7,06	6,47	3,68	17,21	37,06	12,35	5,88	8,82	100

* La secuencia 0 no se ha tenido en cuenta para los totales, porque pertenece a la fase de lectura previa a la discusión.

14.3.5.B) *Interpretación de la interacción y de las respuestas orales en Els tres porquets*

En cuanto a la interacción durante la discusión se observa que:

- Hay un marcado desequilibrio entre los turnos “activos” (es decir, aquellos que se emplean en la construcción de la respuesta: Identificaciones, Descripciones, Explicaciones y Discusiones), que suman el 18,66 % de los turnos, y los “pasivos” (Turnos operativos, Comentarios, Aspectos Confusos, Intervenciones de la profesora y Digresiones), que suman el 81.25 %. Los turnos pasivos considerados separadamente ocupan las primeras tres posiciones en el total de turnos (Operativos 37%, Comentarios 17.2%, Digresiones 12.35%).
- Los turnos utilizados para identificar las respuestas representan el mayor número de respuestas activas (7.05%). Los enunciados que explican o discuten las respuestas ocupan un 9.85% de los turnos
- Los de discusión, es decir aquellos turnos que responden a un enunciado anterior representan sólo el 3,67% de los turnos.
- Los turnos destinados a describir son los más escasos (1.47% del total). Sin embargo, este dato merece ser matizado con lo observado en las intervenciones en las que se leen partes del texto del álbum para destacar algunos momentos de la narración, ya que estas intervenciones tienen una intención comunicativa muy similar a la de las descripciones, aunque estén consideradas dentro de los turnos operativos.

En cuanto a la interacción y su relación con el reconocimiento de las variaciones metaficcionales se observa que:

- La secuencia dedicada a discutir la pregunta dedicada a la variación en los personajes (Secuencia 7), que es una variación muy evidente e importante en esta álbum, es una de las más fluidas y activas. En esta secuencia, los turnos activos ocupan el 54% de la discusión, un porcentaje que está muy por encima de la media general (18,69%). Adicionalmente, los turnos operativos ocupan un espacio pequeño de la discusión (8%), siendo las

intervenciones de la investigadora las que ocupan el mayor porcentaje de los turnos pasivos (18%). Es ésta una de las secuencias en que las intervenciones de la investigadora superan la media de sus intervenciones (5.88%). A pesar de que la transcripción indica que las opciones planteadas por la pauta no se comprendieron fácilmente, es visible que en esta secuencia la discusión y la mediación de la investigadora favorece la construcción de la respuesta, como pudo verse en la interpretación del proceso de construcción de esta respuesta en la sección 3.2. de este análisis. En esta secuencia la distribución proporcional de los turnos, tan alejada de la tendencia general de la discusión, sugiere una interpretación: tal vez la presencia de la investigadora desvía la atención del grupo de la obligación de contestar unas preguntas y la dirige a la discusión.

- En la secuencia 21, dedicada a discutir la pregunta sobre los conocimientos implicados, los turnos de identificación no ocupan un lugar importante (sólo el 2.19% del total) y tampoco los de discusión (2,19%). De allí se deduce que identifican fácilmente las opciones. La revisión de esta secuencia permite ofrecer algunas explicaciones al hecho: la primera está en los principios-efectos que organizan este álbum (cortocircuito y reverberación) que, como se ha explicado, son los más reconocibles. Este hecho podría facilitar la identificación de una intencionalidad ayudando a reconocer el tratado sobre la ficción contenido en la variación metaficcional. Por otra parte, si se atiende a los conocimientos que identifican, se advierte que el reconocer que los cuentos clásicos pueden ser versionados es un tipo de conocimiento bastante familiar a la experiencia literaria de los lectores infantiles en la actualidad, por lo que se trata de un reconocimiento que presenta menos dificultades que, por ejemplo, los planteados en *Voces en el parque*. Otra explicación se halla en el clima de discusión que se produjo en este grupo donde, llegado a este punto de la pauta, los lectores parecen cansados y poco interesados en la actividad; y dedican gran parte del tiempo a hablar de otras cosas. La abundante cantidad de turnos considerados digresiones, es una muestra

de que el interés por identificar y discutir las respuestas se había desvanecido.

En cuanto a la calidad de las respuestas se observa que:

- Hay 25 explicaciones apropiadas (incluidas las Discusiones E). La mayoría (16 en total) muestran un Grado 3 de profundización; 6 son de Grado 4 , y 4 de ellas son de Grado 2.
- La mayoría de las explicaciones se basan en aspectos significativos del álbum, predominan los fundamentos intertextuales, intratextuales y visuales.
- La mayoría de las respuestas dirigidas a identificar una opción son apropiadas; de 59 respuestas, un total de 38 (64,4%) son apropiadas.
- Las respuestas giran en torno a cuatro temas: a) Intertextualidad, b) “el vacío” o cortocircuito, c) la relación texto e ilustraciones; y d) el narrador.
 - a) La explicación más utilizada se refiere a la historia como una versión del cuento popular (Turnos 180, 211, 242, 516, 652, 686).
 - b) El “vacío”, una metáfora similar a la del cortocircuito, se utiliza para representar la superposición de planos narrativos. (Turnos 200, 323,325, 364, 484). Dos explicaciones se refieren al hecho de que los personajes entren y salgan de los cuentos (Turnos 351 y 362) y una, al choque entre los diferentes marcos (Turno 474).
 - c) En cuanto a las cinco explicaciones que aluden a las contradicciones entre el texto y las ilustraciones, tres de ellas son muy generales (Turnos 423, 437, 479), mientras que dos describen momentos concretos en que esto ocurre (408 y 465); las primeras muestran mayor grado de profundización (Grado 3) que las otras, que se colocan en un nivel literal (Grado 4).

- d) Dos explicaciones se refieren a conocimientos literarios sobre el narrador, un elemento de la narración en el que no se reconoce variación, pero que de todas formas se explicita (Turnos 429, 455).
- La mayoría de las explicaciones relacionadas sobre conocimientos literarios enlazan con el principio-efecto de la reverberación y se mantienen en un nivel descriptivo de muy poco análisis, como por ejemplo ocurre en los Turnos 627 y 633 en los que se explica que el principal aprendizaje es que los cuentos populares se pueden explicar de muchas maneras diferentes. Es éste un aprendizaje bastante evidente (Grado 3). Algunas explicaciones que intentan enlazar los aprendizajes con el principio-efecto del cortocircuito, como por ejemplo, el turno 620: "*Que les històries inventades són millors que les altres!*", podría aludir a que el tipo de variaciones radicales (cortocircuito) en estas historias "inventadas" (que descubren el artificio) son mejores (más sorprendentes) que las otras (historias conocidas). Pero esta afirmación es pura conjetura, pues no se puede inferir de lo que está expresado.

Resumiendo esta parte del análisis se puede interpretar que:

Con respecto a la interacción:

- En ambos casos la discusión y explicación de las respuestas ocupa menos de la décima parte de la discusión, en cambio, alrededor de un tercio del tiempo de discusión se emplea en turnos operativos. Estos datos sugieren que, probablemente debido a sus características formales y de contenido, la pauta de discusión condiciona tareas y actividades que desplazan la discusión y la construcción de respuestas.
- En *Voces en el parque*, la proporción entre turnos pasivos y activos es más o menos equivalente (49,36% de pasivos y 50,64% de activos). En el caso de *Els tres porquets* se advierte una desproporción acentuada entre los dos tipos de turnos (81,66% de pasivos y 18,66% de activos).

- En el caso de las digresiones, el Grupo 3 que discute *Els tres porquets*, mantiene menos la atención en la pauta de discusión dedicando 12,35% de los turnos a hablar de otra cosa, mientras que el Grupo 1 de *Voces en el parque* sólo el 4,31% de los turnos. Se cree que estas diferencias se deben a las características personales de los integrantes del grupo y a la manera en que los alumnos interactúan entre ellos en cada grupo.
- Los turnos de identificación de las respuestas, ocupan una proporción similar en los dos grupos: 10,15% del total de turnos en el caso de *Voces en el parque* y 7,05% en *Els tres porquets*. En algunos casos se identifican las respuestas sin que preceda la discusión.
- La descripción ocupa proporcionalmente mayor número de turnos en *Voces en el parque* (9,04) que en *Els tres porquets* (1,47%). Esto podría explicarse en parte, por las características del primer álbum que está lleno de detalles ocultos que se van descubriendo a medida que se relee. En *Voces en el parque* las descripciones se utilizan para argumentar sobre aquello que se está discutiendo, especialmente en las secuencias que tratan del marco-espacio temporal, los paratextos y las ilustraciones. En otras ocasiones las descripciones se desvían del tema que se está discutiendo, especialmente al comienzo de la discusión.
- No hay mucha interacción en la elaboración de las respuestas: los turnos de discusión en los que se contesta a un turno anterior suponen un 8,62 % del total de turnos en *Voces en el parque* y un 3,67% en *Els tres porquets*.

Con respecto a la interacción y el reconocimiento de las variaciones:

- Las secuencias referentes a los préstamos intertextuales (Secuencia 21 en *Voces en el parque* y Secuencia 19 en *Els tres porquets*) contienen poca discusión y más identificación y en ellas las opciones se señalan fácilmente.

- Las secuencias relativas a la ilustración en ambos libros (Secuencia 15 en *Voces en el parque* y la Secuencia 15 en *Els tres porquets*) superan la media de la discusión y resultan bastante fluidas.
- Las secuencias con mayor número de turnos (sin contar los turnos de digresión) son en *Voces en el parque* las que discuten el marco-espacio temporal (Secuencias 5,6,7,8,12,28,29), y en *Els tres porquets* aquella en la que dialogan sobre los personajes (Secuencia 7). Como se ha explicado en el análisis de los procesos y obstáculos, en el primer caso esto se debe a la dificultad que presentaba la noción y su manifestación en *Voces en el parque*; y en el caso del *Els tres porquets*, a las dificultades que presentaban la comprensión de las opciones. Una vez que éstas han sido entendidas, los alumnos reconocen muchas variaciones apropiadas con respecto a los personajes.
- La discusión sobre los conocimientos literarios implicados en el caso de *Voces en el parque* (Secuencia 23) contiene muchos turnos de identificación lo que refleja que las alumnas dudaron entre las diferentes opciones que ofrece la pauta; en cambio en el caso de *Els tres porquets* (Secuencia 21) ésta no ocupa muchos turnos activos, quizá debido a la facilidad de identificación del principio-efecto y tal vez también debido a la falta de concentración en la tarea que muestra el grupo al llegar a esta pregunta.

Con respecto a la calidad de las respuestas:

- En los dos álbumes predominan las explicaciones apropiadas.
- La mayoría de las explicaciones apropiadas se mantienen en el grado que plantean las opciones de la pauta (Grado 3). Por lo que son pocas las que se colocan en el nivel literal de interpretación (Grado 4) , y muy pocas las que profundizan la respuesta enlazándola con el principio-efecto (Grado 2).
- Las respuestas se basan en aspectos significativos de los libros. En ambos casos predominan los aspectos intratextuales. En *Voces en el parque* se

alude al funcionamiento de la historia canónica y, sorprendentemente, poco a los aspectos visuales. En *Els tres porquets* las respuestas se apoyan, como es de esperar, en aspectos intertextuales.

- Las explicaciones en el caso de los dos libros se concentran en algunos temas relacionados con las variaciones en el álbum. Como es esperable en el discurso oral, se repiten algunas ideas: la presencia de cuatro focalizaciones en *Voces en el parque* y el cuento como una versión del cuento popular en el caso de *Els tres porquets*.
- La pregunta correspondiente a los conocimientos literarios implicados ofrece opciones que se inscriben en el Ámbito 1 y al Grado 1 de lo metaficcional. En las respuestas a *Voces en el parque* prácticamente no hay explicaciones, y es probable que exista una dificultad relacionada con la complejidad interpretativa del principio-efecto de la indeterminación. En *Els tres porquets* las explicaciones enlazan con el principio-efecto de reverberación y muestran un descenso con respecto a las opciones de la pauta. En ambos casos, las respuestas podrían ilustrar las dificultades para explicitar "la teoría de la metaficción".

14.3.6. Conclusiones parciales acerca de las respuestas orales en la discusión con la pauta

Las distintas aproximaciones al análisis de las respuestas orales permiten arribar a conclusiones parciales de dos órdenes distintos.

En primer lugar, conclusiones con respecto a las respuestas, las cuales se refieren tanto al reconocimiento metaficcional que estas respuestas revelan como al grado de comprensión que alcanzan, tomando en cuenta los procesos de aprendizaje, el lenguaje con el que se expresan y las formas de interacción que se evidencian en la construcción de estas respuestas.

En segundo lugar, conclusiones sobre la pauta de discusión tanto como instrumento para la investigación, contrastando los datos orales y escritos,

como forma de intervención didáctica, considerando las interacciones, el uso del tiempo, el tipo de respuestas y el lenguaje que la pauta utiliza.

14.3.6.A) *Conclusiones parciales sobre las respuestas orales*

14.3.6.A.a) *Reconocimiento de la variación metaficcional*

En relación con la localización e identificación de las variaciones en los distintos elementos de la comunicación narrativa:

- En general las respuestas orales identifican y localizan las variaciones más importantes y se mantienen muy apegadas a las opciones que les ofrece la pauta. Es así como la mayoría de las respuestas orales que localizan las variaciones se sitúan en el mismo grado de interpretación que las opciones de la pauta (Grado 3), lo que quiere decir que se mantienen en el mismo grado sin distender o tensar la interpretación con respecto a éste. La revisión de la transcripciones muestra que es bastante común el hecho de que a la identificación de una opción, que está planteada de forma general, corresponda una discusión igualmente general del aspecto. Este hecho se evidencia en algunas de las situaciones que se han analizado como cuando, por ejemplo, en *Voces en el parque*, se discute sobre las variaciones en la focalización, pero se recurre a pocos ejemplos de en qué consisten esas variaciones; o cuando los alumnos consideran las opciones sobre los préstamos intertextuales -opciones que reconocen fácilmente en ambos libros- donde hay escasa mención a los préstamos concretos y también -y tal vez debido a ello- poca reflexión sobre su intencionalidad y significación. Esta ausencia de descripciones particulares podría deberse a que las opciones sitúen a los lectores en un nivel de generalización que les inhibe a referirse a las estrategias por las cuales opera la variación y a otros aspectos más concretos y descriptivos.
- La discusión muestra que las variaciones que se reconocen más fácilmente son las localizadas en la ilustración, y también las referentes a los préstamos intertextuales.

- Se comprueban las dificultades para reconocer las variaciones en el marco narrativo que se habían señalado al interpretar las respuestas escritas. Éstas se deben a que la noción no se comprende claramente. Probablemente, se trate de un concepto que ha sido objeto de enseñanza, que “entra en crisis” y en proceso de revisión ante la complejidad con la que se manifiesta en las historias metaficcionales. En ocasiones, la dificultad de comprensión estriba de un planteamiento muy general en la pauta.
- La variación sobre personajes en *Els tres porquets* es una de las que se discute y se describe con más profundidad, a pesar de las dificultades para comprender el sentido de las opciones. De este hecho se deduce que los conceptos literarios más afianzados como el de personajes, permiten extender la descripción de la variación a pesar del grado de complejidad. Esta conclusión puede relacionarse con lo que se ha afirmado con respecto al concepto de marco temporal, un concepto menos familiar.
- En relación con la explicitación del funcionamiento canónico del autor y el narrador, la revisión de la transcripción ofrece nuevas evidencias de que este hecho responde a una necesidad de revisar nociones que resultan complejas y que se complican aún más en narraciones no-canónicas.

En relación con el reconocimiento del principio-efecto y los aprendizajes literarios implicados

- En la discusión del grupo de *Voces en el parque*, no se reconocen los principios-efectos más importantes de los álbumes: la indeterminación y la reverberación. Aunque cuando en el cuestionario escrito los alumnos marcan principio-efectos apropiados, las explicaciones orales y escritas muestran que la elección de las opciones no se sustenta en el reconocimiento de los principios-efectos en cuestión. Más adelante, durante la discusión de las variaciones correspondientes al papel del lector en la narración, un comentario apunta a la indeterminación cuando afirma que el lector debe decidir qué pasa en la narración; sin embargo, este comentario queda aislado porque no se discute, ni se registra por escrito.

No obstante, es importante explicar que cuando el grupo identifica variaciones en la focalización y en la ilustración, se refiere en términos generales, a la contradicción entre las diferentes historias. Aunque están muy próximos a hacerlo, estos reconocimientos no se enlazan con el principio-efecto de la indeterminación, pues como se ha explicado, el análisis no los lleva a sus consecuencias.

En otro extremo de la cadena de enlace, también se observa que, aunque en la pregunta relativa a los conocimientos literarios implicados, reconocen aprendizajes literarios, no los enlazan con las variaciones que han descrito. En conclusión, puede decirse que en la descripción está ausente un eslabón de la cadena: el principio-efecto.

Se piensa que la profundización en los aspectos metaficcionales descritos: es decir, que las narraciones se ajustan a la manera en que la ven los personajes (variaciones) y que las historias se construyen de acuerdo a quien las narra (conocimiento literario implicado), hubiera podido conducir al enlace, al verificarse que es imposible reconstruir una narración sin contradecirse, y que por ello se está ante una narración en donde rige la indeterminación.

- En el caso de *Els tres porquets*, la discusión oral muestra que se reconoce el principio-efecto del cortocircuito, se describe el efecto de éste en el lector y hasta se crea una metáfora para expresarlo. Las variaciones que enlazan con este principio-efecto, tales como la estructura de la historia compleja, se identifican con facilidad. También fue posible observar un proceso mediante el cual el intento de reconstrucción argumental permite enlazar con el reconocimiento de este principio-efecto. Sin embargo, del otro lado de la cadena, al identificar los conocimientos literarios implicados, las opciones elegidas no se refieren al cortocircuito.

Con respecto al reconocimiento de la reverberación, ésta se reconoce con facilidad y sí se enlaza con los conocimientos implicados, pues todas las respuestas que ofrecen al respecto se refieren a la narración como una versión del cuento popular. Sin embargo, cabe apuntar que la discusión

muestra que la descripción de los préstamos y relaciones intertextuales es escasa y que no se atiende a los aspectos paródicos.

- En general, en el caso de los conocimientos literarios implicados, el grado de las respuestas se sitúa por debajo de las opciones de la pauta (Grado 1), de manera que, en este caso, puede hablarse de la apropiación de las opciones como un umbral para la comprensión de la teoría de la ficción inmersa en estas narraciones.

14.3.6.B) *Conclusiones sobre la pauta de discusión*

14.3.6.B.a) *La pauta de discusión como herramienta de investigación*

- El contraste entre las respuestas escritas y las respuestas orales ha permitido comprobar que en una pauta de discusión como ésta, en la que se ofrecen opciones, resulta esclarecedor conocer los procesos que llevaron a marcar una u otra opción. El análisis de la discusión, que se había incluido en el diseño como una forma de contraste, ha resultado imprescindible para complementar los datos surgidos de las respuestas escritas. Éste ha puesto de manifiesto que, detrás de una marca no apropiada, puede existir un razonamiento apropiado o viceversa; en este sentido, la pauta de discusión debe entenderse como una unidad, si se quiere prestarle una mayor atención a los procesos de construcción de respuesta.
- Por otra parte, la transcripción muestra que hay intervenciones que podrían significar más de lo que expresan y que aparecen como “oportunidades perdidas” para continuar indagando. En esos momentos, se ha hecho visible el inconveniente que tiene una pauta cerrada en no permitir profundizar en la discusión para aclarar aspectos que no han resultado evidentes, frente a pautas abiertas como las entrevistas semi-estructuradas, por ejemplo.
- La dificultad que presentan los planteamientos generales de las opciones de la pauta incide en la recolección de datos.

14.3.6.B.b) *La pauta de discusión como intervención didáctica*

- El análisis permite verificar que las opciones de la pauta de discusión son objeto de apropiación por parte de los alumnos y que, en este sentido, pueden ser una ayuda para ayudarles a llegar a lo que tal vez no llegarían por sí mismos. Se ha visto cómo las opciones focalizan la descripción y ayudan a expresar y organizar las opciones.
- Sin embargo, también se ha observado situaciones en las que las opciones del cuestionario son un obstáculo para el reconocimiento de la variación, como, por ejemplo, las referentes a la estructura en *Voces en el parque*, que, por su planteamiento tan generalizado y poco relacionado con la estructura particular de esta narración, añadieron complejidad a una identificación que, ya de por sí, resultaba compleja. En el caso de los personajes en *Els tres porquets*, en el que las opciones también resultaban difíciles de entender, el hecho de que éstas hicieran referencia a una noción bastante familiar como la de personajes y la mediación de la investigadora, permitieron que los planteamientos de las opciones se explicaran.
- Por otra parte, en el tipo de interacción, se ha observado que los turnos de descripción son escasos en proporción con los turnos de identificación. Esto podría deberse a que la pauta de discusión, presentada a manera de preguntas de selección múltiple, ocasiona que la tarea de identificar la opción se imponga por encima de la tarea de discutir apoyándose en las páginas del libro. La presencia de turnos de descripción que no están relacionados con lo que se discute, especialmente al inicio de la discusión, sugiere que la situación de responder a las opciones de la pauta, no deja lugar para los comentarios iniciales y el descubrimiento de las páginas.
- La extensión de la pauta, que se debe a que ésta repasa todos los elementos de la comunicación narrativa, independientemente de si estos funcionan de forma canónica o introducen variaciones metaficcionales, quizá es un factor que impulsa a avanzar y a priorizar la culminación de las

distintas preguntas, por encima de la discusión y la profundización en las respuestas. Esta también podría ser una de las causas del declive de la atención y de las digresiones.

- La cantidad de tiempo empleado en turnos pasivos, especialmente los turnos operativos, obliga a reflexionar acerca del aprovechamiento del tiempo de discusión en una pauta como ésta, y de si se propicia la interacción que se quiere observar.

En conclusión

En cuanto al reconocimiento de las variaciones, el análisis de la discusión oral ha proporcionado más datos sobre los ámbitos y el grado de elaboración de las respuestas. Éstas en general se mantienen en el nivel que señalan las opciones de la pauta.

También ha revelado más datos acerca de la facilidad o la dificultad que presenta la descripción de los diferentes aspectos de la variación metaficcional, sobre lo que se concluye que, las variaciones relacionadas con la ilustración, la intertextualidad y los personajes resultan las más fáciles de identificar; y las relacionadas con el marco narrativo, la estructura de las narraciones complejas, las más difíciles.

Tal como se había previsto en la sistematización de la descripción metaficcional, se observa que la indeterminación resulta más difícil de identificar que el cortocircuito y la reverberación. Con respecto a la reverberación, se concluye que las respuestas orales no se extienden en la identificación de los préstamos y de la intencionalidad que hay ellos.

También en relación con el principio-efecto, se ha observado si las respuestas enlazaban -o estaban cercanas a enlazar- las variaciones y los conocimientos literarios implicados, con alguno de estos principios. Se ha visto que el cortocircuito pudo enlazarse con variaciones en la línea de acontecimientos y los personajes; mientras que en el caso de la indeterminación no se produjo el

enlace. La reverberación se ha asociado a los conocimientos literarios implicados en *Els tres porquets*.

En cuanto a la pauta de discusión como herramienta de investigación, se ha mostrado como una herramienta útil para acotar y dirigir las discusiones al tema de la investigación. Sin embargo, no es éste un instrumento abierto que permita intervenir para indagar en aspectos puntuales que surjan sobre la marcha. También se ha advertido que la extensión de la pauta y la dificultad de las opciones podrían haber influido en el tipo de datos que se obtienen.

Finalmente, en relación con la pauta de discusión como intervención didáctica, se debe señalar que ésta representa una ayuda para describir las variaciones, pero en otras ocasiones, supone también un obstáculo para la comprensión de estas variaciones, en la mayoría de los casos debido a que no se comprenden las opciones. Esto ocurre especialmente cuando la complejidad de las variaciones, se combinan con conceptos o representaciones de la narración que resultan menos familiares.

La pauta de discusión, presentada bajo la forma de un cuestionario con opciones para elegir, permite la apropiación de las opciones, pero que en muy pocos casos se produce una elaboración mayor que la que proponen estas opciones.

Por otra parte, el análisis de la interacción muestra que la pauta dirige el empleo del tiempo de la discusión a las tareas operativas de lectura y escritura; que la identificación de opciones generales se privilegia sobre la descripción de las variaciones específicas y que deja escaso margen para los comentarios iniciales que podrían dar lugar a la profundización en las respuestas.

En el siguiente capítulo, estas conclusiones parciales se cotejan con otras conclusiones parciales, para llegar a conclusiones generales acerca de esta parte de la investigación.

15. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS

Las respuestas analíticas de los lectores producidas en diferentes instancias y momentos se han interpretado desde distintos ángulos con el fin de reconstruir lo que ocurre cuando los lectores leen y analizan álbumes metaficticiales.

El análisis ha tenido en cuenta algunos de los componentes de la situación que habían sido contemplados en la definición de las pautas; otros componentes se han hecho visibles durante el proceso interpretativo de las respuestas. Se han observado, por una parte, las respuestas individuales que tuvieron lugar después de la lectura del álbum; y, por la otra, las respuestas grupales, surgidas a partir de la discusión de opciones incluidas en una pauta de análisis. A partir de la comparación de los datos obtenidos en cada momento, se han podido observar los progresos y omisiones en uno y otro análisis. De la misma forma, se han contrastado las respuestas escritas en la pauta de discusión de grupo con las orales que se registraron durante la discusión. A través de este proceso, se han obtenido más datos acerca del significado de las respuestas escritas, ya que la información de las respuestas orales añade a las escritas matizando, afinando, limitando y ampliando, la información que proporcionaban las marcas y los comentarios escritos.

De la interpretación, han surgido tres grupos de conclusiones parciales:

- Conclusiones sobre los cuestionarios individuales.
- Conclusiones sobre las respuestas escritas en el cuestionario de grupo que sirve de pauta de discusión, que se comparan con las obtenidas de los cuestionarios individuales.
- Conclusiones sobre las respuestas orales que se expresan durante la discusión de la pauta en las que se considera el contraste entre éstas y las escritas.

En este capítulo se presentan las conclusiones generales del análisis de las respuestas elaboradas a partir de los resultados obtenidos de las conclusiones parciales. Son de tres clases y tratan sobre: a) la descripción de las variaciones y el grado de comprensión del fenómeno metaficcional que muestran las respuestas; b) el cuestionario y la pauta como herramientas de investigación; y c) el cuestionario y la pauta como formas de intervención didáctica. Un último apartado comenta reflexivamente las conclusiones obtenidas.

15.1. DESCRIPCIÓN DE LAS VARIACIONES Y GRADO DE COMPRENSIÓN LITERARIA

15.1.1. Reconocimiento y localización de las variaciones dentro de los elementos de la comunicación narrativa

El reconocimiento de las variaciones posibilita describir la manera en que la metaficción actúa en los dos álbumes metafictionales. A continuación, se exponen los aspectos observados:

15.1.1.A) *Más y mejores respuestas por apropiación*

Las conclusiones muestran que, con relación a las respuestas individuales, en las respuestas surgidas de la pauta de discusión se produce una profundización de las respuestas, en el sentido de que se reconocen mejor -es decir, de forma más explícita y localizada- un mayor número de variaciones. Esto se respalda en los datos obtenidos, que muestran que del cuestionario individual al de grupo se produce una disminución de las respuestas ajenas a la metaficción y a lo literario pertenecientes al Ámbito 3, y un progreso de las respuestas hacia los Grados 3 y 2, con respecto al Grado 4 que predominaba en los cuestionarios individuales.

Existen varias razones para explicar este progreso. Por una parte, la discusión del grupo muestra que la construcción colectiva de la respuesta a través de la discusión ayuda al reconocimiento. Por otra parte, se cree que la relectura

favorece la construcción de respuestas más elaboradas a partir de las iniciales. Sin embargo, se piensa que la explicación más determinante radica en el hecho de que las opciones del cuestionario permiten la apropiación de descripciones, como se explica a continuación.

La apropiación de las opciones que ofrece la pauta puede explicar un avance en las respuestas que presentan un grado de elaboración equivalente al de la pauta, al que tal vez los lectores no llegarían por sí mismos. Esto se traduce en mejores respuestas. Por otra parte, estas opciones hacen de guía para que los elementos de la comunicación de las narraciones sean considerados de manera sistemática, lo que se traduce en más respuestas.

Ante la duda de si realmente se produce esta apropiación, cabe decir que los datos observables en las respuestas orales en la pauta de discusión permiten interpretar la presencia de un proceso de este tipo. Entre los datos que respaldan esta afirmación se halla la adecuada utilización en el contexto de la discusión del metalenguaje de la opción (por ejemplo, Sec. 7 de *Voces en el parque*); el interés y esfuerzo que muestran los miembros de los grupos por entender las opciones de la pauta (Sec. 7. *Els tres porquets*) y también la existencia de turnos que describen, explican y discuten las opciones, además de los de identificación.

En consecuencia, se ha descartado la posibilidad de que, en la mayoría de los casos, las opciones sean el resultado de una elección azarosa o incluso de la activación de una competencia que no es extraña para muchos y que consiste en saber responder cuestionarios con preguntas de selección múltiple.

No obstante, en la apropiación, resulta difícil determinar con certeza qué parte de la respuesta es elaborada con la información que poseen los lectores y qué parte viene dada por la ayuda que ofrece la pauta de discusión.

De estas dos observaciones se deduce que, al describir álbumes metaficticiales, facilitar opciones favorece a que los escolares se apropien de respuestas que les ayudan a describir más y mejor estrategias y variaciones que probablemente no llegarían a describir por sí solos. Sin embargo, lógicamente, las respuestas que son resultado de la apropiación son

poco elaboradas.

15.1.1.B) *La base de las respuestas*

En las respuestas grupales se observa un progreso en la referencia a más elementos significativos que sirven de base para las explicaciones de los alumnos. La mayoría de las respuestas en la pauta de discusión se fundamentan en los aspectos intratextuales y también se mencionan algunos aspectos intertextuales, así como sobre la historia canónica.

Del mismo modo, se ha observado que la discusión favorece que surjan más descripciones de las ilustraciones y se mencionen aspectos gráficos y visuales de los álbumes. Sin embargo, no siempre estos se utilizan como base para el análisis; en los turnos orales se observa que, en repetidas ocasiones, la descripción supone una interrupción al tema que se trata, que está marcado por el orden de las opciones de la pauta de discusión.

De estas observaciones, se puede concluir que al planificar una actividad de descripción de álbumes metaficcionales resulta conveniente reservar un tiempo para la observación y comentario de los aspectos visuales antes de analizar las variaciones localizadas en los diferentes elementos de la comunicación literaria. Esta observación inicial y discutida podría proporcionar una base para la construcción de respuestas más fundamentadas y permitiría que el análisis se hiciera a partir de un mayor conocimiento de los detalles del álbum.

15.1.1.C) *Incidencia de la noción y/o del elemento de la comunicación literaria y de la complejidad de la variación en la elaboración de la respuesta de reconocimiento*

El análisis ha permitido verificar que dos son los factores que inciden en la elaboración de una respuesta más profunda. El primero es el grado de familiaridad de los lectores con la noción literaria o con el elemento de la comunicación narrativa donde se produce la variación. Es así como los

alumnos mostraron dificultades en localizar variaciones relacionadas con elementos en los que la conceptualización resultaba compleja, tales como el marco espacio-temporal o en la distinción entre el autor y narrador, en contraste con su dominio cabal de las variaciones localizadas en el personaje, una noción que les resulta completamente familiar.

El segundo es el grado de complejidad de la variación, que depende de varios condicionantes que se combinan entre sí:

- la visibilidad de la variación; es decir, si se trata de una variación visible a primera vista y lo estructural sin necesidad de un análisis más detenido (por ejemplo, que los personajes entran y salen de la historia y esto se muestra reiteradamente en las ilustraciones; o si, por el contrario, se trata de una variación oculta y/o parcial como, por ejemplo, la inclusión del lector a través de una única referencia en *Els tres porquets*).
- El grado de abstracción que presenta la opción; por ejemplo las opciones correspondientes a las ilustración y a las relaciones intertextuales se expresan de forma muy concreta -debido al tipo de variaciones que describen-; en cambio, las correspondientes a la estructura narrativa son más abstractas.
- la distancia que existe entre una variación expresada de forma general y la forma en que se concreta en el álbum.

Ahora bien, los alumnos reconocieron variaciones complejas, presentadas de forma abstracta, cuando se localizaban en un elemento de la comunicación literaria que les resultaba familiar (un ejemplo: la idea de que el personaje "se transforma y pierde su coherencia individual"); en cambio, las variaciones visibles y concretas, como el choque de espacios, no las identificaron por la dificultad mencionada para tratar con la noción de marco espacio-temporal.

En resumen, el análisis demuestra que la dificultad o facilidad de descripción dependen del contenido de la variación y de su localización. En este orden de ideas y en combinación, también dependen del grado de abstracción con que se formulan las opciones descriptivas con respecto a la estrategia visible. Este grado de abstracción en algunos casos facilita la apropiación y permite

generalizar lo que de otra manera podría ser excepcional. Sin embargo, también se ha visto que en otros casos dificulta la identificación.

En conclusión, la planificación de una secuencia didáctica de lectura, análisis e interpretación de álbumes metaficticiales debe considerar las combinaciones y tensiones entre lo particular y lo general; lo concreto y lo abstracto; lo conocido y lo nuevo. Es decir, debe tomar en cuenta lo que está en juego en la descripción: los conceptos literarios (aprendidos o en proceso de adquisición) en relación a las variaciones (visibles a primera vista o aquéllas cuya identificación requiere de análisis). También debe considerar las estrategias particulares visibles en un álbum y la manera en que, a partir de éstas, se puede construir un conocimiento generalizable a los textos metaficticiales y/o a la literatura. Este hecho sugiere la conveniencia de la planificación de diversas entradas que por una parte permitan que los alumnos partan de las variaciones visibles y fáciles de localizar por ellos mismos. Una vez identificadas estas rupturas podrían acceder a rupturas más complejas. Por otra parte, el análisis ha mostrado que es posible acceder a la descripción de estas complejidades por medio de la apropiación de planteamientos más generales y previamente formulados por el enseñante.

15.1.2. Reconocimiento del principio-efecto

15.1.2.A) *La dificultad para reconocer el principio-efecto depende en gran medida de la posición en que éste coloca al lector*

La hipótesis planteada de que el cortocircuito y la reverberación son principios-efectos más fáciles de reconocer que la indeterminación ha sido verificada en la situación individual y grupal a través de los dos álbumes de la muestra. Efectivamente, el cortocircuito de *Els tres porquets* se reconoce en las respuestas individuales y en las grupales; incluso en la discusión de un grupo se observa que los lectores describieron el efecto de esta variación y crearon una metáfora para hacerlo.

En cuanto a la reverberación en el mismo álbum, también se reconoce en las respuestas individuales y en las de grupo. En éstas últimas se observa una

profundización de las respuestas en relación con las primeras. No obstante, los comentarios sobre la reverberación revelan que este principio-efecto no se percibe como una ruptura radical que subvierte la forma canónica con una intención, sino más bien como una variante creativa, un equivalente, una versión más. Se cree que la abundancia de versiones-muchas de ellas paródicas- sobre los cuentos de hadas tradicionales, ha producido una suerte de "canonización" de estas versiones que desdibuja la frontera entre el cuento popular y sus reescrituras. De ahí que no resulte extraño para un niño contemporáneo el haber conocido la versión antes que el cuento. Por otra parte, la referencia del cuento para muchos niños suele ser la versión en dibujos animados de Disney⁴⁷.

La indeterminación de *Voces en el parque* no fue reconocida en el cuestionario individual y, aunque en las respuestas escritas aparece una marca que sí lo hace, el contraste con las respuestas orales revela que el grupo de lectores tampoco se percató de este principio-efecto. Sólo un comentario oral aislado apunta a la indeterminación al afirmar que el lector debe decidir cómo es la historia. Sin embargo, en las respuestas orales y escritas de la pauta, se reconocen las contradicciones entre los diferentes narradores y la manera en que se hacen subjetivos algunos de los elementos de la comunicación narrativa, lo que se interpreta como una aproximación al reconocimiento de este aspecto de la narración.

Como se ha señalado, el principio-efecto de la indeterminación coloca al lector en una posición de desconcierto que, especialmente si es poco experimentado o se guía por un criterio de coherencia, dificulta el reconocimiento de una intencionalidad en las contradicciones y silencios. En la escuela, donde tradicionalmente se valoran las respuestas correctas y bien expresadas, este tipo de reconocimiento podría ser aún más difícil. En cambio, la reverberación es un principio-efecto que involucra al lector desde su saber, desde lo que reconoce como familiar. Es ésta una posición mucho más cómoda para el lector. También el cortocircuito se presenta como un

⁴⁷ De hecho, esto ocurre en la discusión del Grupo 3 de *Els tres porquets*, donde para reconstruir la historia recurren a la animación de Disney.

espectáculo de pirotecnia, que se despliega ante el lector para sorprenderlo con sus vértigos y "buits".

En conclusión, los datos sobre el reconocimiento del principio-efecto sugieren una aproximación a los álbumes metaficcionales desde la noción de principio-efecto, puesto que ésta podría ayudar a los alumnos a conocer lo que se puede esperar de las narraciones y a reconocer, a través de su propia experiencia de lectura, la intencionalidad de las narraciones metaficcionales.

15.1.2.B) *El encadenamiento del principio-efecto con las variaciones y los conocimientos literarios implicados*

El principio-efecto es un enlace que articula las variaciones concretas con los conocimientos literarios implicados en las narraciones metaficcionales. La capacidad de las respuestas de reconocer estos enlaces -es decir de relacionar una estrategia con un efecto o de relacionar un efecto con una intención explicativa del funcionamiento literario- se manifiesta en algunas de las respuestas. En relación con principio-efecto de cortocircuito en *Els tres porquets*, se observó que en las respuestas individuales no se produce este encadenamiento, tampoco se evidencia en las respuestas escritas. Sin embargo, en la discusión de la pauta pudo observarse un proceso por medio del cual las variaciones que se reconocen en la lógica causal, cuando se reconstruye el argumento, dirigen al grupo a la identificación de un principio-efecto. De forma similar, este principio-efecto se encadena con la variación de los personajes. No obstante, en esta discusión no hay señales de que el cortocircuito articule estas variaciones con algún conocimiento o teoría sobre el funcionamiento de las narraciones. En el caso de la reverberación, se advierte que ésta se reconoce como conocimiento literario implicado en la lectura de la narración, pero las discusiones no reflejan que estos conocimientos se asocien con las variaciones.

Dados los datos obtenidos, se piensa que una aproximación inicial, previa al análisis, a la noción principio-efecto pudiera favorecer las articulaciones de éste con las estrategias y con el reconocimiento de los conocimientos

literarios implicados.

15.1.3. Conocimientos literarios implicados

15.1.3.A) *Reconocimiento de conocimientos literarios implicados*

En los cuestionarios individuales no se alude a una intencionalidad de la obra de mostrar algún aspecto del funcionamiento de las narraciones. En la pauta de discusión, las marcas a las opciones sobre los conocimientos literarios implicados no ofrecen explicaciones, en el caso de *Voces en el parque*, ni tampoco explicaciones relacionadas con la reverberación, en el caso de *Els tres porquets*. Se observa un descenso en el grado y el ámbito de las explicaciones elaboradas por los alumnos en relación con el nivel que mantienen las opciones de la pauta, lo que se ha interpretado como una señal de la dificultad que tiene para los lectores llevar el análisis de la metaficción hacia el descubrimiento de la teoría literaria que está contenida en esta forma de ficción.

Por otra parte, los cuestionarios individuales muestran que para los alumnos, la idea de intencionalidad de una obra aparece muy asociada al efecto en el lector y menos a la noción de un proyecto literario que responde o reacciona a otros planteamientos del mismo ámbito.

Tomando en cuenta estos datos, se piensa que la noción de principio-efecto asociada al lector, pero enlazada con un proyecto literario -en este caso, el metaficcional, con su intención de incluir una crítica a la ficción- podría modelar las respuestas de los lectores en una descripción que suponga análisis y conduzca a la interpretación de las narraciones metaficcionales.

15.1.3.B) *Aprender por contraste: El conocimiento metaficcional y el conocimiento de la historia canónica*

La pauta de discusión, especialmente de las respuestas orales, revela que los lectores se refieren al funcionamiento de la forma canónica de la narración

cuando se encuentran ante situaciones complejas. Las respuestas escritas y las orales han evidenciado que el contraste entre la forma canónica y la variante metaficcional constituye una ayuda para representar nociones que se hacen más complejas en estas narraciones. Varias explicaciones orales y escritas expresan la ausencia de variación al discutir las opciones, o bien expresan y repasan conocimientos sobre el funcionamiento de las historias canónicas.

En conclusión, se demuestra lo que la teoría de la metaficción había señalado: que las obras metaficcionales dirigen la atención hacia el funcionamiento de las historias canónicas.

15.2. EL CUESTIONARIO Y LA PAUTA DE DISCUSIÓN COMO HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN

Como instrumentos de recolección de datos, el cuestionario individual y la pauta de discusión mostraron ventajas e inconvenientes. En primer lugar, el cuestionario individual permitió recoger respuestas tras la lectura del álbum. Sin embargo, su forma de cuestionario puede ser la explicación de que los lectores recurriesen a respuestas empacadas que les permiten contestar las preguntas del cuestionario de acuerdo a lo "aceptable", pero de forma poco comprometida con una elaboración. En el caso de la pauta de discusión, se demuestra la importancia de considerar las respuestas como un todo, sin excluir las orales del análisis pues, en este caso, han aportado más que un simple contraste de verificación: han permitido identificar algunos procesos en la elaboración de las respuestas y las interacciones que rodean el reconocimiento de las mismas.

Sin embargo, se cree que la pauta de discusión, por su extensión y exhaustividad, pudo condicionar el que no hubiera más interacciones de discusión en los turnos orales.

En vista de esto, se concluye que si se quieren obtener más datos sobre la discusión de las variaciones metaficcionales convendría disponer de herramientas que se concentren en las variaciones presentes y no en un

repasso exhaustivo de las variaciones posibles.

Otra desventaja observada en ambos instrumentos es que no permiten indagar sobre los aspectos que han quedado poco claros en las respuestas. Cabría considerar en investigaciones futuras la utilización de instrumentos cerrados de recolección de datos, que puedan ser contrastados con otros más abiertos, como las entrevistas, lo que permitiría despejar algunos aspectos confusos.

15.3. EL CUESTIONARIO Y LA PAUTA DE DISCUSIÓN COMO FORMAS DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

En cuanto al cuestionario individual, éste permitió asentar las primeras impresiones tras la lectura de la narración. Se cree que el registro individual de las respuestas iniciales ofrecería un buen punto de partida para la interpretación a partir de la discusión en grupo de los textos literarios. Sin embargo, como se ha explicado, el cuestionario y la manera en que se introduce no favorece las respuestas provisionales, en proceso de construcción.

En conclusión, se cree que resultaría más adecuado a los fines introducir otras consignas para que los alumnos elaboren respuestas, con la conciencia de que se trata de una situación que se considera un estadio en un proceso más largo de análisis e interpretación. Además de las consignas, otros instrumentos de recolección de datos, como el diario o la entrevista, podrían propiciar una mayor actividad interpretativa alejada de las respuestas de formulario.

En cuanto a la pauta de discusión, se ha explicado que la extensión y exhaustividad de la misma afecta la discusión y, en consecuencia, la profundización en las respuestas. Por otro lado, se ha visto que ante las dificultades de comprensión de algunas de las opciones, éstas tuvieron que ser solventadas por la profesora o la investigadora. La intervención de ambas no había sido prevista en la investigación, pero la observación de las ayudas que ofrecen con su mediación hacen pensar que la participación del profesor en la discusión puede favorecer la apropiación, y que este tipo de ayudas dentro de una discusión podrían resultar más adecuadas y contextualizadas que las

opciones de la pauta.

Con el fin de propiciar la discusión, se piensa que una aproximación más específica a partir de las características del álbum podría resultar más enriquecedora. A este fin, las actividades como la reconstrucción argumental han resultado muy rentables para que los alumnos reconocieran las rupturas.

Por otra parte, los aspectos operativos de la pauta de análisis en este caso ocuparon más espacio que la discusión. Se cree que una discusión centrada en tres o cuatro preguntas particulares sobre el álbum podría resultar una actividad más provechosa.

Finalmente, es preciso comentar que tanto la profesora como la investigadora coincidieron en que las opciones de la pauta podrían ser una herramienta adecuada para la sistematización de los conocimientos que resultan del análisis, una vez que estos han sido objeto de apropiación a través de pautas menos complejas que propicien la discusión.

El proceso de análisis ha permitido un recorrido del que se han obtenido más conocimientos acerca de las potencialidades didácticas de los álbumes metaficcionales y de los procesos implicados en la construcción de respuestas comprensivas por parte de los lectores de estas narraciones.

V. CONCLUSIONES FINALES

"Nos queda el hecho incontrovertible de que, si queremos que los niños se hagan lectores, necesitan el tipo de textos que Lotman describe como canónico"

Margaret Meek. *The Constructedness of Critics*. En *Signal*, nº 81 (1996:187)

El presente trabajo ha tenido como objeto de estudio los álbumes metaficcionales: el análisis descriptivo de las variaciones que los mismos introducen y el examen de su potencialidad didáctica, partiendo de la idea de que los libros "enseñan a leer literatura" para observar qué aprenden los lectores con este tipo de narraciones, consideradas "las más didácticas de todas" (Hutcheon, 1980).

A lo largo de la investigación, se ha procurado tender un puente entre el análisis descriptivo de los álbumes y la comprensión que los lectores expresan tras la lectura y discusión de estas narraciones ilustradas; a este respecto, el elemento de enlace ha venido proporcionado por el modelo de análisis diseñado para sistematizar las variaciones presentes en los álbumes, el cual, al organizar los conceptos y las tensiones implicados en estas variaciones, permite prefigurar los aprendizajes que estos libros podrían favorecer. Así, entre los conceptos incorporados al modelo de análisis que han demostrado ser particularmente útiles para la comprensión del hecho metaficcional se encuentran los de variación metaficcional, principio-efecto y balance metaficcional; mientras que, de forma simétrica, la tensión entre lo canónico y su vulneración, entre lo dado y lo nuevo, resulta imprescindible para entender lo que pueden ofrecer los álbumes metaficcionales a la enseñanza de la literatura.

A su vez, la interpretación de los resultados del modelo de análisis condujo a

deducir, antes de abordar el trabajo de campo, cuáles podían ser las condiciones determinantes para la comprensión literaria de los álbumes metaficcionales. De este modo, el reconocimiento de la variación con respecto a la historia canónica, el reconocimiento de una intencionalidad, y la construcción o activación de un conocimiento sobre la literatura y su funcionamiento se evidenciaron como los elementos clave para la comprensión cabal de las narraciones metaficcionales. Por ello, se partió precisamente de estos elementos para construir las pautas y categorías de análisis. Y, como lógico corolario de lo anterior, más adelante en la investigación la presencia de dichos elementos, en diversos grados de abstracción y elaboración, se consideró señal inequívoca del grado de comprensión expresado por los lectores de estas narraciones a través de sus respuestas.

El trabajo de campo consistió en observar las respuestas (orales y escritas) de dos grupos de lectores, mientras discutían álbumes metaficcionales guiados por una pauta de discusión. El diseño de la pauta de discusión partió, a su vez, de la descripción de las variaciones que proporcionaba el modelo de análisis, y se centró en el reconocimiento: de las variaciones, de su intencionalidad y de los conocimientos literarios implicados en la lectura de narraciones metaficcionales.

En cuanto al análisis de las respuestas de los lectores, el mismo permitió identificar algunos de los procesos de elaboración de significado inherentes a la comprensión metaficcional. Desprendiéndose además como conclusión del análisis de respuestas que el álbum metaficcional constituye un medio para activar, recomponer y expresar conocimientos acerca del funcionamiento de las narraciones.

En relación a la metodología empleada, se considera que una de las aportaciones del trabajo de investigación podría ser el sistema de pautas y categorías diseñado para interpretar las respuestas orales y escritas que expresan los alumnos en relación con los álbumes metaficcionales, sistema que resultó de una productividad notable para el análisis. También se considera que el diseño de la investigación, basado en el criterio paralelo,

permitió que las interpretaciones surgidas de una situación interpretativa compleja pudieran ser verificadas en los diferentes momentos de la investigación.

Por otra parte, el análisis de las respuestas sugiere una reflexión sobre las limitaciones a que está sujeta la evaluación de la comprensión literaria cuando en ésta se consideran los resultados aisladamente de los procesos. Esta observación tiene consecuencias metodológicas sobre la conveniencia de utilizar cuestionarios en este tipo de investigaciones y sobre la posibilidad de introducir discusiones y entrevistas menos pautadas, ya sea para recoger los datos o para comprobarlos o verificarlos.

En cuanto a los aportes a la didáctica de la literatura, se piensa que los conceptos surgidos a partir de la aplicación del modelo de análisis han contribuido a la potenciación del álbum metaficcional como medio para favorecer la enseñanza-aprendizaje, y han contribuido asimismo a constituirlo en objeto de conocimiento para la investigación y la teoría didácticas (probablemente también habría que considerar al álbum un objeto de aprendizaje en las clases de literatura, pero esta conclusión, como se explica a continuación, es sólo una implicación del trabajo cuya conveniencia requiere ser consensuada e investigada en mayor profundidad por la comunidad didáctica).

Las conclusiones obtenidas sugieren algunas líneas de reflexión y actuación en torno a la posibilidad de enseñar literatura a partir de los álbumes metafictionales.

En primer lugar, el análisis de las respuestas de los lectores confirma la potencialidad didáctica que la crítica literaria (Hutcheon, 1980; y Waugh, 1984) y los trabajos más específicamente didácticos (Mackey, 1990; Douglas, 1994; Goldstone, 1998 y 2002; Anstey, 2002; Bull, 2002; Pantaleo, 2002 y 2004) habían atribuido a la metaficción. Ciertamente, la ruptura de las convenciones activa los conocimientos sobre éstas y favorece que los aprendices reconozcan tales conocimientos y los reconstruyan ante situaciones más complejas.

En segundo lugar, el análisis de las respuestas de los lectores a los álbumes muestra que la identificación de las variaciones a través del análisis literario no conduce por sí sola a la interpretación de la narración metaficcional y, por tanto, no garantiza la comprensión de las narraciones metaficcionales. La conclusión parece relevante no sólo para la enseñanza de las narraciones metaficcionales, sino para la enseñanza de la literatura en general: el análisis de los elementos que conforman la comunicación literaria no necesariamente conduce a una interpretación de las obras, aunque puede ayudar a que las interpretaciones estén más fundamentadas en el texto.

En tercer lugar, el análisis de las respuestas evidencia que la lectura individual de álbumes metaficcionales no garantiza que se explicita la comprensión de estos textos complejos. En el caso particular de los álbumes metaficcionales, se cree que esta ausencia de explicitación en los cuestionarios individuales no obedece a un acto de voluntad, sino que más bien se debe a que los alumnos no entienden lo que se les pregunta cuando se les pide que identifiquen "las cosas raras del álbum". Esta incompreensión de la pregunta se debe, muy probablemente, a que aún no poseen una representación de los contenidos literarios involucrados en la lectura de álbumes metaficcionales, pues se trata de una novedad para ellos. Es decir, la idea de "cosas raras" no se asocia a las convenciones literarias porque ni la idea de convención literaria, ni la idea de que existen narraciones que intencionalmente intentan romper estas convenciones se encuentra en el horizonte de expectativas de estos lectores antes de que comiencen a analizar los álbumes. En este sentido, habría que considerar hasta qué punto "una pedagogía abierta" (Bull, 2002) llevaría a descubrir el sentido y las expectativas de la actividad y facilitaría la construcción de conocimiento.

En todo caso, por lo que hace a las respuestas individuales se piensa que la manera en que se formulan las preguntas para propiciar las respuestas resulta un aspecto clave cuando se considera qué tipo de intervenciones favorecerían la comprensión de las narraciones metaficcionales.

Por otra parte se observa que la discusión en grupo de estas narraciones y la apropiación de las opciones facilita una profundización de las descripciones,

así como una mayor comprensión del fenómeno metaficcional por parte de los lectores que se han aproximado a estas obras sin una representación de aquello con lo que pueden encontrarse. En este sentido, la discusión contribuye a que los alumnos comiencen a representarse las narraciones metaficcionales. Sin embargo, resulta evidente en las respuestas que la ausencia de referencias (distintas a los álbumes) que les ayuden a focalizar lo que están discutiendo dificulta el análisis y la comprensión de estos álbumes.

Las conclusiones del análisis apuntan a que una descripción previa de lo que los lectores pueden encontrarse en una narración metaficcional, realizada antes de la lectura y de la discusión, ayudaría a que los aprendices describieran las variaciones y las enlazaran con una intencionalidad. E, igualmente, el análisis de respuestas sugiere que algún tipo de instrucción previa podría asimismo favorecer la comprensión de este tipo de álbumes - coincidiendo con la opinión de Goldstone (2002)-. Sin embargo, en qué deba consistir esta descripción o instrucción para que no obstaculice los procesos de construcción de conocimientos literarios que propician los álbumes es un tema que requiere ser investigado y debatido con base en mayores evidencias.

En este sentido y tal como se ha expuesto, se cree que la noción de principio-efecto, por su posibilidad de relacionar la experiencia del lector con la intencionalidad literaria, podría ser de particular utilidad para que los lectores puedan identificar la narración metaficcional, previamente al análisis y a la interpretación de álbumes metaficcionales.

Por último, de las conclusiones del análisis se desprende también que en el trabajo de aula con álbumes -y, en especial, con álbumes metaficcionales- resulta conveniente introducir espacios de discusión y construcción de respuestas interpretativas que resulten más cotidianos y naturales, de manera que los alumnos adquieran por la experiencia una representación más concreta sobre de lo que significa interpretar un texto y discutir sobre literatura, actividades que sin duda les ayudarán a reconocerse ellos mismos como lectores literarios.

VI. REFERENCIAS

REFERENCIAS PRIMARIAS

ABEYÀ, Elisabet: *Estimat avi*. II. R. Capdevila, Barcelona: La Galera, 1990.

AHLBERG, Allan: *Cuéntanos un cuento*. II. C. MacNaughton, Barcelona: Plaza Joven, 1986. (*Tell Us A Story*. Londres: Walker Books, 1986).

AHLBERG, Allan y AHLBERG, Janet: *El cartero simpático o unas cartas especiales*. Barcelona: Destino, 1991. (*The Jolly Postman*. Londres: Heinemann, 1986).

ANÓNIMO: *Las mil y una noches*. Barcelona: Nauta, 1964.

BANYAI, Istvan: *Zoom*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996. (*Zoom*. Nueva York: Viking, 1995).

BLAKE, William: *Songs of Innocence and of Experience*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

BRIGGS, Raymond: *El muñeco de nieve*. Madrid: Altea, 1985. (*The Snowman*. Londres: Hamish Hamilton, 1978).

BROWNE, Anthony: *Voces en el parque*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999. (*Voices in the Park*. Londres: Transworld, 1998)

Un cuento de Oso. México: Fondo de Cultura Económica, 1994. (*A Bear-y Tale*. Londres: Hamish Hamilton, 1989).

Zoológico. México: Fondo de Cultura Económica, 1993. (*Zoo*. Londres: Julia MacRae, 1992).

Gorila. México: Fondo de Cultura Económica, 1991. (*Gorilla*. Londres: Julia MacRae, 1983).

BURNINGHAM, John: *¿Qué prefieres...?*. Madrid: Kókinos, 2000. (*Would You Rather...* Londres: Jonathan Cape, 1978).

CALVINO, Italo: *Si una noche de invieron un viajero*. Barcelona: Bruguera, 1983.

CORBINOS, Rosa Anna: *Carabola*. II. J. Tàssies, México: Fondo de Cultura

Económica, 1997.

CORTÁZAR, Julio: *Rayuela*, Barcelona: Edhasa, 1979.

ESCALA, Jaume y Carme SOLE VENDRELL (II.) *Els nens del mar*. Madrid: Siruela, 1991.

FÉLIX, Monique: *Historia de la ratita encerrada en un libro*. Caracas: Maria di Mase, 1981.

FUENTES, Carlos: *Aura*. México: Era, 1986.

GEDOVIUS, Juan: *Trucas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

GISBERT, Joan Manuel y URDIALES, Alberto (II.): *El parque del arte*. Madrid: SM, 1992.

GOFFIN, Josse: *Sí*. El Masnou (Barcelona): MSV, 1991.

GOMI, Taro: *Hay un ratón en casa*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993. (Título original *Here ¡Come!*).

HAGEN, Oddmund y A. DÜZAKIN (II.): *Campo abierto*. Salamanca: Lóguez, 2001. (*Over jordet*. Oslo: Det Norske Samlaget).

HOFFMANN, Heinrich. *Der Struwwelpeter*. Frankfurt: Franfurter Originalausgabe, Loewe Verlag GmbH, s/f. (Original 1845).

HUTCHINS, Pat: *Rosie's Walk*. Londres: Penguin, s/f. (Primera publicación por The Bodley Head, 1968).

JOHNSON, Crockett: *Harold y el lápiz color morado*. Nueva York: Harper Arco Iris, 1995. (*Harold and the Purple Crayon*. Nueva York: Harper Collins, 1955).

LAGO, Angela: *De noche en la calle*, Caracas: Ekaré, 1999. (*Cena de rua*, Brasil: RHJ, 1994)

O Cântico Dos Cânticos. São Paulo: Paulinas, 1997.

LAIRLA, Sergio y LARTITEGUI, Ana (II.): *La carta de la señora González*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

MACAULAY, David: *Blanc i negre*. Barcelona: Aura Comunicació, 1990 (*Black and White*. Boston: Houghton Mifflin, 1990).

MARI, Lela: *El globito rojo*. Barcelona: Barcelona: Lumen, s/f. (*Il palloncino rosso*)

McKEE, David: *No quiero el osito*. Madrid, Espasa-Calpe, 1986. (*I Hate my Teddy Bear*. Londres: Andersen Press, 1982)

MILLÁN, José Antonio: *C. El pequeño libro que aún no tenía nombre*. II. P. Pastor, Madrid: Siruela, 1993.

PESCETTI, Luis María: *Caperucita roja (tal como se lo contaron a Jorge)*. II. O'Kif. Madrid: Alfaguara, 1998.

POMMAUX, Yvan: *Lilia*. Caracas: Ekaré, 1999. (*Lilas*. París: L'école des loisirs, 1995).

SCIESZKA, John y SMITH, Lane (II.): *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales*. Londres: Penguin, 1993. (Primera edición por Penguin, U.S.A., 1992).

¡La verdadera historia de los tres cerditos! Por S. Lobo. Nueva York: Penguin, 1991. (*The True Story of The 3 Little Pigs! By A. Wolf*. Nueva York: Penguin, 1989).

SMITH, Lane: *Lentes ¿quién los necesita?* México: Fondo de Cultura Económica, 1994. (*Glasses Who needs 'em?*. Nueva York: Penguin, 1991).

STERNE, Lawrence: *The Life & Opinions of Tristram Shandy*. Londres: Penguin, 1967) (Primera publicación 1759-67).

VAN ALLSBURG, Chris: *Mal día en Río Seco*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000. (*Bad Day at Riverbend*. Boston: Houghton Mifflin, 1995).

Los misterios del señor Burdick. México: Fondo de Cultura Económica, 1996. (*The Mysteries of Harris Burdick*. Boston: Houghton Mifflin, 1984).

VARVASOVSKY, László: *Los osos de Ni-se-sabe*. Madrid: Altea, 1981. (Altea Benjamín; 16) (*Das Schneebärenbuch*. Frankfurt: Insel, 1978).

WIESNER, David: *Els tres porquets*. Barcelona: Joventud, 2003. (*The Three Pigs*).

WILLIS, Jeanne y ROSS, Tony (II.) : *Els transports terrícoles pel professor Galax*. Barcelona: Destino, 1992. (*Dr. Xargle's Book of Earth Mobiles*).

REFERENCIAS SECUNDARIAS

ALAMICHEL, Dominique: *Albums, mode d'emploi*. Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Créteil, 2000.

ALLEN, Graham: *Intertextuality*. The New Critical Idiom. Ed. John Drakakis. Londres y Nueva York: Routledge, 2000.

ALVERMANN, Donna E. *ET ALT.: Discutir para comprender: El uso de la discusión en el aula* Madrid: Visor, 1990. (*Using Discussion to Promote Reading Comprehension*. International Reading Association).

ANSTEY, Michèle y BULL, Geoff (Eds.): *Crossing the Boundaries*. Sydney: Pearson, 2002.

ANSTEY, Michèle: "More Than Cracking the Code: Postmodern Picture Books and New Literacies". *Crossing the Boundaries*. Eds. Michèle Anstey y Geoff Bull. Sydney: Pearson, 2002a. 87-105.

"'It's Not All in Black and White': Postmodern Picture Books and New Literacies". *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 2002b. 444-457.

APPLEBEE, Arthur N: "Studies in the Spectator Role: An Approach to Response in Literature". *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature*. Ed. R. Cooper Charles. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1985. 87-101.

ARELLANO YANGUAS, Villar: "La carta de la señora González". En línea: *Babar* (s/f) (http://www.mundofree.com/babar/html/rla_carta_de_la.htm).

ARIZPE, Evelyn y STYLES, Morag: *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. London: Routledge Falmer, 2003.

"¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados". *Lectura y vida* 23.3 (2002): 20-29.

BAJOUR, Cecilia y CARRANZA, Marcela: "Juegos de ilusión en *Mal día en Río Seco*". En línea: *Imaginaria* 100(2003): (www.imaginaria.com.ar/10/0/rioseco.htm).

BANCO DEL LIBRO: *Aprendiendo con el libro recreativo*. Caracas: Banco del Libro, 1997.

BARTH, John: "The Literature of Exhaustion". *Metafiction*. Ed. Mark Currie. Nueva York: Longman, 1998. 161-172.

BARTHES, Roland: *The Pleasure of Text*. Nueva York. Hill and Wang: 1975.

Análisis estructural del relato. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1974.

BEACH, Richard: *A Teacher's Introduction to Reader-Response Theories*. Ed. David A. Hamburg. Urbana: National Council of Teachers of English, 1993.

"Adopting Multiple Stances in Conducting Literacy Research". *Multidisciplinary Perspectives on Literary Research*. Ed. Richard Beach ET ALT. Urbana: National Conference on Research in English, 1992. 91-110.

BECKETT, Sandra: "Parodic Play in Paintings in Picture Books". *Children's Literature (Yale University Press)* 29 (2001): 175-195.

"Introduction". *Transcending Boundaries*. Ed. Sandra L. Beckett. Nueva York: Garland, 1995. xi-xx.

BENTON, Michael: *Studies in the Spectator Role: Literature, Painting, Pedagogy*. Londres: Routledge Falmer, 2000.

Secondary Worlds: Literature Teaching and the Visual Arts. Buckingham: Open University Press, 1992.

"Children's Responses to Texts". *4º Symposium de la Sociedad Internacional de Investigación en Literatura Infantil*. Exeter, 1978.

BOWLES, Steve: "New Horizons?". *Books for Keeps* 42 (1987):17.

BORRERO, Lucía: "Narrativas de fin de siglo para niños y jóvenes". *Revista Latinoamericana de Literatura Infantil* 12 (2000): 6-15. (Hay una versión posterior en *La Mancha*, 13).

BREMOND, Claude: "La lógica de los posibles narrativos". *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1974. 87-109.

BRITTON, James: "Viewpoints: The Distinction between Participant and Spectator Roles in Language and Research Practice". *Research in the Teaching of English* 18 (1984): 320-331.

BROMLEY, Helen: "Spying on Picture Books: Exploring Intertextuality with Young Children". *Talking Pictures: Pictorial Texts and Young Readers*. Eds. Victor Watson y Morag Styles. Londres: Hodder & Stoughton, 1996. 101-111.

BROOKS, Cleanth y WARREN, Robert Penn: *Understanding Poetry*. Nueva York: Henry Holt, 1938.

BULL, Geoff: "The Postmodern Picture Book: Its Place in Post-Literate

Pedagogy". *Crossing the Boundaries*. Eds. Michèle Anstey y Geoff Bull. Sydney: Pearson, 2002. 46-64.

CAMPS, Anna: "La especificidad del área de la didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura". *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Ed. Antonio Mendoza Fillola. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1998. 33-47.

CARPENTER, Humphrey y PRICHARD, Mari: *The Oxford Companion to Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press, 1984. (4ª edición 1987).

CARRANZA, Marcela: "La carta de la señora González: Escritura experimental en un libro álbum". En línea: *Imaginaria 72* (2002): (www.imaginaria.com.ar).

CHAMBERS, Aidan: "Cómo formar lectores". *Antología #1*. Bogotá: Asolectura 2002. 12-19.

"El lector en el libro". *Un encuentro con la crítica y los libros para niños*. Ed. María Fernanda Paz Castillo. Caracas: Banco del Libro, 2001. 95-115. (Publicado por primera vez como "The Reader in the Book" en *Signal 23* (1977): 64-87).

Tell Me: Children Reading & Talk. York (Maine): Stenhouse, 1996.

COLOMER, Teresa (Dir.) *ET ALT.: Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002.

COLOMER, Teresa: "La enseñanza de la literatura como construcción del sentido". *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura 22* (2001): 6-23.

"El álbum y el texto". *El libro-álbum: Invención y evolución de un género para niños*. Eds. Juan Ignacio Muñoz Tébar y María Cecilia Silva-Díaz. Parapara Clave. Caracas: Banco del Libro, 1999a. 29-33. (Publicación original en *Peonza 39*, 1996).

Introducción a la literatura infantil y juvenil. Madrid: Síntesis, 1999b.

La formación del lector literario: Narrativa infantil y juvenil actual. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.

"Cómo enseñan a leer los libros infantiles". *Didáctica de la lengua y la literatura en una sociedad plurilingüe para el siglo XXI*. Eds. F. Cantero, A. Mendoza y C. Romea. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1997. 203-208.

La formació del lector literari a través de la literatura infantil i juvenil (Tesis doctoral dirigida por Anna Camps Mundó). Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona). Junio, 1995.

COOPER, Charles R: "Introduction". *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature: Points of Departure*. Ed. R. Cooper Charles. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1985. ix-xix.

CORCORAN, BILL ET ALT. Knowledge in the Making: Challenging the Text in the Classroom. Portsmouth(NH): Boynton/Cook Publishers, 1996.

CORCORAN, Bill y EVANS, Emrys (Eds.): *Readers, Texts, Teachers*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, 1987.

CORCORAN, Bill: "Reading, Re-Reading and Resistance: Versions of Reading Response". *Reading and Response*. Ed. Mike Hayhoe. Bristol: Open University Press, 1990. 132-147.

COX, Carole y MANY, Joyce (Eds.): *Reader Stance and Literary Understanding*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1992.

COX, Susan Taylor: "Perspectives on Stance in Response to Literature: A Theoretical and Historical Framework". *Reader Stance and Literary Understanding*. Eds. Carole Cox y Joyce Many. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1992. 11-22.

CRAGO, Hugh: "The Roots of Response". *Children's Literature: The Development of Criticism*. Ed. Peter Hunt. Londres: Routledge, 1985. 118-29. (Publicado por primera vez en *Children's Literature Association Quarterly*, Vol. 10, nº 3 (1985): 100-106).

CULLER, Jonathan: *La poética estructuralista*. Barcelona: Anagrama, 1978.

CULLINAN, Bernice (Ed.): *Children's Literature in the Reading Program*. Newark: International Reading Association, 1987.

CURRIE, Mark (Ed.): *Metafiction*. Nueva York: Longman, 1995.

CURRIE, Mark: *Postmodern Narrative Theory*. Londres: MacMillan, 1998.

DÄLLENBACH, Lucien: *El relato especular*. Madrid: Visor, 1991.

DAY, Karen S: "The Challenge of Style in Reading Picture Books". *Children's Literature in Education* 27.3 (1996): 153-166.

DESMET, Mieke K. T: "Intertextuality/Intervisuality in Translation: The Jolly Postman's Intercultural Journey from Britain to the Netherlands". *Children's Literature in Education* 32.1 (2001): 31-43.

DILLON, ET ALT: *Questioning and Discussion: A Multidisciplinary Study*. New Jersey: Ablex, 1988.

DOONAN, Jane: "Defining Edges and Closing Gaps: Notes on Structural

Features in the Sequential Art of the Picture Book". *Signal* 100 (2003): 27-49.

"El libro-álbum moderno". *El libro-álbum: Invención y evolución de un género para niños*. Eds. Juan Ignacio Muñoz Tébar y María Cecilia Silva-Díaz. Parapara Clave. Caracas: Banco del Libro, 1999. 35-37. (Publicación original en *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Routledge, 1996).

Looking at Pictures in Picture Books. Gloucester: Thimble Press, 1993.

DOUGLAS, J. Yellowlees: "Plucked from the Labyrinth: Invention, Interpretation, and Interactive Narratives". *Knowledge in the Making. Challenging the Text in the Classroom*. Eds. Mike Hayhoe, Bill Corcoran y Gordon M. Pradl. Portsmouth: Boynton/Cook, 1994. 179-192.

DRESANG, Eliza T.: *Radical Change: Books for Youth in a Digital Age*. Nueva York: H. W. Wilson, 1999.

DRESANG, Eliza T. y MCCLELLAND, Kate: "Black and White: A Journey". *The Horn Book* LXXI.6 (1995): 704-710.

DUGAN, JoAnn: "Transactional Literature Discussions: Engaging Students in the Appreciation and Understanding of Literature". *The Reading Teacher* 51.2 (1997): 86-96.

DURAN ARMENGOL, Teresa: *Els suports narratius dins la literatura infantil* (Tesis doctoral dirigida por Gabriel Janer Manila). Departament de Teoria i Història de l' Educació. Universitat de Barcelona. 2001.

¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2000.

DUSIMBERRE, Juliet: *Alice to the Lighthouse: Children's Books and Radical Experiments in Art*. Londres: MacMillan, 1987. (Edición revisada 1999).

ECO, Umberto: *Lector in fabula: La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milán: Bompiani, 1979.

EVANS, Janet: "Introduction". *What's in the Picture? Responding to Illustrations in Picture Books*. Ed. Janet Evans. Londres: Paul Chapman, 1998. xiii-xvii.

EWERS, Hans-Heino: "Changing Functions of Children's Literature: New Book Genres and Literary Functions". *Bookbird* 38.1 (2000): 6-11.

FELDMAN, Carol Fleisher: "El pensamiento a partir del lenguaje: La construcción lingüística de las representaciones cognitivas". *La elaboración del sentido: La construcción del mundo por el niño*. Eds. Helen Haste y Jerome Bruner. Barcelona: Paidós, 1990. 123-138.

FISH, Stanley: *Is There a Text in This Class: The Authority of Interpretative Communities*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

FLYNN, Richard: "The Intersection of Children's Literature and Childhood Studies". *Children's Literature and Childhood Quarterly* 22.3 (1997): 143-145.

GARCÍA PADRINO, Jaime: "Tradición e innovación en la narrativa infantil". Universidad de Extremadura. Badajoz. En línea: *Interzona* (1999-2000) (www.unex.es/interzona/literatura/trabajos/articulos/2html).

GARDNER, John: *El arte de la ficción: Apuntes sobre el oficio para jóvenes escritores*. Madrid: Ediciones y talleres de escritura creativa Fuentetaja, 2001.

GOLDEN, Joanne M. y ANNYCE, Gerber: "A Semiotic Perspective of Text: The Picture Story Book Event". *Journal of Reading Behaviour* 22.3 (1990): 203-219.

GOLDEN, Joanne M.: "Inquiries into the Nature and Construction of Literary Texts: Theory and Method". *Multidisciplinary Perspectives on Literary Research*. Ed. Richard Beach *et alt.* Urbana: National Council of Teachers of English, 1992. 275-292.

The Narrative Symbol in Childhood Literature. Approaches to Semiotics. Eds. Roland Posner *et alt.* Berlin: Mouton de Gruyter, 1990.

GOLDSTONE, Bette: "Whaz up with Our Books? Changing Picture Book Codes and Teaching Implications". *The Reading Teacher* 55.4 (2002): 362-370.

"Ordering the Chaos: Teaching Metafictional Characteristics of Children's Books". *Journal of Children's Literature* 24.2 (1998): 48-55.

GONZÁLEZ, Luis Daniel y ZAPARAÍN, Fernando: "Aproximaciones al lenguaje de los álbumes". *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)* Enero (2005): 7-14.

GONZÁLEZ MORALES, Alfredo: "La recepción del texto literario y la promoción de la lectura". *Rayuelo* 8 (1998): 15-21.

HARDING, D. W.: "What happens when we read? (I)". *The Cool Web: The Pattern of Children's Reading*. Eds. Margaret Meek *et alt.* Londres: The Bodley Head, 1977. 58-72.

"The Role of the Onlooker". *Scrutiny* 6:3 (1937): 247-258.

HOHENDAHL, Peter Uwe: "Sobre el estado de la investigación de la recepción". *Estética de la recepción*. (Ed. José Antonio Mayoral). Madrid: Arco/Libros, 1987. 31-37.

HOLLAND, Norman : *5 Readers Reading*. London: Yale University Press, 1975.

HUNT, Peter: *Children's Literature*. Oxford: Blackwell, 2001.

"The Unutterable Response: Reading for Literary Meaning". *Knowledge in the Making. Challenging the Text in the Classroom*. Eds. Mike Hayhoe, Bill Corcoran y Gordon M. Pradl. Portsmouth: Boynton/Cook, 1994. 217-229.

"What Do We Lose When We Lose Allusion?: Experience and Understanding Stories". *Signal* 57 (1988): 212-223.

HUTCHEON, Linda: *Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox*. Nueva York: Methuen, 1980. (Nuevo Prefacio en la edición de 1985).

HUTCHINSON, Walt: "The Success of the Harry Potter industry and its Transnational Marketing Strategies. *The New Review of Children's Literature and Librarianship*. (2002): 223-236-

JABLON, Madelyn: *Black Metafiction: Self-consciousness in African American Literature*. Iowa: University of Iowa Press, 1997.

JAMESON, Fredric: *The Cultural Turn: Selected Writings on the Postmodern, 1983-1998*. Londres-Nueva York: Verso, 1998.

JENKINS, Elwyn: "Reading Outside the Lines: Peritext and Authenticity in South African Children's Books". *The Lion and The Unicorn* 25 (2001): 115-127.

JONES, Dudley: "Only Make Believe? Lies, Fictions, and Metafictions in Geraldine McCaughrean's *A Pack of Lies* and Philip Pullman's *Clockwork*". *The Lion and The Unicorn* 23 (1999): 86-96.

JORDAN, Barbara: "Tricks and Treats: Picture Books and Forms of Comedy". *Talking Pictures: Pictorial Texts and Young Readers*. Eds. Morag Styles y Victor Watson. Londres: Hodder & Stoughton, 1996. 48-60.

KAPLAN, Deborah: "Read All Over: Postmodern Resolution in Macaulay's *Black and White*". *Children's Literature Association Quarterly* 28.1 (2003): 37-41.

KIEFER, Barbara: "Los libros-álbum como contextos para comparaciones literarias, estéticas y del mundo verdadero". *El libro-álbum: Invención y evolución de un género para niños*. Eds. Juan Ignacio Muñoz-Tébar y María Cecilia Silva-Díaz. Parapara Clave. Caracas: Banco del Libro, 1999. 65-75. (Publicado en *Language Arts* 3, 1988).

"Responding to Literature as Art in Picture Books". *Book Talk and Beyond: Children and Teachers Respond to Literature*. Eds. Nancy L. Roser y Miriam G. Martinez. Newark: IRA (International Reading Association), 1995. 191-200.

"Visual Criticism and Children's Literature". *Evaluating Children's Books: A Critical Look*. Eds. Roger Sutton y Betsy Hearne. Illinois: University of

- Illinois, Graduate School of Library and Information Science, 1993a. 73-91.
- "Children's Response to Picture Books: A Developmental Perspective". *Journeying: Children Responding to Literature*. Ed. Holland K. Londres: Heinemann, 1993b. 267-283.
- "Looking Beyond Picture Book Preferences". *The Horn Book* 61 (1985): 705-713.
- KLINKER, Joanna J.: "The Pedagogy of the Post-Modern Text: Aidan Chambers' *The Toll Bridge*". *The Lion and The Unicorn* 23 (1999): 257-270.
- KNICKERBOCKER, Joan L. y RYCIK, James: "Growing into Literature: Adolescents' Literary Interpretation and Appreciation". *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 46.3 (2002): 198-208.
- KRESS, Gunther y VAN LEEUWEN, Theo: *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge, 1996.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina: "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 (1999): 157-183.
- LANDES, Sonia: "Picture Books as Literature". *Innocence & Experience: Essays & Conversations on Children's Literature*. Eds. Barbara Harrison y Gregory Maguire. New York: Lothrop, Lee & Shepard Books, 1987. 315-322.
- LANGER, Judith A: *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. Language and Literacy. Eds. Dorothy S. Strickland y Cecilia Genishi. Nueva York y Newark: Teachers College Press International/Reading Association, 1995.
- LATHAM, Don: "Radical Visions: Five Picture Books by Peter Sís." *Children's Literature in Education* 3 (2000): 179-193.
- LECLAIRE-HALTÉ, Anne. "Un album 'polyphonique?' au cycle III: Histoire à quatre voix d'Anthony Browne" *Pratiques*, 123-124 (2004): 113-142.
- LEHR, Susan y THOMPSON, Deborah L: "The Dynamic Nature of Response: Children Reading and Responding to Maniac Magee and the Friendship". *The Reading Teacher* 53.6 (2000): 480-492.
- LERNER, Delia: *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible, y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- LESNIK-OBERSTEIN, Karin *et al.*: "Editors' Introduction". *The Lion and The Unicorn* 23 (1999): 1-11.

LEWIS, Clive. Staples: *La experiencia de leer*. Madrid: Alba, 1961.

LEWIS, David: *Reading Contemporary Picture Books: Picturing Text*. Londres y Nueva York: Routledge-Farmer, 2001.

"La constructividad del texto: El libro álbum y la metaficción". *El libro-álbum: Invención y evolución de un género para niños*. Eds. Juan Ignacio Muñoz Tébar y María Cecilia Silva-Díaz. Parapara Clave. Caracas: Banco del Libro, 1999. 77-88. (Publicado anteriormente en *Signal* 62, 1990).

"Going Along with Mr. Gumpy: Polysystemy & Play in the Modern Picture Book." *Signal* 80 (1996a): 105-119.

"Pop-ups and Fingle-fangles: the History of the Picture Book". *Talking Pictures: Pictorial Texts and Young Readers*. Eds. Victor Watson y Morag Styles. Londres: Hodder & Stoughton, (1996b). 5-22.

"The Jolly Postman's Long Ride, or, Sketching a Picture-Book History". *Signal* 78 (1995a): 178-192.

"The Picture Book: A Form Awaiting Its History". *Signal* 77 (1995b): 99-112.

LINCOLN, Yvonna S. y GUBA, Egon G: *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage, 1985.

LLUCH, Gemma: *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Ed. Arcadia nº7. Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003.

El lector model en la narrativa per a infants i joves. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 1998.

LODGE, David: *El arte de la ficción*. Barcelona: Península, 1998 (edición original 1992).

"Metafiction". *Metafiction*. Ed. Mark Currie. Nueva York: Longman, 1995. 161-172.

MACKEY, Margaret: "Metafiction for Beginners: Allan Ahlberg's *Ten in a Bed*". *Children's Literature in Education* 21.3 (1990): 179-187.

MADURA, Sandra: "An Artistic Element: Four Transitional Readers and Writers Respond to the Picture Books of Patricia Polacco and Gerald Mc Dermott". *National Reading Conference Yearbook*. 1998. 366-376.

"The Line and Texture of Aesthetic Response: Primary Children Study Authors and Illustrators". *The Reading Teacher* 49.2 (1995): 110-118.

MANY, Joyce E. y WISEMAN, Donna L: "Analyzing Versus Experiencing: The Effects of Teaching Approaches on Students' Responses". *Reader Stance and*

Literary Understanding. Eds. Joyce Many y Carole Cox. Norwood: Ablex, 1992. 250-276.

MARANTZ, Kenneth: "Con estas luces". *El libro-álbum: Invención y evolución de un género para niños*. Eds. Juan Ignacio Muñoz-Tébar y María Cecilia Silva-Díaz. Parapara Clave. Caracas: Banco del Libro, 1999. 7-12. (Publicación original por Garland Publishing, Nueva York, 1995).

MARCHESE, Angelo y FORRADELLAS, Joaquín: *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona: Ariel, 1986. (6ª edición, 1998).

MARRIOT, Stuart: "Picture Books and the Moral Imperative". *What's in the Picture? Responding to Illustrations in Picture Books*. Ed. Janet Evans. Londres: Paul Chapman, 1998. 1-24.

MARSHALL, James D. *ET ALT.: The Language of Interpretation: Patterns of Discourse in Discussions of Literature*. Urbana: National Council of Teachers of English, 1995.

McCALLUM, Robyn: "Very Advanced Texts: Metafiction and Experimental Works". *Understanding Children's Literature*. Ed. Peter Hunt. Londres: Routledge, 1999. 138-150.

McCARTHY, Michael: "Spoken Language". *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

McGEE, Lea M: "Talking About Books with Young Children". *Book Talk and Beyond: Children and Teachers Respond to Literature*. Eds. Nancy L. Roser y Miriam G. Martínez: IRA (International Reading Association), 1995. 105-115.

MEEK, Margaret: "The Constructedness of Critics". *Signal* 81 (1996): 171-188.

"Why Response?". *Reading and Response*. Ed. Mike Hayhoe. Buckingham: Open University Press, 1990. 1-12.

How Texts Teach What Readers Learn. Woodchester Stroud: The Thimble Press, 1988.

MENDOZA FILLOLA, Antonio: "Los intertextos: del discurso a la recepción". *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Eds. Antonio y Pedro C. Cerrillo (Cords.): Mendoza Fillola. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003. 17-60.

"Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria". *Literatura infantil y su didáctica*. Eds. Jaime García Padrino y Pedro C. Cerrillo. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1999. 11-53.

METCALF, Eva-Maria: "The Changing Status of Children and Children's Literature". *Reflections on Change: Children's Literature since 1945*. Ed. 509

Sandra L. Beckett. Westport: Greenwood Press, 1997. 49-55.

"Fear, Abuse, and Invisibility: Form and Metaphor in the Works of Tormod Haugen". *Children's Literature Association Quarterly* 17.3 (1992): 14-18.

MILLARD, Elaine: "Stories of Reading". *Knowledge in the Making: Challenging the Text in the Classroom*. Eds. Bill Corcoran, Mike Hayhoe y Gordon M. Pradl. Portsmouth, NH: Boynton/ Cook, 1994. 245-257.

MILLER, Terry: "The Place of Picture-Books in Middle Level Classrooms". *Journal of Adolescents and Adult Literacy*. 41, 5 (1998): 376-381.

MITCHELL, W. J. Thomas: *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representations*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

MOEBIUS, William: "Introducción a los códigos del libro-álbum". *El libro-álbum: Invención y evolución de un género para niños*. Eds. Juan Ignacio Muñoz-Tébar y María Cecilia Silva-Díaz. Parapara Clave. Caracas: Banco del Libro, 1999. 99-114. (Publicado anteriormente en *Children's Literature. The Development of Criticism*. Ed. Peter Hunt. Londres: Routledge, 1990).

MORÁN, José: "Diez álbumes diez." *Lazarillo* 3 (2001): 9-22.

MORGAN, John y WELTON, Peter: *See What I Mean: An Introduction to Visual Communication*. Londres: Edward Arnold, 1986.

MOSS, Geoff: "Metafiction, Illustration and the Poetics of Children's Literature". *Literature for Children: Contemporary Criticism*. Ed. Peter Hunt. Londres: Routledge, 1990. 44-66.

NIÈRES-CHEVREL, Isabelle: "Narrateur visuel et narrateur verbal dans l'album pour enfants". *La Revue des Livres pour Enfants* 214 (2003): 69-81.

NIKOLAJEVA, Maria y SCOTT, Carole: *How Picturebooks Work*. Nueva York: Garland Publishing, 2001. (Una parte de este libro aparece publicada como "The Dynamics of Picturebook Communication". *Children's Literature in Education* 31.4 (2000): 225-239).

NIKOLAJEVA, Maria: "Beyond the Grammar of Story, or How Can Children's Literature Criticism Benefit from Narrative Theory?". *Children's Literature Association Quarterly* 2003: 5-16.

"Exit Children's Literature?". *The Lion and The Unicorn* 22 (1998): 221-236.

Children's Literature Comes of Age. Nueva York: Garland, 1996.

NIKOLA-LISA, W.: "Play, Panache, Pastiche: Postmodern Impulses in Contemporary Picture Books". *Children's Literature Association Quarterly* 19.1 (1994): 35-40.

NODELMAN, Perry: "Cómo funcionan los libros-álbum". *El libro-álbum: Invención y evolución de un género para niños*. Eds. Juan Ignacio Muñoz-Tébar y María Cecilia Silva-Díaz. Parapara Clave. Caracas: Banco del Libro, 1999. 115-127. (Publicación original en *Image and Maker: An Annual Dedicated to the Consideration of Book Illustration*; La Jolla: Green Tiger, 1984).

The Pleasures of Children's Literature. Nueva York: Longman, 1992.

Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books. Athens: The University of Georgia Press, 1988.

PALEY, Nicholas: "Experiments in Picture Book Design: Modern Artists Who Made Books for Children 1900-1985". *Children's Literature Association Quarterly* 16.4 (1991-1992): 264-269.

"Picture Books That Specialized in Breaking Boundaries: Recalling the Books of Harlin Quist". *Journal of Youth Services in Libraries* (1990): 51-62.

PANTALEO, Sylvia: "Young Children Interpret Metafiction in Anthony Browne's *Voices in the Park*". *Journal of Early Childhood Literacy*. 4(2004): 211-233.

"What Do Four Voices, a Shortcut, and Three Pigs Have in Common? Metafiction!". *Bookbird* 42.1 (2004b): 4-12.

PERROT, Jean: *Jeux et enjeux du livre d'enfance et de jeunesse*. París: Éditions du Cercle de la Librairie, 1999.

"L'avant-garde dans la littérature de jeunesse". *Cahiers de littérature générale et comparée* 3-4. (1978): 45-56.

PETZOLD, Dieter: "L'intertextualité intentionnelle dans la littérature enfantine". *Culture, texte et jeune lecteur*. (Actes du X^o Congrès de l'International Research Society for Children's Literature). Nancy: Presses Universitaires, 1993. 21-28.

PIKE, Mark A: "From Personal to Social Transaction: A Model of Aesthetic Reading in the Classroom". *The Journal of Aesthetic Education* 37.2 (2003): 61-72.

POESIO, Carla: "The Rhythm of Images". *The Lion and The Unicorn* 26 (2002): 223-235.

POMERANTZ, Anita y FEHR, B. J: "Análisis de la conversación: Enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción de sentido". *El Discurso Como Interacción Social*. Ed. Teun A. Van Dijk. Barcelona: Gedisa, 2000. 101-133.

POZUELO YVANCOS, José María: *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra, 1992. (3^a edición).

PROTHEROUGH, Robert: "Read It Once, Read It Twice". *Knowledge in the Making. Challenging Th Text in the Classroom*. Eds. Bill Corcoran, Mike Hayhoe y Gordon M. Pradl. Portsmouth: Boyton/Cook, 1994. 109-118.

Developing Response to Fiction. English, Language, and Education. Ed. Anthony Adams. Bristol (Philadelphia): Open University Press, 1983a.

"How Children Judge Stories". *Children's Literature in Education* 1983b: 3-13.

PURVES, Alan C. y BEACH, Richard: *Literature and the Reader: Research Interests, and the Teaching of Literature*. Urbana: National Council of Teachers of English, 1972. (3ª reimpresión 1976).

PURVES, Alan. C: "That Sunny Dome: Those Caves of Ice". *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature*. Ed. R. Cooper Charles. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1985. 54-69.

RABINOWITZ, Peter J: *Before Reading, Narratives Conventions and the Politics of Interpretation*. London: Cornell University Press, 1987.

REIS, Carlos y LOPES, Ana Cristina: *Diccionario de narratología*. Salamanca: Almar, 2002 (2ª edición).

REYNOLDS, Kimberley: *Children's Literature: in the 1890s and the 1990s. Writers and Their Work*. Ed. Isabel Armstrong. Plymouth (Reino Unido): Northcote House, 1994.

ROJAS, Dora Elia: "Discusión y comprensión de álbumes complejos: Una experiencia con alumnos de educación primaria". (Trabajo de investigación dirigido por Teresa Colomer). Departament de Didàctica de La Llengua i la Literatura. Universitat Autònoma de Barcelona, 2002.

ROSE, Jacqueline: *The Case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Fiction*. Londres: Macmillan, 1984.

ROSE, Margaret A.: *Parody: Ancient, Modern, and Post-Modern*. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press, 1993.

ROSENBLATT, Louise M: *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002. (Primera edición en 1938)

"The Transactional Theory of the Literary Work: Implications for Research". *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature*. Ed. R. Cooper Charles. New Jersey: Ablex, 1985. 3353.

The Reader the Text the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978.

ROXBURGH, Stephen: "A Picture Equals How Many Words? Narrative

Theory and Picture Books for Children". *The Lion and The Unicorn* 718 (1984): 20-33.

SCHULEVITZ, Uri: "¿Qué es un libro-álbum?". *El libro-álbum: Invención y evolución de un género para niños*. Eds. Juan Ignacio Muñoz Tébar y María Cecilia Silva-Díaz. Parapara Clave. Caracas: Banco del Libro, 1999. 129-132. (Publicación original en *Wilson Library Bulletin* 55, 2, 1980).

SCHWENKE WYLE, Andrea: "First-Person Engaging Narration in the Picture Book: Verbal and Pictorial Variations". *Children's Literature in Education* 32.3 (2001): 191-202.

SCOTT, Carole: "Dual Audience in Picturebooks". *Transcending Boundaries: Writing for a Dual Audience of Children and Adults*. Ed. Sandra L. Beckett. Children's Literature and Culture. Nueva York: Garland, 1999. 99-110.

SEBESTA, Sam ET ALT: "A Hierarchy to Assess Reader Response". *Journal of Reading* 1995: 444-450.

SEELINGER TRITES, Roberta: "Manifold Narratives: Metafiction and Ideology in Picture Books". *Children's Literature in Education* 25.4 (1994): 225-242.

"Claiming the Treasures: Patricia MacLachlan's Organic Postmodernism". *Children's Literature Association Quarterly* 18.1 (1993): 23-28.

SELDEN, Raman *et alt.*: *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory*. Londres: Prentice Hall, 1985. (4ª edición 1997).

SHAVIT, Zohar: "The Historical Model of the Development of Children's Literature". *Aspects and Issues in the History of Children's Literature*. Westport: Greenwood, 1995. 27-38.

SILVA-DIAZ, María Cecilia: "¿Qué libros mas raros!" Construcción y evaluación de un instrumento para describir las variaciones metaficcionales en el álbum". *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil* 1 (2003): 167-192.

"¿Qué libros mas raros!" Construcción y evaluación de un instrumento para describir las variaciones metaficcionales en el álbum". (Trabajo de investigación dirigido por Teresa Colomer). Departament de Didàctica de La Llengua i la Literatura. Universitat Autònoma de Barcelona, 2002.

"Ejercicios en metaficción: el entrenamiento del lector-Browne (o de cómo la obra del autor-ilustrador ganador del premio Andersen introduce a sus lectores en la ficción posmoderna)". *Espacios para la lectura* 6-7 (2002): 22-25.

Reseña de *Mal día en Río Seco*. En línea: Babar: www.mundofree.com/babar/html/maldiaenrioseco.htm

SIPE, Lawrence R.: "The Construction of Literary Understanding by First and Second Graders in Oral Response to Picture Storybook Read-Alouds". *Reading Research Quarterly* 35.2 (2000): 252-275.

"How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships". *Children's Literature in Education* 29.2 (1998): 97-108.

SIRO, Ana: "El desafío de la continuidad: Una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes". *Seminario Internacional: La lectura de lo íntimo a lo público - XXIV Feria del Libro Infantil y Juvenil*. Mexico D.F.: sin publicar, 2004. 1-22.

"Intercambio entre lectores. Un espacio para la construcción colectiva de sentido en el Tercer Ciclo". *Textos en Contexto* 5 (2002): 79-103.

SMITH, Michael W: "Submission Versus Control in Literary Transactions". *Reader Stance and Literary Understanding*. Eds. Carole Cox y Joyce Many. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1992. 143-161.

SOLÉ, Isabel. "Hablar para leer". *Aula de Innovación Educativa* 111 (2002): 11-14.

STEPHENS, John: "Picture Books, Mimesis and the Competing Aesthetics of Kinesis and Stasis". *Papers* 14,1 (2004): 24-33.

"Is This the Promised End...?: Fin de Siècle Mentality and Children's Literature". *Reflections on Change: Children's Literature since 1945*. Ed. Sandra L. Beckett. Westport: Greenwood Press, 1997.15-21.

"Metafiction and Interpretation: William Mayne's *Salt River Times*". *Children's Literature*, Winter Quarters Drift 21 (1993): 101-117.

Language and Ideology in Children's Fiction. Londres: Longman, 1992.

STEVENSON, Deborah: "'For All Our Children's Fate': Children's Literature and Contemporary Culture". (Tesis doctoral dirigida por Betsy Hearne). Department of English Language and Literature. The University of Chicago (1999). (Un capítulo de este trabajo aparece publicado en "'If You Read This Last Sentence, It Won't Tell You Anything': Postmodernism, Self-referentiality, and *The Stinky Cheese Man*." *Children's Literature Association Quarterly* 19.1 (1994))

STEWART, Michelle Pagni: "Emerging Literacy of (an)Other Kind: Speakerly Children's Picture Books". *Children's Literature Association Quarterly* 28.1 (2003): 42-51.

STEWIG, John Warren: "Get the Picture? The Dynamic Marriage of Picture-

- Book Text and Images". *Children and Libraries Primavera* (2003): 5-9.
- STOECKLE, Remy: "Découverte de tableaux et de peintres: Le cas particulier des images "clin d'oeil, citation, pastiche, parodie, hommage"". *Activités à partir de l'album de fiction: de l'école maternelle au collège*. Paris: L'École, 1994, 73-79.
- STYLES, Morag: "Inside the Tunnel: a Radical Kind of Reading-picture Books, Pupils and Post-modernism". *Talking Pictures: Pictorial Texts and Young Readers*. Eds. Victor Watson y Morag Styles. Londres: Hodder & Stoughton, 1996. 23-47. (4ª edición 1999).
- TODOROV, Tzvetan: "Las categorías del relato literario". *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1974. 155-192.
- TOWNSEND, John Rowe: *A Sounding of Storytellers*. Harmondsworth, Kestrel, 1979.
- TRIFONAS, Peter: "Cross-Mediality and Narrative Textual Form: A Semiotic Analysis of the Lexical and Visual Signs and Codes in Picture Book". *Semiotica* 1/2.118 (1998): 1-70.
- VALENTINO MERLETTI, Rita: "Il Picture Book, Questo Sconosciuto". *Liber* 61 (2004): 17-21.
- VAN DER LINDEN, Sophie: "L'album, entre texte, image et support." *La Revue des Livres pour Enfants*. 214 (2003): 59-68.
- VANDERGRIFT, Kay E: "Meaning-Making and the Dragons of Pern". *Children's Literature* 15 (1990): 27-32.
- WALL, Barbara: *The Narrator's Voice. The Dilemma of Children's Fiction*. Londres: Macmillan, 1991.
- WALSH, Sue: "Irony? But Children Don't Get It, Do They? The Idea of Appropriate Language in Narratives for Children". *Children's Literature Association Quarterly* 28.1 (2003): 26-36.
- WATSON, Victor: "Multi-Layered Texts and Multi-Layered Readers". *Cambridge Journal of Education* 23.1 (1993): 15-24.
- WAUGH, Patricia: *Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. Londres: Routledge, 1984 (4ª edición 1990).
- WILKIE, Christine: "Intertextuality". *Enciclopedia of Children's Literature*. Ed. Peter Hunt. Londres: Routledge, 1996. 131-137.
- ZANDERER, Leo: "Popular Culture, Childhood and the New American Forest of Postmodernism". *The Lion and the Unicorn* 11.2 (1987): 7-33.

ZARRILLO, James y COX, Carole: "Efferent and Aesthetic Teaching". *Reader Stance and Literary Understanding*. Ed. Joyce Many y Carole Cox. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1992. 235-249.

ZERVOU, Alexandra: "Le comique e(s)t le parodique dans la littérature d'enfance". *L'humour dans la littérature de jeunesse*. Ed. Jean Perrot. Paris: In Press, 2000. 29-44.

ANEXOS

ANEXO 1. ANÁLISIS DE OCHO ÁLBUMES DEL CORPUS AMPLIO

1.1. Análisis descriptivo

- A. *Los osos de Ni-se-sabe*
- B. *El cartero simpático*
- C. *Un cuento de oso*
- D. *¡La verdadera historia de los tres cerditos! Por S. Lobo.*
- E. *Blanc i negre*
- F. *Mal día en Río Seco*
- G. *Carabola*
- I. *La carta de la señora González*

1.2. Análisis crítico

- A. *Los osos de Ni-se-sabe*
- B. *El cartero simpático*
- C. *Un cuento de oso*
- D. *¡La verdadera historia de los tres cerditos! Por S. Lobo.*
- E. *Blanc i negre*
- F. *Mal día en Río Seco*
- G. *Carabola*
- I. *La carta de la señora González*

1.3. Aplicación del modelo de análisis

- A. *Los osos de Ni-se-sabe*
- B. *El cartero simpático*
- C. *Un cuento de oso*
- D. *¡La verdadera historia de los tres cerditos! Por S. Lobo.*
- E. *Blanc i negre*
- F. *Mal día en Río Seco*
- G. *Carabola*
- I. *La carta de la señora González*

ANEXO 2: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE *THE STINKY CHEESE MAN AND OTHER FAIRLY STUPID TALES*

ANEXO 3. EJEMPLOS TOMADOS DE ÁLBUMES

- 3.1. *De noche en la calle*
- 3.2. *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)*
- 3.3. *Estimat Avi*
- 3.4. *Zoológico*
- 3.5. *Rosie's Walk*
- 3.6. *Gorila*
- 3.7. *Harold y el lápiz de color morado*
- 3.8. *Historia de la ratita encerrada en un libro*
- 3.9. *Trucas*

- 3.10. *Lentes ¿ quién los necesita?*
- 3.11. *El parque del arte*
- 3.12. *O Cántico dos Cánticos*
- 3.13. *El nens del mar*
- 3.14. *El globito rojo*
- 3.15. *Zoom*
- 3.16. *Sí*

ANEXO 4. CUESTIONARIOS

- 4.1. Modelo de cuestionario individual
- 4.2. Modelo de pauta de discusión o cuestionario de grupo
- 4.3. Cuestionarios individuales
- 4.4. Pautas de discusión.

ANEXO 5. CRITERIOS DE TRANSCRIPCIÓN

ANEXO 6. TRANSCRIPCIONES

- 6.1. Transcripción de discusión Grupo 1 *Voces en el parque*
- 6.2. Transcripción de discusión Grupo 2 *Els tres porquets*

ANEXO 1: ANÁLISIS DE OCHO ÁLBUMES DEL CORPUS AMPLIO

1.1. Análisis descriptivo

A. *Los osos de Ni-se-sabe*

B. *El cartero simpático*

C. *Un cuento de oso*

D. *¡La verdadera historia de los tres cerditos! Por S. Lobo.*

E. *Blanc i negre*

F. *Mal día en Río Seco*

G. *Carabola*

I. *La carta de la señora González*

A. *Los osos de Ni-se-sabe*

Autor: László Varvasovszky

Editorial: Altea Benjamín

Año de publicación: 1981 (Edición original en alemán)



El álbum

Todas las páginas están ilustradas, en la mayoría de los casos, con viñetas. Casi todas las ilustraciones están realizadas a línea, pero se introduce el color para representar a uno de los personajes, Elimpi, y los objetos que provienen de su mundo cálido: el avión y el árbol. La mayoría de las ilustraciones aparecen dentro de marcos con una línea fija, que sugieren los diferentes niveles de la narración.

Para facilitar la descripción de este álbum es preciso, antes que nada, resumir el argumento y distinguir los niveles de la historia:

El argumento trata sobre un hombre que se imagina que aparece un niño que le pide que le cuente una historia. El hombre, con la ayuda del niño, crea la historia de unos osos blancos que viven en el polo y que tienen un conflicto con unos hombres. El narrador y el niño discuten la historia y deciden crear a un personaje, Elimpi, para que evite el enfrentamiento entre los osos y los hombres. Esta historia se interrumpe con la llegada de Beatriz -un personaje del cual no se sabe nada- a la casa del hombre para criticar los dibujos de la historia. Para celebrar que Elimpi ha logrado que los hombres se marchen del polo, los osos organizan una fiesta en la que uno de ellos cuenta una historia. La historia inventada tiene dos finales.

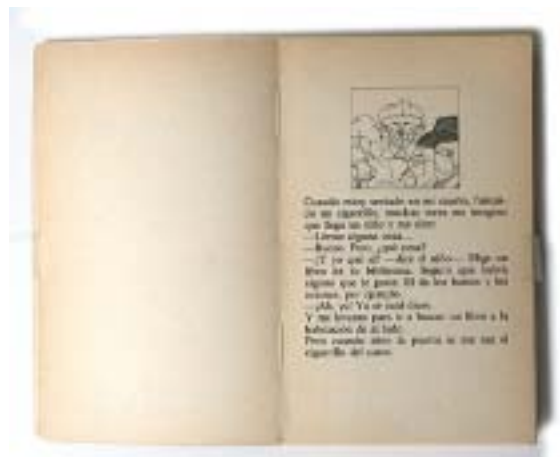
Los niveles de la historia son:

Historia 1: corresponde a la historia marco, la situación del narrador que cuenta.

Historia 2: corresponde a la historia imaginada (el narrador imagina que llega un niño que le pide que le lea algo, llegada de Beatriz)

Historia 3: corresponde a la historia que el narrador recrea con la participación del niño imaginario

Historia 4: corresponde a la historia que cuenta Lunes, uno de los personajes de la Historia 3.



En esta imagen, la presencia de un personaje de la historia 3 en una escena que pertenece a la historia 2, que es su marco narrativo muestra un salto de los niveles narrativos.



La ilustración a línea y el color blanco de los osos subrayan el hecho de que la narración surge de la invención del narrador al fingir que lee en una página en blanco.



Revela hasta que punto los personajes son creación y dependen de las formas elegidas para representarlos.



El narrador y el narratario se sorprenden del curso que ha tomado la historia.



El avión está dibujado fuera de los marcos narrativos. Se incluye el tiempo de la enunciación de la narración.



El uso del color demuestra que Elimpi y el avión dibujados en la historia 3 ingresan en la historia, con otra condición (a color).



Puede verse gráficamente la Historia 3 como marco narrativo de la historia de Lunes que aparece separada por un recuadro. El árbol que pertenece al mundo de Elimpi, también aparece en color.

B. El cartero simpático

Autor: Janet y Allan Ahlberg

Editorial: Destino

Año de publicación: 1991 (Edición original en inglés 1986)

El álbum

Tiene 32 páginas, aunque 10 de ellas representan sobres de correspondencia (por anverso y reverso) y contienen en su interior cartas que forman parte de la historia. De esta manera, la narración se sale de las páginas del libro y se aloja en hojas desprendidas: las especiales cartas que están dentro de cinco sobres. El formato del libro es muy importante y le da la categoría de libro manipulable, que lo empalma con una tradición de libros-juguete presente en la historia de la literatura infantil.



Cubierta: Diferentes personajes de cuentos de hadas y rimas inglesas aparecen leyendo cartas.



Página 4. Se inicia la narración que es la jornada de un cartero para entregar las cartas. La ilustración anticipa los destinatarios de la carta.

Página 5. Primer sobre dirigido a la casa de los Tres Osos. El sobre está fechado. Contiene una invitación manuscrita firmada por Rizos de Oro en la que pide excusas por haberse comido la papilla del osito y haber roto la silla.



Página 7. Taza de té con los Tres Osos



Página 8. El mismo esquema de página 4

Página 9. Sobre publicitario que contiene correspondencia para la bruja. Es un catálogo de unos almacenes para brujas.



Página 11. El mismo esquema de página 7. En el diario que lee el cartero puede verse la noticia de la luna de miel real.



Página 12. Continúa el trayecto. Cambia el esquema de la página y el texto se dirige al lector para pedirle que adivine el próximo destinatario.

Página 13. Sobre con fecha dirigido al gigante. Es una postal de Jack desde el hotel donde disfruta a la gallina de los huevos de oro.



Página 15. El mismo esquema de las páginas 7 y 11



Página 16. Continúa la ruta, el mismo esquema de las páginas 4 y 8

Página 17. Sobre fechado dirigido a Cenicienta. Contiene una versión abreviada del cuento de Cenicienta y una carta del editor solicitando aprobación para publicarlo.



Página 19. Se muestra a los príncipes regresando de la luna de miel en una actitud muy burguesa rodeados de vajillas y electrodomésticos. Esta vez, en lugar de té, como es de esperar, el cartero bebe cava.



Página 20. Continúa la ruta. Se ve al lobo disfrazado de abuela.

Página 21. El sobre fechado se dirige al lobo. Es una amonestación por parte de los abogados de Caperucita y de los tres cerditos para que desocupe la casa.



Página 23. La escena del té.



Página 24. Continúa la ruta y la carta es para Rizos de Oro de la Sra. Bunting y el niño (se refiere a una rima inglesa para dormir al niño mientras el padre caza una piel para calentarlo). Se incluye un billete que por un lado tiene a Miss Buffet y a la araña, (de otra rima inglesa) y por el otro lado al rey del País de las Maravillas.

Página 25. El sobre contiene una felicitación y un regalo de la Sra. Bunting.



Página 27. El cartero merienda con Rizos de Oro se pueden ver personajes de cuentos infantiles y sobre todo de las *Nursery Rhymes* inglesas: Humpty Dumty, el pequeño corderito de Mary, la cuchara y el plato.



Páginas 28-29. Doble página. Panorámica del país de los cuentos de hadas en la campiña inglesa. En el cielo la vaca que saltó sobre la luna de la rima inglesa.



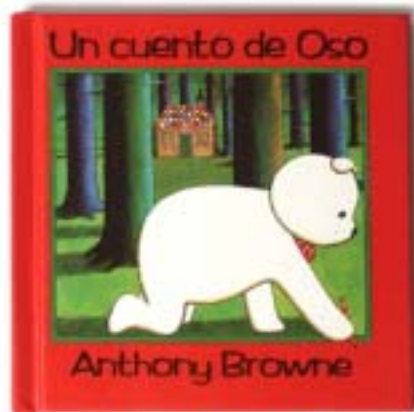
Página 30. La última taza de té.

C. Un cuento de Oso

Autor: Anthony Browne

Editorial: Fondo de Cultura Económica

Año de publicación: 1994 (Edición original en inglés 1989)



El álbum

Doce páginas en las que se combinan individuales con dobles páginas.

Cubierta. El oso dibujando el título que se sale del marco. Atrás, un bosque y una casita de colores, con una chimenea que termina en un triángulo negro. Referencia a "Hansel y Gretel".



Guardas. Los lápices del Oso y la página de título.



Página 3. El oso, sin expresión, camina con árboles de fondo. El detalle del camino de piedrecitas es también una referencia a "Hansel y Gretel".

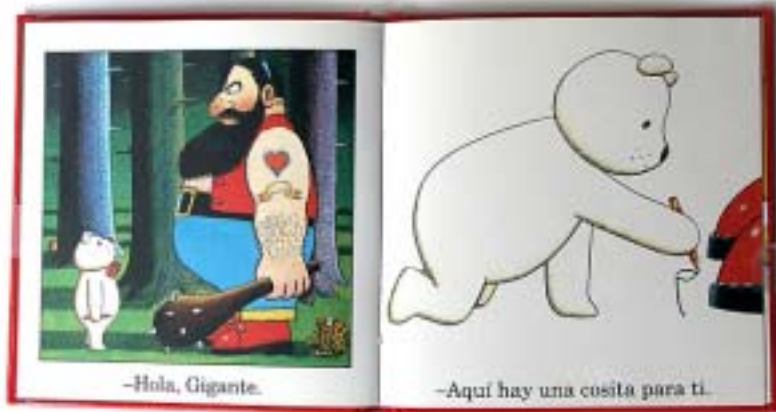


Página 4. "Hola, Lobo". Un lobo amenazante. Entre los árboles se ve la capucha de una figura vestida de rojo. Referencia a "Caperucita Roja". El diálogo directo sustituye al narrador, una estrategia que facilita la lectura a los lectores que se inician.

Página 5. "-Mira esto". Se pierde el marco. Fondo blanco, el osito comienza a dibujar algo que se intuye que es un cerdo. La referencia es a una mezcla de historias protagonizadas por el lobo: "Caperucita Roja" y "Los tres cerditos".



Páginas 6 y 7. Doble página. Al fondo se pueden ver felices a los tres cerditos protegidos en una casa de ladrillos.



Página 8. "-Hola, Gigante". Un gigante con un mazo. Referencia a "El príncipe rana", que observa la escena con preocupación.

Página 9. No se sabe lo que es el dibujo.



Página 10. Una planta de habichuelas mágicas atrapa al gigante. Referencia a "Jack y las habichuelas mágicas"

Página 11. "Y Oso siguió caminando." La zapatilla de cristal alude a "Cenicienta". Por primera vez, el personaje mira al lector con una sonrisa.



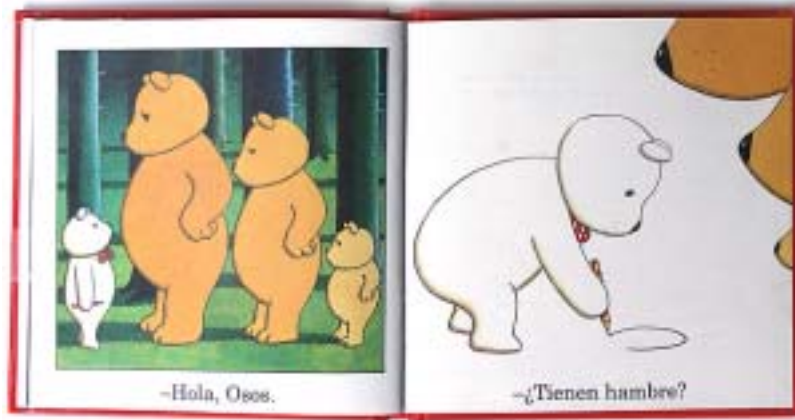
Página 12. "Hola bruja".

Página 13. Referencia a "El gato con botas"



Página 14. Una paloma ¿de "Hansel y Gretel"? le quita el sombrero y la peluca a la bruja.

Página 15. La manzana alude a Blancanieves



Página 16. Se encuentra con la Familia Oso "Ricitos de Oro", visiblemente molestos.

Página 17. "-¿Tienen hambre?"

Páginas 18 y 19. Dibuja una merienda en un claro en el bosque. "-Adiós, Osos "



Contraportada: El osito sigue caminando con su lápiz.

D. ¡La verdadera historia de los tres cerditos! Por S. Lobo

Autor: Jon Scieszka

Ilustrador: Lane Smith

Editorial: Penguin

Año de publicación: 1991 (Edición original en inglés 1989). Existe una edición en castellano.

El álbum

32 páginas en las que se combinan ilustraciones desplegadas en páginas dobles e ilustraciones sencillas. Los marcos de las ilustraciones imitan a los de las páginas de los diarios y dan la idea de que lo que se lee es la página de un periódico. Abundante presencia de iconotextos (tipografía construida con ilustraciones) en dos variables: tipografía ilustrada (en las capitulares y en una página) y textos en el interior de las ilustraciones.



Cubierta: Aparece la página representada, una página de diario que levanta un cerdito. El diario está dirigido a los lobos. Los paratextos aluden a un autor, A Wolf, que es el mismo del artículo de prensa, pero que, por el hecho de aparecer en cubierta, podría confundirse con el autor de la historia. El autor, Jon Scieszka, aparece oculto como el narratario de una historia contada por el lobo.



Contracubierta: Las tres casas de los cerditos y una frase que pone "Los escenarios de los crímenes".



Página de título: Los tres elementos de la historia tradicional (paja, leño y ladrillo) aparecen junto a un tazón de azúcar. A. Wolf aparece en la posición donde va el autor.



Página 5. Los tres elementos constructivos de las casas de los cerditos conforman la capitular.



Página 6. Camisa de presidiario, es un indicio de la situación desde la que narra el lobo.

Página 7. Relación complementaria entre texto-ilustración.



Página 8. Presencia de iconotextos en la pizarra.

Página 9. Iconotextos que se componen de tipografía que alude a los elementos de la historia tradicional. Abajo, una representación metonímica del cerdito que huye.



Páginas 10 y 11. Doble página.

Relación de contrapunteo en que, aunque el texto no lo expresa, la ilustración muestra (metonímicamente) a un conejito como ingrediente de la tarta. El cuadro que representa a la abuelita del lobo es una referencia intertextual a "Caperucita Roja".



Páginas 12 y 13. Texto irónico. El lobo busca la complicidad del lector, pero sus palabras no dan confianza. En la ilustración, la sombra acechante que proyecta el lobo, aparentemente civilizado, fortalece la doble lectura que tiene el texto. La forma de cola de cerdito que dibuja la taza en movimiento es un detalle humorístico que también proporciona información sobre cuáles son los verdaderos pensamientos del lobo.



Páginas 14 y 15. Cambio del punto de vista de la ilustración. El cambio de focalización refuerza la ironía del texto, pues el lector escucha lo que dice el lobo, pero está situado en la posición del cerdito.



Páginas 16 y 17. Doble página. Motivo recurrente del espiral. El corbatín y las gafas del lobo que le dan la apariencia de “caballero civilizado” saltan por los aires.



Página 18. Cerdito representado metonímicamente.
Página 19. Otra vez cerdito representado metonímicamente.



Página 20. Presentación de la casa de madera en medio de árboles talados.
Página 21. Metonimia. Utilización de los marcos para mostrar lo que está fuera de la casa



Página 22. Se enfatiza el efecto del soplido del lobo al romper los marcos de la ilustración. La focalización está en sintonía con el lobo. La escena no está enfocada porque el lobo ha perdido sus gafas.

Página 23. Ironía del texto "Palabra de lobo". La ilustración introduce el cuchillo y el tenedor, hechos de madera.



Página 24. Capitular en forma de salchicha y viñeta con el lobo caminando con el estómago lleno después de su banquete. La relación del texto y las ilustraciones es de contrapunteo.

Página 25. Cambio de focalización que sintoniza con la mirada del lobo. Es casi la mirada del lobo.



Páginas 26 y 27. Detalle humorístico en el pañuelo con corderitos del lobo.



Páginas 29 y 29.

Doble página que muestra a los reporteros que son cerditos, pero sus sombras proyectan figuras lobeznas.



Página 30. La página del diario de los cerditos. "Lobo feroz", dice el titular. Otra noticia habla del juicio de Caperucita Roja.

Página 31. El lobo arruga el diario de los cerditos y cuenta cómo una campaña mediática lo convirtió en el lobo feroz



Página 32. El diario arrugado fuera del marco de la página. El lobo, tras los barrotes y un policía cerdito le vigila. La pizarra donde realizó su exposición está presente. Este hecho refuerza la situación narrativa: el lobo ha contado su historia desde la cárcel.

El lobo se dirige al lector para pedirle, inocentemente, que le dé una tacita de azúcar.

E. Blanc i negre

Autor: David Macaulay

Editorial: Aura Comunicació - Houghton Mifflin

Año de publicación: 1990 (Traducción al catalán, original en inglés 1990)

El álbum

Treinta y dos páginas que ofrecen una composición en cuadrantes. Para el análisis se utilizará la siguiente nomenclatura:

SI= Ilustraciones ubicadas en la parte superior izquierda de la página

II= Ilustraciones ubicadas en la parte inferior izquierda de la página

SD= Ilustraciones ubicadas en la parte superior derecha de la página

ID= Ilustraciones ubicadas en la parte inferior derecha de la página



Cubierta: El título, "Blanc y Negro", presentado con tipografía irregular. Letras azules, blancas y verdes sobre fondo negro. Sólo el nombre del autor en una tipografía con serif.



Contracubierta: Invierte la relación de los fondos, pues ahora es un fondo verde (el pasto) con un fondo blanco (vaca) y la mancha no es una mancha tipográfica, sino una mancha figurativa. El ISBN y el código de barras están sobre un fondo blanco que tiene la textura del papel. (Iconotexto)



Solapa: Una advertencia que explicita el proceso de lectura. La solapa interroga, a manera de reto, y dice que la respuesta sólo la puede tomar el lector buscando en las claves de la cubierta y la contracubierta.



Página de título: Título escrito en rojo en una tipografía como la del autor. Una ventana con los barrotes rotos, escena de escape de la cárcel. La advertencia marca el libro como producto y previene acerca de la discontinuidad temporal. Al mismo tiempo, faculta al lector. La cuerda marca un espacio narrativo vertical.



Páginas 2 y 3. Primera doble página divide en cuatro partes, cada una con una frase que podría ser un título. Muestran ilustraciones en estilos, puntos de vista y "voces" diferentes. El tratamiento tipográfico también difiere entre unas y otras. En la página derecha, aparece la hipótesis de la cuerda con un personaje que baja por ella. Esa es la acción hipótesis.

1SI. "Veure per creure". (en tipografía nubosa)

Estilo impresionista. Gran angular.

1II. "Coses de pares" Estilo gráfico lineal, realismo en sepia. Tipografía tradicional. Punto de vista más bajo que la altura de la mesa.

1SD: "Joc d'espera". Tipografía capitular. Los colores son planos e irreales.

1ID: "Trencaclosques de vaques". La tipografía caligráfica juega con la letra 'u' en forma de ubre. Un hombre desciende por la cuerda. El fondo es verde. Ve la parte de atrás de una vaca, que tiene la cara como una máscara de comedia. El ambiente creado es humorístico.

Elementos comunes a las cuatro ilustraciones: el antifaz del perro y el ladrón, y la camiseta a rayas del niño y el ladrón.

Hipótesis de la lectura:

Que en este libro se puede "circular" por el espacio de la página

Que hay una relación entre 1II y 1ID.

Que hay una relación temática entre 1SD y 1SI por el tren y la estación



Páginas 4 y 5 Segunda doble página.

2SI: Una mancha redonda, como si se viera desde un telescopio. Una narración en tercera persona, narrador extradiegético, focalizado en el niño. El texto se ubica a la derecha.

2II: El punto de vista está ubicado en el sitio donde está la mamá y se mira desde arriba la escena. El texto parece expositivo, no hay narración. Diálogo en burbujas.

2SD: La misma escena, ahora sin texto. Han llegado cinco personas que leen los periódicos concentradamente. La ardilla se ha movido a la parte derecha.

2ID: El hombre ha caído en un pozo y una vaca lo lame. No hay texto. La oreja de la vaca se prolonga en la pata de la otra vaca que tiene atrás.

Claves e hipótesis de la lectura:

Hay tres historias relacionadas con un tren pero en distintas jerarquías. Espacio (SI), Juguete (II) andén (SD). ¿Será que este tema le da coherencia a toda la historia?

Las vacas se mezclan unas con otras (predicción).

El perro de la historia II se relaciona con vacas y ladrón (ID)



Páginas 6 y 7 Tercera doble página

3SI: Se mantiene la disposición gráfica. El mismo punto de vista de orificio. Se detiene el tren y entra una abuela. La abuela tiene antifaz y unos zapatos como el ladrón de ID.

3II: Se mantiene la disposición gráfica. Comienza la narración. El punto de vista de la salida es el de la altura del perro.

3SD: A la estación ha llegado más gente, que lee periódicos. La ardilla está más abajo.

3ID: Comienza el texto en estilo expositivo. En el mismo tono de la historia de los padres. El hombre se oculta detrás de las vacas. Detalle humorístico de la osamenta, que hace una mancha radiográfica. El hombre a cuatro patas tiene sombra de perro.

Claves e hipótesis de la lectura:

Hay periódicos en II y en SD

El ladrón a gatas que tiene forma de perro remite a 2II (niño a gatas y perro)

¿Esa abuela que entra al tren es un ladrón disfrazado?

¿ID estará proponiendo un juego de encontrar al ladrón y formas y figuras en las manchas?

¿Se tratará de un libro-juego que cuenta las diversas maneras en que un ladrón puede camuflarse en los cuadros?



Páginas 8 y 9. Cuarta doble página

4SI: La ilustración muestra al niño viajero asomado a la ventana. El texto focalizado en él se pregunta sobre el origen de las rocas delante del tren.

4II: Punto de vista desde la escalera. Los padres leyendo el periódico, mientras el perro duerme sobre los rieles del tren.

4SD: Más personas han llegado a la estación. Aparece un guardagujas con una bandera verde. La ardilla se ha subido al andén.

4ID: Texto que se dirige al lector y que se "encabalga" con la página anterior. "Pregunteu-li-ho a qualsevol pagès. És com un malson. Però és així" Las vacas se mimetizan con el blanco de la vía y puede verse, oculto, al ladrón.

Claves e hipótesis de la lectura:

Se comprueba que un juego propuesto consiste en buscar al ladrón en ID.

La narración de ID comienza en la página del título, pero se produce sólo en las imágenes

¿Habrá relación entre el obstáculo en SI y la espera de los pasajeros en SD?

¿Habrá relación entre SI e II, pues hay un obstáculo en la vía y el perro es un obstáculo en la vía del tren de juguete?

¿Será que lo que ocurre en SI es un sueño? ¿Y si lo es: ¿de quién? ¿del padre? ¿del perro? ¿Tendrá que ver la mención de la pesadilla en ID?



Páginas 10-11 Quinta doble página

5SI: El tren se detiene. El maquinista sale con los puños gritando hacia donde están las piedras.

5ID: Comienza la narración. Cambio de tiempo verbal para referirse a la cosa extraña que ocurría. La imagen está llena de pistas: el ladrón de frente y perfil en la pantalla de la TV. La estación del tren de juguetes tiene la misma arquitectura que la estación de SD. La burbujas tienen un efecto humorístico, el perro también se extraña al ver al ladrón blanco y negro.

5SD: Aparece el primer texto: un anuncio de retraso del tren de las 8:30. La ardilla ha subido al techo. Dos personas ya no tienen la mirada puesta en sus periódicos.

5ID: Una composición desintegrada de orejas, manchas, patas, ubres, colas ojos y el ladrón.

Claves e hipótesis de la lectura:

¿Será que lo que ocurre en SD es la historia del juego del tren eléctrico?

Si SI era un sueño y SD, un juego, ¿cómo puede haber una relación causal entre estos dos niveles de narración? Hay que descartar las hipótesis hechas anteriormente.



Páginas 12 y 13 Sexta doble página

6SI: El niño se restriega los ojos al ver que las piedras se mueven.

6II: Los padres regresan a casa, cantando y vestidos con diarios.

6SD: El guardagujas mira en dirección a SI, la ardilla también. Cada vez más personas dejan de prestar atención a los diarios.

6ID: Patrón abstracto de manchas. El ladrón parece llevar capa y sombrero y pies de vaca. Hay un cartel que anuncia un Concierto Coral. Manchas que parecen caras humanas.

Claves e hipótesis de la lectura:

¿Las rocas que se mueven serán las vacas de ID que están atravesando la vía?

Los diarios son un elemento común en II y SD

El canto es un elemento común a II y SI.

El hecho de que el texto SI siga hablando de las piedras y no se refiera a las vacas crea una brecha entre el punto de vista de texto e ilustración. ¿Será que las maneras de contar estas historias dependen del punto de vista? Es decir, ¿se tratará de una misma historia explicada desde diferentes puntos de vista?



Páginas 14 y 15 Séptima doble página

7SI: El texto no menciona que son vacas. El sujeto implícito en la oración son las piedras que se mueven, pero la ilustración muestra que son vacas.

7II: El padre trae más periódicos y mira a los niños de arriba a abajo. Los periódicos que están al revés se refieren a "Cow 's escape" y a un "colapso" y muestran unas piedras.

7SD: El controlador trata de oír el tren. Las personas que esperan han dejado de leer sus periódicos.

7ID: El prófugo se oculta como un cantante coral. El fondo es de manchas de vacas. Un detalle humorístico es que ha despojado a uno de los cantantes de su traje y éste mira al público sonrojado.

Claves e hipótesis de lectura:

Si lo que ocurre en II es la historia principal de la que dependen los juegos y los sueños en otro grado de jerarquía y si las noticias de ID (vacas y ladrón) aparecen en la historia de la familia, quiere decir que se encuentran en el mismo nivel de narrativa. Sin embargo, el tipo de acontecimientos en una y otra corresponden a lógicas distintas: en el mundo de la familia es una cosa extraña que los padres se disfrazen, mientras que en el del ladrón es perfectamente factible mimetizarse y transformarse en otra cosa.



Páginas 16 y 17 Octava doble página

8SI: El tren arranca. Las piedras son "més lleugeres que l'aire", y giran por los pensamientos del niño. El niño escucha cantos. Abre los ojos y la abuela ha desaparecido. El vestido parece el que llevan los coristas.

8II: La niña muestra los deberes. Por la ilustración, identificamos cuál de los dos niños es el narrador.

8SD: Un nuevo aviso idéntico al anterior. Una mujer comienza a doblar un periódico y todos las personas la miran. La ardilla se ha movido de sitio.

8ID: Página en negro, tipografía en blanco. "I de nit no és pas més fàcil trobar-les".

Claves e hipótesis de lectura:

La historia está alterada temporalmente. Intento de reconstrucción.

ID: El prófugo escapa y llega a un establo, donde se mimetiza con las vacas. Va al concierto coral con ellas; allí toma la bata. Pasa con ellas la vía y obstaculiza el tren. Entra a la cabina, disfrazado de abuela, y, al seguir a las vacas, deja su disfraz de abuela y continúa con ellas.



Páginas 18 y 19 Novena doble página

9SI: El niño mira por la ventana y duda de si eso que ve es humo o una nube. La ilustración es muy 'nubosa'.

9II: La niña ya tiene puesto un traje de pavo hecho con periódicos.

9SD: En la sala de espera, todos (hasta la ardilla), excepto el controlador, aplauden a la mujer que se ha hecho un gorro de periódico.

9ID: Encabalgamiento: "*ni tan sols amb o una linterna*".

Claves e hipótesis de la lectura:

La extraña actitud de los padres de II se corresponde con la actitud de una de las mujeres de SD. Si SD (de juguete) puede ser la causa de II, tal vez II no sea tampoco una historia principal. No funciona el intento de jerarquizar las historias.

Un problema en el marco temporal. ¿Cómo pueden tener que ver II y SD si el tren de SD es el de las 8:30 y el texto nos ha dicho que los padres salen de casa y regresan a las 7:00?



Páginas 20-21 Décima doble página

10SI: Indefinición nebulosa en la ilustración

10II: La familia está empapelada. El perro, también.

10SD: La gente entusiasmada comienza a vestirse de periódicos.

10ID: El prófugo vestido de corista y las vacas se dirigen a la vía del tren. El anuncio de las vías del tren mimetiza las ubres. Por primera vez, se marca línea del horizonte.

Claves e hipótesis de la lectura

Cobra fuerza la hipótesis de organización de los acontecimientos en un orden temporal. La historia de SD parece cronológicamente anterior a lo que ocurre en II, porque los padres esperan el tren y se disfrazan en el retardo y luego vuelven a casa. La historia ID es anterior a SI, porque primero las vacas y la abuela corista se cruzan en la vía y luego se detiene el tren.

SI: Va "adelantada".

II: "Va adelantada"

SD: "Va retrasada"

ID: "Va retrasada".

La hipótesis se derrumba. Pero, ¿y los cantos que se escuchan en SI? ¿De dónde vienen?, ¿del concierto coral que pasó antes?, ¿de II?



Páginas 22 y 23 Undécima doble página

11SI: La tipografía se mete en la ilustración. El niño abre la ventana para ver los copos (que en la ilustración son papeles). Caen sobre II.

11II: Los padres hacen trizas el periódico. La narradora se refiere a ellos como una tempestad de nieve. El perro ve los copos de papel caer sobre el tren de juguete.

11SD: Se vuelve a repetir el aviso. Hay periódicos volando.

11ID: La línea horizontal marca la convivencia de dos modos de representación. En la parte superior, el tren y el maquinista en estilo impresionista, se encuentran con el ladrón y sus vacas en abstracto.

Claves e hipótesis de la lectura

Los copos, como la sogá, se filtran de una historia a otra.

Tal vez SI sea una historia que ocurre en el tren de juguete, imaginada por el perro.

SI e ID son dos historias muy relacionadas que "exportan" modos de representar de una a la otra.

No sólo los elementos atraviesan las historias, sino los modos de representar.

La nevada, que son pedazos de papel rotos por el padre, se convierte en un fenómeno meteorológico para el niño que viaja.



Páginas 24 y 25 Duodécima doble página

12SI: El texto sigue presentándose sobre los pedacitos de papel

12II: La familia decide que va a comer afuera y la narradora se espanta de ir vestida de pavo.

12SD: Sigue la fiesta con los periódicos; todos, menos el controlador, hacen guirnaldas y picadillo de papel. Ahora hay más nubes en el cielo.

12ID: Manchas de vaca. Una parece la cara de un campesino con boina.

Claves e hipótesis de la lectura

Se mantienen las hipótesis.



Páginas 26 y 27 Decimotercera doble página

13SI: Sigue el texto sobre pedazos de papel. El niño del tren ve al lado del tren a personas vestidas de periódicos que cantan. Los papeles dibujan la silueta de los cantores vestidos de periódicos.

13II: La familia se va a comer y deja sus disfraces en casa. El perro se queda mirando los periódicos,

13SD: El tren (en estilo impresionista) llega al andén donde lo esperan. El texto lo anuncia. Los pasajeros cantan y dejan volar pedazos de papel. Hay muchas nubes en el cielo.

13ID: Un ojo de perro o de vaca mira de frente.

Claves e hipótesis de la lectura:

No se sabe si los cantos que escucha el niño viajero de SI provenían de los padres II o del concierto coral de ID.

El modo de mimetizarse de las vacas (positivos y negativos) se emplea ahora para representar en SI.

¿Será que el perro es el que mira las historias y de ahí el título blanco y negro? (se cree que la visión de estos animales no es en colores).

Ese ojo que mira de frente, ¿es de vaca o de perro?



Páginas 28 y 29 Decimocuarta doble página

Ha cambiado el patrón. No hay líneas divisorias y todas las historias aparecen en blanco y negro.

SI: El tren arranca.

II: La familia va a comer *fish and chips* envueltas en papel de diario.

SD: El tren pasa y dibuja una manchas en acuarela.

ID: Comienza una nueva frase sobre las vacas manchadas Ya se ha dicho lo peor y ahora se dirá lo mejor. "*Però el millor de les vaques tacades...*"

Claves e hipótesis de la lectura:

No hay división entre los cuadrantes porque en este punto todas las historias están muy entremezcladas. Tal vez por eso ahora están en blanco y negro.



Páginas 30 y 31 Decimoquinta doble página

SI: El niño llega a la estación. Se despierta. "*Ni núvol, ni neu, ni cants.*" Sus padres lo esperan en la estación y le dicen: "*Quin viatge que deus haver tingut!*"

II: Han recogido los periódicos. La niña sube a la cama por las escaleras. El perro mira al lector desconcertado. Perspectiva en escorzo desde abajo. Todo parece haber vuelto a la normalidad.

SD: El controlador recoge los periódicos. En el andén, además de la ardilla está el ladrón.

ID: Las vacas regresan al campo a que las ordeñen.

Claves e hipótesis de la lectura:

El niño que viaja solo puede haber soñado lo de las vacas, los cantos y las nubes.

El ladrón había estado en todas las historias menos en SD y ahora está.

El perro, llamado Chris, es un guiño a Chris Van Allsburg, ilustrador amigo y vecino de Macaulay, que siempre dibuja perros en sus ilustraciones y que juega con puntos de vista muy dramáticos en sus álbumes, como los que se emplean en este cuadrante.



Última página

Una sola ilustración: una mano recoge la estación de tren, ahora en colores, para dar la idea de que la historia pertenece al juego y fue inventada por alguien que jugaba. Los datos de impresión y copyright están sobre pedazos de papel, siguiendo el planteamiento gráfico del libro.

Las historias están relacionadas a través de elementos que se filtran de unas a otras, pero que impiden la reconstrucción coherente aunque el lector lo intente.

SI: con II (copos de nieve, tren eléctrico, vacas-perro sobre la vía)

con SD (el tren que se espera, cantos)

con ID (abuela, vacas, bata coral)

II: con S1 (copos)

con SD (padres, disfraces, arquitectura estación)

con ID (ladrón, vacas)

SD: (además de las dichas)

con ID: el ladrón.

ID: (además de las dichas)

con II (perro-vaca, noticias de ladrón y escape de vacas)

Elementos comunes

Ladrón: a SI (hipótesis), a II (T.V) a SD (en estación) a ID (protagonista)

Cantos: a SI (los oye el niño, a II padres, a SD pasajeros, a ID concierto coral).
Tren: a SI, a II (eléctrico) , a SD, a ID
Estación de tren: a SI, a II (juguete) a SD (ambiente)
Diarios: a SI, a II, a SD.
Vacas: a SI, a II (noticias) ID

F. *Mal día en Río Seco*

Autor: Chris Van Allsburg

Editorial: Fondo de Cultura Económica

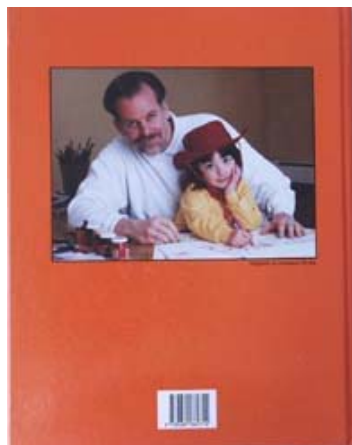
Año: 2000 (Traducción al castellano, original en inglés 1995)

El álbum

Treinta y dos páginas en las que todas son doble páginas, excepto la ilustración final.



Cubierta. Una ilustración a línea sin colorear muestra a un personaje que podría ser un vaquero visiblemente asustado. El título hace referencia a acontecimientos inusuales y negativos en un lugar. "Río Seco" es un toponímico que apoya la hipótesis de que el personaje sea un vaquero. Aparece el nombre del autor-ilustrador, aunque el marco naranja y el diseño de la portada no son tan estilizados como suelen ser los libros de Van Allsburg.

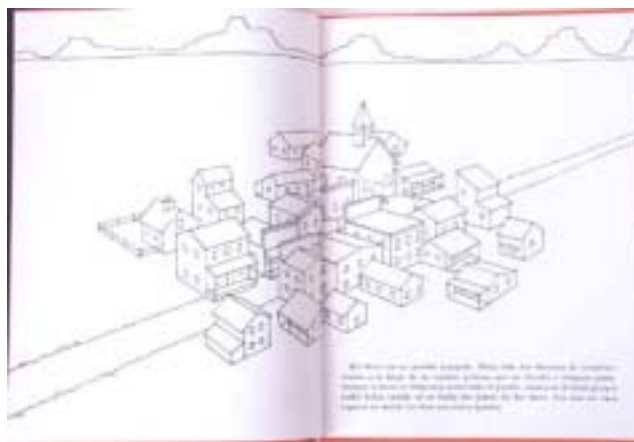


Contracubierta. Muestra una fotografía del autor y una niña con un sombrero y un pañuelo vaqueros; ambos colorean con lápices de cera.

Guardas. Las guardas son completamente negras.



Página de título, portada. Se comprueba que se trata de un vaquero que apunta con su pistola a unas líneas de lápices de cera. Aparece la dedicatoria "A Sophia, mi vaquerita"; se infiere que se trata de la niña de la contraportada. Aparecen los créditos.



Páginas 2 y 3. Doble página. Ilustración en blanco y negro de un pueblo esquematizado, parecen ilustraciones para una clase de dibujo o para un libro de colorear. El texto describe Río Seco, un pueblo por el medio del cual pasa el camino, pero en el que no se detiene la diligencia.



Páginas 4 y 5. Doble página. Aparece el alguacil que mira una luz brillante en el cielo. El texto narra un encuentro con el hijo del herrero que no aparece señalado en la ilustración. Una información acerca de “algo terrible” relacionado con la diligencia, aumenta la intriga de la narración.



Páginas 6 y 7. Doble página. Se observa la diligencia coloreada con rayones rojos. El texto las llama “gruesas tiras de lodo brillante y grasoso” y subraya la inquietud de los pobladores ante el extraño suceso.



Páginas 8 y 9. Doble página. Muestra al alguacil tomando las riendas del caballo. El texto continúa mostrando la incertidumbre de no saber qué son esas marcas que cuelgan de los caballos “como cuerdas enredadas o (...) como duro alambre”.



Páginas 10 y 11. Doble página. El alguacil sale a ver qué sucede y se encuentra con que las manchas cubren la tierra. Aparecen manchas verdes sobre los cactus y rojas en el suelo. En este punto ya es evidente que las líneas parecen trazos de colorear.



Páginas 12 y 13. Doble página. El alguacil se encuentra con el cochero que está cubierto de "el lodo aceitoso". Puede verse que las líneas que corren sobre los ojos son azules; rojas, las de la boca; naranjas, las de la piel; rosas, las del cabello; verdes, las de la camisa; y azules, las del sombrero.



Páginas 14 y 15. Doble página. El alguacil y el cochero observan el ganado cubierto de "lodo aceitoso". Las manchas de color de cada res se concentran en las líneas que definen su cuerpo.



Páginas 16 y 17. Doble página. Regresan al pueblo y ahora están cubiertas las casas también.



Páginas 18 y 19. Doble página. El interior de una casa, mientras afuera se observan las manchas. Los habitantes del pueblo cuentan cómo sintieron una luz cegadora en el cielo y, al ésta alejarse, estaban cubiertos con las "manchas grasientas"



Páginas 20 y 21. Doble página. Los habitantes se resuelven a salir a ver cómo ha quedado el pueblo "El bonito pueblo de Río Seco ahora era demasiado feo para describirlo". El alguacil decide ir a acabar con la luz.



Páginas 22 y 23. Doble página. El alguacil y su cuadrilla buscan la luz que aparece "siempre un poco más allá del horizonte".



Páginas 24 y 25. Doble página. Encuentran a un hombre “alto como un álamo y flaco como un palo de escoba. Y todo él parecía estar hecho de la sustancia grasosa que ahora se extendía por el paisaje”. El hombre representado corresponde claramente a un dibujo infantil.



Páginas 26 y 27. Doble página. El alguacil, convencido de que el hombrecillo es el culpable, le hace una seña a su cuadrilla para atacar.



Páginas 28 y 29. Doble página. “Pero en el momento en que bajaron la colina, fueron congelados por la brillante luz que repentinamente llenó el cielo”. Aparece una mano dibujada con una técnica hiperrealista, que sostiene un lápiz de cera marca crayola y que colorea uno de los caballos. Hay un cambio de perspectiva, pues ahora no es frontal sino cenital. Contrastan los dos estilos de ilustración. Se crea un nuevo espacio ficcional, “el fuera de la página”.



Páginas 30 y 31. Doble página. Es la única página sin texto. Una niña o un niño con un sombrero de vaquero rojo está coloreando el caballo de la ilustración de la página anterior. Perspectiva aérea desde la espalda de la niña, como si el punto de vista fuera el de un adulto que la mirase trabajar. Es como si cambiara el punto de vista y abriera un nuevo espacio ficcional que contiene dentro de sí mismo el mundo de Río Seco. Este mundo está contenido en un libro de colorear, que es coloreado por una niña que está contenida en el libro que tenemos en las manos. La ilustración adquiere un nuevo estilo (hiperrealista, como el de la mano de la ilustración anterior). Sobre la mesa de trabajo y en el suelo pueden verse los colores de donde surgieron las rayas de Río Seco. También puede verse que la niña ha dibujado varios vaqueros como el hombrecillo flacucho que aparecía en la historia de Río Seco.



Página 32. El texto dice "Y entonces la luz se apagó". Tal vez hace referencia a la luz de la habitación que la niña abandona o a la oscuridad del libro al cerrarse, o a ambas cosas. El libro que está sobre la mesa es como el libro: bordes naranjas con una imagen central. Es un libro de colorear barato de los que se encuentran en supermercados, marca el precio.

G. Carabola

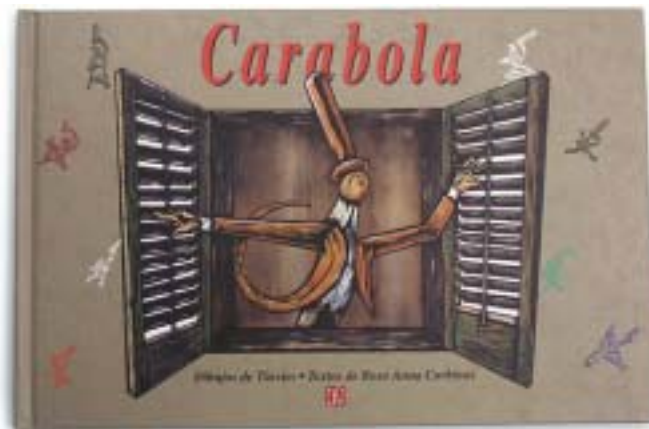
Autor: Rosa Anna Corbinos (texto) Tàssies (ilustraciones)

Editorial: Fondo de Cultura Económica

Año: 1997 (Edición original en castellano)

El álbum

Veintiocho páginas en las que la distribución del texto y la ilustración es estable. El texto en la página izquierda y la Ilustración en la derecha.



Cubierta:

Un personaje sin rostro y con un sombrero de levita abre (o cierra) una ventana. Como fondo, hay varios pequeños personajes, dibujados a línea con rostro, que parecen caminar mientras se quitan el sombrero.



Guarda: Más personajes quitándose el sombrero sobre un fondo rojo.



Página con dedicatoria del ilustrador.

Página de título. Viñeta en la que una pareja baila. Tal vez la escritora y Carabola.



Página 4. El iconotexto, presente en todas las capitulares de la página izquierda, subraya textualidad del personaje.

La referencia a la escritora introduce tiempo de la enunciación.

Se explicita el propósito de la narración.

Se rompe la convención de presentación del personaje.

Se le pide al lector que diga de dónde viene el viento. Tiempo de la lectura que se inserta a manera de juego.

Página 5. La misma ilustración de la cubierta, sólo que más grande.



Página 6. Texto que introduce la acción y el entorno (ciudad). La escritora informa sobre dónde vive e interroga al lector al respecto.

Narrador con focalización interna en Carabola.

Se requiere que el lector diga dónde vive antes de pasar la página.

Página 7. Ilustración expresionista que muestra un paisaje urbano post-industrial.

Se plantea el juego de buscar al personaje en la página. (En la parte inferior derecha Carabola aparece corriendo con dos perros)



Página 12. El texto habla sobre las narices y, específicamente, las de payaso. Carabola tiene una.

Pide pasar la página con la nariz.

Página 13. Una escena circense que no corresponde con lo que cuenta el texto, con excepción de que aquí Carabola está en un circo y lleva la nariz puesta. La escena está llena de situaciones simultáneas: todos los actos del circo parecen estar ocurriendo a la misma vez. Juego de buscar a Carabola.



Página 14. La escritora escribe sobre las preocupaciones metafísicas de Carabola: cuando está triste se siente tan pequeño como si fuera la célula del hígado de un megagigante. Pérdida de la noción de individualidad del personaje, que no tiene cara ni contexto preciso. La escritora dice que no sabe si ésta es una sensación de Carabola o de ella misma.

Invita al lector a alegrarse y a pasar la página.

Página 15. Carabola y su sombrero se zambullen en un espacio irreal lleno de geometrías.



Página 16. Ironía por paralelismo. El abuelo de la escritora no cree lo que le cuentan, como el lector que ya no confía en el narrador. "A veces cuando le oigo hablar con el presentador de noticias que nunca le contesta, me pregunto si no tendrá un poco de razón". Nosotros, lectores, oímos la conversación de un narrador con un 'tú' que parece dirigirse a nosotros. Ese diálogo imposible nos hace desconfiar de la verdad del texto. Pide pasar la página.
Página 17. Carabola, en el espacio, camina por constelaciones. Un perro solitario en un satélite.



Páginas 18 y 19. Se pide pasar la página (esta vez no está en cursivas). Paisaje de desolación, destrucción de la guerra.



Páginas 20 y 21. Contrapunteo entre texto e ilustración

La narración cuenta una historia sobre la vecina de la escritora que va al mercado; sólo tiene que ver tangencialmente con Carabola. Hay un contrapunteo entre texto e ilustración: habla de muchas frutas y de las chuletas, pero en la ilustración Carabola aparece comiendo sandía y ninguno de los variados productos del mercado se corresponde con los que menciona el texto.



Páginas 22 y 23. Complementariedad entre texto e ilustración. Carabola cree que el mundo está un poco loco y siente vértigo. La ilustración muestra una construcción al lado de una escalera por la que sube un personaje con rostro cubista (Referencias a Léger y Picasso). Carabola está en una viga aérea que se corresponde con la sensación de vértigo que menciona el texto. La orden de la narradora es pasar la página si el mundo está en marcha.



Páginas 24 y 25. Cambio de tiempo verbal, parece que sí va a empezar a narrar. Pero sólo cuenta de manera escueta cómo conoció a Carabola. La historia del encuentro subraya la arbitrariedad del lenguaje: una fiesta en que todo se llamaba o queso o huevo. La instrucción sólo dice: "Queso huevo".



Páginas 26 y 27. El texto dice: "Has pasado todas las páginas". La ventana se ha cerrado.

I. La carta de la señora González

Autor: Sergio Lairla (Texto). Ana G. Lartitegui (Ilustración).

Editorial: Fondo de Cultura Económica

Año: 2000 (Edición original en castellano)

El álbum

Treinta y seis páginas en las que no se ofrecen doble páginas. Se mantiene la disposición del texto en la página izquierda, donde puede haber o no viñeta y la ilustración que ocupa toda la página sin texto en las páginas derechas.



Cubierta. Un pez con el espinazo hecho de casas se traga un cartero. En la parte superior derecha aparecen dos estampillas.



Contracubierta. Presenta una historia-resumen del recorrido fantástico de la carta pez, gigante, bestia, león, hasta llegar a la casa del Sr. Lairla, (no incluye al buzón, ni al cartero). La pirámide compuesta de personajes crea una forma que, como los corazones que aparecen en la base y saliendo de la chimenea de la casa, es estrecha abajo y se va ampliando poco a poco.



Guardas. Las dos guardas son diferentes. En su conjunto, las anteriores y las posteriores repasan los elementos y personajes de la historia y representan el recorrido de la carta: desde la casa de la Sra. González hasta la del Sr. Lairla, pero sin orden.

También se presta a otra lectura: la primera mitad de la guarda anterior presenta un imaginario urbano, relacionado con la Sra. González; en estas imágenes puede verse la naturaleza dominada por el hombre. La segunda es un imaginario acuático y casi todos los elementos son opuestos para que la carta llegue a su destino. La tercera guarda, ubicada en la mitad posterior, muestra las bestias del paisaje terrestre, la naturaleza en su estado puro. Los objetos de la cuarta guarda son objetos inanimados asociados al Sr. Lairla.



Portadilla. Sólo tipografía.



Página de título, portada. El título muestra una postal que es doblemente autoreferencial. Por una parte es una postal cuyo tema es el acto de depositar correspondencia en un buzón. En segundo lugar, la estampilla constituye un *mise en abyme* sin final y el número siete sugiere que es, por una parte, un proceso infinito, y por la otra, anticipa que la estructura del libro crece y decrece a partir de este número.



Página 8. El número '1' gris. La Sra. González, después de muchos intentos y de pensar mucho en el Sr. Lairla y en el olor a cerezas de su pipa, escribe una

carta. La frase que se dice a sí misma es también una recomendación dirigida al lector: "Hay que poner mucho cuidado en los detalles".

Página 9. Sobre la mesa y en la habitación aparecen elementos que reaparecerán durante la historia: el florero, la lámpara con el cuerpo de una bestia, el pozo que está en la cubierta del libro, el florero con flores, la pluma de escribir, el caracol, el cesto de basura lleno de cartas desechadas, el reloj, y la postal (que ya ha aparecido en la página anterior).



Página 10. El número '2' en gris (progresión creciente). La Sra. González deposita la carta y tras desayunar se queda dormida.

Página 11. Una mirada sobre el barrio y la casa de la Sra. González.



Página 12. El número '3' en gris (Progresión creciente). Viñeta que muestra el buzón con una carta que tiene un corazón. El texto dice que el cartero sintió un olor diferente y decidió entregar aquella carta antes que las demás.

Página 13. El cartero oliendo la carta.



Página 14. El número '4' en gris (Progresión creciente). El cartero va muy rápido y cae en una zanja, profunda y oscura "como el bostezo de un enorme pez".

Página 15. Se muestra un istmo, con forma de pez. Las montañas son los ojos y la boca, el hueco donde cae el diminuto cartero. En esta ilustración aparecen el faro y el tractor que estaban en la guarda.



Página 16. Viñeta del pez con la boca abierta. Es la misma que aparece en la cubierta. El texto dice que la sensación de que algo había entrado en su boca pone al pez a buscar un bocado.

Página 17. El número '5' (Progresión creciente). El pez con la espina de casas recorre un río en el que hay imágenes que parecen surrealistas y que más adelante aparecen en la casa del Sr. Lairla: un salero, una huevera con su huevo, una cucharilla, una taza de café donde anida una gaviota. Las manos de donde salen árboles son las del Sr. Lairla. La serpiente, uno de los elementos de la guarda, rodea una mano.



Página 18. El número '6' (Progresión creciente). El pez sigue a un pez más pequeño. De pronto cae "en el abismo que tragaba las aguas del río como la garganta de un gigante".

Página 19. El pez cayendo y el pececito delante. Se ven elementos de la casa de la Sra. González: el reloj, la pluma. El paisaje rocoso anuncia los molares del gigante. La lámpara podría ser la de la casa de cualquiera de los dos. El caracol aparece en la guarda.



Página 20. El número 7. (Progresión creciente). El gigante bebe agua de una botella. El pez cae en su garganta y se ven sus molares. El gigante dice "me bebería un río entero". Como se queda sin agua, el gigante se dirige al pozo.

Página 21. El gigante coge los árboles con la mano; es una inversión de los árboles-mano de la página anterior. Al lado del pozo están los perros que aparecerán posteriormente en la casa del Sr. Lairla. El jarro del pozo es el mismo que aparece en la guarda; el que lleva el gigante también aparece.

ANEXO 1: ANÁLISIS DE OCHO ÁLBUMES DEL CORPUS AMPLIO

1.2. Análisis crítico

A. *Los osos de Ni-se-sabe*

B. *El cartero simpático*

C. *Un cuento de oso*

D. *¡La verdadera historia de los tres cerditos! Por S. Lobo.*

E. *Blanc i negre*

F. *Mal día en Río Seco*

G. *Carabola*

I. *La carta de la señora González*

A. *Los osos de Ni-se sabe*

En la historia se presentan cuatro niveles narrativos organizados en una estructura de cajas chinas. El primero (Historia 1) corresponde a la historia marco, la situación desde la que un narrador cuenta: "Cuando estoy sentado en mi cuarto, fumando un cigarrillo, muchas veces me imagino que..." .

El segundo (Historia 2) corresponde a la historia imaginada (llega un niño que le pide que le lea algo). Desde el inicio, esta historia es bastante imprecisa, por una parte, porque es imaginada y, por otra, porque transcurre en un tiempo indeterminado, recurrente: es una historia imaginada muchas veces. En este nivel, el narrador y un niño negocian la construcción de una historia y aparece un personaje extraño, Beatriz, para criticar los dibujos de ésta.

El tercer nivel (Historia 3) corresponde a la historia que el narrador recrea para complacer a este niño imaginario a quien le interesan las narraciones de barcos y aviones; se titula *Los osos blancos del país de Ni-se sabe* y se va construyendo en el momento, en un libro de notas con las páginas en blanco, que se va modificando con las intervenciones de la historia del segundo nivel, que le sirve de marco. La narración se dispersa en varias ocasiones; al inicio se interrumpe para insertar "El poema de los osos blancos" y, posteriormente, para introducir un cuento, "El cuento de Lunes"

La Historia 3 consiste en un episodio de la vida de ocho osos blancos que viven en la nieve. Un día aparecen dos hombres en un barco; los osos deciden jugar con el barco como trineo y lo hunden, por lo que los hombres resuelven vengarse de los osos. Para salvar a los animales, llega Elimpi en un avión. El héroe cede su aeroplano a los dos hombres. Los osos celebran que están a salvo organizando una fiesta para Elimpi en la que, a su vez, se narra una historia. Están tan contentos que le ofrecen que se quede a vivir con ellos. La historia tiene un doble final: uno para complacer al narrador y otro, al narratario. El niño imaginario quiere que Elimpi se quede a vivir con los osos y

el narrador desea que regrese a casa tras rescatar el barco del fondo de las aguas.

El cuarto nivel narrativo (Historia 4) es la historia que cuenta Lunes durante la celebración. Los protagonistas son un oso blanco y el propio Elimpi.

Esta estructura compleja que exagera las relaciones de subordinación muestra explícitamente la manera en que cada una de las historias del nivel inferior depende del marco narrativo para su creación. Cada una de las narraciones de los tres niveles inferiores se va construyendo mientras se enuncia. Además, los marcos narrativos son débiles para contenerlas. Estas características subrayan permanentemente la vulnerabilidad de cada uno de estos artificios narrativos. Es así como la historia del segundo nivel depende de la imaginación de la historia marco; la del tercer nivel, de las negociaciones y los deseos del narrador y narratario, inscritos en el segundo nivel; y la del cuarto nivel, de la situación creada en la historia del tercer nivel, que es el resultado de la elaboración de los niveles anteriores.

Una primera forma de variación metaficcional es mostrar estas relaciones de dependencia de las historias con respecto a sus marcos, cada vez más debilitados. Éstas se suceden de la primera a la cuarta historia de manera descendente de subordinación. Otra forma de variación consiste en romper la frontera narrativa de estos niveles, haciendo posible que los personajes de niveles inferiores "salten" de nivel interviniendo en sus historias marco en una relación ascendente, de insubordinación. Es así como en la primera ilustración se muestra al narrador que le lee al niño (historia del segundo nivel), pero, asomado y también interesado en la historia, aparece un oso (historia del tercer nivel). Subvirtiendo de la misma manera la jerarquía entre las historias, Elimpi, protagonista de la tercera historia, se dirige al narrador y al niño (protagonistas de la segunda historia) para preguntarles su opinión acerca de la manera en que ha resuelto el conflicto. Este tipo de irrupciones violenta la relación de subordinación y plantea que el avance de la historia puede escapársele de las manos al narrador, como ocurre cuando éste se distrae y, mientras tanto, la historia continúa avanzando; al retomarla, narrador y

narratario se sorprenden del curso que ésta ha tomado, pues se percatan de que los hombres han decidido tomar medidas en contra de los osos.

En la Historia 2 abundan las referencias a la comunicación entre narrador y narratario, que toman la forma de discusión de la historia dentro de la historia. Se discuten todas las partes de la trama de la Historia 3: el inicio, cuando el niño cuestiona la autenticidad del cuento: “Un cuento de verdad empezaría así. HABÍA UNA VEZ”; el desarrollo, cuando le recuerda que tras la digresión del poema hay que continuar narrando o cuando le pide que lo reanude, pues el narrador está de mal humor tras haber recibido críticas de Beatriz sobre su historia y no quiere seguir; y el final, presentando finales alternativos para satisfacer tanto al narrador como al niño.

En la Historia 2, la enunciación (el acto de contar) se convierte en enunciado (lo que se cuenta).

También, aunque de manera menos evidente, en la Historia 4 (el cuento de Lunes) se considera a los narratarios, que son los osos y Elimpi, quienes escuchan su historia y a quienes se les pregunta acerca de quién es el personaje de la misma.

En el nivel del discurso, las referencias al tiempo de la enunciación complican aún más la estructura narrativa de esta historia. La del tercer nivel es fingida: el narrador la imagina para el niño y simula leerla sobre un bloc en blanco:

Tengo ante mí unas hojas en blanco. Pero invento un episodio nuevo del cuento cada vez que paso una página... Y eso mismo es lo que estoy haciendo con este libro, sólo que esta vez escribo la historia y, al mismo tiempo, le pongo los dibujos.

Es así como se plantean dos tiempos diferentes de la enunciación: por una parte, el de la de la historia que se lee sobre la página en blanco, que pertenece a la Historia 2; y, por otra, el de la enunciación de la historia que está plasmada en el libro; este tiempo pertenece a la Historia 1 y corresponde a un momento posterior en relación con el primero, en el que la historia ya ha sido escrita y dibujada y se ha transformado en el libro que el lector tiene en las manos. La primera ambigüedad ocurre cuando las ilustraciones muestran la

enunciación (el momento de dibujar) del personaje Elimpi. ¿Pertenece esta enunciación al tiempo de la enunciación de la Historia 1 o de la Historia 2? La segunda ambigüedad está generada por una colisión dentro de la lógica temporal, pues en un momento de la historia fingida sobre la página en blanco (Historia 2) se menciona la visita de un personaje que critica la manera de dibujar a los osos. ¿Cómo pueden existir los osos sobre la página en blanco si aún no han sido dibujados? ¿Son los osos (enunciado), entonces, preexistentes al momento de la enunciación?

Esta indeterminación contribuye al cuestionamiento de los osos como creación del narrador, puesto que actúan independientemente y existen antes de que él dibuje la historia. La ambigüedad que surge del desafío a la lógica temporal y también de la relación del enunciado con respecto a la enunciación del creador no impide, sin embargo, la reconstrucción de la narración, aun cuando se dejen "zonas de ambigüedad".

Estas imprecisiones se subrayan con el título, un lugar indeterminado donde "ni se sabe lo que puede pasar". Por otra parte, la mención al libro que el lector tiene entre las manos introduce en la narración el tiempo de la lectura.

Resumiendo y concluyendo

Los osos de Ni-se-sabe es una narración compleja que utiliza el recurso de la historia dentro de la historia -cajas chinas- en la que cada vez que se introduce una sirve de marco a la que incluye. Estos marcos narrativos son débiles y permeables, lo que descubre que lo narrado es un artificio que no se corresponde a la manera patente en que se presentan los hechos del mundo no ficcional. Mientras las relaciones de subordinación desestabilizan las historias, creando una sensación de indeterminación, las irrupciones de las historias de menor jerarquía en las historias marco rompen con las fronteras narrativas, contribuyendo a la inestabilidad de la estructura. Asimismo, las alteraciones dentro de la temporalidad al producirse un choque entre dos tiempos de la enunciación, la inclusión de digresiones y la discusión explícita de la línea de acontecimientos de la historia, son otras variaciones que

propician una reflexión del tipo metaficcional. La presentación de una historia tan elusiva, débil y abiertamente artificiosa descubriría al lector que todas las construcciones ficcionales aparentemente sólidas son, de manera más o menos evidente, estructuras vulnerables como los escenarios de utilería.

Esta narración que se deshace y que deja “zonas de ambigüedad” permite, sin embargo, que el lector realice la reconstrucción de cada una de las historias que la conforman, aunque éstas sean discutidas y atacadas. Puede decirse que la mayoría de las historias (a excepción de la primera) se pueden reconocer como tales, ya que tienen un clímax y final incluso si tienen dos finales posibles (Historia 3) o un final abrupto (Historia 4). La sencillez de los diálogos, la fragmentación de la narración en varias partes mediante títulos y los marcos de las ilustraciones son ayudas para el lector que se encuentra con esta compleja y elusiva estructura narrativa.

B. El cartero simpático

La historia cuenta los acontecimientos de la jornada de un cartero que reparte cinco cartas; los destinatarios son los protagonistas de los cuentos europeos más conocidos y los remitentes, en muchos de los casos, también lo son. Ricitos de Oro escribe a la familia Osos; la bruja de “Hansel y Gretel” recibe un catálogo publicitario; el gigante de “Jack y las habichuelas mágicas” lee con atención una postal de Jack; Cenicienta, recién casada, disfruta de la lectura de un libro que cuenta su historia; el lobo de “Caperucita Roja” y de “Los tres cerditos” es amonestado por un abogado porque ocupa la casa de la abuela; y, cerrando el círculo, la Sra. Bunting y el bebé, personajes de una rima inglesa, le envían una felicitación a Ricitos de Oro (primera remitente) cuando ésta celebra su anunciado cumpleaños.

Algunas historias aparecen como simple alusión a través de sus personajes, pero en otros casos se insertan, además, partes de las tramas de algunos de los cuentos en un momento concreto del desarrollo que coincide con la visita del cartero. De tal manera que cuando éste llega a la casa de los tres Osos, Ricitos de Oro ya ha hecho sus destrozos; visita al gigante una vez que Jack se

ha apoderado de la gallina de los huevos de oro; y brinda con Cenicienta, cuando ésta se encuentra disfrutando del final feliz de su historia. Pero no siempre llega en los desenlaces: el cartero visita al lobo en un momento tenso, el final del clímax de la historia, cuando aún está disfrazado de abuelita.

Las marcas temporales de la visita del cartero se encuentran indicadas con precisión en los sellos de correo. El recorrido se realiza un día posterior al 20 de mayo de 1986, lo que atribuye una temporalidad no convencional a los cuentos que, tradicionalmente, se sitúan en un pasado remoto indefinido, hecho que los contextualiza nuevamente en un tiempo reciente.

Hay elementos de la modernidad que subrayan esta recontextualización: el hecho de recibir correspondencia, las ofertas por catálogo y saldar los conflictos con abogados, además de las neveras, lavadoras y otros electrodomésticos que poseen estos aburguesados personajes de los cuentos de hadas. De la misma manera, la historia se desarrolla en un espacio particular, que no es el maravilloso y posible de cada uno de los cuentos de hadas, sino compartido, una conjunción del mundo de los cuentos europeos y de las rimas inglesas aderezado con el paisaje característico de la campiña inglesa actual.

En cuanto al discurso, la historia del cartero está narrada por un narrador heterodiegético que se dirige al lector haciendo comentarios (casi siempre entre paréntesis) y requiriendo su complicidad para adivinar o sorprenderse con los destinatarios de las cartas. Además, se añaden otras voces discursivas de muy diverso talante: la escritura infantil de Rizos de Oro, el discurso publicitario del catálogo 'brujil', una carta jurídica y una profesional, una postal, una tarjeta de felicitación y un cuento de hadas en miniatura que se presenta como objeto de consumo. Todos ellos están contenidos en el interior de las cartas. Además se suman otras formas discursivas que aparecen en las ilustraciones, como los encabezados del periódico que lee el cartero en casa de la bruja, que (con excepción del libro de "Cenicienta"), son impropias de los cuentos de hadas y ofrecen a los lectores pequeños ejemplos de la variedad de discursos que circulan actualmente. Es así como

pueden apreciarse dos formas de intertextualidad: las alusiones a los cuentos de hadas en la trama y la inclusión de una variedad de formas discursivas propias de la cultura escrita contemporánea.

Resumiendo y concluyendo

El cartero simpático es una narración que utiliza de forma metaficcional posibilidades con el formato que ofrecen los álbumes, desdibujando la frontera entre la historia y el objeto que la contiene. Este aprovechamiento permite la manipulación del libro, la presentación de las páginas imitando sobres reales y la inclusión de páginas dentro del libro que no están encuadernadas, sino que son hojas sueltas que se introducen en los sobres.

La narración consiste en una historia simple en la que los personajes (con excepción del cartero) pertenecen a cuentos de hadas y, aunque aparecen modernizados, siguen siendo protagonistas de sus historias tradicionales. Sin embargo, las referencias al espacio y al tiempo, el cronotopo, vulneran las convenciones de estos cuentos convirtiendo la campiña inglesa en el espacio donde transcurre esta historia que ocurre en un tiempo preciso (mayo 1986). Otra variable metaficcional es la construcción de la historia a través de relaciones intertextuales que el lector implícito reconoce.

Por otra parte, la intertextualidad patente en la mezcla de formas discursivas variadas pertenecientes a la cultura escrita contemporánea vulnera las convenciones de género y recontextualiza los cuentos de hadas a través de la parodia.

Las alusiones intertextuales y la posibilidad de manipulación del formato reclaman la participación de un lector implícito activo que, además de manipular las páginas, reconoce las alusiones y con su conocimiento previo rellena los vacíos (supuestos) de la historia simple.

Este tipo de vulneraciones y de implicación descubre al lector que todas las historias de ficción provienen de otras historias o de las palabras prestadas de otros discursos.

En resumen, la variación metaficcional, valiéndose de la intertextualidad, vulnera la codificación de género a través de la actualización paródica de las marcas genéricas de espacio, tiempo y personajes, y a través de la mezcla de discursos. Esta vulneración de las expectativas del lector sobre el género produce un distanciamiento frente a la historia, pero también hay muchos asideros que surgen de la construcción de una posición activa del lector, que reconoce las historias y utiliza este conocimiento para relacionarse con la propuesta de ruptura. Este álbum no parece un gran reto para los lectores, sino más bien una gran invitación para disfrutar del reconocimiento mientras se tiene una experiencia metaficcional con la literatura. *El cartero simpático* hace posible una experiencia metaficcional sin traumas, pero con sustancia.

C. *Un cuento de Oso*

Un cuento de oso es una historia simple encadenada de acuerdo a una lógica causal. En el recorrido de Osito surge una dificultad (oponente) que impide que continúe su camino y que resuelve gracias a una herramienta mágica del protagonista: el lápiz mágico del Oso. En total, se producen cuatro encuentros y todos se solventan de la misma manera.

En la narración abundan las referencias intertextuales a varios de los cuentos de hadas más conocidos: "Hansel y Gretel" (la casita de la bruja en el bosque); "Caperucita Roja" (la capucha escondida entre los árboles y el lobo); "Los tres cerditos" (la casa de ladrillos y los tres cerdos dentro de ella); "Jack y las habichuelas mágicas" (el gigante y la planta de habichuelas); "El príncipe rana" (el protagonista y la pelota de la princesa); "Cenicienta" (la zapatilla de cristal), "El gato con botas" (el gato); "Blancanieves" (la bruja y la manzana) y "Los tres ositos" (la familia de osos).

Los personajes que actúan como oponentes se corresponden con sus papeles en los cuentos de origen: el lobo, la bruja, el gigante. Otros personajes son parte del escenario y aparecen representados: Caperucita, el Príncipe Rana y el Gato con Botas. En varias ocasiones, la alusión a los cuentos se realiza mediante la incorporación de un objeto que claramente los evoca: la casita de

caramelos de "Hansel y Gretel"; la zapatilla de cristal de "Cenicienta"; la manzana con un mordisco de "Blancanieves"; y la planta de habichuelas de "Jack y las habichuelas mágicas".

El caso de "Los tres ositos", además de ser el último de la historia, es particular, porque los tres personajes no son oponentes tradicionales de los cuentos de hadas, pero se interponen en el camino del Oso, evidentemente molestos. En esta escena, se podría pensar que Osito ha actuado, previamente y fuera de la historia, en el papel de Ricitos de Oro; de allí que les compense por su intrusión dibujando la merienda final. Si anteriormente figuraba que el encuentro de Osito con los personajes y las situaciones de los cuentos era fortuito, pues él circula por el mundo de los cuentos de hadas, en esta última escena el personaje, que parecía estar aparte, podría haberse introducido dentro del cuento de hadas, en una suerte de "travestismo" con respecto al personaje de Ricitos de Oro. En este encuentro, por primera vez, Osito no dibuja un objeto para defenderse, sino un gran banquete sobre la página, tal vez para compensar. Esta particularidad de la escena es una manera de darle un desenlace a la historia.

El espacio y el tiempo corresponden a un no-lugar, al mundo de los cuentos de hadas en general, en lugar de a un cuento en específico. La representación del bosque encantado se adecua al momento narrativo. Las escenas de peligro transcurren en un bosque espinoso y amenazador, mientras que la escena final de la merienda tiene lugar en una bucólica pradera en la que los árboles han perdido sus amenazadoras espinas. Los tonos de verde y en general toda la escena se han vuelto más luminosos en esta última doble página.

Las abundantes referencias a los cuentos de hadas traen a la historia algunos de los referentes con intencionalidad paródica. Son ejemplos de este tratamiento paródico el tatuaje en el brazo del temible gigante, que añade un toque de debilidad y de ternura en el personaje; y la bruja, sonrosada, al verse calva y percatarse de que la extraña forma de su cabeza ha quedado al descubierto. El humor se basa, sobre todo, en las situaciones que ridiculizan a los oponentes y en la forma de representarlos, y también en el cambio de las expresiones de los personajes amenazantes, que pasan, de una página otra,

de la furia al terror. Hay también detalles que resultan humorísticos como, por ejemplo, el picaporte y la chimenea en forma de nariz de cerdo de la casa de los tres cerditos, o la chimenea de la casa de dulces, que termina con la forma de un sombrero de bruja.

Un narrador heterodiegético de primer nivel comienza la narración. Pero este narrador frecuentemente le cede la voz al protagonista mediante el uso del diálogo. Los demás personajes se mantienen en silencio. La historia simple no tiene alteraciones en la temporalidad sino que se cuenta de manera secuencial.

La convención narrativa se pierde cuando el personaje se convierte en sujeto de la enunciación de la ilustración debido a su capacidad para crear con su lápiz mágico elementos que forman parte de la narración. Hay un salto de nivel en el que un personaje, sujeto del enunciado, comparte con el autor implícito la capacidad de crear y manipular el mundo narrado. Este salto de nivel sólo se representa gráficamente, mientras que el texto no señala nada al respecto.

Hay también una gran capacidad de síntesis en las ilustraciones que aluden a los cuentos de hadas de forma metonímica: una forma roja entre los árboles representa a Caperucita y una manzana con un mordisco, al cuento de "Blancanieves". La metonimia implica la construcción de un lector implícito que reconoce las historias.

Resumiendo y concluyendo

Un álbum metaficcional destinado a los lectores muy pequeños en el que se registran dos tipos de variaciones metaficcionales.

Una variación se produce debido al salto de niveles en el que el personaje se sitúa fuera de la narración como sujeto de la enunciación. Se produce una vulneración de la frontera narrativa, pues el personaje de Osito, con su lápiz mágico, puede crear el mundo en el que tiene lugar la narración.

El personaje aparece en tres niveles que chocan entre ellos: como personaje ajeno a los cuentos de hadas que circula por el mundo de estos; como el posible protagonista de uno de los cuentos aludidos (“Ricitos de Oro”); y como enunciador del mundo ficcional.

Otra variación consiste en la presentación de un mundo compartido por los cuentos de hadas, creado con base a referencias intertextuales, a veces aludidos sólo a través de elementos metonímicos en la ilustración. En este caso, los referentes son bastante conocidos, pues pertenecen a los cuentos más difundidos de la tradición europea. Algunos personajes y situaciones reciben un tratamiento paródico. De manera que se construye un lector implícito que, dado su conocimiento de los cuentos, es capaz de reconocer las alusiones, incluso en su forma metonímica, y de traer un sentido que no está expresado en el texto, acerca, por ejemplo, de las relaciones entre el oponente y el arma para neutralizarlo (gigante y habichuelas).

Estas dos variaciones, utilizadas en combinación, introducen a los lectores que se inician en varias ideas importantes acerca de la ficción: en primer lugar, la idea de que ésta se construye con materiales prestados ya existentes. En segundo lugar, la idea de que no es la realidad, sino una construcción que resulta de la manipulación de estos materiales para crear un mundo adecuado al que la construye. En tercer lugar, la idea de que existen formas de ficción que rompen con los modelos narrativos conocidos. Todas estas ideas se experimentan en una narración sencilla en que la propuesta al lector resulta cómoda, pues se apoya en el reconocimiento de lo conocido, mientras se adentra, animado como Osito, en los bosques ficcionales menos conocidos.

D. ; La verdadera historia de los tres cerditos! Por S. Lobo.

Este título ofrece una historia simple que se atiene a la lógica causal. El lobo, Silvestre B. Lobo, realiza declaraciones a un periódico sobre el día en que le quiso hacer un pastel a su abuelita y se quedó sin azúcar.

Lo acontecido, contado desde la perspectiva del lobo, se resume en que el lobo va a pedirle un poco de azúcar a su vecino, un cerdito que vive en una

casa de paja. Como tiene un terrible resfriado, estornuda y el cerdito cae muerto entre los escombros. Por no desperdiciar, se lo come. El lobo continúa buscando azúcar y llega a la casa de otro cerdito que vive en una casa de leños. Igualmente le da el ataque de estornudo y derrumba la casa. El cerdito está allí muerto y el lobo se lo come. Cuando llega a la casa de ladrillos del tercer cerdito, éste llama a la policía y a la prensa. Una campaña mediática propaga la figura de “el lobo feroz” y como consecuencia el lobo está encerrado tras los barrotes.

Como puede verse, los acontecimientos de la historia son casi los mismos que los del cuento “Los tres cerditos”, aunque en esta versión se exponen otras “causas” para la muerte de los cerditos y cambia el desenlace, pues el lobo va a la cárcel. Según éste, él va a las casas de los cerditos a pedirles azúcar, nunca a comérselos. Sus muertes se producen debido a un estornudo y al posterior derrumbamiento de las casas (tan mal edificadas, nos advierte) y no, por las garras del lobo, como en el cuento tradicional.

Hay un tratamiento deliberadamente metaficcional del personaje. En su versión, el lobo explica que ha sido construido como un personaje, “No sé cómo empezó todo este asunto del lobo feroz, pero es todo un invento”, dice. Según él, es una víctima de la manipulación mediática. Este lobo se diferencia del de la tradición literaria en su aspecto y modales: Silvestre B. Lobo se presenta como un caballero, enfermizo y generoso.

Esta variación alude a que los rasgos con los que se presenta el personaje en la ficción son una construcción que depende, como en este caso, de la perspectiva desde la cual se seleccionen. El marco espacio temporal también es vulnerado, al presentarse el cuento de hadas con un cronotopo de historia realista contemporánea.

En la relación entre texto e ilustraciones, predomina con frecuencia el contrapunteo, lo que favorece que el lector se sitúe en una perspectiva diferente a la de la voz narrativa. Asimismo, propicia el desdoblamiento necesario para apreciar la ironía. No hay, sin embargo, contradicciones manifiestas.

En cuanto al discurso, se trata de un narrador homodiegético que cuenta la historia desde un primer nivel (intradiegético) en una temporalidad retrospectiva. Las variaciones en la historia con respecto a la narración de "Los tres cerditos" se explican por el cambio de voz y focalización. El autor cede la voz al lobo para contar su visión de la historia y éste la manipula a su antojo. El narrador de esta historia es puesto bajo sospecha.

El contrapunteo entre el texto y la ilustración, unido a la debilidad de los argumentos del lobo, hace posible una lectura irónica en la que el lector sabe que el lobo está ocultando y distorsionando los acontecimientos para "quedar bien" en su inocente versión. Es ésta la fuente del humor de la narración.

La introducción de otros puntos de vista en la ilustración y el conocimiento previo que el lector implícito tiene de la historia tradicional son ayudas para realizar una lectura irónica. Este conocimiento previo permite que la ilustración utilice el recurso de la metonimia: el lector implícito es capaz de identificar aquello que se le presenta sólo a través de una de sus partes.

El autor cede su voz a otras voces, no sólo en la ilustración, sino al incorporar dos textos impresos que se contraponen: el "Diario Lobo", que aparece en la portada, y el "Diario Cerdito", en la última página. Estos dos impresos (uno de ellos, "Diario Lobo", se supone que contiene las declaraciones del lobo), poseen narratarios específicos, pero en las ilustraciones aparecen intercambiados: un cerdito lee el periódico de los lobos, mientras que el lobo Silvestre lee y desecha el diario porcino. Esta multiplicación de narratarios antagónicos es una de las pistas que coloca al lector en una situación de alerta con respecto a la narración y le distancia de la versión de la historia.

Otro elemento distanciador es el humor, bastante ácido, que se produce por la inserción de muchos detalles cómicos e inquietantes que, en ocasiones, apelan a las referencias previas del lector (como la foto de la abuelita del lobo, que retrata la famosa escena de Caperucita, en la que el lobo aparece disfrazado de abuelita).

La enunciación se realiza desde la cárcel en un momento posterior a los acontecimientos narrados. El lobo se dirige directamente al lector implícito,

buscando su simpatía, de manera que éste aparece representado en el texto: “Te contaré un pequeño secreto. Nadie conoce la verdadera historia, porque nadie nunca ha escuchado mi lado de la historia”. Durante el desarrollo de la narración, hay varias interpelaciones del lobo al lector buscando su adhesión a la historia: “Si las hamburguesas fuesen tiernas (como los conejitos y otros animalitos pequeños), la gente probablemente pensaría que tú eres también Feroz y Malo”. En la frase final del cuento, el texto gira de forma humorística hacia el lector, quien definitivamente es colocado en una posición distanciada del lobo y de cercanía con las víctimas cuando el lobo se dirige a él: “Tal vez podrías prestarme una taza de harina”.

En cuanto a la comunicación narrativa, este narrador figura de manera ambigua como el autor implícito en el título: “¡La verdadera historia de los tres cerditos! Por S.Lobo”. La figura autorial se desdobra en la del autor como un receptor intermediario de la historia: “según se la contaron” a Jon Scieszka. Este desdoblamiento de la figura del autor-implícito supone una variación metaficcional.

Resumiendo y concluyendo

Se trata de una versión de “Los tres cerditos” que se apoya en el conocimiento del cuento del lector implícito para introducir variaciones que descubren aspectos acerca del funcionamiento de la ficción. La principal variación con respecto a la historia de origen es un cambio en la focalización (la versión se centra en el lobo, narrador intradieгético y retrospectivo) que produce cambios en el desarrollo de los acontecimientos que conforman la trama. El personaje del cuento tradicional, que se desarrolla en un marco espacio-temporal actual, intenta recomponer su imagen de “lobo feroz” con un efecto paródico.

La variación metaficcional vulnera la convención de un narrador confiable al introducir un narrador que expone los acontecimientos a conveniencia. El texto propone una lectura irónica de las palabras del lobo y proporciona claves y ayudas para propiciar este tipo de lectura. Las explicaciones del lobo

resultan inverosímiles, pero las ilustraciones hacen más evidente que acomoda los hechos a su antojo. Por ejemplo, el uso de diferentes focalizaciones en las ilustraciones ofrece un contrapunto, para que el lector menos experto cuestione la fiabilidad del narrador situándose en una posición diferente a la del texto. Las ilustraciones en las que aparecen los lectores de los diarios ojeando los del bando contrario sugieren que hay que leer con suspicacia las distintas versiones, aun cuando éstas aparezcan impresas. Por medio de esta representación, la narración se refiere a sí misma.

El desdoblamiento de la figura del autor implícito es otra estrategia metaficcional que produce distanciamiento con respecto a la narración. El lobo aparece como autor (del artículo periodístico, pero no se sabe si del libro) y el autor se hace narratario de la historia que cuenta el lobo. El tratamiento humorístico también tiene un efecto distanciador, lo que sugiere un tratamiento paródico de la historia.

Ofreciendo un contrapunto de una historia muy conocida, este álbum metaficcional pone al descubierto conocimientos fundamentales sobre la ficción: no todos los narradores dicen la verdad; el punto de vista es una opción narrativa que incide sobre la forma, la significación y el contenido de las historias. De ahí que ninguna ficción sea más verdadera que otra, aunque, tal vez, porque la mayoría posee narradores menos sospechosos que S. Lobo, sean más capaces de ofrecer la ilusión de realidad.

E. Blanc i negre

En cada doble página se disponen cuatro historias simples. Cada una puede leerse independientemente si se realiza una lectura "en horizontal".

La primera narración, "Veure per a creure", cuenta el accidentado viaje en tren que emprende un niño sin ningún acompañante. Es una historia ambigua, en la que no se sabe si las dificultades son reales o soñadas. Se presenta a través de una narración en tercera persona, con focalización interna en el niño. Las ilustraciones establecen una relación de amplificación con el texto y, de acuerdo con éste, muestran un punto de vista restringido en el campo

visual, circunscrito a un círculo. El modo de representación corresponde a un estilo impresionista, diríase que nebuloso. Remitiéndonos a las diferentes vías de comunicación que pueden adoptar las ilustraciones de acuerdo a Teresa Duran, estas ilustraciones mostrarían una "vía introspectiva".

La segunda, "Coses de pares", es una historia realista y en ella no hay mayores ambigüedades. Cuenta un cambio en la rutina de una familia muy normal: los padres muestran una conducta festiva y se disfrazan con hojas de papel de diario. Al final, la vida de la familia recobra la normalidad. Está narrada por un narrador homodiegético, la niña. La ilustración incluye una focalización variable en la que destacan puntos de vista inusuales, como una perspectiva muy cercana a la mirada del perro de la familia. La relación texto ilustración también es de complementariedad. Continuando con las categorías de Duran, la vía de comunicación que establecen estas ilustraciones estarían en la intersección entre la emotividad y la racionalidad, pues sus cambios de focalización proponen tanto la empatía afectiva como la activación del ingenio del lector.

La tercera historia, "Joc d'espera", contiene pocas palabras. Cuenta a través imágenes el retraso de un tren y la manera progresiva en que se van acumulando los viajeros en el andén; cómo comienzan a disfrazarse con sus diarios y a cantar, hasta que, por fin, llega el esperado tren. La narración se desarrolla primordialmente a través de ilustraciones, el texto es escaso y sólo registra los mensajes del altavoz que notifican el retraso. En este sentido, existe una relación de amplificación. La historia está narrada con imágenes muy convencionales, poco creativas y esquemáticas. La focalización no cambia, siempre se muestra el mismo encuadre estático en el que sólo cambian las personas y el cielo. La vía comunicativa de estas ilustraciones estaría muy cercana a la vía señalética.

La cuarta historia, "Trencaclosques de vaques", comienza en la página de título y narra la fuga de un ladrón, vestido de blanco y negro, que se camufla entre las vacas y con un grupo de coristas. El ladrón atraviesa la vía del tren y finalmente llega la estación. El texto, que no es narrativo, no hace ninguna referencia a este personaje durante el discurso expositivo. Da la impresión de

que el personaje logra esconderse del sujeto que enuncia el discurso y sólo muestra su existencia al lector, hacia quien dirige miradas de complicidad. La relación que predomina entre texto e ilustración es de contrapunteo. La historia se cuenta a través de ilustraciones cuya característica es la economía de medios (dos colores, además del blanco y el negro). Hay en ellas una tendencia a la simplificación de las figuras y al grafismo que potencia los juegos gráficos utilizando las formas que dejan las manchas de color. La vía de comunicación de estas ilustraciones está en la intersección entre la vía de investigación semántica, por el juego que realiza con las formas, y la vía de empatía ingeniosa, por el reto que supone para el lector.

La lectura de las historias por separado no es, sin embargo, la propuesta. La manera en que están dispuestas las historias en la página propone una lectura simultánea: están todas allí para ser leídas a la vez. Además, desde el inicio el lector se da cuenta de que entre estas historias existen vasos comunicantes, pues hay personajes, objetos y situaciones que aparecen en varias de ellas, dando la sensación de que circulan de una a otra (estas coincidencias aparecen explicadas con detalle en la página de análisis descriptivo que corresponde a este álbum). En su afán de coherencia, el lector realiza hipótesis, como las que se sugieren en las páginas de análisis descriptivo. Pero éstas se desmoronan a medida que pasa las páginas y se hace cada vez más patente la dificultad -si no la imposibilidad- de construir una historia completamente satisfactoria a partir de estos cuatro relatos.

En cuanto al discurso, hay cuatro voces principales, una para cada historia, pero sólo dos corresponden a voces narrativas. Las dos historias de la página derecha no poseen narrador propiamente dicho y se explican a través de las imágenes. En un caso, "Joc d'espera", la voz comunica una información, pero no narra acontecimientos; en el otro, "Trencaclosques de vaques", la voz enuncia un discurso expositivo acerca de los hábitos de las vacas que propone una relación abierta del tipo contrapunteo entre el texto y la ilustración, pues el texto no alude a los acontecimientos que se suceden en las ilustraciones.

La figura de un autor-implícito que dispone y organiza las historias en la página no aparece de forma explícita hasta la última ilustración, en la que se

sugiere bajo la forma de la mano que levanta la estación de tren de juguete. Esta última ilustración muestra una relación de jerarquía entre las historias, señala que el juego se ha terminado y que, en definitiva, las historias son un juego.

Es así como la construcción de las mismas no se hace explícita. No se trata tanto de *mostrar* el artificio de cómo se construyen y de qué están hechas, sino de *evidenciar* las expectativas de coherencia con las que los lectores las interpretan. El álbum descubre al lector su propio proceso de lectura (ya la advertencia, que se encuentra en la página de título, encomienda al lector que le dé sentido al libro) y es éste su tema.

Los lectores realizan hipótesis para intentar descubrir cómo se relacionan unas historias con otras, pero estos intentos tienden a fracasar. En general, las hipótesis buscan establecer relaciones de subordinación intentando relacionar estas cuatro historias simples de acuerdo a sus expectativas del funcionamiento de las historias complejas. Para lograrlo, los lectores aplican sus conocimientos sobre cómo funcionan las historias y construyen hipótesis que aspiran, primordialmente, a resolver los conflictos, establecer relaciones de causa-efecto entre una y otra, y a reconstruir la gran historia desde la coherencia argumental y temporal.

Varias podrían ser las interpretaciones totalizadoras, pero ninguna logra, de forma satisfactoria, explicar las contradicciones para determinar qué historia se cuenta: ¿la del juego infantil en el que se suspenden las coordenadas espacio-temporales y realidad y juego se confunden? ¿O acaso los sueños de un perro que duerme en el salón de la casa? Estas dos posibles interpretaciones recurren a la idea modernista de la conciencia -la del niño y la del perro (ficcional)- como elemento integrador de las contradicciones, pero ninguna de las dos resulta satisfactoria, pues en estas historias están presentes muchas conciencias, a través de las voces y las focalizaciones, que no pueden ser integradas en una sola.

El fracaso de estas hipótesis encara al lector con sus propias expectativas de sentido y, más allá, le previene que nada es "blanco y negro".

Resumiendo y concluyendo

Blanc i negre es un álbum que contiene cuatro historias que difieren tanto en aspectos estructurales, como la focalización y la voz del texto, como en el estilo de las ilustraciones y el tipo de relación predominante entre texto e ilustraciones. Sin embargo, la presencia de elementos (personajes y objetos) y situaciones comunes a cada historia plantea relaciones de coordinación o subordinación entre estas historias simples. Los elementos comunes activan las expectativas de coherencia en el lector implícito: lo invitan a buscar relaciones de coordinación o subordinación que prefiguren una estructura compleja. De forma explícita, los paratextos implican al lector en esta búsqueda. Éste construye hipótesis de lectura de acuerdo a sus expectativas, basadas en sus conocimientos acerca del funcionamiento de las historias canónicas, especialmente en cómo funcionan la lógica causal y las convenciones del cronotopo y la temporalidad; estas expectativas, no obstante, son vulneradas. La forma metaficcional de este álbum pone al desnudo y en forma de juego uno de los aspectos más relevantes de la ficción: el papel del lector en la construcción de sentido.

Las historias se resisten al afán de coherencia y las hipótesis quedan desmanteladas. Ante las contradicciones, lo recuperable, más que las historias o la historia, es cómo se construyen y se desmoronan las diferentes interpretaciones de cada lector individual, a medida que la narración avanza y las descalabra. El hecho de que la reconstrucción de la narrativa no sea posible coloca este álbum entre las formas más radicales de metaficción.

El tema de *Blanc i negre* es el proceso de lectura del lector implícito, que entraría en el taller del escritor para “escribir-organizar” la historia a partir del material de trabajo que el álbum pone sobre la mesa. La posible frustración ante la imposibilidad de construir una historia sin contradicciones se ve paliada por el enganche y dinamismo de la propuesta de juego de este álbum y porque las cuatro historias simples, todas bastante convencionales, sirven de asidero para la experimentación.

F. *Mal día en Río Seco*

Río Seco es un pueblo donde nunca pasa nada. Ni siquiera se detiene la diligencia. Pero un "mal día" empiezan a ocurrir cosas inexplicables: una luz brilla en el cielo y la diligencia llega al pueblo, pero sin cochero y cubierta de unas extrañas y grasientas manchas de colores. Cuando el valeroso alguacil sale del pueblo a investigar lo ocurrido se da cuenta de que las líneas aceitosas cubren la tierra, los cactus y al cochero, a quien encuentra. A su regreso se entera de que, durante su ausencia, se ha visto una luz brillante en el cielo y todas las casas del pueblo han quedado cubiertas de las mismas manchas. El alguacil arma una cuadrilla para dirigirse al punto del que cree que sale la luz y al fin encuentran a un hombre de extraño aspecto. Están a punto de dispararle...

Hasta este momento la trama puede ser la de una historia con un argumento fantástico. Una historia que abandona las marcas de género del *western* al introducir en el argumento lo sobrenatural. Sin embargo, más allá de la ruptura del género hay otros elementos que desde el inicio hacen sospechar que algo no funciona del todo bien, que esta ficción no es creíble. Por ejemplo, la rigidez estereotipada de las ilustraciones a línea negra que representan al pueblo y sus personajes contrasta con la soltura y realismo de las líneas de colores de cera que las cubren; se han introducido dos modos de representación. La presencia de ese "hombre" (que evidentemente es el dibujo de un vaquero hecho por un niño pequeño) agudiza el choque entre el modo de representar el pueblo del oeste y el modo en que aparece representado el nuevo personaje, y hace colapsar cualquier intento de integrar el mundo de la ficción.

Pero es en las tres ilustraciones finales donde queda al descubierto lo que el lector venía imaginando: las misteriosas líneas son trazos que ha hecho una niña con sus lápices de cera sobre las páginas de un libro de colorear. La historia de vaqueros ocurría en un libro de colorear que pertenece a otra historia.

Esta explicación no aparece en el texto. En este libro la revelación se produce a través de la ilustración que cambia de focalización para abrir la lente a una realidad más amplia. Esta realidad nos sitúa en la realidad de afuera del libro de colorear, un nuevo plano narrativo en el que una niña colorea con sus lápices de cera la última escena que habíamos leído en la historia de vaqueros.

Por un cambio de focalización en la ilustración un plano narrativo se sobrepone a otro, y coloca al lector definitivamente fuera de la ficción que venía leyendo.

Y aunque de esta forma quedan explicadas las rarezas que antes se habían percibido, la explicación no deja de ser inquietante. Las consecuencias de este cortocircuito no se quedan allí, porque el lector, que en ese momento sostiene al libro que trata de una niña que colorea un libro, no puede evitar el vértigo que plantea la posibilidad de que él mismo y su realidad se sobrepongan a esta escena creando un plano narrativo más: nuestra realidad podría ser una ficción, un nuevo plano narrativo tal vez contenido en uno mayor.

La fotografía del autor y su hija en la contraportada es un paratexto que advierte sobre la posibilidad de que al mundo de la historia marco se le sobreponga otro mundo aún más realista.

La ilustración de la doble página que muestra a la niña coloreando ayuda a transmitir esta inquietud. El punto de vista seleccionado es limitado, cenital y trasero. Es la mirada de un padre que ve colorear a su hija, pero es también la mirada de un lector que ve un libro abierto sobre una mesa. Este punto de vista está alineado con la mirada de la niña sobre el libro de colorear.

Se trata pues de dos historias, una contenida dentro de la otra. La historia contenida es la historia de vaqueros y la continente la de la niña que colorea. Hay una relación de subordinación entre las dos, que no viene dada por el texto sino por las ilustraciones. No se trata de una relación "normal" al modo de la intercalación de "Las mil y una noches". En este tipo de historias, la que se intercala suele estar narrada por un narrador intradiegetico como

Sherezade. En cambio, este caso, la niña es un personaje de la historia marco, pero no es la narradora de la historia de vaqueros, aunque sí, la manipula y la interviene con sus manchas. Estas manchas no son una enunciación de la historia, sino una intervención que pone en un mismo plano dos niveles ontológicos diferentes (el del libro de colorear y el de la niña). De allí que el tipo de variación se concentre en la ilustración.

La historia incrustada (nivel hipodiegético) tiene más relevancia que la historia marco (nivel intradiegético). El narrador del *western* se coloca fuera de la historia (nivel extradiegético). (Si asumimos que la última frase, "Y entonces la luz se apagó", corresponde simultáneamente a la historia del oeste y a la de la niña que colorea, el narrador de la historia marco es también extradiegético).

No es sino hasta el final que queda evidenciado que la página de un libro de colorear es el espacio en el que transcurre la acción de Río Seco. Eso explica el modo de representar el entorno de la historia. La historia del oeste se sitúa en un espacio convencional (en extremo) mientras que no se proporcionan referencias temporales (más allá de que la acción transcurre de día).

Hay alteraciones en la temporalidad de la historia del oeste está condicionada por la de la historia marco, de manera a medida en que la niña avanza en colorear se va alterando la historia de la historia del oeste. Ella no la narra, pero la interviene y esta historia no es preexistente sino que se va creando en la medida en que la niña va coloreando. No la enuncia, pero es la causa de la enunciación.

Resumiendo y concluyendo

Historia en la que desde el inicio se entremezclan dos códigos creando inestabilidad: el del mundo del *western* y la ficción fantástica. La historia de vaqueros se presenta en su forma más convencional (pues se trata de un producto: un libro de colorear) mostrando la artificialidad del marco espacial. Progresivamente los choques entre dos modos de representación en la ilustración se van haciendo cada vez más patentes hasta que con la aparición

del hombre dibujado son insostenibles. En este momento la ilustración, al cambiar de focalización y situarse aún más afuera, descubre que el mundo de la ficción vaquera está contenido en otro mundo ficcional: el de la niña que dibuja con sus colores la historia que transcurre un libro de colorear. Esta revelación se ve enfatizada con la fotografía de los paratextos.

La introducción del nuevo plano narrativo produce un cortocircuito y revela que la historia de vaqueros pertenece a un plano ontológico diferente. El hecho de percatarse del plano narrativo de la historia-marco supone salirse definitivamente de una ficción que desde el inicio se mostraba inestable.

Los planos no se relacionan el de una subordinación (intercalación) convencional. Descartando la convención la niña no aparece como la narradora del nivel hipodiegético. La historia del oeste posee un narrador extradiegético y heterodiegético. Sin embargo, la focalización del texto es limitada, a diferencia de la focalización de la ilustración que amplía para mostrar la historia marco. Aunque está situado fuera de la historia, el narrador no tiene la visión de la historia marco (o renuncia a tenerla). Con sus trazos la niña, salta al plano narrativo de la ficción interviniendo la historia; pero estas intervenciones no enuncian la historia, sino que afectan su desarrollo (enunciado) y su temporalidad.

G. Carabola

En el nivel de la historia es imposible realizar la reconstrucción de los acontecimientos de la trama, pues ni se establece una relación de causalidad entre un acontecimiento y otro, ni una lógica narrativa en la totalidad de la historia simple.

Aunque al inicio se expresa el propósito de contar la historia de Carabola, ésta no progresa. Resulta imposible identificar las partes de la trama, pues no se plantea una situación inicial ni un desenlace. Los acontecimientos son difusos y sin una causalidad interna.

Las secuencias de acontecimientos no se relacionan entre ellas ni tampoco individualmente alcanzan una consecución en que una acción se inicia y finaliza: Carabola abre la ventana; visita la ciudad; se mueve por el campo; va a ver a sus amigos; sale a la calle con una nariz de payaso; se siente triste y pequeño; rescata a una niña en la guerra; visita el mercado y come sandía; se siente invadido por el vértigo; va a una fiesta y conoce a la escritora. Está última escena de la fiesta es la secuencia más 'reconstruible', porque es la única que tiene un inicio y un desenlace.

La indeterminación general se subraya a través del personaje elegido como protagonista, sin rostro, que pierde la coherencia individual pues padece de duda metafísica y no sabe quién es, que no tiene un tamaño definido y se desenvuelve en entornos que no son compatibles entre sí (un hormiguero o un circo). Sus rasgos distintivos son la levita y el sombrero de copa que viste.

En los primeros párrafos, se espera que se haga una presentación de Carabola y de su entorno, pero las digresiones de la narradora desafían la convención de presentación del personaje al señalar la gratuidad de este tipo de explicaciones a través de la referencia a la ventana: "éste es el libro de las aventuras de Carabola. Carabola es el que abre la ventana. Y una ventana es un agujero para que entren la luz y el viento."

Con la presentación de otros personajes secundarios, los amigos de Carabola, ocurre otro tanto. A través de los datos que proporcionan el texto y las ilustraciones no es posible identificar quién es quién, ni siquiera precisar un rasgo propio que les pueda definir a partir de sus acciones. El personaje del cual tenemos más datos es la narradora-escritora.

Tampoco es posible identificar el marco espacio-temporal en el que transcurren las acciones. Algunas tienen lugar en una gran ciudad; otras, en un espacio abstracto; y otras, en el espacio sideral. Así pues, la narración rompe con las expectativas de creación de los personajes, de Carabola y de los secundarios que aparecen y desaparecen, y también con las de creación de un marco espacio-temporal que se sostenga.

Además de esta historia diluida, se introducen otras, algunas relacionadas con la escritora, como la de su abuelo, la de la vecina que va al mercado o la del elefante y el ratón. Ésta última se menciona pero no se cuenta. Los acontecimientos del mundo interior de Carabola se confunden con los de la escritora-narradora.

Las relaciones entre texto e ilustración son variadas y presentan la misma diversidad y desconexión de los acontecimientos que se narran. Destaca la combinación entre el contrapunteo, que marca un desfase pero no totalmente abierto, lo que dificulta la reconstrucción, y la complementariedad.

Por lo que respecta al discurso, la figura de un narrador identificado con la escritora hace referencia a la textualización. Se trata de una narradora desviada que en las primeras líneas expresa su propósito de contar la historia de Carabola, pero que se distrae en permanentes digresiones que muchas veces dirigidas a contar su propio anecdotario. En este sentido, nos encontramos con una ambigüedad entre un narrador que se plantea como heterodiegético, pero que se desvía hacia la narración homodiegética.

En la narración hay también contradicciones en la focalización: la interna, que muestra lo que piensa y siente Carabola, se confunde con la de lo que piensa y siente la narradora: "Esto que acabo de explicar, no sé si le pasa a Carabola o me pasa a mí". El conflicto se hace evidente cuando la narradora se presenta como personaje de la historia de Carabola, como su amiga y, sin embargo, no explica cómo tiene un acceso tan directo al mundo interno del personaje.

La narradora se dirige al lector implícito, a través de la interrogación directa y de instrucciones sobre cómo y cuándo pasar la página. La introducción del tiempo de la lectura es siempre una forma de distanciar al lector de la narración, recordándole el contexto de lectura en la que ésta se presenta como un artefacto y haciendo que no pierda de vista el contexto para entregarse completamente a la narración. En este caso, la inclusión del tiempo de lectura, en combinación con la debilidad de la historia de Carabola, genera una nueva historia que no está en el texto: la de la lectura en la que la línea de los acontecimientos estaría definida por las acciones del lector al

pasar una página y otra. Esta historia está mucho más definida que la de Carabola y alcanza un desenlace en la página final: "Has pasado todas las páginas.

El comentario del narrador al narratario (que, en este caso, corresponde al lector implícito) no está allí para tender un puente entre un mundo y otro, sino más bien para mostrar el conflicto entre las convenciones narrativas y la textualización. Este narrador con limitaciones para narrar muestra los problemas de la construcción del mundo ficcional y, al mismo tiempo, sus convenciones.

A diferencia del narrador de las historias canónicas dirigidas a los niños que interrumpe y controla para guiar al lector durante el desarrollo de la narración, la narradora se va por las ramas y, en lugar de acercarse al lector a la ficción, lo distancia de ésta mostrando la brecha que hay entre la realidad (la del lector) y la ficción. Los comentarios dirigidos al lector le recuerdan insistentemente que está fuera del texto y que lee un libro.

El intento de establecer un diálogo con el lector tampoco prospera, porque es un falso y tiene su correlato en el diálogo del abuelo con la televisión. La incapacidad de narrar y de jerarquizar proviene de la incapacidad de las palabras de nombrar o de las realidades de encasillarse en las palabras. De tal manera, el episodio de la fiesta, en que todo es o 'queso' o 'huevo', funciona como correlato de la incapacidad de contar de esta narradora.

Resumiendo y concluyendo

Carabola es un álbum en el que la variación metaficcional implica la vulneración de los elementos esenciales de estructura narrativa: la historia y sus partes; los personajes, el marco-espacio temporal, la temporalidad, la posición y fiabilidad del narrador, la posición del lector, el cuestionamiento del código, etc. Los cambios en el tratamiento de la figura del narrador tienen un impacto considerable en la destrucción -pues va más allá de la vulneración- de la historia.

El tiempo de la lectura, insertado a través de las órdenes y preguntas que la narradora dirige al lector, distancia a éste con respecto a lo narrado, sin que este alejamiento se mitigue con la incorporación del lector en una posición activa para la construcción del sentido del texto. De hecho, la narración, o más bien el frustrado intento de narrar, parte de la base de la imposibilidad de buscar sentido en las relaciones arbitrarias y azarosas del lenguaje narrativo. Cualquier expectativa de reconstrucción de la historia es descartada por el propio texto. Por lo tanto, no se produce un balance entre lo familiar y lo innovador, entre las convenciones y su vulneración, que ofrezca un asidero para la reflexión metaficcional. Sólo queda reconstruir una historia, la del obediente lector implícito que pasa sucesivamente las páginas hasta llegar al final del libro.

La propuesta de juego para el lector (pasar las páginas con la nariz, silbando y cantando) no contiene retos para que éste "escriba" el texto, sino que lo recluta en una serie de acciones que evidencian la brecha entre la realidad del libro y la realidad del lector. A pesar de su apariencia, la propuesta lúdica de *Carabola* no representa un reto interpretativo.

1. La carta de la señora González

La historia es la del recorrido de una carta: desde que la Sra. González la escribe en su casa y la echa en un buzón, hasta que, después de que el cartero la haya entregado, el Sr. Lairla la lee y se prepara a contestarla. Las primeras y las últimas secuencias, la de la salida y la llegada, corresponden a un marco espacio-temporal realista; pero lo que ocurre en medio, se sitúa en escenarios fantásticos y a veces surreales. Estas secuencias fantásticas se encadenan a partir de símiles, mientras que las dos puntas se conectan por la carta que va de la casa González a la casa Lairla y por el olor a cerezas de la pipa del señor que realiza el recorrido opuesto.

El encadenamiento secuencial es propio de la retahíla, en donde a través de una relación creciente o decreciente se van añadiendo situaciones que contienen las anteriores. El cartero es absorbido por un pez, que es absorbido

por un gigante. Hasta este punto, la historia, número 7, muestra una magnitud creciente: el pez es enorme y el gigante también lo es. Pero cuando los números de la historia empiezan a decrecer, también lo hace la magnitud de los contenedores: el gigante es absorbido por un pozo (que está a escala de los perros); el pozo es absorbido por el ombligo de una bestia peluda; la bestia cae en la oreja de un león; y el león cae por el agujero de la pipa del Sr. Lairla.

El símil encadena una escena con otra por medio de una analogía espacial que en su primer elemento se refiere a un objeto hueco: la zanja, el abismo, el pozo, la trampa, el agujero de la montaña. Estos objetos huecos se asemejan a otros objetos, lo que permite la transición al segundo término del símil, que implica también la transición a otra escena: la zanja es profunda y oscura como el bostezo de un pez; el abismo traga las aguas del río como la garganta de un gigante; el pozo es redondo y profundo como el ombligo de una bestia peluda; la trampa está excavada en la tierra como una oreja en la cabeza de un león y el agujero es humeante e incandescente como una pipa.

La relación entre las secuencias de acontecimientos no se corresponde a la lógica causal. Los acontecimientos no se suceden en una lógica entre las acciones (los referentes en relación sintagmática), sino que la sucesión se produce en la relación paradigmática de intersección entre los signos. Esto quiere decir que las escenas se relacionan, lingüísticamente, a partir de las cualidades compartidas por los signos a través del símil.

En la página de título aparece en color azul el número 7. La historia comienza en el número 1 y avanza hasta el número 7, momento en el que empieza a decrecer hasta llegar al 0. Esta numeración simboliza la constructividad de la historia, dispuesta a manera de un reloj con siete horas.

El complejo aparato constructivo se observa también en la utilización de los elementos de la narración en varias secuencias de acontecimientos, que se tratan como si fueran "materiales de construcción" de los que se dispone para crear la historia. Aparecen representados en las guardas y en las escenas realistas del principio y del final y también se colocan en la historia dentro de los escenarios fantásticos. En ocasiones, aparecen transmutados en seres

animados y se insertan en contextos ilustrativos ajenos, creando situaciones surreales.

La ilustración introduce un elemento no-lineal en la lectura: hay que ir hacia delante o hacia atrás para corroborar la presencia de los elementos de la cotidianidad en los escenarios fantásticos. Sin embargo, para dar el paso de una escena a otra la narrativa de la ilustración anticipa aquello que se verá al pasar la página.

El sueño de la Sra. González y lo etéreo del mundo sensorial justifican la presentación de estas secuencias fantásticas y surreales que descansan en la analogía lingüística. Al final, una sucesión de símiles que asocian los sentimientos que la carta ha producido en el Sr. Lairla proporciona claves para relacionar los extraños acontecimientos de la historia fantástica con los desbocados sentimientos amorosos de esta pareja. Estas conexiones sugieren un modo de interpretación connotativo y simbólico por parte del lector implícito.

El narrador es un extradiegético, pero conoce el mundo interno de los protagonistas y de los demás personajes que aparecen en la historia. La presencia de los elementos constructivos en las guardas y en las casas de los protagonistas propone un juego de identificación en el que el lector ha de volver una y otra vez al principio y al final, donde se encuentran ubicados los elementos constructivos que reconoce en las distintas escenas. El texto anticipa los elementos que se encuentran al final, tanto en la casa del Sr. Lairla como en las guardas posteriores. Este ir y venir del proceso de lectura es análogo al reloj, que primero progresa y que, cuando llega al número 7, retorna.

De la misma manera, la estampilla postal con su *mise en abyme* infinito ofrece una representación de la estructura narrativa en forma de retahíla en la que cada elemento contiene en sí mismo a todos los anteriores: el pez al cartero; el gigante al cartero y al pez; el pozo al gigante, al cartero y al pez; la bestia al pozo, al gigante, al cartero y al pez; el león a la bestia, al pozo, al gigante, al cartero y al pez; la pipa al león a la bestia, al pozo, al gigante, al cartero y al pez.

Resumiendo y concluyendo

La carta de la señora González es un álbum que descubre sus elementos constructivos y que los pone a funcionar, literalmente, “como un reloj”.

En su construcción, la historia vulnera la lógica causal en la línea de acción (relaciones sintagmáticas) y encadena los acontecimientos mediante símiles, es decir, a través de relaciones paradigmáticas que son cercanas al juego lingüístico. Éste coloca la actividad interpretativa en el terreno de la connotación y las relaciones simbólicas, entre las imágenes que crean el lenguaje. La gráfica predomina sobre los acontecimientos.

Los elementos ilustrativos que conforman la situación narrativa se presentan como piezas móviles y descontextualizadas que, a manera de puzzle, se insertan en las ilustraciones. La utilización de un *mise en abyme* y la imagen del reloj son pistas que subrayan el interés por mostrar que la historia es un mecanismo en movimiento infinito. Esta llamada de atención sobre la constructividad del texto (en forma de retahíla), sobre sus materiales y organización es un rasgo enteramente metaficcional.

Por otra parte, el juego propuesto en las guardas coloca al lector de manera no explícita en posición de jugador, a quien se le plantea un reto que consiste en identificar los materiales constructivos de una historia, por lo demás atípica, en su desarrollo secuencial. El juego se evidencia, aunque no de manera explícita, cuando el texto recuerda que “hay que poner mucho cuidado en los detalles”.

ANEXO 1: ANÁLISIS DE OCHO ÁLBUMES DEL CORPUS AMPLIO

1.3. Aplicación del modelo de análisis

A. *Los osos de Ni-se-sabe*

B. *El cartero simpático*

C. *Un cuento de oso*

D. *¡La verdadera historia de los tres cerditos! Según se la contaron a S. Lobo.*

E. *Blanc i negre*

F. *Mal día en Río Seco*

G. *Carabola*

I. *La carta de la señora González*

Álbum: Los osos de Ni-se-sabe

Nivel de la historia

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>I. Trama y lógica causal</p> <p>A. Se pueden reconstruir los acontecimientos de la historia simple</p> <p>B. La estructura simple de introducción, clima y desenlace aparece codificada</p>	<p>A'. No se pueden reconstruir con facilidad los acontecimientos de la historia</p> <p>B'. Se descodifica la estructura simple</p>	<p>A'. Se rompe la lógica causal</p> <p>B'.1. Se altera el orden del código inicio-clímax-desenlace</p> <p>B'.1.1. Se mezclan los finales con los inicios (historias circulares)</p> <p>B'.1.2. Historias sin final, con finales abruptos o varios finales</p> <p>B'.2. Sobrecodificación</p> <p>B'.2.1. Se discute la historia dentro de la historia</p> <p>B'.2.2. Otras sobrecodificaciones</p>	<p>A'. Indeterminación</p> <p>B'.1. Indeterminación</p> <p>B'.2. Cortocircuito - Reverberación</p>	<p>B'.1. Texto</p> <p>B'.2.1. Texto</p>	<p>B'.1. Estructural <i>(Localizada en Historias 3 y 4)</i></p> <p>B'.2.1. Estructural <i>(Localizada en Historias 2 y 3)</i></p>

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO-EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>II. Personaje</p> <p>A. El personaje se muestra como marca según la convención narrativa</p>	<p><i>A'. El personaje se muestra como artificio</i></p>	<p>A'.1. El personaje tiene conciencia de ser personaje</p> <p><i>A'.2. El personaje se desdobra en varios niveles de la comunicación</i></p> <p>A'.3. El personaje se disuelve y pierde la coherencia individual</p> <p>A'.4. El personaje proviene de otro contexto</p>	<p>A'.1. Cortocircuito-Indeterminación</p> <p><i>A'.2. Cortocircuito</i></p> <p>A'.3. Indeterminación</p> <p>A'.4. Reverberación</p>	<p><i>A'.2. Texto (Elimpi)</i></p> <p><i>Ilustración (Oso)</i></p>	<p><i>A'.2. Estructural</i></p> <p><i>(Localizada en Historias 2 y 3)</i></p>

A. Los osos de Ni-se-sabe

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>III. Marco espacio - temporal</p> <p>A.La estructura espacio temporal (cronotopo) mantiene las convenciones de género</p>	<p><i>A'. La estructura espacio temporal (cronotopo) vulnera las marcas convencionales</i></p>	<p><i>A'.1. Marco espacial no- convencional</i></p> <p>A'.1.1. Espacio que se transforma por juego gráfico</p> <p><i>A'.1.2. La página como espacio</i></p> <p><i>A'.1.2.1. La narración transcurre en la página</i></p> <p>A'.1.2.2. La página aparece representada</p> <p>A'.1.3. Los paratextos como espacio</p> <p>A'.1.4. Perspectivas imposibles</p> <p>A'.1.5. Espacio subjetivo</p> <p>A'.1.6. Mezcla problemática de espacios convencionales</p> <p>A'.2. Marco temporal no-convencional</p> <p>A'.2.1. Marcas temporales contradictorias entre sí</p> <p>A'.2.2. Tiempo imposible</p> <p>A'.2.3. Marco temporal subjetivo</p> <p>A'.2.4. Mezcla problemática de tiempos convencionales</p>	<p>A'.1.1. Juego</p> <p><i>A'.1.2. Cortocircuito</i></p> <p>A'.1.3. Cortocircuito</p> <p>A'.1.4. Indeterminación</p> <p>A'.1.5.Indeterminación</p> <p>A'.1.6. Reverberación</p> <p>A'.2.1. Indeterminación</p> <p>A'.2.2. Indeterminación</p> <p>A'.2.3. Indeterminación</p> <p>A'.2.4. Reverberación</p>	<p><i>A'.1.2.1. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>A'.1.2.1. Estructural (Localizada Historia 3)</i></p>

A. Los osos de Ni-se-sabe

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>IV. Estructuras complejas</p> <p>A. Las historias complejas se presentan en estructuras convencionales</p> <p>a) Encadenamiento</p> <p>b) Intercalación</p> <p>c) Encabalgamiento</p> <p>Estructuras complejas en la ilustración</p> <p>A. Dentro de la simultaneidad de la ilustración se establece una jerarquía entre las historias ilustradas</p>	<p><i>A'. Se alteran las relaciones de coordinación y subordinación en las estructuras complejas</i></p> <p><i>A''. Se rompe la jerarquía entre las historias ilustradas</i></p>	<p><i>A'.1. Se rompe la relación de subordinación entre las historias</i></p> <p><i>A'.2. Se rompen las relaciones de coordinación entre las historias y las historias tienden a ramificarse</i></p> <p><i>A'.3. Traspase de elementos de una historia a la otra</i></p> <p><i>A'.3.1. Un elemento de una historia aparece en otra historia</i></p> <p><i>A'.3.2. Una situación de una historia aparece en otra historia</i></p> <p><i>A''.1. Se eliminan las marcas gráficas de subordinación o coordinación</i></p> <p><i>A''.2. Narraciones de muchas capas</i></p> <p><i>A''.3. Traspase de los elementos de una historia a otra</i></p>	<p><i>A'1. Indeterminación</i></p> <p><i>A'.2. Indeterminación</i></p> <p><i>A'.3.1. Indeterminación-Cortocircuito-Reverberación</i></p> <p><i>A'.3.2. Indeterminación-Cortocircuito-Reverberación</i></p> <p><i>A''.1. Indeterminación</i></p> <p><i>A''.2. Indeterminación</i></p> <p><i>A''.3. Indeterminación-Cortocircuito-Reverberación</i></p>	<p><i>A'1. Texto e ilustraciones</i></p> <p><i>A'.3.1. Texto e ilustraciones</i></p> <p><i>A''.3. Ilustraciones</i></p>	<p><i>A'1. Estructural</i></p> <p><i>A'.3.1. Estructural</i></p> <p><i>A''.3. Estructural</i></p>

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>V. Focalización y voz narrativa</p> <p>A. La focalización y la voz median para que la historia se presente como estable</p> <p>Focalización</p> <p>a) Focalización externa</p> <p>b) Focalización interna</p> <p>c) Focalización fija</p> <p>d) Focalización variable</p> <p>e) Focalización múltiple</p> <p>Voz narrativa</p> <p>a) Narrador homodiegético</p> <p>b) Narrador heterodiegético</p> <p>c) Narrador intradiegético</p> <p>d) Narrador extradiegético</p>	<p>A'. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia</p>	<p>A'.1. Focalización</p> <p>A'.1.1. Narrador interno o externo que evidentemente manipula la historia (oculta o inventa)</p> <p>A'.1.2. Se exageran las limitaciones de la focalización fija</p> <p>A'.1.3. Se muestran contradicciones en la focalización variable</p> <p>A'.1.4. Se muestran las contradicciones de la focalización múltiple</p> <p>A'.2. Voz</p> <p>A'.2.1. El narrador parece que habla de otros , pero habla de sí mismo</p> <p>A'.2.2. El narrador parece que habla de sí mismo pero habla de otros</p> <p>A'.2.3. El narrador extradiegético se introduce en la historia violentando la frontera narrativa</p> <p>A'.2.4. El narrador intradiegético se sale de la historia violentando la frontera narrativa</p>	<p>A'.1.1. Indeterminación</p> <p>A'.1.2. Indeterminación</p> <p>A'.1.3. Indeterminación</p> <p>A'.1.4. Indeterminación</p> <p>A'.2.1. Indeterminación</p> <p>A'.2.2. Indeterminación</p> <p>A'.2.3. Cortocircuito</p> <p>A'.2.4. Cortocircuito</p>		

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>Focalización y “voz” narrativa en la ilustración</p> <p>A. Se mantiene la coherencia de la historia en relaciones de mayor o menor sintonía entre la focalización del texto y la de la ilustración</p> <p>B. Las diferencias en la focalización no ponen en juego la coherencia.</p>	<p>A''. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia</p> <p>B''. Las diferencias en la focalización ponen en juego la coherencia.</p>	<p>A''.1. Sintonía: Realidad filtrada por la conciencia del narrador o personaje</p> <p>A''.2. Contradicción: Brechas entre el texto y la ilustración que ponen en juego la coherencia de la historia</p> <p>B''.1. Los cambios de focalización de las ilustraciones descalabran la historia</p> <p>B''.2. La focalización múltiple ramifica la historia en varias historias posibles</p> <p>B''.3. En una misma ilustración se presentan dos o más focalizaciones</p>	<p>A''.1. Indeterminación</p> <p>A''.2. Indeterminación</p> <p>B''.1. Indeterminación</p> <p>B''.2. Indeterminación</p> <p>B''.3. Indeterminación-Cortocircuito</p>		

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA LOCALIZACIÓN
<p>VI. Temporalidad</p> <p>A. Estructura temporal convencional en la que el tiempo del enunciado predomina sobre el tiempo de la enunciación</p>	<p><i>A'. Se vulnera la estructura temporal convencional</i></p>	<p><i>A'. 1. El tiempo de la enunciación cobra importancia ante el tiempo del enunciado</i></p> <p><i>A'.2. Introducción del tiempo de la lectura</i></p> <p><i>A'.3. Discordancias entre el tiempo del enunciado y el de la enunciación</i></p>	<p><i>A'.1. Cortocircuito</i></p> <p><i>A'.2. Cortocircuito</i></p> <p><i>A'.3. Indeterminación</i></p>	<p><i>A'.1. Texto e ilustraciones</i></p> <p><i>A'.2. Texto</i></p> <p><i>A'.3. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>A'.1. Estructural</i></p> <p><i>A'.2. Parcial</i></p> <p><i>A'.3.Estructural</i></p>

Las partes de la comunicación literaria

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VII.A Las parejas de la comunicación</p> <p>Narrador-Narratario</p> <p>A. El narrador es una instancia mediadora, cuyos comentarios refuerzan el pacto narrativo allanando el camino entre la emisión y la recepción</p> <p>B. El narratario es el receptor inmediato de la comunicación en la obra</p>	<p>A'. El comentario del narrador cuestiona el pacto narrativo</p> <p><i>B'. El narratario tiene una función más activa</i></p>	<p>A'. Comentario metaficcional del narrador que tematiza sobre artificio de la ficción</p> <p><i>B'. El narratario debe tomar decisiones y participa en el curso de la historia</i></p>	<p>A'. Cortocircuito-Indeterminación-Reverberación</p> <p><i>B'. Cortocircuito</i></p>	<p><i>B'. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>B'. Estructural</i></p> <p><i>(Localizado en Historias 2 y 3)</i></p>

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VII.B Autor implícito - Lector implícito</p> <p>A. Autor implícito no representado</p> <p>B. Lector implícito representado para evidenciar el pacto narrativo</p>	<p><i>A'. Autor implícito representado</i></p> <p>B'. Lector implícito representado para asignarle un papel activo en la narración.</p>	<p>A'.1.La representación del autor implícito tiene efecto distanciador</p> <p><i>A'.2. El autor implícito se representa en varios niveles de la narración</i></p> <p>B'. 1. Se implica al lector implícito en la construcción y en el progreso de la historia</p> <p>B'.2. El lector implícito es considerado un jugador</p> <p>B'.3. El lector implícito se representa en varios niveles de la historia</p>	<p>A'.1. Indeterminación</p> <p><i>A'.2.Cortocircuito</i></p> <p>B'.1 Juego-Indeterminación-Cortocircuito</p> <p>B'.2. Juego</p> <p>B'.3. Cortocircuito</p>	<p><i>A'.2. Texto</i></p>	<p><i>A'.2. Estructural (Es autor implícito y narrador de las Historias 2 y 3)</i></p>

A. Los osos de Ni-se-sabe

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VIII. El soporte</p> <p>A. No se utiliza como un elemento narrativo</p>	<p>A'. Se utiliza como un elemento narrativo</p>	<p>A'.1. El soporte o una alteración en él se convierte en un elemento de la narración</p> <p>A'.2. El soporte de la ficción se representa físicamente</p>	<p>A'.1. Cortocircuito</p> <p>A'.2. Cortocircuito</p>		

A. Los osos de Ni-se-sabe

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	LOCALIZACIÓN TEXTO - ILUSTRACIÓN	INCIDENCIA PARCIAL O ESTRUCTURAL
<p>IX. Los paratextos</p> <p>A. Cumplen funciones organizativas e informativas</p>	<p>A'. Cumplen funciones narrativas</p>	<p>A'. Los paratextos se hacen parte de la narración</p>	<p>A'.1. Cortocircuito</p>		

A. Los osos de Ni-se-sabe

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>X. El código</p> <p>A. Tendencia a mantener las marcas de género</p> <p>B. Los préstamos obedecen a la condición intertextual de la literatura</p> <p>C. La transcodificación de la parodia y la ironía coloca sus fines fuera del código (políticos, sociales)</p> <p>D. Significado y significante unidos</p>	<p>A'. Se vulneran las marcas de género</p> <p>B'. Se hacen evidentes los préstamos (Saturación intertextual)</p> <p>C'. Transcodificación llama la atención acerca de aspectos del código</p> <p>D'. Se privilegia al significante sobre el significado</p>	<p>A'. Mezcla de géneros</p> <p>B'. Se exageran los préstamos B'.1. De la tradición literaria B'.2. De los cuentos populares B'.3. De las tiras cómicas B'.4. De los medios audiovisuales B'.5. De la publicidad B'.6. De discursos que circulan socialmente</p> <p>C'.1. Parodia C'.1.1. De personaje C'.1.2. Del género C'.1.3. De una obra C'.1.4. Otros</p> <p>C'.2. Ironía</p> <p>D'. Juego lingüístico</p>	<p>A'. Reverberación</p> <p>B' Reverberación-Juego</p> <p>C'. Reverberación</p> <p>D'. Juego</p>		

A. Los osos de Ni-se-sabe

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA LOCALIZACIÓN
<p>El código de la ilustración</p> <p>A. Tendencia a mantener las marcas de género</p> <p>B. Los préstamos obedecen a la condición intertextual de las artes gráficas</p> <p>C. Significado y significante unidos</p>	<p><i>A''</i>. Se vulnera la <i>coherencia del modo de representar</i></p> <p><i>B''</i>. Se hacen evidentes los préstamos de material gráfico</p> <p><i>C'</i>. Se privilegia el significante sobre el significado</p>	<p><i>A''</i>. <i>Mezcla de estilos ilustrativos en una misma representación</i></p> <p><i>B''</i>. Citas gráficas a obras o estilos de ilustración</p> <p><i>C''</i>. Juego gráfico <i>C''</i>.1. Del significante <i>C''</i>.2. De algún elemento narrativo de la ilustración</p>	<p><i>A''</i>. <i>Indeterminación-Reverberación-</i></p> <p><i>B''</i>. Reverberación</p> <p><i>C''</i>. Juego</p>	<p><i>A''</i>. <i>Ilustración</i></p>	<p><i>A''</i>. <i>Localizado (Historia 3)</i></p>

Álbum: *El cartero simpático*

Nivel de la historia

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>I. Trama y lógica causal</p> <p>A.Se pueden reconstruir los acontecimientos de la historia simple</p> <p>B.La estructura simple de introducción, clima y desenlace aparece codificada</p>	<p>A'.No se pueden reconstruir con facilidad los acontecimientos de la historia</p> <p>B'.Se descodifica la estructura simple</p>	<p>A'. Se rompe la lógica causal</p> <p>B'.1. Se altera el orden del código inicio-clímax-desenlace</p> <p>B'.1.1. Se mezclan los finales con los inicios (historias circulares)</p> <p>B'.1.2. Historias sin final, con finales abruptos o varios finales</p> <p>B'.2. Sobrecodificación</p> <p>B'.2.1. Se discute la historia dentro de la historia</p> <p>B'.2.2. Otras sobrecodificaciones</p>	<p>A'. Indeterminación</p> <p>B'.1. Indeterminación</p> <p>B'.2. Cortocircuito - Reverberación</p>		

B. El cartero simpático

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO-EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>II. Personaje</p> <p>A. El personaje se muestra como marca según la convención narrativa</p>	<p>A'. El personaje se muestra como artificio</p>	<p>A'.1. El personaje tiene conciencia de ser personaje</p> <p>A'.2. El personaje se desdobra en varios niveles de la comunicación</p> <p>A'.3. El personaje se disuelve y pierde la coherencia individual</p> <p><i>A'.4. El personaje proviene de otro contexto</i></p>	<p>A'.1. Cortocircuito-Indeterminación</p> <p>A'.2. Cortocircuito</p> <p>A'.3. Indeterminación</p> <p><i>A'.4. Reverberación</i></p>	<p><i>A'.4. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>A'.4. Estructural</i></p>

B. El cartero simpático

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>III. Marco espacio - temporal</p> <p>A. El marco espacio temporal (cronotopo) mantiene las convenciones de género</p>	<p><i>A'.El marco espacio temporal (cronotopo) vulnera las marcas convencionales</i></p>	<p><i>A'.1. Marco espacial no- convencional</i></p> <p>A'.1.1. Espacio que se transforma por juego gráfico</p> <p>A'.1.2. La página como espacio</p> <p>A'.1.2.1. La narración transcurre en la página</p> <p>A'.1.2.2. La página aparece representada</p> <p>A'.1.3. Los paratextos como espacio</p> <p>A'.1.4. Perspectivas imposibles</p> <p>A'.1.5. Espacio subjetivo</p> <p><i>A'.1.6. Mezcla problemática de espacios convencionales</i></p> <p>A'.2. Marco temporal no-convencional</p> <p>A'.2.1. Marcas temporales contradictorias entre sí</p> <p>A'.2.2. Tiempo imposible</p> <p>A'.2.3. Marco temporal subjetivo</p> <p><i>A'.2.4. Mezcla problemática de tiempos convencionales</i></p>	<p>A'.1.1. Juego</p> <p>A'.1.2. Cortocircuito</p> <p>A'.1.3. Cortocircuito</p> <p>A'.1.4. Indeterminación</p> <p>A'.1.5. Indeterminación</p> <p><i>A'.1.6. Reverberación</i></p> <p>A'.2.1. Indeterminación</p> <p>A'.2.2. Indeterminación</p> <p>A'.2.3. Indeterminación</p> <p><i>A'.2.4. Reverberación</i></p>	<p><i>A'.1.6. Texto e ilustraciones</i></p> <p><i>A'.2.4. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>A'.1.6. Estructural</i></p> <p><i>A'.2.4. Estructural</i></p>

B. El cartero simpático

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>IV. Estructuras complejas</p> <p>A. Las historias complejas se presentan en estructuras convencionales</p> <p>a) Encadenamiento</p> <p>b) Intercalación</p> <p>c) Encabalgamiento</p> <p>Estructuras complejas en la ilustración</p> <p>A. Dentro de la simultaneidad de la ilustración se establece una jerarquía entre las historias ilustradas</p>	<p>A'. Se alteran las relaciones de coordinación y subordinación en las estructuras complejas</p> <p>A''. Se rompe la jerarquía entre las historias ilustradas</p>	<p>A'.1. Se rompe la relación de subordinación entre las historias</p> <p>A'.2. Se rompen las relaciones de coordinación entre las historias y las historias tienden a ramificarse</p> <p>A'.3. Trásvase de elementos de una historia a la otra</p> <p>A'.3.1. Un elemento de una historia aparece en otra historia</p> <p>A'.3.2. Una situación de una historia aparece en otra historia</p> <p>A''.1. Se eliminan las marcas gráficas de subordinación o coordinación</p> <p>A''.2. Narraciones de muchas capas</p> <p>A''.3. Trásvase de los elementos de una historia a otra</p>	<p>A'.1. Indeterminación</p> <p>A'.2. Indeterminación</p> <p>A'.3.1 Indeterminación- Cortocircuito- Reverberación</p> <p>A'.3.2. Indeterminación- Cortocircuito- Reverberación</p> <p>A''.1. Indeterminación</p> <p>A''.2. Indeterminación</p> <p>A''.3. Indeterminación- Cortocircuito- Reverberación</p>		

B. El cartero simpático

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>V. Focalización y voz narrativa</p> <p>A. La focalización y la voz median para que la historia se presente como estable</p> <p>Focalización</p> <p>a) Focalización externa</p> <p>b) Focalización interna</p> <p>c) Focalización fija</p> <p>d) Focalización variable</p> <p>e) Focalización múltiple</p> <p>Voz narrativa</p> <p>a) Narrador homodiegético</p> <p>b) Narrador heterodiegético</p> <p>c) Narrador intradiegético</p> <p>d) Narrador extradiegético</p>	<p>A'. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia</p>	<p>A'.1. Focalización</p> <p>A'.1.1. Narrador interno o externo que evidentemente manipula la historia (oculta o inventa)</p> <p>A'.1.2. Se exageran las limitaciones de la focalización fija</p> <p>A'.1.3. Se muestran contradicciones en la focalización variable</p> <p>A'.1.4. Se muestran las contradicciones de la focalización múltiple</p> <p>A'.2. Voz</p> <p>A'.2.1. El narrador parece que habla de otros, pero habla de sí mismo</p> <p>A'.2.2. El narrador parece que habla de sí mismo pero habla de otros</p> <p>A'.2.3. El narrador extradiegético se introduce en la historia violentando la frontera narrativa</p> <p>A'.2.4. El narrador intradiegético se sale de la historia violentando la frontera narrativa</p>	<p>A'.1.1. Indeterminación</p> <p>A'.1.2. Indeterminación</p> <p>A'.1.3. Indeterminación</p> <p>A'.1.4. Indeterminación</p> <p>A'.2.1. Indeterminación</p> <p>A'.2.2. Indeterminación</p> <p>A'.2.3. Cortocircuito</p> <p>A'.2.4. Cortocircuito</p>		

B. El cartero simpático

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>Focalización y “voz” narrativa en la ilustración</p> <p>A. Se mantiene la coherencia de la historia en relaciones de mayor o menor sintonía entre la focalización del texto y la de la ilustración</p> <p>B. Las diferencias en la focalización no ponen en juego la coherencia.</p>	<p>A''. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia</p> <p>B''. Las diferencias en la focalización ponen en juego la coherencia.</p>	<p>A''.1. Sintonía: Realidad filtrada por la conciencia del narrador o personaje</p> <p>A''.2. Contradicción: Brechas entre el texto y la ilustración que ponen en juego la coherencia de la historia</p> <p>B''.1. Los cambios de focalización de las ilustraciones descalabran la historia</p> <p>B''.2. La focalización múltiple ramifica la historia en varias historias posibles</p> <p>B''.3. En una misma ilustración se presentan dos o más focalizaciones</p>	<p>A''.1. Indeterminación</p> <p>A''.2. Indeterminación</p> <p>B''.1. Indeterminación</p> <p>B''.2. Indeterminación</p> <p>B''.3. Indeterminación-Cortocircuito</p>		

B. El cartero simpático

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA LOCALIZACIÓN
<p>VI. Temporalidad</p> <p>A. Estructura temporal convencional en la que el tiempo del enunciado predomina sobre el tiempo de la enunciación</p>	<p>A'. Se vulnera la estructura temporal convencional</p>	<p>A'. 1. El tiempo de la enunciación cobra importancia ante el tiempo del enunciado</p> <p>A'.2. Introducción del tiempo de la lectura</p> <p>A'.3. Discordancias entre el tiempo del enunciado y el de la enunciación</p>	<p>A'.1. Cortocircuito</p> <p>A'.2. Cortocircuito</p> <p>A'.3. Indeterminación</p>		

B. El cartero simpático

Las partes de la comunicación literaria

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VII.A Las parejas de la comunicación</p> <p>Narrador-Narratario</p> <p>A. El narrador es una instancia mediadora, cuyos comentarios refuerzan el pacto narrativo allanando el camino entre la emisión y la recepción</p> <p>B. El narratario es el receptor inmediato de la comunicación en la obra</p>	<p>A'. El comentario del narrador cuestiona el pacto narrativo</p> <p>B'. El narratario tiene una función más activa</p>	<p>A'. Comentario metaficcional del narrador que tematiza sobre artificio de la ficción</p> <p>B'. El narratario debe tomar decisiones y participa en el curso de la historia</p>	<p>A'. Cortocircuito-Indeterminación-Reverberación</p> <p>B'. Cortocircuito</p>		

B. *El cartero simpático*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VII.B Autor implícito - Lector implícito</p> <p>A. Autor implícito no representado</p> <p>B. Lector implícito representado para evidenciar el pacto narrativo</p>	<p>A'. Autor implícito representado</p> <p><i>B'. Lector implícito representado para asignarle un papel activo en la narración</i></p>	<p>A'.1.La representación del autor implícito tiene efecto distanciador</p> <p>A'.2. El autor implícito se representa en varios niveles de la narración</p> <p><i>B'. 1. Se implica al lector implícito en la construcción y en el progreso de la historia</i></p> <p>B'.2. El lector implícito es considerado un jugador</p> <p>B'.3. El lector implícito se representa en varios niveles de la historia</p>	<p>A'.1. Indeterminación</p> <p>A'.2.Cortocircuito</p> <p><i>B'.1. Juego - Indeterminación- Cortocircuito</i></p> <p>B'.2.Juego</p> <p>B'.3. Cortocircuito</p>	<p><i>B'.1. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>B'.1. Parcial</i></p>

B. *El cartero simpático*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VIII. El soporte</p> <p>A. No se utiliza como un elemento narrativo</p>	<p><i>A'. Se utiliza como un elemento narrativo</i></p>	<p><i>A'.1. El soporte o una alteración en él se convierte en un elemento de la narración</i></p> <p>A'.2. El soporte de la ficción se representa físicamente</p>	<p><i>A'.1. Cortocircuito</i></p> <p>A'.2. Cortocircuito</p>	<p><i>A'.1. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>A'.1. Estructural</i></p>

B. *El cartero simpático*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	LOCALIZACIÓN TEXTO - ILUSTRACIÓN	INCIDENCIA PARCIAL O ESTRUCTURAL
<p>IX. Los paratextos</p> <p>A. Cumplen funciones organizativas e informativas</p>	<p>A'. Cumplen funciones narrativas</p>	<p>A'. Los paratextos se hacen parte de la narración</p>	<p>A'.1. Cortocircuito (Indeterminación) (Juego)</p>		

B. El cartero simpático

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>X. El código</p> <p>A. Tendencia a mantener las marcas de género</p> <p>B. Los préstamos obedecen a la condición intertextual de la literatura</p> <p>C. La transcodificación de la parodia y la ironía coloca sus fines fuera del código (políticos, sociales)</p> <p>D. Significado y significante unidos</p>	<p><i>A'. Se vulneran las marcas de género</i></p> <p><i>B'. Se hacen evidentes los préstamos (Saturación intertextual)</i></p> <p><i>C'. Transcodificación llama la atención acerca de aspectos del código</i></p> <p><i>D'. Se privilegia al significante sobre el significado</i></p>	<p><i>A'. Mezcla de géneros</i></p> <p><i>B'. Se exageran los préstamos</i> <i>B'.1. De la tradición literaria</i> <i>B'.2. De los cuentos populares</i> <i>B'.3. De las tiras cómicas</i> <i>B'.4. De los medios audiovisuales</i> <i>B'.5. De la publicidad</i> <i>B'.6. De discursos que circulan socialmente</i></p> <p><i>C'.1. Parodia</i> <i>C'.1.1. De personaje</i> <i>C'.1.2. Del género</i> <i>C'.1.3. De una obra</i> <i>C'.1.4. Otros</i></p> <p><i>C'.2. Ironía</i></p> <p><i>D'. Juego lingüístico</i></p>	<p><i>A'. Reverberación</i></p> <p><i>B'. Reverberación-Juego</i></p> <p><i>C'.1.1. Reverberación</i></p> <p><i>D'. Juego</i></p>	<p><i>A'. Texto e ilustraciones</i></p> <p><i>B'. Texto e ilustraciones</i></p> <p><i>B'.6. Texto e ilustraciones</i></p> <p><i>C'.1.1. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>A'. Estructural</i></p> <p><i>B'. Estructural</i></p> <p><i>B'.6. Estructural</i></p> <p><i>C'.1.1. Parcial</i></p>

B. El cartero simpático

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA LOCALIZACIÓN
<p>El código de la ilustración</p> <p>A. Tendencia a mantener las marcas de género</p> <p>B. Los préstamos obedecen a la condición intertextual de las artes gráficas</p> <p>C. Significado y significante unidos</p>	<p>A''. Se vulnera la coherencia del modo de representar</p> <p>B''. Se hacen evidentes los préstamos de material gráfico</p> <p>C'. Se privilegia el significante sobre el significado</p>	<p>A''. Mezcla de estilos ilustrativos en una misma representación</p> <p>B''. Citas gráficas a obras o estilos de ilustración</p> <p>C''. Juego gráfico C''.1. Del significante C''.2. De algún elemento narrativo de la ilustración</p>	<p>A''. Reverberación</p> <p>B''. Reverberación</p> <p>C''. Juego</p>		

Álbum: *Un cuento de oso*

Nivel de la historia

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>I. Trama y lógica causal</p> <p>A. Se pueden reconstruir los acontecimientos de la historia simple</p> <p>B. La estructura simple de introducción, clima y desenlace aparece codificada</p>	<p><i>A'. No se pueden reconstruir con facilidad los acontecimientos de la historia</i></p> <p>B'. Se descodifica la estructura simple</p>	<p><i>A'. Se rompe la lógica causal</i></p> <p>B'.1. Se altera el orden del código inicio-clímax-desenlace</p> <p>B'.1.1. Se mezclan los finales con los inicios (historias circulares)</p> <p>B'.1.2. Historias sin final, con finales abruptos o varios finales</p> <p>B'.2. Sobrecodificación</p> <p>B'.2.1. Se discute la historia dentro de la historia</p> <p>B'.2.2. Otras sobrecodificaciones</p>	<p>A'. Indeterminación <i>A'. (Cortocircuito)</i></p> <p>B'.1. Indeterminación</p> <p>B'.2. Cortocircuito - Reverberación</p>		

C. *Un cuento de Oso*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO-EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>II. Personaje</p> <p>A. El personaje se muestra como marca según la convención narrativa</p>	<p><i>A'. El personaje se muestra como artificio</i></p>	<p>A'.1. El personaje tiene conciencia de ser personaje</p> <p><i>A'.2. El personaje se desdobra en varios niveles de la comunicación</i></p> <p>A'.3. El personaje se disuelve y pierde la coherencia individual</p> <p>A'.4. El personaje proviene de otro contexto</p>	<p>A'.1. Cortocircuito-Indeterminación</p> <p><i>A'.2. Cortocircuito</i></p> <p>A'.3. Indeterminación</p> <p>A'.4. Reverberación</p>	<p><i>A'.2. Ilustraciones</i></p>	<p><i>A'.2. Estructural</i></p>

C. *Un cuento de Oso*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>III. Marco espacio - temporal</p> <p>A. El marco espacio temporal (cronotopo) mantiene las convenciones de género</p>	<p><i>A'. El marco espacio temporal (cronotopo) vulnera las marcas convencionales</i></p>	<p><i>A'.1. Marco espacial no- convencional</i></p> <p>A'.1.1. Espacio que se transforma por juego gráfico</p> <p><i>A'.1.2. La página como espacio</i></p> <p><i>A'.1.2.1. La narración transcurre en la página</i></p> <p>A'.1.2.2. La página aparece representada</p> <p>A'.1.3. Los paratextos como espacio</p> <p>A'.1.4. Perspectivas imposibles</p> <p>A'.1.5. Espacio subjetivo</p> <p><i>A'.1.6. Mezcla problemática de espacios convencionales</i></p> <p>A'.2. Marco temporal no-convencional</p> <p>A'.2.1. Marcas temporales contradictorias entre sí</p> <p>A'.2.2. Tiempo imposible</p> <p>A'.2.3. Marco temporal subjetivo</p> <p>A'.2.4. Mezcla problemática de tiempos convencionales</p>	<p>A'.1.1. Juego</p> <p><i>A'.1.2. Cortocircuito</i></p> <p>A'.1.3. Cortocircuito</p> <p>A'.1.4. Indeterminación</p> <p>A'.1.5. Indeterminación</p> <p><i>A'.1.6. Reverberación</i></p> <p>A'.2.1. Indeterminación</p> <p>A'.2.2. Indeterminación</p> <p>A'.2.3. Indeterminación</p> <p>A'.2.4. Reverberación</p>	<p><i>A'.1.2.1. Ilustraciones</i></p> <p><i>A'.1.6. Ilustraciones</i></p>	<p><i>A'.1.2.1. Estructural</i></p> <p><i>A'.1.6. Estructural</i></p>

C. *Un cuento de Oso*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>IV. Estructuras complejas</p> <p>A. Las historias complejas se presentan en estructuras convencionales</p> <p>a) Encadenamiento</p> <p>b) Intercalación</p> <p>c) Encabalgamiento</p> <p>Estructuras complejas en la ilustración</p> <p>A. Dentro de la simultaneidad de la ilustración se establece una jerarquía entre las historias ilustradas</p>	<p>A'. Se alteran las relaciones de coordinación y subordinación en las estructuras complejas</p> <p>A''. Se rompe la jerarquía entre las historias ilustradas</p>	<p>A'.1. Se rompe la relación de subordinación entre las historias</p> <p>A'.2. Se rompen las relaciones de coordinación entre las historias y las historias tienden a ramificarse</p> <p>A'.3. Traspase de elementos de una historia a la otra</p> <p>A'.3.1. Un elemento de una historia aparece en otra historia</p> <p>A'.3.2. Una situación de una historia aparece en otra historia</p> <p>A''.1. Se eliminan las marcas gráficas de subordinación o coordinación</p> <p>A''.2. Narraciones de muchas capas</p> <p>A''.3. Traspase de los elementos de una historia a otra</p>	<p>A'1. Indeterminación</p> <p>A'.2. Indeterminación</p> <p>A'.3.1. Indeterminación-Cortocircuito-Reverberación</p> <p>A'.3.2. Indeterminación-Cortocircuito-Reverberación</p> <p>A''.1. Indeterminación</p> <p>A''.2. Indeterminación</p> <p>A''.3. Indeterminación-Cortocircuito-Reverberación</p>		

C. *Un cuento de Oso*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>V. Focalización y voz narrativa</p> <p>A. La focalización y la voz median para que la historia se presente como estable</p> <p>Focalización</p> <p>a) Focalización externa</p> <p>b) Focalización interna</p> <p>c) Focalización fija</p> <p>d) Focalización variable</p> <p>e) Focalización múltiple</p> <p>Voz narrativa</p> <p>a) Narrador homodiegético</p> <p>b) Narrador heterodiegético</p> <p>c) Narrador intradiegético</p> <p>d) Narrador extradiegético</p>	<p>A'. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia</p>	<p>A'.1. Focalización</p> <p>A'.1.1. Narrador interno o externo que evidentemente manipula la historia (oculta o inventa)</p> <p>A'.1.2. Se exageran las limitaciones de la focalización fija</p> <p>A'.1.3. Se muestran contradicciones en la focalización variable</p> <p>A'.1.4. Se muestran las contradicciones de la focalización múltiple</p> <p>A'.2. Voz</p> <p>A'.2.1. El narrador parece que habla de otros , pero habla de sí mismo</p> <p>A'.2.2. El narrador parece que habla de sí mismo pero habla de otros</p> <p>A'.2.3. El narrador extradiegético se introduce en la historia violentando la frontera narrativa</p> <p>A'.2.4. El narrador intradiegético se sale de la historia violentando la frontera narrativa</p>	<p>A'.1.1. Indeterminación</p> <p>A'.1.2. Indeterminación</p> <p>A'.1.3. Indeterminación</p> <p>A'.1.4. Indeterminación</p> <p>A'.2.1. Indeterminación</p> <p>A'.2.2. Indeterminación</p> <p>A'.2.3. Cortocircuito</p> <p>A'.2.4. Cortocircuito</p>		

C. *Un cuento de Oso*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>Focalización y “voz” narrativa en la ilustración</p> <p>A. Se mantiene la coherencia de la historia en relaciones de mayor o menor sintonía entre la focalización del texto y la de la ilustración</p> <p>B. Las diferencias en la focalización no ponen en juego la coherencia.</p>	<p>A''. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia</p> <p>B''. Las diferencias en la focalización ponen en juego la coherencia.</p>	<p>A''.1. Sintonía: Realidad filtrada por la conciencia del narrador o personaje</p> <p>A''.2. Contradicción: Brechas entre el texto y la ilustración que ponen en juego la coherencia de la historia</p> <p>B''.1. Los cambios de focalización de las ilustraciones descalabran la historia</p> <p>B''.2. La focalización múltiple ramifica la historia en varias historias posibles</p> <p>B''.3. En una misma ilustración se presentan dos o más focalizaciones</p>	<p>A''.1. Indeterminación</p> <p>A''.2. Indeterminación</p> <p>B''.1. Indeterminación</p> <p>B''.2. Indeterminación</p> <p>B''.3. Indeterminación-Cortocircuito</p>		

C. Un cuento de Oso

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA LOCALIZACIÓN
<p>VI. Temporalidad</p> <p>A. Estructura temporal convencional en la que el tiempo del enunciado predomina sobre el tiempo de la enunciación</p>	<p>A'. Se vulnera la estructura temporal convencional</p>	<p>A'. 1. El tiempo de la enunciación cobra importancia ante el tiempo del enunciado</p> <p>A'.2. Introducción del tiempo de la lectura</p> <p>A'.3. Discordancias entre el tiempo del enunciado y el de la enunciación</p>	<p>A'.1. Cortocircuito</p> <p>A'.2. Cortocircuito</p> <p>A'.3. Indeterminación</p>		

Las partes de la comunicación literaria

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VII.A Las parejas de la comunicación</p> <p>Narrador-Narratario</p> <p>A. El narrador es una instancia mediadora, cuyos comentarios refuerzan el pacto narrativo allanando el camino entre la emisión y la recepción</p> <p>B. El narratario es el receptor inmediato de la comunicación en la obra</p>	<p>A'. El comentario del narrador cuestiona el pacto narrativo</p> <p>B'. El narratario tiene una función más activa</p>	<p>A'. Comentario metaficcional del narrador que tematiza sobre artificio de la ficción</p> <p>B'. El narratario debe tomar decisiones y participa en el curso de la historia</p>	<p>A'. Cortocircuito-Indeterminación-Reverberación</p> <p>B'. Cortocircuito</p>		

C. *Un cuento de Oso*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VII.B Autor implícito - Lector implícito</p> <p>A. Autor implícito no representado</p> <p>B. Lector implícito representado para evidenciar el pacto narrativo</p>	<p><i>A'. Autor implícito representado</i></p> <p><i>B'. Lector implícito representado o incluido en la narración</i></p>	<p>A'.1.La representación del autor implícito tiene efecto distanciador</p> <p><i>A'.2. El autor implícito se representa en varios niveles de la narración</i></p> <p>B'. 1. Se implica al lector implícito en la construcción y en el progreso de la historia</p> <p><i>B'.2. El lector implícito es considerado un jugador</i></p> <p>B'.3. El lector implícito se representa en varios niveles de la historia</p>	<p>A'.1. Indeterminación</p> <p><i>A'.2.Cortocircuito</i></p> <p>B'.1 Juego - Indeterminación- Cortocircuito</p> <p><i>B'.2. Juego</i></p> <p>B'.3. Cortocircuito</p>	<p><i>A'.2. Ilustraciones</i></p> <p><i>B'.2. Ilustraciones</i></p>	<p><i>A'.2. Estructural</i></p> <p><i>B'.2.Estructural</i></p>

C. Un cuento de Oso

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VIII. El soporte</p> <p>A. No se utiliza como un elemento narrativo</p>	<p>A'. Se utiliza como un elemento narrativo</p>	<p>A'.1. El soporte o una alteración en él se convierte en un elemento de la narración</p> <p>A'.2. El soporte de la ficción se representa físicamente</p>	<p>A'.1. Cortocircuito</p> <p>A'.2. Cortocircuito</p>		

C. Un cuento de Oso

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	LOCALIZACIÓN TEXTO - ILUSTRACIÓN	INCIDENCIA PARCIAL O ESTRUCTURAL
<p>IX. Los paratextos</p> <p>A. Cumplen funciones organizativas e informativas</p>	<p>A'. Cumplen funciones narrativas</p>	<p>A'. Son un elemento narrativo</p>	<p>A'.1. Cortocircuito</p>		

C. *Un cuento de Oso*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>X. El código</p> <p>A. Tendencia a mantener las marcas de género</p> <p>B. Los préstamos obedecen a la condición intertextual de la literatura</p> <p>C. La transcodificación de la parodia y la ironía coloca sus fines fuera del código (políticos, sociales)</p> <p>D. Significado y significante unidos</p>	<p>A'. Se vulneran las marcas de género</p> <p><i>B'. Se hacen evidentes los préstamos (Saturación intertextual)</i></p> <p>C'. Transcodificación llama la atención acerca de aspectos del código</p> <p>D'. Se privilegia al significante sobre el significado</p>	<p>A'. Mezcla de géneros</p> <p><i>B'. Se exageran los préstamos</i> B'.1. De la tradición literaria B'.2. De los cuentos populares B'.3. De las tiras cómicas B'.4. De los medios audiovisuales B'.5. De la publicidad B'.6. De discursos que circulan socialmente</p> <p><i>C'.1. Parodia</i> C'.1.1. De personaje C'.1.2. Del género C'.1.3. De una obra C'.1.4. Otros</p> <p>C'.2. Ironía</p> <p>D'. Juego lingüístico</p>	<p>A'. Reverberación</p> <p><i>B' Reverberación-Juego</i></p> <p><i>C'. Reverberación</i></p> <p>D'. Juego</p>	<p><i>B'. Ilustraciones</i></p> <p><i>B'. Ilustración</i></p>	<p><i>B'. Estructural</i></p> <p><i>C'. Parcial</i></p>

C. *Un cuento de Oso*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA LOCALIZACIÓN
<p>El código de la ilustración</p> <p>A. Tendencia a mantener las marcas de género</p> <p>B. Los préstamos obedecen a la condición intertextual de las artes gráficas</p> <p>C. Significado y significante unidos</p>	<p>A''. Se vulnera la coherencia del modo de representar</p> <p>B''. Se hacen evidentes los préstamos de material gráfico</p> <p>C'. Se privilegia el significante sobre el significado</p>	<p>A''. Mezcla de estilos ilustrativos en una misma representación</p> <p>B''. Citas gráficas a obras o estilos de ilustración</p> <p>C''. Juego gráfico C''.1. Del significante C''.2. De algún elemento narrativo de la ilustración</p>	<p>A''. Indeterminación-Reverberación-</p> <p>B''. Reverberación</p> <p>C''. Juego</p>		

Álbum: ¡La verdadera historia de los tres cerditos! Por S. Lobo.

Nivel de la historia

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>I. Trama y lógica causal</p> <p>A. Se pueden reconstruir los acontecimientos de la historia simple</p> <p>B. La estructura simple de introducción, clima y desenlace aparece codificada</p>	<p>A'. No se pueden reconstruir con facilidad los acontecimientos de la historia</p> <p>B'. Se descodifica la estructura simple</p>	<p>A'. Se rompe la lógica causal</p> <p>B'.1. Se altera el orden del código inicio-clímax-desenlace</p> <p>B'.1.1. Se mezclan los finales con los inicios (historias circulares)</p> <p>B'.1.2. Historias sin final, con finales abruptos o varios finales</p> <p>B'.2. Sobrecodificación</p> <p>B'.2.1. Se discute la historia dentro de la historia</p> <p>B'.2.2. Otras sobrecodificaciones</p>	<p>A'. Indeterminación</p> <p>B'.1. Indeterminación</p> <p>B'.2. Cortocircuito - Reverberación</p>		

D. ¡La verdadera historia de los tres cerditos!

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO-EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>II. Personaje</p> <p>A. El personaje se muestra como marca según la convención narrativa</p>	<p><i>A'. El personaje se muestra como arteficio</i></p>	<p><i>A'.1. El personaje tiene conciencia de ser personaje</i></p> <p>A'.2. El personaje se desdobra en varios niveles de la comunicación</p> <p>A'.3. El personaje se disuelve y pierde la coherencia individual</p> <p><i>A'.4. El personaje proviene de otro contexto</i></p>	<p><i>A'.1. Cortocircuito-Indeterminación</i></p> <p>A'.2. Cortocircuito</p> <p>A'.3. Indeterminación</p> <p><i>A'.4. Reverberación</i></p>	<p><i>A'.1. Texto</i></p> <p><i>A'.4. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>A'.1. Parcial</i></p> <p><i>A'.4. Estructural</i></p>

D. *¡La verdadera historia de los tres cerditos!*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>III. Marco espacio - temporal</p> <p>A. El marco espacio temporal (cronotopo) mantiene las convenciones de género</p>	<p><i>A'. El marco espacio temporal (cronotopo) vulnera las marcas convencionales</i></p>	<p><i>A'.1. Marco espacial no- convencional</i></p> <p>A'.1.1. Espacio que se transforma por juego gráfico</p> <p><i>A'.1.2. La página como espacio</i></p> <p>A'.1.2.1. La narración transcurre en la página</p> <p><i>A'.1.2.2. La página aparece representada</i></p> <p>A'.1.3. Los paratextos como espacio</p> <p>A'.1.4. Perspectivas imposibles</p> <p>A'.1.5. Espacio subjetivo</p> <p>A'.1.6. Mezcla problemática de espacios convencionales</p> <p><i>A'.2. Marco temporal no-convencional</i></p> <p>A'.2.1. Marcas temporales contradictorias entre sí</p> <p>A'.2.2. Tiempo imposible</p> <p>A'.2.3. Marco temporal subjetivo</p> <p><i>A'.2.4. Mezcla problemática de tiempos convencionales</i></p>	<p>A'.1.1. Juego</p> <p><i>A'.1.2. Cortocircuito</i></p> <p>A'.1.3. Cortocircuito</p> <p>A'.1.4. Indeterminación</p> <p>A'.1.5. Indeterminación</p> <p>A'.1.6. Reverberación</p> <p>A'.2.1. Indeterminación</p> <p>A'.2.2. Indeterminación</p> <p>A'.2.3. Indeterminación</p> <p><i>A'.2.4. Reverberación</i></p>	<p><i>A'.1.2.2. Ilustración</i></p> <p><i>A'.2.4. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>A'.1.2.2. Estructural (Por recurrencia)</i></p> <p><i>A'.2.4. Estructural</i></p>

D. *¡La verdadera historia de los tres cerditos!*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>IV. Estructuras complejas</p> <p>A. Las historias complejas se presentan en estructuras convencionales</p> <p>a) Encadenamiento</p> <p>b) Intercalación</p> <p>c) Encabalgamiento</p> <p>Estructuras complejas en la ilustración</p> <p>A. Dentro de la simultaneidad de la ilustración se establece una jerarquía entre las historias ilustradas</p>	<p>A'. Se alteran las relaciones de coordinación y subordinación en las estructuras complejas</p> <p>A''. Se rompe la jerarquía entre las historias ilustradas</p>	<p>A'.1. Se rompe la relación de subordinación entre las historias</p> <p>A'.2. Se rompen las relaciones de coordinación entre las historias y las historias tienden a ramificarse</p> <p>A'.3. Trasvase de elementos de una historia a la otra</p> <p>A'.3.1. Un elemento de una historia aparece en otra historia</p> <p>A'.3.2. Una situación de una historia aparece en otra historia</p> <p>A''.1. Se eliminan las marcas gráficas de subordinación o coordinación</p> <p>A''.2. Narraciones de muchas capas</p> <p>A''.3. Trasvase de los elementos de una historia a otra</p>	<p>A'1. Indeterminación</p> <p>A'.2. Indeterminación</p> <p>A'.3.1 Indeterminación-Cortocircuito-Reverberación</p> <p>A'.3.2.Indeterminación-Cortocircuito-Reverberación</p> <p>A''.1. Indeterminación</p> <p>A''.2. Indeterminación</p> <p>A''.3.Indeterminación-Cortocircuito-Reverberación</p>		

D. ¡La verdadera historia de los tres cerditos!

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>V. Focalización y voz narrativa</p> <p>A. La focalización y la voz median para que la historia se presente como estable</p> <p>Focalización</p> <p>a) Focalización externa</p> <p>b) Focalización interna</p> <p>c) Focalización fija</p> <p>d) Focalización variable</p> <p>e) Focalización múltiple</p> <p>Voz narrativa</p> <p>a) Narrador homodiegético</p> <p>b) Narrador heterodiegético</p> <p>c) Narrador intradiegético</p> <p>d) Narrador extradiegético</p>	<p><i>A'. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia</i></p>	<p><i>A'.1. Focalización</i></p> <p><i>A'.1.1. Narrador interno o externo que evidentemente manipula la historia (oculta o inventa)</i></p> <p>A'.1.2. Se exageran las limitaciones de la focalización fija</p> <p>A'.1.3. Se muestran contradicciones en la focalización variable</p> <p><i>A'.1.4. Se muestran las contradicciones de la focalización múltiple</i></p> <p><i>A'.2. Voz</i></p> <p>A'.2.1. El narrador parece que habla de otros, pero habla de sí mismo</p> <p>A'.2.2. El narrador parece que habla de sí mismo pero habla de otros</p> <p>A'.2.3. El narrador extradiegético se introduce en la historia violentando la frontera narrativa</p> <p>A'.2.4. El narrador intradiegético se sale de la historia violentando la frontera narrativa</p>	<p><i>A'.1.1. Indeterminación</i></p> <p>A'.1.2. Indeterminación</p> <p>A'.1.3. Indeterminación</p> <p><i>A'.1.4. Indeterminación</i></p> <p>A'.2.1. Indeterminación</p> <p>A'.2.2. Indeterminación</p> <p>A'.2.3. Cortocircuito</p> <p>A'.2.4. Cortocircuito</p>	<p><i>A'.1.1. Texto e ilustraciones</i></p> <p><i>A'.1.4. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>A'.1.1. Estructural</i></p> <p><i>A'.1.4. Parcial (Los diarios dan diferentes versiones)</i></p>

D. ¡La verdadera historia de los tres cerditos!

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>Focalización y “voz” narrativa en la ilustración</p> <p>A. Se mantiene la coherencia de la historia en relaciones de mayor o menor sintonía entre la focalización del texto y la de la ilustración</p> <p>B. Las diferencias en la focalización no ponen en juego la coherencia.</p>	<p><i>A''. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia</i></p> <p><i>B''. Las diferencias en la focalización ponen en juego la coherencia.</i></p>	<p><i>A''.1. Sintonía: Realidad filtrada por la conciencia del narrador o personaje</i></p> <p><i>A''.2. Contradicción: Brechas entre el texto y la ilustración que ponen en juego la coherencia de la historia (Contrapunteo en este caso)</i></p> <p><i>B''.1. Los cambios de focalización de las ilustraciones descalabran la historia</i></p> <p><i>B''.2. La focalización múltiple ramifica la historia en varias historias posibles</i></p> <p><i>B''.3. En una misma ilustración se presentan dos o más focalizaciones</i></p>	<p><i>A''.1. Indeterminación</i></p> <p><i>A''.2. Indeterminación</i></p> <p><i>B''.1. Indeterminación</i></p> <p><i>B''.2. Indeterminación</i></p> <p><i>B''.3. Indeterminación-Cortocircuito</i></p>	<p><i>A''.2. Texto e ilustraciones</i></p> <p><i>B''.1. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>A''.2. Estructural (Por recurrencia)</i></p> <p><i>B''.1 Estructural</i></p>

D. *¡La verdadera historia de los tres cerditos!*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA LOCALIZACIÓN
<p>VI. Temporalidad</p> <p>A. Marco temporal convencional en el que el tiempo del enunciado predomina sobre el tiempo de la enunciación</p>	<p>A'. Se vulnera la Marco temporal convencional</p>	<p>A'. 1. El tiempo de la enunciación cobra importancia ante el tiempo del enunciado</p> <p>A'.2. Introducción del tiempo de la lectura</p> <p>A'.3. Discordancias entre el tiempo del enunciado y el de la enunciación</p>	<p>A'.1. Cortocircuito</p> <p>A'.2. Cortocircuito</p> <p>A'.3. Indeterminación</p>		

Las partes de la comunicación literaria

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VII.A Las parejas de la comunicación</p> <p>Narrador-Narratario</p> <p>A. El narrador es una instancia mediadora, cuyos comentarios refuerzan el pacto narrativo allanando el camino entre la emisión y la recepción</p> <p>B. El narratario es el receptor inmediato de la comunicación en la obra</p>	<p>A'. El comentario del narrador cuestiona el pacto narrativo</p> <p>B'. El narratario tiene una función más activa</p>	<p>A'. Comentario metaficcional del narrador que tematiza sobre artificio de la ficción</p> <p>B'. El narratario debe tomar decisiones y participa en el curso de la historia</p>	<p>A'. Cortocircuito-Indeterminación-Reverberación</p> <p>B'. Cortocircuito</p>		

D. ¡La verdadera historia de los tres cerditos!

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VII.B Autor implícito - Lector implícito</p> <p>A. Autor implícito no representado</p> <p>B. Lector implícito representado para evidenciar el pacto narrativo</p>	<p><i>A'. Autor implícito representado</i></p> <p><i>B'. Lector implícito representado para asignarle un papel activo en la narración.</i></p>	<p><i>A'.1.La representación del autor implícito tiene efecto distanciador</i></p> <p><i>A'.2. El autor implícito se representa en varios niveles de la narración</i></p> <p><i>B'. 1. Se implica al lector implícito en la construcción y en el progreso de la historia</i></p> <p><i>B'.2. El lector implícito es considerado un jugador</i></p> <p><i>B'.3. El lector implícito se representa en varios niveles de la historia</i></p>	<p><i>A'.1. Indeterminación</i></p> <p><i>A'.2.Cortocircuito</i></p> <p><i>B'.1. Juego-Indeterminación-Cortocircuito</i></p> <p><i>B'.2. Juego</i></p> <p><i>B'.3. Cortocircuito</i></p>	<p><i>A'.1. Texto</i></p> <p><i>A'.2. Texto</i></p> <p><i>B'.1.Texto e ilustraciones</i></p> <p><i>B'.3. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>A'.1. Estructural</i></p> <p><i>A'.2.Estructural</i></p> <p><i>B'.1. Estructural</i></p> <p><i>B'.3. Estructural</i></p>

D. *¡La verdadera historia de los tres cerditos!*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VIII. El soporte</p> <p>A. No se utiliza como un elemento narrativo</p>	<p>A'. Se utiliza como un elemento narrativo</p>	<p>A'.1. El soporte o una alteración en él se convierte en un elemento de la narración</p> <p>A'.2. El soporte de la ficción se representa físicamente</p>	<p>A'.1. Cortocircuito</p> <p>A'.2. Cortocircuito</p>		

D. ¡La verdadera historia de los tres cerditos!

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	LOCALIZACIÓN TEXTO - ILUSTRACIÓN	INCIDENCIA PARCIAL O MARCOL
<p>IX. Los paratextos</p> <p>A. Cumplen funciones organizativas e informativas</p>	<p><i>A'. Cumplen funciones narrativas</i></p>	<p><i>A'. Los paratextos se hacen parte de la narración</i></p>	<p><i>A'.1. Cortocircuito</i></p>	<p><i>A'.1. Texto e ilustraciones (iconotextos)</i></p>	<p><i>A'.1. Estructural</i></p>

D. ¡La verdadera historia de los tres cerditos!

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>X. El código</p> <p>A. Tendencia a mantener las marcas de género</p> <p>B. Los préstamos obedecen a la condición intertextual de la literatura</p> <p>C. La transcodificación de la parodia y la ironía coloca sus fines fuera del código (políticos, sociales)</p> <p>D. Significado y significante unidos</p>	<p><i>A'. Se vulneran las marcas de género</i></p> <p><i>B'. Se hacen evidentes los préstamos (Saturación intertextual)</i></p> <p><i>C'. Transcodificación llama la atención acerca de aspectos del código</i></p> <p><i>D'. Se privilegia al significante sobre el significado</i></p>	<p><i>A'. Mezcla de géneros</i></p> <p><i>B'. Se exageran los préstamos</i> <i>B'.1. De la tradición literaria</i> <i>B'.2. De los cuentos populares</i> <i>B'.3. De las tiras cómicas</i> <i>B'.4. De los medios audiovisuales</i> <i>B'.5. De la publicidad</i> <i>B'.6. De discursos que circulan socialmente</i></p> <p><i>C'.1. Parodia</i> <i>C'.1.1. De personaje</i> <i>C'.1.2. Del género</i> <i>C'.1.3. De una obra</i> <i>C'.1.4. Otros</i></p> <p><i>C'.2. Ironía</i></p> <p><i>D'. Juego lingüístico</i></p>	<p><i>A'. Reverberación</i></p> <p><i>B'. Reverberación-Juego</i></p> <p><i>C'. Reverberación</i></p> <p><i>D'. Juego</i></p>	<p><i>A'. Texto</i></p> <p><i>B'. Texto e ilustraciones</i></p> <p><i>C'.1.1. Texto e ilustraciones</i></p> <p><i>C'.1.3. Texto e ilustraciones</i></p> <p><i>C'.1.4. Texto e ilustraciones</i></p> <p><i>C'.2. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>A'.Estructural</i></p> <p><i>B'. Estructural</i></p> <p><i>C'.1.1. Estructural</i></p> <p><i>C'.1.3. Estructural</i></p> <p><i>C'.1.4. Estructural</i></p> <p><i>C'.2. Estructural</i></p>

D. ¡La verdadera historia de los tres cerditos!

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA LOCALIZACIÓN
<p>El código de la ilustración</p> <p>A. Tendencia a mantener las marcas de género</p> <p>B. Los préstamos obedecen a la condición intertextual de las artes gráficas</p> <p>C. Significado y significante unidos</p>	<p>A''. Se vulnera la coherencia del modo de representar</p> <p>B''. Se hacen evidentes los préstamos de material gráfico</p> <p>C'. Se privilegia el significante sobre el significado</p>	<p>A''. Mezcla de estilos ilustrativos en una misma representación</p> <p>B''. Citas gráficas a obras o estilos de ilustración</p> <p>C''. Juego gráfico C''.1. Del significante C''.2. De algún elemento narrativo de la ilustración</p>	<p>A''. Indeterminación-Reverberación</p> <p>B''. Reverberación</p> <p>C''. Juego</p>		

E. *Blanc i negre*

Álbum: *Blanc i negre*

Nivel de la historia

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>I. Trama y lógica causal</p> <p>A. Se pueden reconstruir los acontecimientos de la historia simple</p> <p>B. La estructura simple de introducción, clima y desenlace aparece codificada</p>	<p><i>A'. No se pueden reconstruir con facilidad los acontecimientos de la historia</i></p> <p>B'. Se descodifica la estructura simple</p>	<p><i>A'. Se rompe la lógica causal</i></p> <p>B'.1. Se altera el orden del código inicio-clímax-desenlace</p> <p>B'.1.1. Se mezclan los finales con los inicios (historias circulares)</p> <p>B'.1.2. Historias sin final, con finales abruptos o varios finales</p> <p>B'.2. Sobrecodificación</p> <p>B'.2.1. Se discute la historia dentro de la historia</p> <p>B'.2.2. Otras sobrecodificaciones</p>	<p><i>A'. Indeterminación</i></p> <p>B'.1. Indeterminación</p> <p>B'.2. Cortocircuito - Reverberación</p>	<p><i>A'. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>A'. Estructural (extensiva a todas las historias)</i></p>

E. *Blanc i negre*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO-EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>II. Personaje</p> <p>A. El personaje se muestra como marca según la convención narrativa</p>	<p><i>A'. El personaje se muestra como artificio</i></p>	<p>A'.1. El personaje tiene conciencia de ser personaje</p> <p><i>A'.2. El personaje se desdobra en varios niveles de la comunicación</i></p> <p><i>A'.3. El personaje se disuelve y pierde la coherencia individual</i></p> <p>A'.4. El personaje proviene de otro contexto</p>	<p>A'.1. Cortocircuito-Indeterminación</p> <p><i>A'.2. Cortocircuito</i></p> <p><i>A'.3. Indeterminación (Cortocircuito)</i></p> <p>A'.4. Reverberación</p>	<p><i>A'.2. Ilustración</i></p>	<p><i>A'.2. Estructural</i></p> <p><i>A'.3 Estructural (Localizado en SI, II, SD, ID por las que circula el ladrón)</i></p>

E. *Blanc i negre*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>III. Marco espacio - temporal</p> <p>A. El marco espacio temporal (cronotopo) mantiene las convenciones de género</p>	<p><i>A'. El marco espacio temporal (cronotopo) vulnera las marcas convencionales</i></p>	<p><i>A'.1. Marco espacial no- convencional</i></p> <p><i>A'.1.1. Espacio que se transforma por juego gráfico</i></p> <p><i>A'.1.2. La página como espacio</i></p> <p><i>A'.1.2.1. La narración transcurre en la página</i></p> <p><i>A'.1.2.2. La página aparece representada</i></p> <p><i>A'.1.3. Los paratextos como espacio</i></p> <p><i>A'.1.4. Perspectivas imposibles</i></p> <p><i>A'.1.5. Espacio subjetivo</i></p> <p><i>A'.1.6. Mezcla problemática de espacios convencionales (la estación de tren en varios niveles)</i></p> <p><i>A'.2. Marco temporal no-convencional</i></p> <p><i>A'.2.1. Marcas temporales contradictorias entre sí</i></p> <p><i>A'.2.2. Tiempo imposible</i></p> <p><i>A'.2.3. Marco temporal subjetivo</i></p> <p><i>A'.2.4. Mezcla problemática de tiempos convencionales</i></p>	<p><i>A'.1.1. Juego</i></p> <p><i>A'.1.2. Cortocircuito</i></p> <p><i>A'.1.3. Cortocircuito</i></p> <p><i>A'.1.4. Indeterminación</i></p> <p><i>A'.1.5. Indeterminación</i></p> <p><i>A'.1.6. Reverberación- (Cortocircuito)</i></p> <p><i>A'.2.1. Indeterminación</i></p> <p><i>A'.2.2. Indeterminación</i></p> <p><i>A'.2.3. Indeterminación</i></p> <p><i>A'.2.4. Reverberación</i></p>	<p><i>A'.1.1. Ilustración</i></p> <p><i>A'.1.2.1. Ilustración</i></p> <p><i>A'.1.3. Texto e ilustraciones</i></p> <p><i>A'.1.6. Ilustración</i></p> <p><i>A'.2.1. Texto</i></p>	<p><i>A'.1.1. Parcial (Localizado en Historia ID)</i></p> <p><i>A'.1.2.1. Estructural</i></p> <p><i>A'.1.3. Estructural (Localizado en página de título y última página)</i></p> <p><i>A'.1.6. Estructural</i></p> <p><i>A'.2.1. Estructural</i></p>

E. *Blanc i negre*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>IV. Estructuras complejas</p> <p>A. Las historias complejas se presentan en estructuras convencionales</p> <p>a) Encadenamiento</p> <p>b) Intercalación</p> <p>c) Encabalgamiento</p> <p>Estructuras complejas en la ilustración</p> <p>A. Dentro de la simultaneidad de la ilustración se establece una jerarquía entre las historias ilustradas</p>	<p><i>A'. Se alteran las relaciones de coordinación y subordinación en las estructuras complejas</i></p> <p><i>A''. Se rompe la jerarquía entre las historias ilustradas</i></p>	<p><i>A'.1. Se rompe la relación de subordinación entre las historias</i></p> <p><i>A'.2. Se rompen las relaciones de coordinación entre las historias y las historias tienden a ramificarse</i></p> <p><i>A'.3. Trásvase de elementos de una historia a la otra</i></p> <p><i>A'.3.1. Un elemento de una historia aparece en otra historia</i></p> <p><i>A'.3.2. Una situación de una historia aparece en otra historia</i></p> <p><i>A''.1. Se eliminan las marcas gráficas de subordinación o coordinación</i></p> <p><i>A''.2. Narraciones de muchas capas</i></p> <p><i>A''.3. Trásvase de los elementos de una historia a otra</i></p>	<p><i>A'1. Indeterminación</i></p> <p><i>A'.2. Indeterminación</i></p> <p><i>A'.3.1. Indeterminación-Cortocircuito-Reverberación</i></p> <p><i>A'.3.2. Indeterminación-Cortocircuito-Reverberación</i></p> <p><i>A''.1. Indeterminación</i></p> <p><i>A''.3. Indeterminación-Cortocircuito-Reverberación</i></p>	<p><i>A'.1. Texto e ilustraciones</i></p> <p><i>A'.3.1. Texto e ilustraciones</i></p> <p><i>A'.3.2. Texto e ilustraciones</i></p> <p><i>A''.1. Ilustraciones</i></p> <p><i>A''.3. Ilustraciones</i></p>	<p><i>A'1. Estructural</i></p> <p><i>A'.3.1. Estructural</i></p> <p><i>A'.3.2. Estructural</i></p> <p><i>A''.1. Estructural</i></p> <p><i>A''.3. Estructural</i></p>

E. *Blanc i negre*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>V. Focalización y voz narrativa</p> <p>A. La focalización y la voz median para que la historia se presente como estable</p> <p>Focalización</p> <p>a) Focalización externa</p> <p>b) Focalización interna</p> <p>c) Focalización fija</p> <p>d) Focalización variable</p> <p>e) Focalización múltiple</p> <p>Voz narrativa</p> <p>a) Narrador homodiegético</p> <p>b) Narrador heterodiegético</p> <p>c) Narrador intradiegético</p> <p>d) Narrador extradiegético</p>	<p><i>A'. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia</i></p>	<p>A'.1. Focalización</p> <p>A'.1.1. Narrador interno o externo que evidentemente manipula la historia (oculta o inventa)</p> <p>A'.1.2. Se exageran las limitaciones de la focalización fija</p> <p><i>A'.1.3. Se muestran contradicciones en la focalización variable (de la historia compleja)</i></p> <p>A'.1.4. Se muestran las contradicciones de la focalización múltiple</p> <p>A'.2. Voz</p> <p>A'.2.1. El narrador parece que habla de otros , pero habla de sí mismo</p> <p>A'.2.2. El narrador parece que habla de sí mismo pero habla de otros</p> <p>A'.2.3. El narrador extradiegético se introduce en la historia violentando la frontera narrativa</p> <p>A'.2.4. El narrador intradiegético se sale de la historia violentando la frontera narrativa</p>	<p>A'.1.1. Indeterminación</p> <p>A'.1.2. Indeterminación</p> <p><i>A'.1.3. Indeterminación</i></p> <p>A'.1.4. Indeterminación</p> <p>A'.2.1. Indeterminación</p> <p>A'.2.2. Indeterminación</p> <p>A'2.3. Cortocircuito</p> <p>A'.2.4. Cortocircuito</p>	<p><i>A'.1.3. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>A'.1.3. Estructural</i></p>

E. *Blanc i negre*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>Focalización y “voz” narrativa en la ilustración</p> <p>A. Se mantiene la coherencia de la historia en relaciones de mayor o menor sintonía entre la focalización del texto y la de la ilustración</p> <p>B. Las diferencias en la focalización no ponen en juego la coherencia.</p>	<p><i>A''. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia</i></p> <p><i>B''. Las diferencias en la focalización ponen en juego la coherencia.</i></p>	<p><i>A''.1. Sintonía: Realidad filtrada por la conciencia del narrador o personaje</i></p> <p><i>A''.2. Contradicción: Brechas entre el texto y la ilustración que ponen en juego la coherencia de la historia (Contrapunteo)</i></p> <p><i>B''.1. Los cambios de focalización de las ilustraciones descalabran la historia</i></p> <p><i>B''.2. La focalización múltiple ramifica la historia en varias historias posibles</i></p> <p><i>B''.3. En una misma ilustración se presentan dos o más focalizaciones</i></p>	<p><i>A''.1. Indeterminación</i></p> <p><i>A''.2. Indeterminación</i></p> <p><i>B''.1. Indeterminación</i></p> <p><i>B''.2. Indeterminación</i></p> <p><i>B''.3. Indeterminación-Cortocircuito</i></p>	<p><i>A''.2. Texto e ilustraciones</i></p> <p><i>B''.1. Ilustraciones</i></p>	<p><i>A''.2. Parcial (Localizado en Historia ID)</i></p> <p><i>B''.1. Estructural</i></p>

E. *Blanc i negre*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA LOCALIZACIÓN
<p>VI. Temporalidad</p> <p>A. Marco temporal convencional en la que el tiempo del enunciado predomina sobre el tiempo de la enunciación</p>	<p>A'. Se vulnera el marco temporal convencional</p>	<p>A'. 1. El tiempo de la enunciación cobra importancia ante el tiempo del enunciado</p> <p>A'.2. Introducción del tiempo de la lectura</p> <p>A'.3. Discordancias entre el tiempo del enunciado y el de la enunciación</p>	<p>A'.1. Cortocircuito</p> <p>A'.2. Cortocircuito</p> <p>A'.3. Indeterminación</p>		

Las partes de la comunicación literaria

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VII.A Las parejas de la comunicación</p> <p>Narrador-Narratario</p> <p>A. El narrador es una instancia mediadora, cuyos comentarios refuerzan el pacto narrativo allanando el camino entre la emisión y la recepción</p> <p>B. El narratario es el receptor inmediato de la comunicación en la obra</p>	<p>A'. El comentario del narrador cuestiona el pacto narrativo</p> <p>B'. El narratario tiene una función más activa</p>	<p>A'. Comentario metaficcional del narrador que tematiza sobre artificio de la ficción</p> <p>B'. El narratario debe tomar decisiones y participa en el curso de la historia</p>	<p>A'. Cortocircuito-Indeterminación-Reverberación</p> <p>B'. Cortocircuito</p>		

E. *Blanc i negre*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VII.B Autor implícito - Lector implícito</p> <p>A. Autor implícito no representado</p> <p>B. Lector implícito representado para evidenciar el pacto narrativo</p>	<p>A'. Autor implícito representado</p> <p><i>B'. Lector implícito representado para asignarle un papel activo en la narración.</i></p>	<p>A'.1.La representación del autor implícito tiene efecto distanciador</p> <p>A'.2. El autor implícito se representa en varios niveles de la narración</p> <p><i>B'. 1. Se implica al lector implícito en la construcción y en el progreso de la historia</i></p> <p><i>B'.2. El lector implícito es considerado un jugador</i></p> <p>B'.3. El lector implícito se representa en varios niveles de la historia</p>	<p>A'.1. Indeterminación</p> <p>A'.2.Cortocircuito</p> <p><i>B'.1. Juego-Indeterminación-Cortocircuito</i></p> <p><i>B'.2. Juego</i></p> <p>B'.3. Cortocircuito</p>	<p><i>B'.1. Texto e ilustraciones</i></p> <p><i>(Sólo ilustración en historia ID)</i></p> <p><i>B'.2. Texto</i></p>	<p><i>B'.1. Estructural</i></p> <p><i>(Parcial Localizado en Historia ID)</i></p> <p><i>B'.2. Estructural</i></p>

E. *Blanc i negre*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VIII. El soporte</p> <p>A. No se utiliza como un elemento narrativo</p>	<p>A'. Se utiliza como un elemento narrativo</p>	<p>A'.1. El soporte o una alteración en él se convierte en un elemento de la narración</p> <p>A'.2. El soporte de la ficción se representa físicamente</p>	<p>A'.1. Cortocircuito</p> <p>A'.2. Cortocircuito</p>		

E. *Blanc i negre*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	LOCALIZACIÓN TEXTO - ILUSTRACIÓN	INCIDENCIA PARCIAL O ESTRUCTURAL
IX. Los paratextos A. Cumplen funciones organizativas e informativas	<i>A'. Cumplen funciones narrativas</i>	<i>A'. Los paratextos se hacen parte de la narración</i>	<i>A'. Cortocircuito</i>	<i>A'. Texto e ilustraciones</i>	<i>A'. Estructural</i>

E. *Blanc i negre*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>X. El código</p> <p>A. Tendencia a mantener las marcas de género</p> <p>B. Los préstamos obedecen a la condición intertextual de la literatura</p> <p>C. La transcodificación de la parodia y la ironía coloca sus fines fuera del código (políticos, sociales)</p> <p>D. Significado y significante unidos</p>	<p>A'. <i>Se vulneran las marcas de género</i></p> <p>B'. Se hacen evidentes los préstamos (Saturación intertextual)</p> <p>C'. Transcodificación llama la atención acerca de aspectos del código</p> <p>D'. Se privilegia al significante sobre el significado</p>	<p>A'. <i>Mezcla de géneros</i></p> <p>B'. Se exageran los préstamos B'.1. De la tradición literaria B'.2. De los cuentos populares B'.3. De las tiras cómicas B'.4. De los medios audiovisuales B'.5. De la publicidad B'.6. De discursos que circulan socialmente</p> <p>C'.1. Parodia C'.1.1. De personaje C'.1.2. Del género C'.1.3. De una obra C'.1.4. Otros</p> <p>C'.2. Ironía</p> <p>D'. Juego lingüístico</p>	<p>A'. <i>Reverberación</i></p> <p>B' Reverberación-Juego</p> <p>C'. Reverberación</p> <p>D'. Juego</p>	<p>A'. <i>Texto</i></p>	<p>A'.<i>Estructural</i></p>

E. *Blanc i negre*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA LOCALIZACIÓN
<p>El código de la ilustración</p> <p>A. Tendencia a mantener las marcas de género</p> <p>B. Los préstamos obedecen a la condición intertextual de las artes gráficas</p> <p>C. Significado y significante unidos</p>	<p><i>A''</i>. Se vulnera la coherencia del modo de representar</p> <p><i>B''</i>. Se hacen evidentes los préstamos de material gráfico</p> <p><i>C'</i>. Se privilegia el significante sobre el significado</p>	<p><i>A''</i>. Mezcla de estilos ilustrativos en una misma representación</p> <p><i>B''</i>. Citas gráficas a obras o estilos de ilustración</p> <p><i>C''</i>. Juego gráfico <i>C''</i>.1. Del significante <i>C''</i>.2. De algún elemento narrativo de la ilustración</p>	<p><i>A''</i>. Indeterminación - Reverberación</p> <p><i>B''</i>. Reverberación</p> <p><i>C''</i>. Juego</p>	<p><i>A''</i>. Ilustraciones</p> <p><i>C''</i>.1. Ilustraciones</p>	<p><i>A''</i>. Estructural</p> <p><i>C''</i>.1. Estructural (Localizado en ID)</p>

Álbum: *Mal día en Río Seco*

Nivel de la historia

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>I. Trama y lógica causal</p> <p>A. Se pueden reconstruir los acontecimientos de la historia simple</p> <p>B. La estructura simple de introducción, clima y desenlace aparece codificada</p>	<p>A'. No se pueden reconstruir con facilidad los acontecimientos de la historia</p> <p>B'. Se descodifica la estructura simple</p>	<p><i>A'. Se rompe la lógica causal</i></p> <p>B'.1. Se altera el orden del código inicio-clímax-desenlace</p> <p>B'.1.1. Se mezclan los finales con los inicios (historias circulares)</p> <p>B'.1.2. Historias sin final, con finales abruptos o varios finales</p> <p>B'.2. Sobrecodificación</p> <p>B'.2.1. Se discute la historia dentro de la historia</p> <p>B'.2.2. Otras sobrecodificaciones</p>	<p>A'. Indeterminación A'. (Cortocircuito)</p> <p>B'.1. Indeterminación</p> <p>B'.2. Cortocircuito (Indeterminación)</p> <p>Reverberación</p>		

F. *Mal día en Río Seco*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO-EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>II. Personaje</p> <p>A. El personaje se muestra como marca según la convención narrativa</p>	<p><i>A'. El personaje se muestra como artificio</i></p>	<p>A'.1. El personaje tiene conciencia de ser personaje</p> <p>A'.2. El personaje se desdobra en varios niveles de la comunicación</p> <p>A'.3. El personaje se disuelve y pierde la coherencia individual</p> <p><i>A'.4. El personaje proviene de otro contexto</i></p>	<p>A'.1. Cortocircuito-Indeterminación</p> <p>A'.2. Cortocircuito</p> <p>A'.3. Indeterminación (Cortocircuito)</p> <p><i>A'.4. Reverberación</i></p>	<p><i>A'.4. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>A'.4. Estructural</i></p>

F. *Mal día en Río Seco*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>III. Marco espacio - temporal</p> <p>A. El marco espacio temporal (cronotopo) mantiene las convenciones de género</p>	<p><i>A'. El marco espacio temporal (cronotopo) vulnera las marcas convencionales</i></p>	<p>A'.1. Marco espacial no- convencional</p> <p>A'.1.1. Espacio que se transforma por juego gráfico</p> <p><i>A'.1.2. La página como espacio</i></p> <p>A'.1.2.1. La narración transcurre en la página</p> <p>A'.1.2.2. La página aparece representada</p> <p>A'.1.3. Los paratextos como espacio</p> <p>A'.1.4. Perspectivas imposibles</p> <p>A'.1.5. Espacio subjetivo</p> <p>A'.1.6. Mezcla problemática de espacios convencionales</p> <p>A'.2. Marco temporal no-convencional</p> <p>A'.2.1. Marcas temporales contradictorias entre sí</p> <p>A'.2.2. Tiempo imposible</p> <p>A'.2.3. Marco temporal subjetivo</p> <p>A'.2.4. Mezcla problemática de tiempos convencionales</p>	<p>A'.1.1. Juego</p> <p><i>A'.1.2. Cortocircuito</i></p> <p>A'.1.3. Cortocircuito</p> <p>A'.1.4. Indeterminación</p> <p>A'.1.5. Indeterminación</p> <p>A'.1.6. Reverberación (Indeterminación) (Cortocircuito)</p> <p>A'.2.1. Indeterminación</p> <p>A'.2.2. Indeterminación</p> <p>A'.2.3. Indeterminación</p> <p>A'.2.4. Reverberación</p>	<p><i>A'.1.2. Ilustraciones</i></p>	<p><i>A'.1.2. Estructural</i></p>

F. *Mal día en Río Seco*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>IV. Estructuras complejas</p> <p>A. Las historias complejas se presentan en estructuras convencionales</p> <p>a) Encadenamiento</p> <p>b) Intercalación</p> <p>c) Encabalgamiento</p> <p>Estructuras complejas en la ilustración</p> <p>A. Dentro de la simultaneidad de la ilustración se establece una jerarquía entre las historias ilustradas</p>	<p><i>A'. Se alteran las relaciones de coordinación y subordinación en las estructuras complejas</i></p> <p><i>A''. Se rompe la jerarquía entre las historias ilustradas</i></p>	<p><i>A'.1. Se rompe la relación de subordinación entre las historias</i></p> <p><i>A'.2. Se rompen las relaciones de coordinación entre las historias y las historias tienden a ramificarse</i></p> <p><i>A'.3. Trásvase de elementos de una historia a la otra</i></p> <p><i>A'.3.1. Un elemento de una historia aparece en otra historia</i></p> <p><i>A'.3.2. Una situación de una historia aparece en otra historia</i></p> <p><i>A''.1. Se eliminan las marcas gráficas de subordinación o coordinación</i></p> <p><i>A''.2. Narraciones de muchas capas</i></p> <p><i>A''.3. Trásvase de los elementos de una historia a otra</i></p>	<p><i>A'1. Indeterminación</i></p> <p><i>A'.2. Indeterminación</i></p> <p><i>A'.3.1. Indeterminación-Cortocircuito-Reverberación</i></p> <p><i>A'.3.2. Indeterminación-Cortocircuito-Reverberación</i></p> <p><i>A''.1. Indeterminación</i></p> <p><i>A''.2. Indeterminación</i></p> <p><i>A''.3. Indeterminación-Cortocircuito-Reverberación</i></p>	<p><i>A'1. Ilustraciones</i></p> <p><i>A'.3.1. Ilustración</i></p>	<p><i>A'1. Estructural</i></p> <p><i>A'.3.1. Estructural</i></p>

F. *Mal día en Río Seco*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>V. Focalización y voz narrativa</p> <p>A. La focalización y la voz median para que la historia se presente como estable</p> <p>Focalización</p> <p>a) Focalización externa</p> <p>b) Focalización interna</p> <p>c) Focalización fija</p> <p>d) Focalización variable</p> <p>e) Focalización múltiple</p> <p>Voz narrativa</p> <p>a) Narrador homodiegético</p> <p>b) Narrador heterodiegético</p> <p>c) Narrador intradiegético</p> <p>d) Narrador extradiegético</p>	<p>A'. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia</p>	<p>A'.1. Focalización</p> <p>A'.1.1. Narrador interno o externo que evidentemente manipula la historia (oculta o inventa)</p> <p>A'.1.2. Se exageran las limitaciones de la focalización fija</p> <p>A'.1.3. Se muestran contradicciones en la focalización variable</p> <p>A'.1.4. Se muestran las contradicciones de la focalización múltiple</p> <p>A'.2. Voz</p> <p>A'.2.1. El narrador parece que habla de otros , pero habla de sí mismo</p> <p>A'.2.2. El narrador parece que habla de sí mismo pero habla de otros</p> <p>A'.2.3. El narrador extradiegético se introduce en la historia violentando la frontera narrativa</p> <p>A'.2.4. El narrador intradiegético se sale de la historia violentando la frontera narrativa</p>	<p>A'.1.1. Indeterminación</p> <p>A'.1.2. Indeterminación</p> <p>A'.1.3. Indeterminación</p> <p>A'.1.4. Indeterminación (Cortocircuito)</p> <p>A'.2.1. Indeterminación</p> <p>A'.2.2. Indeterminación</p> <p>A'.2.3. Cortocircuito</p> <p>A'.2.4. Cortocircuito</p>		

F. *Mal día en Río Seco*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>Focalización y “voz” narrativa en la ilustración</p> <p>A. Se mantiene la coherencia de la historia en relaciones de mayor o menor sintonía entre la focalización del texto y la de la ilustración</p> <p>B. Las diferencias en la focalización no ponen en juego la coherencia.</p>	<p>A''. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia</p> <p><i>B''. Las diferencias en la focalización ponen en juego la coherencia</i></p>	<p>A''.1. Sintonía: Realidad filtrada por la conciencia del narrador o personaje</p> <p>A''.2. Contradicción: Brechas entre el texto y la ilustración que ponen en juego la coherencia de la historia</p> <p><i>B''.1. Los cambios de focalización de las ilustraciones descalabran la historia</i></p> <p>B''.2. La focalización múltiple ramifica la historia en varias historias posibles</p> <p>B''.3. En una misma ilustración se presentan dos o más focalizaciones</p>	<p>A''.1. Indeterminación</p> <p>A''.2. Indeterminación</p> <p><i>B''.1. Indeterminación</i></p> <p>B''.2. Indeterminación</p> <p>B''.3. Indeterminación-Cortocircuito</p>	<p><i>B''.1. Ilustración</i></p>	<p><i>B''.1. Estructural</i></p>

F. *Mal día en Río Seco*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA LOCALIZACIÓN
<p>VI. Temporalidad</p> <p>A. Marco temporal convencional en la que el tiempo del enunciado predomina sobre el tiempo de la enunciación</p>	<p><i>A'. Se vulnera el marco temporal convencional</i></p>	<p>A'. 1. El tiempo de la enunciación cobra importancia ante el tiempo del enunciado</p> <p>A'.2. Introducción del tiempo de la lectura</p> <p><i>A'.3. Discordancias entre el tiempo del enunciado y el de la enunciación (ficcional, la historia marco funciona como tiempo de la lectura)</i></p>	<p>A'.1. Cortocircuito</p> <p>A'.2. Cortocircuito</p> <p>A'.3. Indeterminación (Cortocircuito)</p>	<p><i>A'.3. Ilustración</i></p>	<p><i>A'.3. Estructural</i></p>

Las partes de la comunicación literaria

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VII.A Las parejas de la comunicación</p> <p>Narrador-Narratario</p> <p>A. El narrador es una instancia mediadora, cuyos comentarios refuerzan el pacto narrativo allanando el camino entre la emisión y la recepción</p> <p>B. El narratario es el receptor inmediato de la comunicación en la obra</p>	<p>A'. El comentario del narrador cuestiona el pacto narrativo</p> <p>B'. El narratario tiene una función más activa</p>	<p>A'. Comentario metaficcional del narrador que tematiza sobre artificio de la ficción</p> <p>B'. El narratario debe tomar decisiones y participa en el curso de la historia</p>	<p>A'. Cortocircuito-Reverberación</p> <p>B'. Cortocircuito</p>		

F. *Mal día en Río Seco*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VII.B Autor implícito - Lector implícito</p> <p>A. Autor implícito no representado</p> <p>B. Lector implícito representado para evidenciar el pacto narrativo</p>	<p>A'. Autor implícito representado</p> <p><i>B'. Lector implícito representado o incluido en la narración</i></p>	<p>A'.1.La representación del autor implícito tiene efecto distanciador</p> <p>A'.2. El autor implícito se representa en varios niveles de la narración</p> <p>B'. 1. Se implica al lector implícito en la construcción y en el progreso de la historia</p> <p>B'.2. El lector implícito es considerado un jugador</p> <p><i>B'.3. El lector implícito se representa en varios niveles de la historia</i></p>	<p>A'.1. Indeterminación</p> <p>A'.2.Cortocircuito</p> <p>B'.1 Juego Indeterminación- Cortocircuito</p> <p>B'.2. Juego</p> <p><i>B'.3. Cortocircuito</i></p>	<p><i>B'.3. Ilustraciones</i></p>	<p><i>B'.3. Estructural</i></p>

F. *Mal día en Río Seco*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VIII. El soporte</p> <p>A. No se utiliza como un elemento narrativo</p>	<p>A'. Se utiliza como un elemento narrativo</p>	<p>A'.1. El soporte o una alteración en él se convierte en un elemento de la narración</p> <p>A'.2. El soporte de la ficción se representa físicamente</p>	<p>A'.1. Cortocircuito</p> <p>A.2. Cortocircuito</p>		

F. *Mal día en Río Seco*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	LOCALIZACIÓN TEXTO - ILUSTRACIÓN	INCIDENCIA PARCIAL O ESTRUCTURAL
<p>IX. Los paratextos</p> <p>A. Cumplen funciones organizativas e informativas</p>	<p><i>A'. Cumplen funciones narrativas</i></p>	<p><i>A'. Los paratextos se hacen parte de la narración</i></p>	<p><i>A'. Cortocircuito</i> (indeterminación) (Juego)</p>	<p><i>A'. Imagen</i> (fotografía, diseño cubierta)</p>	<p><i>A'. Parcial</i></p>

F. *Mal día en Río Seco*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>X. El código</p> <p>A. Tendencia a mantener las marcas de género</p> <p>B. Los préstamos obedecen a la condición intertextual de la literatura</p> <p>C. La transcodificación de la parodia y la ironía coloca sus fines fuera del código (políticos, sociales)</p> <p>D. Significado y significante unidos</p>	<p>A'. <i>Se vulneran las marcas de género</i></p> <p>B'. Se hacen evidentes los préstamos (Saturación intertextual)</p> <p>C'. Transcodificación llama la atención acerca de aspectos del código</p> <p>D'. Se privilegia al significante sobre el significado</p>	<p>A'. <i>Mezcla de géneros (Narración realista y retahíla)</i></p> <p>B'. Se exageran los préstamos B'.1. De la tradición literaria B'.2. De los cuentos populares B'.3. De las tiras cómicas B'.4. De los medios audiovisuales B'.5. De la publicidad B'.6. De discursos que circulan socialmente</p> <p>C'.1. Parodia C'.1.1. De personaje C'.1. 2. Del género C'.1. 3. De una obra C'.1. 4. Otros</p> <p>C'.2. Ironía</p> <p>D'. Juego lingüístico</p>	<p>A'. <i>Reverberación</i></p> <p>B' Reverberación</p> <p>C'. Reverberación</p> <p>D'. Juego</p>	<p>A'. <i>Texto e ilustraciones</i></p>	<p>A'. <i>Estructural</i></p>

F. *Mal día en Río Seco*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA LOCALIZACIÓN
<p>El código de la ilustración</p> <p>A. Tendencia a mantener las marcas de género</p> <p>B. Los préstamos obedecen a la condición intertextual de las artes gráficas</p> <p>C. Significado y significante unidos</p>	<p><i>A''</i>. Se vulnera la <i>coherencia del modo de representar</i></p> <p><i>B''</i>. Se hacen evidentes los préstamos de material gráfico</p> <p><i>C'</i>. Se privilegia el significante sobre el significado</p>	<p><i>A''</i>. <i>Mezcla de estilos ilustrativos en una misma representación</i></p> <p><i>B''</i>. Citas gráficas a obras o estilos de ilustración</p> <p><i>C''</i>. Juego gráfico <i>C''</i>.1. Del significante <i>C''</i>.2. De algún elemento narrativo de la ilustración</p>	<p><i>A''</i>. Indeterminación-<i>Reverberación-Cortocircuito</i></p> <p><i>B''</i>. Reverberación</p> <p><i>C''</i>. Juego</p>	<p><i>A''</i>. <i>Ilustraciones</i></p>	<p><i>A''</i>. <i>Estructural</i></p>

Álbum: *Carabola*

Nivel de la historia

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>I. Trama y lógica causal</p> <p>A. Se pueden reconstruir los acontecimientos de la historia simple</p> <p>B. La estructura simple de introducción, clima y desenlace aparece codificada</p>	<p><i>A'. No se pueden reconstruir con facilidad los acontecimientos de la historia</i></p> <p><i>B'. Se descodifica la estructura simple</i></p>	<p><i>A'. Se rompe la lógica causal</i></p> <p>B'.1. Se altera el orden del código inicio-clímax-desenlace</p> <p>B'.1.1. Se mezclan los finales con los inicios (historias circulares)</p> <p>B'.1.2. Historias sin final, con finales abruptos o varios finales</p> <p><i>B'.2. Sobrecodificación</i></p> <p><i>B'.2.1. Se discute la historia dentro de la historia</i></p> <p>B'.2.2. Otras sobrecodificaciones</p>	<p><i>A'. Indeterminación</i></p> <p>B'.1. Indeterminación</p> <p>B'.2. Cortocircuito - Indeterminación</p> <p>Reverberación</p>	<p><i>A'. Texto e ilustraciones</i></p> <p><i>B'.2. Ilustraciones</i></p>	<p><i>A'. Estructural</i></p> <p><i>B'.2. Estructural</i></p>

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO-EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>II. Personaje</p> <p>A. El personaje se muestra como marca según la convención narrativa</p>	<p><i>A'. El personaje se muestra como artificio</i></p>	<p>A'.1. El personaje tiene conciencia de ser personaje</p> <p>A'.2. El personaje se desdobra en varios niveles de la comunicación</p> <p><i>A'.3. El personaje se disuelve y pierde la coherencia individual</i></p> <p>A'.4. El personaje proviene de otro contexto</p>	<p>A'.1. Cortocircuito-Indeterminación</p> <p>A'.2. Cortocircuito</p> <p><i>A'.3. Indeterminación</i></p> <p>A'.4. Reverberación</p>	<p><i>A'.3. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>A'.3. Estructural</i></p>

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>III. Marco espacio - temporal</p> <p>A. El marco espacio temporal (cronotopo) mantiene las convenciones de género</p>	<p><i>A'. El marco espacio temporal (cronotopo) vulnera las marcas convencionales</i></p>	<p><i>A'.1. Marco espacial no- convencional</i></p> <p>A'.1.1. Espacio que se transforma por juego gráfico</p> <p>A'.1.2. La página como espacio</p> <p>A'.1.2.1. La narración transcurre en la página</p> <p>A'.1.2.2. La página aparece representada</p> <p>A'.1.3. Los paratextos como espacio</p> <p>A'.1.4. Perspectivas imposibles</p> <p>A'.1.5. Espacio subjetivo</p> <p><i>A'.1.6. Mezcla problemática de espacios convencionales</i></p> <p>A'.2. Marco temporal no-convencional</p> <p>A'.2.1. Marcas temporales contradictorias entre sí</p> <p>A'.2.2. Tiempo imposible</p> <p>A'.2.3. Marco temporal subjetivo</p> <p>A'.2.4. Mezcla problemática de tiempos convencionales</p>	<p>A'.1.1. Juego</p> <p>A'.1.2. Cortocircuito</p> <p>A'.1.3. Cortocircuito</p> <p>A'.1.4. Indeterminación</p> <p>A'.1.5. Indeterminación</p> <p><i>A'.1.6. Reverberación - (Indeterminación)</i></p> <p>A'.2.1. Indeterminación</p> <p>A'.2.2. Indeterminación</p> <p>A'.2.3. Indeterminación</p> <p>A'.2.4. Reverberación</p>	<p><i>A'.1.6. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>A'.1.6. Estructural</i></p>

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>IV. Estructuras complejas</p> <p>A. Las historias complejas se presentan en estructuras convencionales</p> <p>a) Encadenamiento</p> <p>b) Intercalación</p> <p>c) Encabalgamiento</p> <p>Estructuras complejas en la ilustración</p> <p>A. Dentro de la simultaneidad de la ilustración se establece una jerarquía entre las historias ilustradas</p>	<p><i>A'. Se alteran las relaciones de coordinación y subordinación en las estructuras complejas</i></p> <p><i>A''. Se rompe la jerarquía entre las historias ilustradas</i></p>	<p>A'.1. Se rompe la relación de subordinación entre las historias</p> <p><i>A'.2. Se rompen las relaciones de coordinación entre las historias y las historias tienden a ramificarse</i></p> <p><i>A'.3. Trasvase de elementos de una historia a la otra</i></p> <p>A'.3.1. Un elemento de una historia aparece en otra historia</p> <p><i>A'.3.2. Una situación de una historia aparece en otra historia (lo que siente la escritora se confunde con lo que siente Carabola)</i></p> <p>A''.1. Se eliminan las marcas gráficas de subordinación o coordinación</p> <p>A''.2. Narraciones de muchas capas</p> <p>A''.3. Trasvase de los elementos de una historia a otra</p>	<p>A'1. Indeterminación</p> <p><i>A'.2. Indeterminación</i></p> <p>A'.3.1 Indeterminación- Cortocircuito- Reverberación</p> <p><i>A'.3.2. Indeterminación- Cortocircuito- Reverberación</i></p> <p>A''.1. Indeterminación</p> <p>A''.2. Indeterminación</p> <p>A''.3. Indeterminación- Cortocircuito- Reverberación</p>	<p><i>A'.2. Texto e ilustraciones</i></p> <p><i>A'.3.2. Texto</i></p>	<p><i>A'.2. Estructural</i></p> <p><i>A'.3.2. Parcial</i></p>

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>V. Focalización y voz narrativa</p> <p>A. La focalización y la voz median para que la historia se presente como estable</p> <p>Focalización</p> <p>a) Focalización externa</p> <p>b) Focalización interna</p> <p>c) Focalización fija</p> <p>d) Focalización variable</p> <p>e) Focalización múltiple</p> <p>Voz narrativa</p> <p>a) Narrador homodiegético</p> <p>b) Narrador heterodiegético</p> <p>c) Narrador intradiegético</p> <p>d) Narrador extradiegético</p>	<p><i>A'. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia</i></p>	<p><i>A'.1. Focalización</i></p> <p><i>A'.1.1. Narrador interno o externo que evidentemente manipula la historia (oculta o inventa)</i></p> <p>A'.1.2. Se exageran las limitaciones de la focalización fija</p> <p>A'.1.3. Se muestran contradicciones en la focalización variable</p> <p>A'.1.4. Se muestran las contradicciones de la focalización múltiple</p> <p><i>A'.2. Voz</i></p> <p><i>A'.2.1. El narrador parece que habla de otros , pero habla de sí mismo</i></p> <p>A'.2.2. El narrador parece que habla de sí mismo pero habla de otros</p> <p>A'.2.3. El narrador extradiegético se introduce en la historia violentando la frontera narrativa</p> <p>A'.2.4. El narrador intradiegético se sale de la historia violentando la frontera narrativa</p>	<p><i>A'.1.1. Indeterminación</i></p> <p>A'.1.2. Indeterminación</p> <p>A'.1.3. Indeterminación</p> <p>A'.1.4. Indeterminación</p> <p><i>A'.2.1. Indeterminación</i></p> <p>A'.2.2. Indeterminación</p> <p>A'.2.3. Cortocircuito</p> <p>A'.2.4. Cortocircuito</p>	<p><i>A'.1.1. Texto</i></p> <p><i>A'.2.1. Texto</i></p>	<p><i>A'.1.1. Estructural</i></p> <p><i>A'.2.1. Estructural</i></p>

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>Focalización y “voz” narrativa en la ilustración</p> <p>A. Se mantiene la coherencia de la historia en relaciones de mayor o menor sintonía entre la focalización del texto y la de la ilustración</p> <p>B. Las diferencias en la focalización no ponen en juego la coherencia.</p>	<p><i>A''. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia</i></p> <p>B''. Las diferencias en la focalización ponen en juego la coherencia.</p>	<p>A''.1. Sintonía: Realidad filtrada por la conciencia del narrador o personaje</p> <p><i>A''.2. Contradicción: Brechas entre el texto y la ilustración que ponen en juego la coherencia de la historia</i></p> <p>B''.1. Los cambios de focalización de las ilustraciones descalabran la historia</p> <p>B''.2. La focalización múltiple ramifica la historia en varias historias posibles</p> <p>B''.3. En una misma ilustración se presentan dos o más focalizaciones</p>	<p>A''.1. Indeterminación</p> <p><i>A''.2. Indeterminación</i></p> <p>B''.1. Indeterminación</p> <p>B''.2. Indeterminación</p> <p>B''.3. Indeterminación-Cortocircuito</p>	<p><i>A''.2. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>A''.2. Parcial</i></p>

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA LOCALIZACIÓN
<p>VI. Temporalidad</p> <p>A. Marco temporal convencional en la que el tiempo del enunciado predomina sobre el tiempo de la enunciación</p>	<p><i>A'. Se vulnera el marco temporal convencional</i></p>	<p>A'. 1. El tiempo de la enunciación cobra importancia ante el tiempo del enunciado</p> <p><i>A'.2. Introducción del tiempo de la lectura</i></p> <p>A'.3. Discordancias entre el tiempo del enunciado y el de la enunciación</p>	<p>A'.1. Cortocircuito</p> <p><i>A'.2. Cortocircuito</i></p> <p>A'.3. Indeterminación</p>	<p><i>A'.2. Texto</i></p>	<p><i>A'.2.Estructural</i></p>

Las partes de la comunicación literaria

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VII.A Las parejas de la comunicación</p> <p>Narrador-Narratario</p> <p>A. El narrador es una instancia mediadora, cuyos comentarios refuerzan el pacto narrativo allanando el camino entre la emisión y la recepción</p> <p>B. El narratario es el receptor inmediato de la comunicación en la obra</p>	<p><i>A'. El comentario del narrador cuestiona el pacto narrativo</i></p> <p>B'. El narratario tiene una función más activa</p>	<p><i>A'. Comentario metaficcional del narrador que tematiza sobre artificio de la ficción</i></p> <p>B'. El narratario debe tomar decisiones y participa en el curso de la historia</p>	<p>A'. Cortocircuito-<i>Indeterminación-Reverberación</i></p> <p>B'. Cortocircuito</p>	<p><i>A'. Texto</i></p>	<p><i>A'. Estructural</i></p>

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VII.B Autor implícito - Lector implícito</p> <p>A. Autor implícito no representado</p> <p>B. Lector implícito representado para evidenciar el pacto narrativo</p>	<p><i>A'. Autor implícito representado</i></p> <p><i>B'. Lector implícito representado para asignarle un papel activo en la narración.</i></p>	<p><i>A'.1.La representación del autor implícito tiene efecto distanciador</i></p> <p>A'.2. El autor implícito se representa en varios niveles de la narración</p> <p>B'. 1. Se implica al lector implícito en la construcción y en el progreso de la historia</p> <p><i>B'.2. El lector implícito es considerado un jugador</i></p> <p>B'.3. El lector implícito se representa en varios niveles de la historia</p>	<p><i>A'.1. Indeterminación</i></p> <p>A'.2.Cortocircuito</p> <p>B'.1 Indeterminación-Cortocircuito</p> <p><i>B'.2. Juego</i></p> <p>B'.3. Cortocircuito</p>	<p><i>A'.1. Texto</i></p> <p><i>B'.2. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>A'.1.Estructural</i></p> <p><i>B'.2. Estructural</i></p>

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VIII. El soporte</p> <p>A. No se utiliza como un elemento narrativo</p>	<p>A'. Se utiliza como un elemento narrativo</p>	<p>A'.1. El soporte o una alteración en él se convierte en un elemento de la narración</p> <p>A'.2. El soporte de la ficción se representa físicamente</p>	<p>A'.1. Cortocircuito</p> <p>A'.2. Cortocircuito</p>		

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	LOCALIZACIÓN TEXTO - ILUSTRACIÓN	INCIDENCIA PARCIAL O ESTRUCTURAL
<p>IX. Los paratextos</p> <p>A. Cumplen funciones organizativas e informativas</p>	<p>A'. Cumplen funciones narrativas</p>	<p>A'. Los paratextos se hacen parte de la narración</p>	<p>A'.1. Cortocircuito</p>		

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>X. El código</p> <p>A. Tendencia a mantener las marcas de género</p> <p>B. Los préstamos obedecen a la condición intertextual de la literatura</p> <p>C. La transcodificación de la parodia y la ironía coloca sus fines fuera del código (políticos, sociales)</p> <p>D. Significado y significante unidos</p>	<p>A'. Se vulneran las marcas de género</p> <p>B'. Se hacen evidentes los préstamos (Saturación intertextual)</p> <p>C'. Transcodificación llama la atención acerca de aspectos del código</p> <p>D'. Se privilegia al significante sobre el significado <i>El código se muestra ineficiente</i></p>	<p>A'. Mezcla de géneros</p> <p>B'. Se exageran los préstamos B'.1. De la tradición literaria B'.2. De los cuentos populares B'.3. De las tiras cómicas B'.4. De los medios audiovisuales B'.5. De la publicidad B'.6. De discursos que circulan socialmente</p> <p>C'.1. Parodia C'.1.1. De personaje C'.1.2. Del género C'.1.3. De una obra C'.1.4. Otros</p> <p>C'.2. Ironía</p> <p>D'. Juego lingüístico</p>	<p>A'. Reverberación</p> <p>B'. Reverberación-Juego</p> <p>C'. Reverberación</p> <p>D'. Juego</p>		

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA LOCALIZACIÓN
<p>El código de la ilustración</p> <p>A. Tendencia a mantener las marcas de género</p> <p>B. Los préstamos obedecen a la condición intertextual de las artes gráficas</p> <p>C. Significado y significante unidos</p>	<p>A''. Se vulnera la coherencia del modo de representar</p> <p><i>B''. Se hacen evidentes los préstamos de material gráfico</i></p> <p>C'. Se privilegia el significante sobre el significado</p>	<p>A''. Mezcla de estilos ilustrativos en una misma representación</p> <p><i>B''. Citas gráficas a obras o estilos de ilustración</i></p> <p>C''. Juego gráfico C''.1. Del significante C''.2. De algún elemento narrativo de la ilustración</p>	<p>A''. Indeterminación-Reverberación</p> <p><i>B''. Reverberación</i></p> <p>C''. Juego</p>	<p><i>B''. Ilustraciones</i></p>	<p><i>B''. Parcial</i></p>

Álbum: La carta de la señora González

Nivel de la historia

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>I. Trama y lógica causal</p> <p>A. Se pueden reconstruir los acontecimientos de la historia simple</p> <p>B. La estructura simple de introducción, clima y desenlace aparece codificada</p>	<p><i>A'. No se pueden reconstruir con facilidad los acontecimientos de la historia</i></p> <p>B'. Se descodifica la estructura simple</p>	<p><i>A'. Se rompe la lógica causal</i></p> <p>B'.1. Se altera el orden del código inicio-clímax-desenlace</p> <p>B'.1.1. Se mezclan los finales con los inicios (historias circulares)</p> <p>B'.1.2. Historias sin final, con finales abruptos o varios finales</p> <p><i>B'.2. Sobrecodificación</i></p> <p>B'.2.1. Se discute la historia dentro de la historia</p> <p><i>B'.2.2. Otras sobrecodificaciones</i></p>	<p><i>A'. Indeterminación</i></p> <p>B'.1. Indeterminación</p> <p>B'.2. Cortocircuito - <i>Reverberación</i></p>	<p><i>B'.2. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>B'.2. Estructural</i></p>

I. *La carta de la señora González*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO-EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>II. Personaje</p> <p>A. El personaje se muestra como marca según la convención narrativa</p>	<p>A'. El personaje se muestra como artificio</p>	<p>A'.1. El personaje tiene conciencia de ser personaje</p> <p>A'.2. El personaje se desdobra en varios niveles de la comunicación</p> <p>A'.3. El personaje se disuelve y pierde la coherencia individual</p> <p>A'.4. El personaje proviene de otro contexto</p>	<p>A'.1. Cortocircuito-Indeterminación</p> <p>A'.2. Cortocircuito</p> <p>A'.3. Indeterminación</p> <p>A'.4. Reverberación</p>		

I. La carta de la señora González

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>III. Marco espacio - temporal</p> <p>A. El marco espacio temporal (cronotopo) mantiene las convenciones de género</p>	<p><i>A'. El marco espacio temporal (cronotopo) vulnera las marcas convencionales</i></p>	<p><i>A'.1. Marco espacial no- convencional</i></p> <p><i>A'.1.1. Espacio que se transforma por juego gráfico</i></p> <p>A'.1.2. La página como espacio</p> <p>A'.1.2.1. La narración transcurre en la página</p> <p>A'.1.2.2. La página aparece representada</p> <p>A'.1.3. Los paratextos como espacio</p> <p>A'.1.4. Perspectivas imposibles</p> <p>A'.1.5. Espacio subjetivo</p> <p>A'.1.6. Mezcla problemática de espacios convencionales</p> <p><i>A'.2. Marco temporal no-convencional</i></p> <p><i>A'.2.1. Marcas temporales contradictorias entre sí</i></p> <p>A'.2.2. Tiempo imposible</p> <p><i>A'.2.3. Marco temporal subjetivo</i></p> <p>A'.2.4. Mezcla problemática de tiempos convencionales</p>	<p><i>A'.1.1. Juego</i></p> <p>A'.1.2. Cortocircuito</p> <p>A'.1.3. Cortocircuito</p> <p>A'.1.4. Indeterminación</p> <p>A'.1.5. Indeterminación</p> <p>A'.1.6. Reverberación</p> <p><i>A'.2.1. Indeterminación</i></p> <p>A'.2.2. Indeterminación</p> <p><i>A'.2.3. Indeterminación</i></p> <p>A'.2.4. Reverberación</p>	<p><i>A'.1.1. Ilustraciones</i></p> <p><i>A'.2.1. Ilustraciones (de relojes)</i></p> <p><i>A'.2.3. Texto e Ilustraciones</i></p>	<p><i>A'.1.1. Estructural</i></p> <p><i>A'.2.1. Parcial</i></p> <p><i>A'.2.3. Estructural</i></p>

I. La carta de la señora González

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>IV. Estructuras complejas</p> <p>A. Las historias complejas se presentan en estructuras convencionales</p> <p>a) Encadenamiento</p> <p>b) Intercalación</p> <p>c) Encabalgamiento</p> <p>Estructuras complejas en la ilustración</p> <p>A. Dentro de la simultaneidad de la ilustración se establece una jerarquía entre las historias ilustradas</p>	<p>A'. Se alteran las relaciones de coordinación y subordinación en las estructuras complejas</p> <p>A''. Se rompe la jerarquía entre las historias ilustradas</p>	<p>A'.1. Se rompe la relación de subordinación entre las historias</p> <p>A'.2. Se rompen las relaciones de coordinación entre las historias y las historias tienden a ramificarse</p> <p>A'.3. Trasvase de elementos de una historia a la otra</p> <p>A'.3.1. Un elemento de una historia aparece en otra historia</p> <p>A'.3.2. Una situación de una historia aparece en otra historia</p> <p>A''.1. Se eliminan las marcas gráficas de subordinación o coordinación</p> <p>A''.2. Narraciones de muchas capas</p> <p>A''.3. Trasvase de los elementos de una historia a otra</p>	<p>A'1. Indeterminación</p> <p>A'.2. Indeterminación</p> <p>A'.3.1 Indeterminación-Cortocircuito-Reverberación</p> <p>A'.3.2. Indeterminación-Cortocircuito-Reverberación</p> <p>A''.1. Indeterminación</p> <p>A''.2. Indeterminación</p> <p>A''.3. Indeterminación-Cortocircuito-Reverberación</p>		

I. La carta de la señora González

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>V. Focalización y voz narrativa</p> <p>A. La focalización y la voz median para que la historia se presente como estable</p> <p>Focalización</p> <p>a) Focalización externa</p> <p>b) Focalización interna</p> <p>c) Focalización fija</p> <p>d) Focalización variable</p> <p>e) Focalización múltiple</p> <p>Voz narrativa</p> <p>a) Narrador homodiegético</p> <p>b) Narrador heterodiegético</p> <p>c) Narrador intradiegético</p> <p>d) Narrador extradiegético</p>	<p>A'. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia</p>	<p>A'.1. Focalización</p> <p>A'.1.1. Narrador interno o externo que evidentemente manipula la historia (oculta o inventa)</p> <p>A'.1.2. Se exageran las limitaciones de la focalización fija</p> <p>A'.1.3. Se muestran contradicciones en la focalización variable</p> <p>A'.1.4. Se muestran las contradicciones de la focalización múltiple</p> <p>A'.2. Voz</p> <p>A'.2.1. El narrador parece que habla de otros , pero habla de sí mismo</p> <p>A'.2.2. El narrador parece que habla de sí mismo pero habla de otros</p> <p>A'.2.3. El narrador extradiegético se introduce en la historia violentando la frontera narrativa</p> <p>A'.2.4. El narrador intradiegético se sale de la historia violentando la frontera narrativa</p>	<p>A'.1.1. Indeterminación</p> <p>A'.1.2. Indeterminación</p> <p>A'.1.3. Indeterminación</p> <p>A'.1.4. Indeterminación</p> <p>A'.2.1. Indeterminación</p> <p>A'.2.2. Indeterminación</p> <p>A'.2.3. Cortocircuito</p> <p>A'.2.4. Cortocircuito</p>		

I. *La carta de la señora González*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>Focalización y “voz” narrativa en la ilustración</p> <p>A. Se mantiene la coherencia de la historia en relaciones de mayor o menor sintonía entre la focalización del texto y la de la ilustración</p> <p>B. Las diferencias en la focalización no ponen en juego la coherencia.</p>	<p>A''. La focalización y/o la voz descubren la inestabilidad de la historia</p> <p>B''. Las diferencias en la focalización ponen en juego la coherencia.</p>	<p>A''.1. Sintonía: Realidad filtrada por la conciencia del narrador o personaje</p> <p>A''.2. Contradicción: Brechas entre el texto y la ilustración que ponen en juego la coherencia de la historia</p> <p>B''.1. Los cambios de focalización de las ilustraciones descalabran la historia</p> <p>B''.2. La focalización múltiple ramifica la historia en varias historias posibles</p> <p>B''.3. En una misma ilustración se presentan dos o más focalizaciones</p>	<p>A''.1. Indeterminación</p> <p>A''.2. Indeterminación</p> <p>B''.1. Indeterminación</p> <p>B''.2. Indeterminación</p> <p>B''.3. Indeterminación-Cortocircuito</p>		

I. *La carta de la señora González*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA LOCALIZACIÓN
<p>VI. Temporalidad</p> <p>A. Marco temporal convencional en la que el tiempo del enunciado predomina sobre el tiempo de la enunciación</p>	<p>A'. Se vulnera el marco temporal convencional</p>	<p>A'. 1. El tiempo de la enunciación cobra importancia ante el tiempo del enunciado</p> <p>A'.2. Introducción del tiempo de la lectura</p> <p>A'.3. Discordancias entre el tiempo del enunciado y el de la enunciación</p>	<p>A'.1. Cortocircuito</p> <p>A'.2. Cortocircuito</p> <p>A'.3. Indeterminación</p>		

I. *La carta de la señora González*

Las partes de la comunicación literaria

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VII.A Las parejas de la comunicación</p> <p>Narrador-Narratario</p> <p>A. El narrador es una instancia mediadora, cuyos comentarios refuerzan el pacto narrativo allanando el camino entre la emisión y la recepción</p> <p>B. El narratario es el receptor inmediato de la comunicación en la obra</p>	<p>A'. El comentario del narrador cuestiona el pacto narrativo</p> <p>B'. El narratario tiene una función más activa</p>	<p>A'. Comentario metaficcional del narrador que tematiza sobre artificio de la ficción</p> <p>B'. El narratario debe tomar decisiones y participa en el curso de la historia</p>	<p>A'. Cortocircuito-Indeterminación-Reverberación</p> <p>B'. Cortocircuito</p>		

I. *La carta de la señora González*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VII.B Autor implícito - Lector implícito</p> <p>A. Autor implícito no representado</p> <p>B. Lector implícito representado para evidenciar el pacto narrativo</p>	<p>A'. Autor implícito representado</p> <p>B'. Lector implícito representado para asignarle un papel activo en la narración</p>	<p>A'.1.La representación del autor implícito tiene efecto distanciador</p> <p>A'.2. El autor implícito se representa en varios niveles de la narración</p> <p>B'. 1. Se implica al lector implícito en la construcción y en el progreso de la historia</p> <p><i>B'.2. El lector implícito es considerado un jugador</i></p> <p>B'.3. El lector implícito se representa en varios niveles de la historia</p>	<p>A'.1. Indeterminación</p> <p>A'.2.Cortocircuito</p> <p>B'.1 Indeterminación-Cortocircuito</p> <p><i>B'.2. Juego</i></p> <p>B'.3. Cortocircuito</p>	<p><i>B'.2. Ilustraciones</i></p>	<p><i>B'.2. Parcial</i></p>

I. *La carta de la señora González*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>VIII. El soporte</p> <p>A. No se utiliza como un elemento narrativo</p>	<p>A'. Se utiliza como un elemento narrativo</p>	<p>A'.1. El soporte o una alteración en él se convierte en un elemento de la narración</p> <p><i>A'.2. El soporte de la ficción se representa físicamente</i></p>	<p>A'.1. Cortocircuito</p> <p>A'.2. Cortocircuito</p>		

I. *La carta de la señora González*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	LOCALIZACIÓN TEXTO - ILUSTRACIÓN	INCIDENCIA PARCIAL O ESTRUCTURAL
IX. Los paratextos A. Cumplen funciones organizativas e informativas	<i>A'. Cumplen funciones narrativas</i>	<i>A'. Los paratextos se hacen parte de la narración</i>	<i>A'.1. Cortocircuito- (Juego)</i>	<i>A'.1. Ilustraciones</i>	<i>A'.1. Estructural</i>

I. *La carta de la señora González*

HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA Y LOCALIZACIÓN
<p>X. El código</p> <p>A. Tendencia a mantener las marcas de género</p> <p>B. Los préstamos obedecen a la condición intertextual de la literatura</p> <p>C. La transcodificación de la parodia y la ironía coloca sus fines fuera del código (políticos, sociales)</p> <p>D. Significado y significante unidos</p>	<p><i>A'. Se vulneran las marcas de género</i></p> <p>B'. Se hacen evidentes los préstamos (Saturación intertextual)</p> <p>C'. Transcodificación llama la atención acerca de aspectos del código</p> <p><i>D'. Se privilegia al significante sobre el significado</i></p>	<p><i>A'. Mezcla de géneros (Narración realista y retahíla)</i></p> <p>B'. Se exageran los préstamos B'.1. De la tradición literaria B'.2. De los cuentos populares B'.3. De las tiras cómicas B'.4. De los medios audiovisuales B'.5. De la publicidad B'.6. De discursos que circulan socialmente</p> <p>C'.1. Parodia C'.1.1. De personaje C'.1. 2. Del género C'.1. 3. De una obra C'.1. 4. Otros</p> <p>C'.2. Ironía</p> <p><i>D'. Juego lingüístico</i></p>	<p><i>A'. Reverberación</i></p> <p>B' Reverberación-Juego</p> <p>C'. Reverberación</p> <p><i>D'. Juego</i></p>	<p><i>A'.1. Texto e ilustraciones</i></p> <p><i>D'. Texto e ilustraciones</i></p>	<p><i>A'.1.Estructural</i></p> <p><i>D'. Estructural</i></p>

I. *La carta de la señora González*

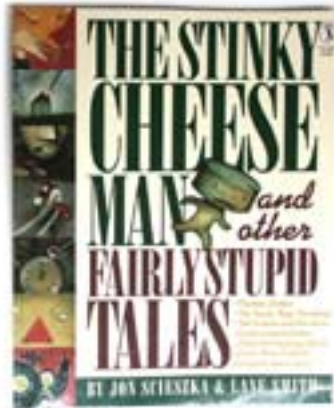
HISTORIA CANÓNICA	VARIACIÓN METAFICCIONAL	ESTRATEGIAS	PRINCIPIO- EFECTO	MEDIO	INCIDENCIA LOCALIZACIÓN
<p>El código de la ilustración</p> <p>A. Tendencia a mantener las marcas de género</p> <p>B. Los préstamos obedecen a la condición intertextual de las artes gráficas</p> <p>C. Significado y significante unidos</p>	<p>A''. Se vulnera la coherencia del modo de representar</p> <p>B''. Se hacen evidentes los préstamos de material gráfico</p> <p><i>C'. Se privilegia el significante sobre el significado</i></p>	<p>A''. Mezcla de estilos ilustrativos en una misma representación</p> <p>B''. Citas gráficas a obras o estilos de ilustración</p> <p><i>C''. Juego gráfico</i> C''.1. Del significante C''.2. De algún elemento narrativo de la ilustración</p>	<p>A''. Indeterminación-Reverberación</p> <p>B''. Reverberación</p> <p><i>C''. Juego</i></p>	<p><i>C''. Ilustración</i></p>	<p><i>C''. Estructural</i></p>

ANEXO 2: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL ÁLBUM

THE STINKY CHEESE MAN AND OTHER FAIRLY STUPID TALES

Título: *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales*
Autor: Jon Scieszka
Ilustrador: Lane Smith
Año de publicación: 1992 (inglés)

El álbum
Álbum de 54 páginas.



Cubierta: La tipografía ocupa gran parte del espacio de la cubierta. El título *The Stinky Cheese Man and other Fairly Stupid Tales* (El hediondo hombrecito de queso y otros cuentos bastante estúpidos), establece un juego de palabras con el cuento "*The Gingerbread Man*" (El hombrecillo de jengibre). La expresión "*fairly stupid tales*" (cuentos bastante estúpidos) también alude a "*fairy tales*" (cuentos de hadas). Además se ofrece como enumeración el título de algunos de los cuentos que contiene en los que también hay muchos juegos de palabras, muchos contruidos sobre la variación fonética.



Guardas. Las guardas muestran un patrón.



Página 4. Comienza la narración en un sitio no convencional y sin ayuda paratextual. La gallina que ha encontrado el grano de trigo busca ayuda. Jack, el narrador le dice que se espere, que la historia no ha comenzado y que se encuentran en la guarda. La gallina insiste y el narrador anuncia la página de título.

Página 5. La página de título le da primacía al nombre del elemento paratextual "Página de título" y entre paréntesis coloca el título.

Esta conciencia del elemento editorial sitúa el nivel fuera del texto al lado del título que pertenece al texto, planteando un problema de representación similar a la pipa del surrealista Magritte.



Página 6. La página está invertida. La dedicatoria le pide al lector que coloque su nombre.

Página 7. Introducción. Firmada por Jack (en el Bosque de los Cuentos). Explica que son cuentos bastante estúpidos y como ejemplo narra uno. Incluye el tiempo de la lectura al advertirle al lector que no siga leyendo: "Para de leer. Da vuelta a la página. Si lees esta última frase no te dirá nada". Una leyenda similar a la de los paquetes de cigarrillos contiene la advertencia de que leer estos cuentos probablemente es nocivo para la salud.



Página 8. Primer cuento. "Chicken Licken". La expresión "Había una vez" aparece en colores. La narración inicia el cuento en el que el cielo se está cayendo y hay que avisarle al presidente.

Página 9. El personaje Chicken Licken aparece con un cielo lleno de aviones como fondo. Sobre su cabeza ha caído el número 12.



Página 10. El narrador interrumpe la historia para decir que se le ha olvidado colocar la tabla de contenidos. Chicken Licken le dice que él no está en esta historia. El narrador le dice que lo sabe, pero que viene a advertirles que la página de contenidos se está cayendo.

Página 11. Se muestra a los alarmados personajes y al narrador que llega en un pequeño avión a advertirles.



Páginas 12 -13 Doble página.

La tabla de contenidos cae sobre los personajes del cuento. El número 12 que aparecía en la ilustración de la página 9 se ha desmoronado. Un cuento ha quedado fuera del libro.



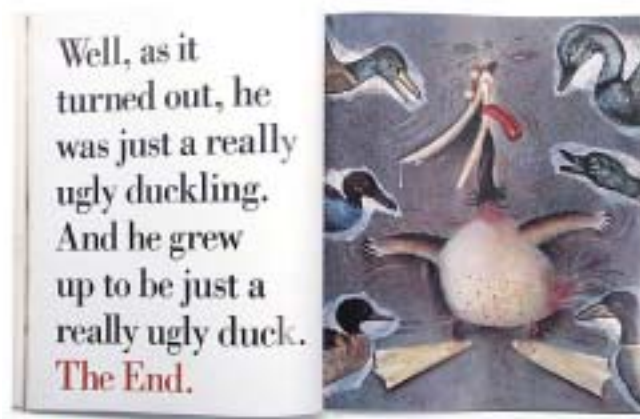
Página 14. Comienza la narración de “La princesa y la pelota de bowling”. Se destaca en color el “Había una vez”. Un príncipe quiere casarse pero sus padres sólo aceptarán a la princesa que detecte el guisante en el colchón; harto de que ninguna lo haga el príncipe coloca una pelota de bowling bajo los colchones de la candidata. “Y vivieron felices (aunque no muy honestamente) para siempre.

Página 15. Ilustración que incluye el collage.



Página 16. Cuento de “El verdadero patito feo” que crece para seguir siendo lo que es: un patito feo. Se destaca el “Había una vez”.

Página 17. Ilustración que en collage incluye otros patos en un modo de representación muy diferente.



Página 18. Final del cuento. Se destaca el fin.
 Página 19. La misma ilustración vista desde más cerca.



Páginas 20-21. Cuento "El otro príncipe rana". En el que la rana no es un príncipe y engaña a la princesa para que le bese. La ilustración mezcla modos de representar y coloca en la lengua de la rana distintos insectos de estilo naturalista. Se destacan el "Había una vez" y el "Fin".



Página 22. El cuento de "Little Red Running Shorts". El lobo y Caperucita se van molestos porque el personaje ha contado su historia.
 Página 23. Las siluetas de Caperucita y el Lobo expresan que los personajes han abandonado la narración. La situación está invertida, pues Caperucita

tiene el papel dominante. El narrador está preocupado porque con la deserción tiene tres páginas vacías.



Página 24. Página en blanco.

Página 25. Reaparece la gallinita. Sus palabras en rojo; en negro las acotaciones del narrador. Busca al autor y el ilustrador para que la ayuden a contar su cuento.



Página 26. Cuento "Jack's Bean Problem" (Juego de palabras homófonas "El problema habichuela de Jack" juega con "being problem", El problema existencial de Jack).

Jack le pide a la gallina que se calle porque ha llegado el momento de su historia, pero aparece el gigante y le dice que no le gusta esa historia porque Jack siempre lo engaña.

Página 27. El gigante amenaza a Jack y éste le pide que deje de hablarle en mayúsculas. El gigante dice que leerá su historia. En la ilustración puede verse al gigante haciendo pedazos un libro diminuto.



Página 28 y 29. Se presenta la historia del gigante hecha de recortes: "Fin/de la malvada madrastra /dijo "Soplaré y soplaré y te daré tres deseos". La bestia se transformó en /siete enanitos felizmente para siempre /por causa del maleficio de una bruja malvada/ había una vez". En la ilustración se presenta un personaje construido a partir de varios cuentos infantiles representados de diversas maneras: la mano es de Struwelpeter, el sombrero de Madeleine y en la ilustración se incluyen retazos que aluden a diferentes cuentos: la lámpara de Aladino, los siete enanos y la manzana de Blancanieves, la zapatilla de Cenicienta, el hombrecillo de Cenicienta, las sillitas de los tres osos, el harpa mágica, la nariz de Pinocho, la rosa de "La bella y la bestia", el hombre de hojalata de *El mago de Oz*; etc.



Páginas 30 y 31. La historia de Jack es una historia circular que no alcanza fin: "Había una vez un gigante. El Gigante exprimió a Jack y le dijo "Cuéntame una historia mejor o te moleré los huesos para hacer mi pan. Y cuando se acabe tu historia, ¡de todas formas, moleré tus huesos para hacer mi pan! (...) "Sólo hay una manera de salir de esto", pensó Jack. Jack aclaró su garganta y entonces comenzó su historia. Había una vez un gigante. El Gigante exprimió a Jack y le dijo "Cuéntame una historia mejor o te moleré los huesos para hacer mi pan. Y cuando se acabe tu historia, ¡de todas formas, moleré tus huesos para hacer mi pan!...". La composición de la ilustración en la página derecha continúa con esta idea de círculo y las orejas del gigante tienen forma de espiral.



Páginas 32 y 33. El cuento de "Cinderumpelstiltskin". En esta historia se trasvasan elementos de un cuento de hadas a otro. Cenicienta está acongojada porque no ha asistido al baile cuando se le aparece un enano que le pide que adivine su nombre. Cenicienta se niega a hacerlo porque no debe hablar con extraños. El enano le revela su nombre desesperado. Cuando la madrastra y las hermanastras regresan les cuenta lo sucedido y además de hacerle limpiar todo le cambian el nombre al de Cinderumpelstiltskin. La ilustración de la página derecha muestra una ventana desde la que se ve a Jack adormeciendo al gigante con su historia.



Páginas 34 y 35. Versión de "La liebre y la tortuga" que hace un juego de palabras homófonas "hare" (liebre) y hair (pelo). La apuesta consiste en que el conejo se deja crecer el pelo mientras la tortuga corre.



Páginas 36 y 37. El cuento no alcanza final porque la tortuga corre y el conejo todavía se deja crecer el pelo. El pelo dibuja la palabra "No" antepuesta a la palabra "Fin" para indicar que no hay final. La ilustración presenta a la tortuga en distintos momentos de la carrera, uno de los recursos narrativos de la ilustración para indicar el paso del tiempo.



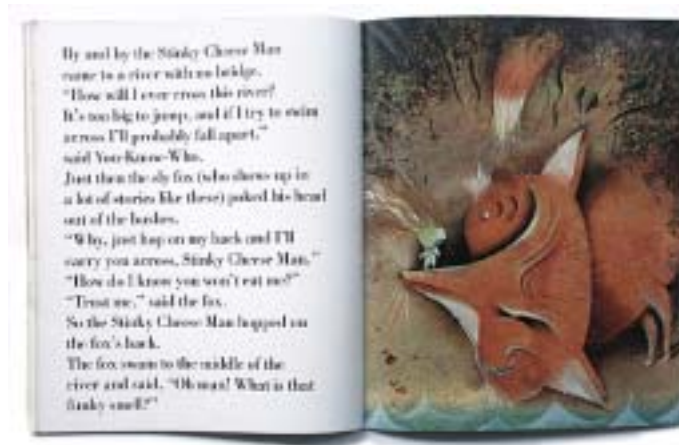
Páginas 38 y 39. El cuento que le da nombre al libro. El "Había una vez" aparece escrito como una prolongación del pelo de la historia anterior. La historia cuenta de cómo pareja de ancianos hace un homrecillo de queso hediondo para que les sirva de compañía. Por boca le colocan una tira de bacon y dos aceitunas por ojos.



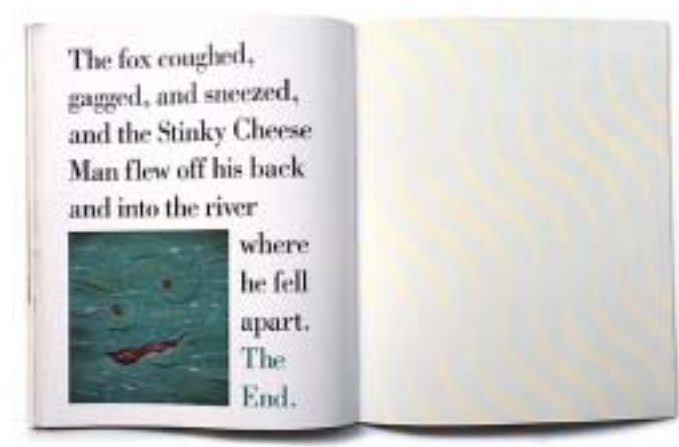
Páginas 40 y 41. El hombrecillo de queso sale del horno y corriendo. "Realmente no tengo tanta hambre" dice el hombre; "Realmente no estoy tan sola" dice la mujer. El hombrecillo sigue corriendo y se encuentra con una vaca.



Páginas 42 y 43. Los diferentes personajes se niegan a seguir al hediondo hombrecito. Hasta una mofeta cae desmayada a su paso.

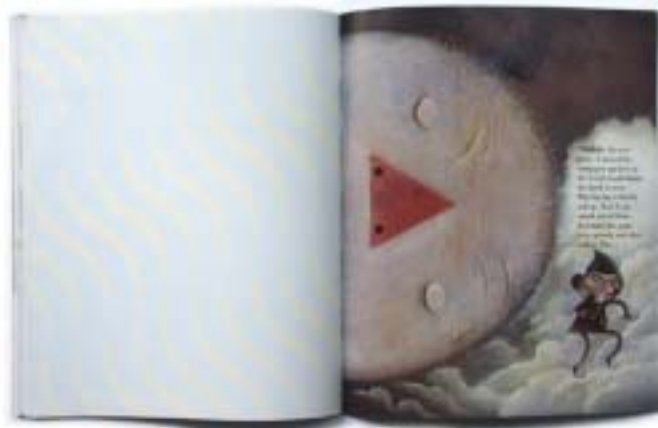


Páginas 44 y 45. Un zorro astuto le ofrece llevarlo a cuevas para atravesar el río, pero en la mitad del cruce detecta el terrible hedor.



Página 46. El zorro tose y estornuda y el hediondo hombrecito de queso cae al río donde se deshace.

Página 47. Aparece una guarda.



Página 48. El reverso de la guarda.

Página 49. Jack el narrador explica que ha movido la guarda para que el gigante piense que el libro se ha acabado.



Página 50. Irrumpe la gallina con un trozo de pan, quejándose de que nadie la ha ayudado ni le ha dejado espacio para contar su historia.

Página 51. La palabra pan despierta al gigante.

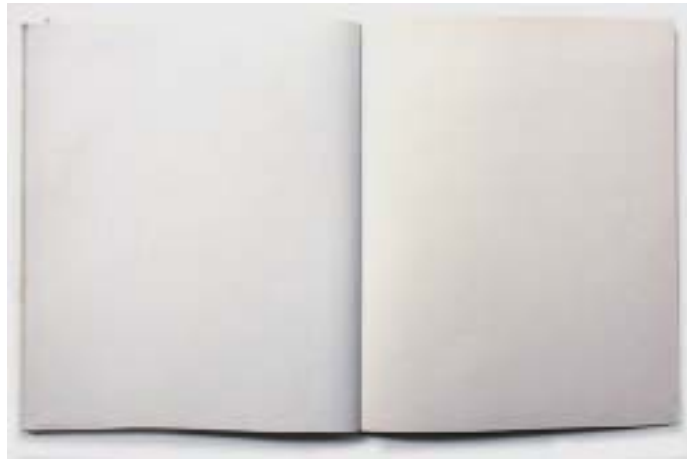


Página 52. La ilustración muestra al gigante saboreando a la gallina en un bocadillo.

Página 53. Jack el narrador huye de la página final.



Página 54. Página de créditos. Aclara que las ilustraciones están “aliñadas con aceite y vinagre”, juego de sentido pues el verbo “render” significa representar y aliñar.



Páginas 55 y 56. Guardas.



Contracubierta: Aparece la gallina preguntándose quién es ese señor ISBN y qué hace allí. Dice que el libro tiene más de cincuenta páginas y ella sólo está en tres de ellas.

ANEXO 3: EJEMPLOS DE OTROS TÍTULOS

3.1. *De noche en la calle* de Angela Lago.

La doble página que se muestra corresponde a la primera y la última de éste álbum mostrando una narración circular.



3.2. *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)* de Luis María Pescetti.





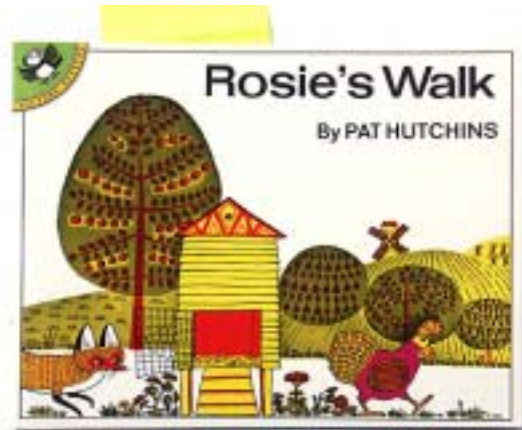
3.3. *Estimat Avi* de Elisabet Abeyá con ilustraciones de Roser Capdevila.



3.4. *Zoológico* de Anthony Browne

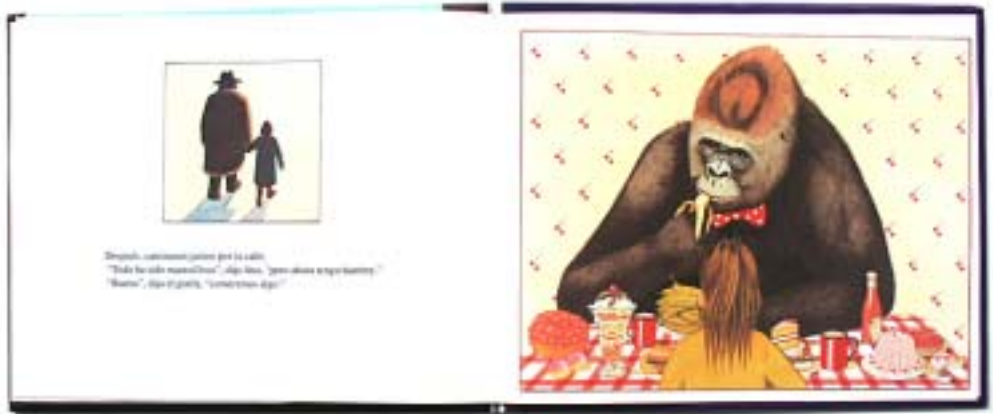


3.5. *Rosie's Walk* de Pat Hutchins



3.6. *Gorila* de Anthony Browne





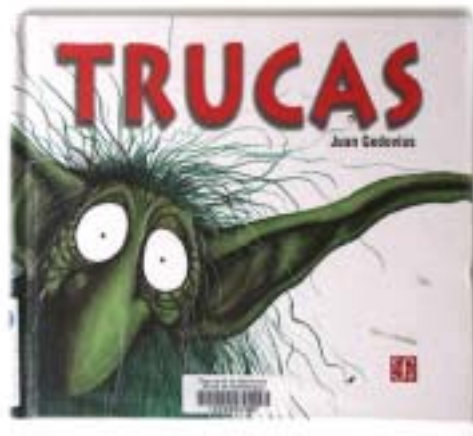
3.7. Harold y el lápiz de color morado de Crockett Johnson



3.8. Historia de la ratita encerrada en un libro de Monique Félix



3.9. *Trucas* de Juan Gedovious





3.10. *Lentes, quién los necesita* de Lane Smith



3.11. *El parque del arte* de Joan Manuel Gisbert, ilustrado por Alberto Urdiales





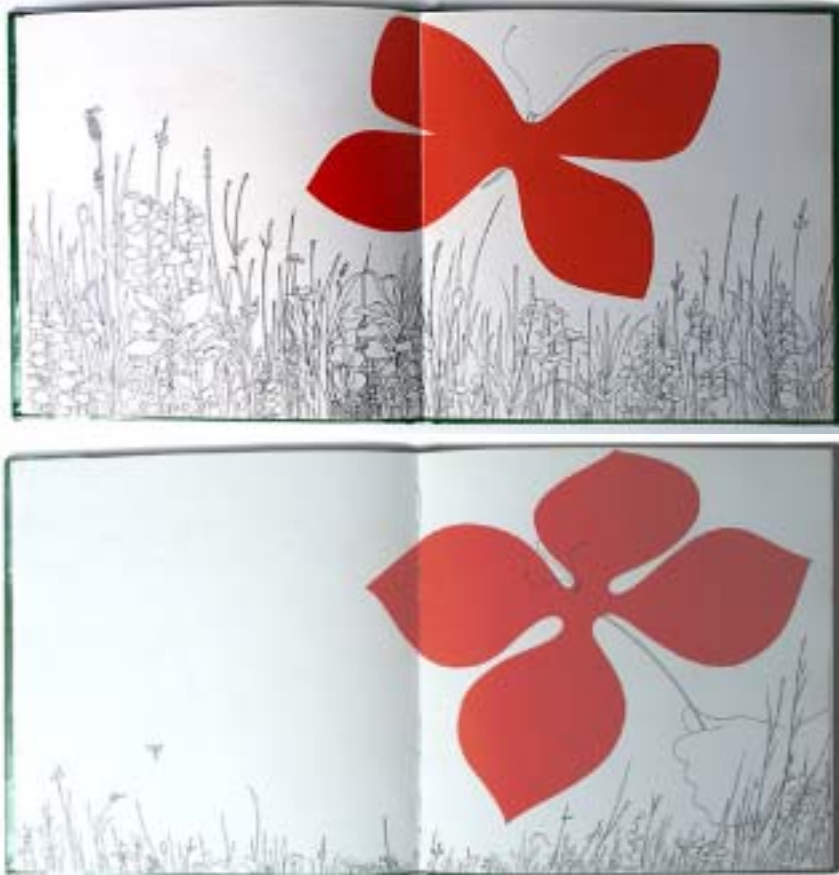
3.12. *O Cântico dos Cânticos*, de Angela Lago



3.13. *El nens del mar* de Jaume Escala, ilustrado por Carme Sole Vendrell.



3.14. *El globito rojo de Iela Mari*

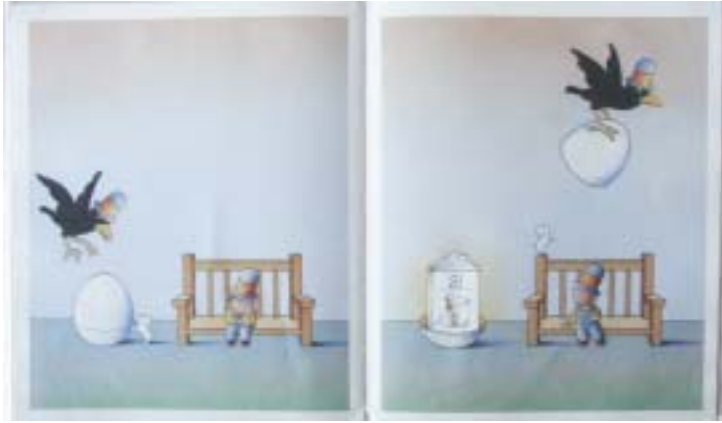


3.15. *Zoom* de Itsvan Banyai



3.16. *Sí* de Josse Goffin





ANEXO 4: CUESTIONARIOS

4.1. Modelo de cuestionario individual

Nom: _____

Àlbum _____

Qüestionari individual

1) Trobes que hi ha alguna cosa estranya en aquesta història? Explica-ho.

Una cosa estranya és que _____

Una altra cosa estranya és que _____

Una altra cosa estranya és que _____

2) Per què creus que ho ha fet l'autor?

3) Recomanaries aquest llibre? Per què? A qui?

ANEXO 4: CUESTIONARIOS

4.2. Modelo de pauta de discusión o cuestionario para el grupo

Nom dels integrants del grup _____

Àlbum _____

QÜESTIONARI PER AL GRUP

La gent diu que el llibre que heu llegit és estrany. Abans heu donat la vostra opinió individualment; ara, ens interessa que ho discutiu entre vosaltres.

És probable que trigueu una estona a discutir per poder posar-vos d'acord.

1) Què creieu que es va proposar fer l'autor amb els seus lectors? Marqueu la casella que us sembli més important. (Podeu assenyalar-ne més d'una)

- a. Sorprendre'ls amb fets o elements inesperats
- b. Deixar-los perplexos perquè no se sap exactament què passa
- c. Mostrar-los una altra manera d'explicar històries conegudes
- d. Fer-los participar en un joc
- e. _____

Expliqueu la vostra resposta.

2) Si algú us demanés que expliquéssiu el que passa en aquesta història: podríeu explicar-ho clarament? Intenteu-ho

Si no heu pogut, expliqueu per què

3) Col·loqueu una X en el que no funciona com en les històries normals.

3.1 El que passa no s'explica d'una manera normal perquè...
___ no té un inici al qual segueix un conflicte i després un desenllaç
___ dins de la història es discuteix sobre com s'ha de contar la història

3.2. El personatge no es presenta de la manera habitual perquè...
___ és conscient del fet que és un personatge
___ entra i surt de la història
___ es dissol o es transforma en una altra cosa
___ està extret d'un altre lloc (por exemple d'un altre llibre, un anunci, la televisió)

3.3. L'espai on passa l'acció no és usual perquè...

es transforma a través d'un joc gràfic

s'ajusta a la manera en què el veuen els personatges

el que passa figura que passa dins de la pàgina d'un llibre

es fan xocar diferents espais (per exemple, el bosc dels contes de fades amb la ciutat)

3.4. El temps en el qual passa l'acció no és usual perquè...

hi ha contradiccions en el temps (per exemple, és de dia i de nit alhora)

s'ajusta a la manera en què el veuen els personatges

es fan xocar diferents temps que coneixem en altres històries (per exemple, els contes de fades passen en l'època contemporània o actual)

3.5. No queda clara l'estructura de la narració perquè...

es confon la història principal amb la història secundària

una situació d'una història apareix en una altra història

3.6. Hi ha problemes amb qui explica la història perquè...

no es pot confiar que el narrador digui la veritat

hi ha contradiccions en el que expliquen els uns i els altres

3.7. El narrador entra i surt de la història d'una manera estranya o inusual, per exemple....

un narrador que no era personatge de la història hi entra per posar-hi ordre

un narrador que era part de la història surt fora de la història

3.8. Hi ha coses inusuals en les il·lustracions

no s'ajusten al que diu el text

- ___ barregen diferents estils
 - ___ representen el món tal com el veu un personatge
 - ___ es contradiuen entre si
 - ___ expliquen diferents històries alhora
-

- 3.9. S'espera que el lector posi de la seva part més del que és normal...
- ___ el lector ha de decidir què passa en la història
 - ___ el lector és considerat un jugador o un detectiu que ha de descobrir coses en la història
 - ___ algú des de dins de la història es dirigeix al lector per tal d'implicar-lo
-

- 3.10. Passa alguna cosa estranya amb l'autor
- ___ el que apareix com a autor no ho és
-

- 3.11. Les parts del llibre s'utilitzen per explicar coses....
- ___ passen coses en las parts que contenen la informació bibliogràfica, els títols, els números de les pàgines
-

- 3.12. Es barregen diferents gèneres en una mateixa història (policíac amb conte de fades, per exemple)

- ___ s'agafen coses prestades d'altres llocs
 - ___ la història està feta amb retalls d'altres històries conegudes
 - ___ es canvien històries conegudes per tal de burlar-se'n
 - ___ algunes coses imiten la publicitat, la televisió, etc.
 - ___ les il·lustracions inclouen imatges d'altres llocs
-

3.13.

Reviseu les opcions que heu triat en aquesta pregunta i expliqueu per què les heu assenyalat

4) Per què creus que l'autor ha fet tot això? (Encara que podeu triar més d'una resposta, marqueu només les que us semblin més importants).

- a. Perquè el lector s'adoni que està llegint una història inventada
- b. Per demostrar-li que el que s'explica depèn de qui ho explica
- c. Perquè el lector s'adoni que els lectors sempre participen en la creació de la història
- d. Per ensenyar-li que no es pot confiar en el narrador
- e. Perquè vegi que hi ha altres maneres d'explicar històries
- f. Perquè el lector no es confongui i es pensi que un personatge és una persona
- g. Perquè el lector no es capbussi tant en la història que s'oblidi que està llegint un llibre
- h. Perquè el lector vegi que una història pot tenir més d'una interpretació

i. _____

j. _____

Expliqueu les opcions que heu triat

5) Per a quina edat creieu que és aquest llibre? Per què?

6) Recomanaríeu aquest llibre? Per què?

ANEXO 4: CUESTIONARIOS

4.3. Cuestionario individuales

ANEXO 4: CUESTIONARIOS

4.4. Pautas de discusión

ANEXO 5: CRITERIOS DE TRANSCRIPCIÓN

CRITERIOS DE TRANSCRIPCIÓN

(Adaptación de los criterios del Grup GREAL del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la UAB)

1. Numeración de los turnos
2. Sin signos de puntuación al final de cada turno
3. Se transcribe ortográficamente lo que se dice, aún cuando no sea normativo
4. Después del que habla :
5. Símbolos
 - 5.1. Palabra o enunciado truncado -
 - 5.2. Énfasis: **MAYÚSCULA**
 - 5.3. Alargamientos : :: :::
 - 5.4. Pausas (una por segundo) / // /// ////
 - 5.5. Solapamientos =text=
 - 5.6. Risas
 - 4.6.1. Enunciado con risas {(@) texto afectado }
 - 4.6.2. Risas @@@
 - 5.7. Sonidos paralingüísticos
 - 4.7.1 Asentimiento mhm / mhm mhm
 - 4.7.2 Duda m:: / a::/ e::
 - 4.7.3 Desacuerdo nch/ boah/ ps
 - 4.7.4 Apelación chist/ psist
 - 4.7.5 Silencio ss::
 - 4.8 Otras {(descripción) texto afectado}
 - 4.9 Leído *cursiva*
 - 4.10. Discurso citado, referencias metalingüísticas "texto"
 - 4.11. Elementos conflictivos
 - 4.11.1 Comentario del transcriptor (())
 - 4.11.2 Incomprensible **XXX XXX XXX**
 - 4.11.3 Suposición {(texto afectado)}

ANEXO 6 : TRANSCRIPCIONES

6.1. Transcripción de la discusión del Grupo 1 de *Voces en el parque*

Voces en el parque

Grupo 1

Transcripción de la discusión con la pauta

Secuencia 0. Inicio.

Turnos 1 al 8

0) Cecilia: Sesión del cuestionario. Día miércoles.

Voces en el parque.

Grupo integrado por:

1) Alumna C: Lúdia

2) Alumna B: Eila

3) Alumna A: Ivette

((Comienzan a leer el cuestionario en voz baja y ríen))

4) Alumna A: no sé, pero es igual // XXX XXX los apellidos

5) Alumna B: no

6) Alumna A: *àlbum-*

7) Alumna C: *Voces en el parque*

8) Alumna A: sí ///

Secuencia 1. Pregunta 1. Principio Efecto.

Turnos 9 al 87

9) Alumna B: *Qüestionari per al grup. La gent diu que el llibre que heu llegit és estrany. Abans heu donat la vostra opinió individualment. Ara ens interessa que ho discutiu entre vosaltres. És probable que trigueu una estona a discutir per poder posar-vos d'acord*

10) Alumna C: *què creieu que va proposar l'autor amb els seus lectors. Marca la casella que us semblí més important. {(@) Podeu assenyalar-ne més d'una}*

@ @ @

11) Alumna B: *Sorprendre'ls –*

12) Alumna A: *Sorprendre'ls::: amb els fets o elements inesperats*

13) Alumna C: *Deixar-los perplexos perquè no se sap exactament què passa*

14) Alumna B: *Mostrar-nos una altra manera d'explicar històries conegudes*

15) Alumna C: *Fer-los participar en un joc. O res*

16) Alumna A: O res @

17) Alumna A: una altra

18) Alumna B: la C [NoAp]

19) Alumna A: ¿la C? [?]

- 20) Alumna C: Sí. No, pero ésta no es ninguna historia coneguda[E] [Amb2/ Ap/ Sig.Intra/ Grado 3]
- 21) Alumna A: No, por eso
- 22) Alumna B: Sí, pero era la de los tres cerditos [E] [Amb2/ Con/ Sig.Inter]
- ((Probablemente se refiere al álbum utilizado en la sesión del lunes anterior en la que con la intención de que se familiarizaran con el cuestionario analizamos el álbum *La verdadera historia de los tres cerditos*))
- 23) Alumna C: No es la de los tres cerditos [I] [Ap]
- 24) Alumna B: Ay, coño!
- 25) Alumna C: {(@)Aún estás con lo de ayer, tío}
- 26) Alumna B: Con lo de antesd-
- 27) Alumna C: Bueno, con lo de antesdeayer
- 28) Alumna A: *Sorprendre'ls-* // La A [Ap]
- 29) Alumna B: *Sorprendre'ls-* Sí
- 30) Alumna C: Sí
- 31) Alumna B: ¿a que sí?
- 32) Alumna A: Sí
- 33) Alumna A: La D. Yo pondría la D [NoAp]
- 34) Alumna B: La B, ¿no? [Ap]
- 35) Alumna A: ¿la B? No, la A [Ap]
- 36) Alumna C: ¿la A? *Sorprendre'ls?* [?]
- XXX XXX XXX
- 37) Alumna A: ¿por qué? [?]
- 38) Alumna B: Porque la A- // No es normal que un gorila se saque a pasear a un perro. Eso no se puede, ¿no? [Amb3/ NoAp/Sig.Intra]
- 39) Alumna C: ya @
- 40) Alumna B: Vale
- 41) Alumna C: *Expliqueu la vostra resposta*
- 42) Alumna A: *Sorprendre'ls-*
- XXX XXX XXX XXX
- 43) Alumna B: Els sorprèn perquè = un mico- un goril·la=((Dictando))
- 44) Alumna A: =un goril·la=((Dictando))
- 45) Alumna C: No pot treure el seu gos
- 46) Alumna B: treure a passejar
- 47) Alumna C: un gos
- 48) Alumna A: un gos
- 49) Alumna C: poso la// la b? [Ap]
- 50) Alumna C: XXX XXX
- 51) Alumna B: Jolines, tío. Tampoc XXXX
- XXX XXX XXX
- 52) Alumna A: I compara I compara la persona amb els arbres
- 53) Alumna B: aquí tienen boca
- ((Probablemente está señalando ilustración de los árboles con la boca abierta))

54) Alumna C: XXXX se las trae [Tal vez el comentario se refiere a la cantidad de detalles]
55) Alumna B: y aquí están incendiados ((Señalando los árboles))
56) Alumna C: No, pero hay una foto que sale un árbol que es una manzana ((Señalando ilustración))
57) Alumna A: y mira aquí /// las bolas ((Señalando ilustración))
58) Alumna B: @@ es verdad
59) Alumna C.: Ah, pues res
60) Alumna B: A aquí los perros haciendo malabares ((Señalando ilustración))
61) Alumna C: Mira, ésto es una fresa ((Señalando ilustración))
62) Alumna B: Es verdad
63) Alumna A: Hay una foto en que sale un árbol - aquí son manza- ((Señalando ilustración))
64) Alumna C: -zanas. Naranjas, melocotón, pera y limón
65) Alumna A: Todo junto. Se las trae. Yo pondría ésto [Con]

66) Alumna C: Vale. Y // ésto. XXXX no sé vosotros. Yo pondría ésto // [Con]

67) Alumna B: Bueno y la B, bueno, di tú:: bueno eso: que no sabemos que pasa en la página siguiente [Amb2/ Con/ Sig.Intra]
((Discuten ininteligible))

68) Alumna C: ¿la A? [!] [NoAp]

69) Alumna B: no sé, ¿la B? [?]

70) Alumna A: No, es la B [!] [Ap]

71) Alumna B: La página següent ((Dictando))

72) Alumna B: porque en los libros dice "y ahora pasará ésto". Giras y pasa [Amb2/ Con/ Sig.Biblio]

73) Alumna A: Pero-

74) Alumna C: pero ésto no lo sabes /// lo que va a pasar [Amb4/ Con/ Sig.NP]

75) Alumna A: porque-

76) Alumna B: ha pasado XXX [Amb4/ Con/ Sig.Intra]

77) Alumna C: Quins dibuixos més xulos!
XXXXX

78) Alumna B: una persona observadora

79) Alumna A: Y hay una que es una pata de elefante

80) Alumna B: Sí

81) Alumna A: XXX también

82) Alumna A: y una trompa

83) Alumna B: pero

84) Alumna A: aquí, aquí

- 85) Alumna B: sí
86) Alumna C: XXX
87) Alumna B: {(suspira)bueno}
XXXX XXXX XXXX

Secuencia 2. Pregunta 2. Reconstrucción Argumental.

Turnos 88 al 136

- 88) Alumna A: *Si algú us demanés que expliquéssiu el que passa en aquesta història, podríeu explica-ho clarament? Intenteu-ho. Però-*
- 89) Alumna B: Sí
- 90) Alumna C: Pues es que// Es un poco difícil [¿Se refiere a la complejidad de la historia?]
- 91) Alumna A: Pues que salen a pasear con perros-
- 92) Alumna C: que una dona surt a passejar un gos i el seu fill i//que//bueno-
- 93) Alumna A: la senyora goril-la-
- 94) Alumna C: la senyora goril-la surt a passejar= el seu fill i el seu gos=-
- 95) Alumna B: =i arriben al parc=-
- 96) Alumna C: Pel camí-
- 97) Alumna B: Arriben al parc, deixen el gos, llavors va a jugar amb un altre //i el fill es troba amb una nena-
- 98) Alumna A: que és la propietària del gos. [Hasta aquí han proporcionado el argumento sin dificultades]
- 99) Alumna B: que és la prop-((Dictando))
- 100) Alumna A: : i aquest home XXX //No?
///
- 101) Alumna A: ¿pues qué pongo, sí?
////
- 102) Alumna C: “i el gos” – ((Dictando))
- 103) Alumna C: es pos-
- 104) Alumna B: “i la mare no vol que es facin amics” ((Dictando))
- 105) Alumna C :Eso va después, primero el gos
- 106) Alumna B: XXX XXX XXX al perro
- 107) Alumna A: Ay, =és igual=
- 108) Alumna B: =és igual=
- 109) Alumna A: tampoco no se tiene que explicar /detalladamente, ¿no?
- 110) Alumna C: Mira, también está esto raro, que aquí hay una reina- ((Susurros.Parece que cambian de tema y hablan de otra cosa))
- 111) Alumna A: no
- 112) Alumna C: todavía no lo sabe

- 113) Alumna B: no, aún no lo ha dicho
- 114) Alumna C: Sí, hombre, =mañana a las 4 y media=
- 115) Alumna B: =no, no lo sabe=
@@@
- 116) Alumna C: Todavía no lo sabe
- 117) Alumna B: Ah, no
- 118) Alumna C: Fijo que sí, que mañana ya los encontraría XXX
////
- 119) Alumna A: @@@ yo lo que he puesto-
- 120) Alumna B: ¿qué has puesto?
- 121) Alumna A: algún altre XXX XXX [@@ algún altre XXX XXX]
/////
- 122) Alumna C: un altre què?
- 123) Alumna A: XXX.
- 124) Alumna B: Gorila
- 125) Alumna A: qué has dicho?
////
- 126) Alumna C: Gorila. Vale
- 127) Alumna B: Va coincidir que era la-
- 128) Alumna C: que era de l'altre gos
- 129) Alumna A: Ah, pero qué lío! Entonces-
- 130) Alumna C: Pues sí. Lo que también es raro, mira, aquí hay una reina, aquí hay como un ladrón ((Señalando ilustraciones))
/////
- 131) Alumna A: pero-
- 132) Alumna B: aquí sembra que tinguin boca
///
- 133) Alumna A: i/ i a sobre sí que XXX, no? XXXX ((Hablan en voz muy baja))
- 134) Alumna C: y aquí se cambian la cua
///
- 135) Alumna A: no volia que el seu-el seu-el seu gos-XXX XXX XXX ((Hablan solapándose))
/////
- 136) Alumna A: *Si no heu pogut, expliqueu per què.*
Ja està

Secuencia 3. Pregunta 3.1. Línea de lógica causal. Turnos 137 al 171

- 137) Alumna A: *Col·loqueu una X en el que no funciona com en les històries normals*
- 138) Alumna C: A ver-
- 139) Alumna B: *El que passa no s'explica d'una manera normal perquè / No té un inici al qual segueix*

un conflicte i després un desenllaç. Dins de la història es discuteix sobre com s'ha de contar la història

- 140) Alumna A: No [Con]
141) Alumna B: Sí [I] (No Ap)
142) Alumna C: No, no té un-[Analizado con 144]
143) Alumna B:= final= [I] (Con)
144) Alumna C: = final= [E] [Amb2/ Con/ Sig.Intra]
145) Alumna A: No tiene ni principio, ni nudo// Cada historia es un, es un- [E] [Amb2/ Con/ Sig.Intra]
146) Alumna C: Es la misma historia, pero de diferentes maneras [E] [Amb1/ Ap/ Sig.Intra/ Grado 3]
147) Alumna B: Mira, mira
148) Alumna A: Cada historia tiene un principio y un final [E] [Amb2/ Ap/ Sig.Intra/ Grado 3]
149) Alumna B : Mira. *Carlos cortó una flor y me la dio. Entonces su mamá lo llamó y tuvo que irse. Se veía triste. Cuando llegué a casa puse la flor en agua, y le preparé- y le preparé a papá una buena taza de té* ((Lee la última página))
150) Alumna C: no, no es muy normal. [Amb4/ Con/ Sig.Np] [No queda claro a qué se refiere]
151) Alumna B: =no, no acaba= [Amb2/ Con/ Sig.Can]
152) Alumna C: =sí, sí que acaba= [E] [Amb2/ Con/ Sig.Can]
153) Alumna A: pero- [?]
154) Alumna C: algo raro ¿no? @@@ [?]
155) Alumna A: Por eso son libros raros, ¿no? [?]
156) Alumna C: pues yo pondría la primera [Ap](XXX XXX XXX)
157) Alumna A: Y la otra no la hemos leído todavía
158) Alumna B: no, pero //Son diferentes
159) Alumna A: això és la / otra pregunta
160) Alumna B: No
161) Alumna A : Sí, sí
162) Alumna B: però-
163) Alumna A: però que-
164) Alumna B: aquí no!
165) Alumna B: burra
166) Alumna A: tú
167) Alumna A: @@@
168) Alumna C: Aquí el tema-
169) Alumna B: Da igual m::
170) Alumna A: Ya que estamos::
171) Alumna B: Da igual
172) Alumna C: Es que-

[Aquí a pesar de que hay una que insiste en que hay final, las otras, reconocen que acaba pero que hay

algo raro. No saben qué es, y no aluden a la indeterminación]

Secuencia 4. Pregunta 3.2. Personajes.

Turnos 173 al 195

173) Alumna B: *El personatge no es presenta de la manera habitual perquè-/ És conscient del fet que és un personatge. Entra i surt de la història. Es dissol o es transforma en una altra cosa. Està extret d'un altre lloc, per exemple d'un altre llibre, un anunci, la televisió-*

174) Alumna C: Es que no es ninguna/// [Ap]

175) Alumna B: mira, aquí podemos poner si no es ninguna

176) Alumna A: No hay ninguna [Ap]

177) Alumna C: ¿qué ponemos?

178) Alumna B: Ponemos //"No és cap perquè"-/ "No és cap de les anteriors perquè en aquesta història hi ha 4 narradors" [Esta respuesta alude a la complejidad de la historia, pero no se coloca en el terreno metaficcional. Tampoco se refiere directamente a la pregunta sobre personaje] [Amb2/ Ap/ Sig.Can/ Grado 3]

((Discuten en voz baja))

@ @

179) Alumna B: Bueno

180) Alumna A: "Per què?"

181) Alumna B: ((Continua dictando la frase)) en aquesta història hi ha 4 narradors

/// ((Discuten en voz baja XXX XXX XXX))

182) Alumna C: Uy, quiero que se vaya

183) Alumna A: =¿a qué?=
184) Alumna C: =¿qué?=
185) Alumna A: Yo no quiero
186) Alumna C: Yo tampoco
187) Alumna B: A mí me cae muy bien
188) Alumna C: A mí también
189) Alumna A: A mí me cae muy bien
190) Alumna B: Y encima si leemos libros y no hacemos nada @ Mejor, ¿no
191) Alumna C: a mí me gusta más ésto que // que-
192) Alumna A: {(@) que los verbos, por ejemplo}
193) Alumna A: {(@) Sí
194) Alumna C: más
195) Alumna B: vale

Secuencia 5. Pregunta 3.3. Marco espacial. Turnos 196 al 206

196) Alumna A: *L'espai on passa l'acció no és usual perquè -. Perquè es transforma través del joc gràfic. S'ajusta a la manera en què el veuen els personatges. El que passa figura que - el que passa dintre de la pàgina d'un llibre. Es fan xocar diferents espais, per exemple el bosc dels contes de fades amb la ciutat*

197) Alumna C: La segunda [Ap]

198) Alumna B: La primera// [I] [NoAp]

199) Alumna C: No, yo diría =la segunda=[I] [Ap]

200) Alumna B: = la cuarta= [I] [NoAp]

201) Alumna A: No, pero dentro de la página no va.
[E] [Amb1/ Ap/ Sig.Vis/ Grado 4] XXX

202) Alumna B: Espera

203) Alumna C: Ah, no, no, no

204) Alumna A: Espera. Lo leo

205) Alumna C: Mira, s'ajusta a la manera en què
XXX el personatge. [E] [Amb1/ Ap/ Sig.Intra/ Grado
3] [En esta explicación hacen suya la formulación]-

206) Alumna A: La segunda. Porque cada personatge
lo explica a su manera [E] [Amb1/ Ap/ Sig.Intra./
Grado 3] XXX

Secuencia 6. Pregunta 3.4. Marco temporal. Turnos 207 al 229

207) Alumna B: *El temps en el qual passa l'acció no és usual perquè hi ha contraccions en el temps, per exemple, és de dia i de nit alhora. S'ajusta a la manera en què el veuen els personatges. Es fan xocar difrents temps que coneixem en altres històries, per exemple, els contes de fades passen en l'època contemporània o actual ////*

208) Alumna A: No e: [Con]

209) Alumna C: No [Con]

((Hablan solapándose XXX XXX XXX))

210) Alumna C: La misma respuesta [Ap] ((Se refiere a la B de la pregunta anterior))

211) Cecilia: Perquè diuen que s'ajusta a la manera?//
Por qué?/

212) Alumna A: Cada personaje lo explica a su manera [Amb1/ Con/ Sig.Can] [No se refiere al marco temporal]

213) Alumna C: desde un punto de vista
[Amb1/ Con/ Sig.Can] [No se refiere al marco temporal]

- 214) Alumna B: l'espai [I] [Con]
- 215) Alumna A: es verdad. És l'espai. Ahí no es el tiempo [I] [Ap]
 ((Se interrumpe la grabación))
- 216) Alumna C: aquí és l'espai [I] [Ap]
- 217) Alumna A: Ah! el espacio XXX, ¿qué quiere decir? ¿Como el parque? [?]
- 218) Alumna B: pues aquí sí {(@)pero aquí no}
- 219) Cecilia: Es el espacio. Piensen a ver
- 220) Alumna C: o es la última, ¿no?, entonces //
 Porque están en el parque y también están aquí y eso
 [Amb2/ NoAp/ NoSig]
- 221) Alumna A: por la calle
- 222) Alumna B: ah, no, no és de la manera en què el veuen els personatges [Ap] ((Borran la respuesta que habían dado en la pregunta 3.3))
- 223) Alumna B: XXX // ¿Ves, ahí aún están en el parque y eso, no?
- 224) Cecilia: ¿y ésta? ((Les muestra la ilustración en que es de día y de noche al mismo tiempo))
- 225) Alumna A: sí
- 226) Alumna B: ah, de día y de noche
- 227) Alumna A: sí @@@
- 228) Cecilia: Piensen en el espacio ///
- 229) Alumna B: Yo pondría éste, no sé [Con]
 [Se dan cuenta de que lo que habían contestado no se refería al marco espacial y temporal. Esto las hace dudar de su respuesta]

Secuencia 7. Preguntas 3.3 y 3.4. Marco espacio-temporal.

Turnos 230 al 285

- 230) Cecilia: piensen primero en el tiempo. ¿Cuál es el tiempo de cada historia? ¿Cuándo pasa cada historia? ¿Cuándo pasa la primera, cuándo pasa la segunda?
- 231) Alumna A: A la misma vez // pero explicado de otra manera [Amb1/ Con/ Sig.Can]
- 232) Cecilia: Sí, pero aquí es el marco ¿Cuándo? Piensen en una historia, piensa en el espacio y el tiempo. Por ejemplo, esta historia =transcurre=
- 233) Alumna B: =en el parque por la tarde=
- 234) Cecilia: =en verano de 1920=. Éste es el tiempo histórico- También de día, de noche -El marco temporal, cuándo sitúas a los personajes temporalmente. Revisen las historias, la primera, la segunda, la tercera y la cuarta para ver cuándo

transcurren. Creo que tienen ahí las pistas. /// ¿la primera cuándo transcurre?

235) Alumna C: por la mañana

236) Alumna A: cuando /////

237) Alumna C: la primera a la mañana, está cuando sale el sol

238) Cecilia: Bien, muy bien ///

239) Alumna A: es verdad, mira XXX por la noche ((A la vez asintiendo))

240) Alumna C: ((Mostrando las páginas del libro)) éste /ésta piensa que está por el med /

241) Alumna B: es que mira aquí ((Mostrando las páginas del libro))

242) Alumna C: y Y entonces éste-piensa que es más de noche

243) Alumna A: o aquí, mira

244) Alumna C: pero es que es de noche

245) Alumna A: ((Mostrando las páginas del libro))

XXX de noche //atardeciendo // =o aquí=

246) Alumna C: =sí, pero es que= es de día

247) Alumna A: = aquí, mira= está la farola ahí en medio y todo

248) Alumna C: e:: pero ya lo ven directamente de noche

249) Alumna A: ya

250) Alumna B: no lo había visto

251) Alumna C: yo tampoco

252) Alumna A: yo sí @@

253) Alumna B: o aquí ya es de noche

254) Alumna C: {(@)no}

255) Alumna C: sí, sí, está aquí, y aquí también sale //

256) Alumna C: ¿ves? Y aquí también piensa que es más de día

257) Alumna B: mira-

258) Alumna B: y aquí/ más alegre ((Muestra ilustración en la que del lado de Carlos está nublado y del lado de Mancha soleado))

259) Alumna B: ¿a ver?

260) Alumna C: es como si se juntaran los tiempos

[[Amb1/ Ap/ Sig.Intra/ Grado 3](#)]

((Discusión XXX XXX XXX))

261) Cecilia: día y noche ((Muestra otra ilustración))

262) Alumna A: pero, por ejemplo

263) Cecilia: ésto que tú estabas mostrando ¿Que qué querías mostrar aquí, en esta?

264) Alumna A : el niño lo ve de noche y ella de día, no sé [[Amb1/ Ap/ Sig.Intra/ Grado 4](#)]

265) Alumna B: él lo ve más oscuro

266) Alumna C: El niño está más triste

[[Amb2/ Ap/ Sig.Intra/ Grado 3](#)]

- 267) Cecilia: está nublado, y esto =está=
 268) Alumna B: =despejado=
 269) Cecilia: y aquí flores
 270) Alumna B: =y aquí no=
 271) Cecilia: y aquí no. Ésto es un espacio, y ésto es un tiempo. Tiempo. Si es de día o de noche, si es verano, otoño, invierno-
 272) Alumna B: dependiendo-
 273) Alumna A: Cada uno tiene tiempos diferentes
 [Amb1/ Con/ Sig.Intra/]
 274) Alumna C: Depende de la manera que lo ven los personajes [E][Amb1/ Ap/ Sig.Intra/ Grado 3]
 275) Alumna B: Es la manera en què ho veuen els personatges [Amb1/ Ap/ Sig.Intra/ Grado 3]
 276) Cecilia: Discútanlo
 277) Alumna A: O también porque cada personaje ve-
 278) Alumna C: es que yo creo que (XXX XXX XXX) aquí es un problema juntar los diferentes tiempos,= y en ésta= [E] [Amb1/ Ap/ Sig.Intra/ Grado 2]
 279) Alumna B: =él lo ve todo perfecto= [E]
 [Amb2/ Ap/ Sig.Intra/ Grado 4]
 280) Alumna C: se ajusta a la manera en que lo ve el personaje [Ap]
 281) Alumna B: marca
 282) Alumna A: La marco ¿no?
 283) Alumna B: Sí
 284) Alumna C: Sí
 285) Cecilia: -Discútanlo

Secuencia 8. Preguntas 3.3. y 3.4. Marco espacio-temporal.

Turnos 286 al 300

- 286) Alumna B: es en el tiempo [Ap]
 287) Alumna A: XXX en el espacio [I] [Ap]
 288) Alumna C: *L'espai on passa l'acció no és usual perquè es transforma a través d'un joc gràfic. S'ajusta a la manera en què el veuen els personatges. El que passa figura que passa dins de la pàgina d'un llibre. Es fan xocar diferents espais, per exemple, el bosc del conte de fades amb la ciutat.*
 289) Alumna A: sí, éste [Ap] [Pero no la más apropiada]
 290) Alumna B: sí [Ap]
 291) Alumna C: la última [Ap]
 292) Alumna B: sí, porque-
 293) Alumna C: la otra [Con] [I]
 294) Alumna A: porque-

295) Alumna B: la manzana se convierte en un árbol
[Es una descripción pero no se sabe para qué argumento se utiliza]

296) Alumna B: el árbol se convierte en una rueda

297) Alumna A: y de repente aparece la Mary Poppins por el parque

@ @ @

298) Alumna C: y la pata de elefante también

299) Alumna A: y la trompa

300) Alumna C: tro:mpa::

///

[A partir de la secuencia 5 a la 8 están dedicadas a discutir aspectos del marco espacial y como éste “se ajusta a la manera en que lo ven los personajes”. Esta respuesta parece identificar un rasgo general de la narración. Probablemente cuando advierten que las preguntas se refieren concretamente a tiempo y espacio es cuando solicitan la ayuda de la profesora. Borraron su respuesta y finalmente eligen una respuesta que es apropiada, pero menos relevante: “Se hacen chocar diferentes espacios”. Las respuestas relacionadas con el marco temporal si reflejan el aspecto más relevante y el secundario]

Secuencia 9. Pregunta 3.5. Estructura historia compleja.

Turnos 301al 327

301) Alumna B: *No queda clara l'estructura de la narració, perquè es confón la història principal amb la història secundària. Una situació/ una situació d'una història apareix en una altra sit- història*

302) Alumna A: una situació? // A verla// No la entiendo

303) Alumna C: yo tampoco. ////

304) Alumna C: La fuente mola, ¿eh?.

305) Alumna B: con peces

306) Alumna A: ninguna [NoAp]

307) Alumna B: y con peces con {@forma de perro}

308) Alumna C: Anda!

309) Alumna A: los peces aquí metidos ¿no?

310) Alumna C: y el gorila haciendo así XXX

311) Alumna B: ¿y entonces qué ponemos?

312) Alumna A: no sé

313) Alumna B: Yo diría que no es ninguno [NoAp]

314) Alumna C: ya

315) Alumna A: pot ser, porque /// porque la historia se confunde, la principal con la secundaria. ¿No? Se

confunde la historia principal con la secundaria / segunda [Amb2/ Con/ NoSig]

316) Alumna C: no sé [?]

317) Alumna A: Es que no se sabe cuál es la historia principal. Bueno, que van al parque y eso, pero// es que a ver [E] [Amb2/ Con/ Sig.Can]

318) Eso es lo que confunde [E] [Amb2/ Con/ Sig.Can]

319) Alumna A: Cada uno da su opinión y ya está [E] [Amb2/ Con/ NoSig]

320) Alumna B: sí. Ésta era. Una *situació d'una història apareix a una altra* [Ap]

321) Alumna C: eh, eh, mira, y aquí parece que el perro sea uno ((Se refiere a una ilustración))

322) Alumna A: eh, mira. *Una situació d'una història apareix en una altra història* [Ap]

323) Alumna C: No sé [?]
((Se solapan XXX XXX XXX)) //

324) Alumna B: no sé [?]

325) Alumna A: ay, la primera me- no me-No sé [NoAp]

326) Alumna C: no //No sé, yo pondría otra // ¿No? Bueno, pasamos y hacemos otra

327) Alumna A: sí

Secuencia 10. Pregunta 3.6. Narrador. Turnos 328 al 338

328) Alumna B: *Hi ha problemes amb qui explica la història perquè no es pot confiar que el narrador digui la veritat. Hi ha contraccions en el que expliquin els uns i els altres*

329) Alumna A: sí, hi ha *contraccions* dins del que expliquen els uns i els altres [Ap]

330) Alumna C: contraccions no, contradiccions

331) Alumna A: Bueno// contradiccions

332) Alumna B: {(@)contraccions}

333) Alumna A: Bueno, sí, porque cada uno da su opinión [Amb2/ Ap/ Sig.Inter/Grado 3]

334) Alumna C: Sí, por eso, que// Por eso, que dicen cosas diferentes [E] [Amb1/ Ap/ Sig.Intra/ Grado 3]

335) Alumna C: Sí, ¿no?

336) Alumna A: oh!

337) Alumna C: ¿ponemos la última? [Ap]

338) Alumna A: Sí [Ap]

[Marcan respuesta B]

**Secuencia 11. Pregunta 3.7. Narrador.
Turnos 339 al 343**

339) Alumna A. A ver. XXX *El narrador entra i surt de la història estranya o inusual, per exemple. Un narrador que no era un personatge de la història i entra per posar-hi ordre. Un narrador que era part de la història surt fora de la història*

340) Alumna C. Ninguna ¿no? [Ap]

341) Alumna B: Mhm

342) Alumna C. No salen de la historia ni entran, están en ella [Amb2/ Ap/ Sig.Can/ Grado 3]

343) Habla con ella

[Aquí llaman a Cecilia acerca del sentido de la pregunta]

((Interrupción))

[Deciden dejarla y preguntar]

**Secuencia 12. Pregunta 3.4. Retorno Marco espacio-temporal.
Turnos 344 al 349**

[Durante la interrupción Cecilia les señala algo en las preguntas 3.4]

344) Cecilia: pongan qué cosas chocan. ¿Cuáles son? Si quieren, explíquenlo/// Bueno// lo veo en la grabación pero me gustaría tener ejemplos de por qué contestan

345) Alumna B: porque aquí se ajunta ésto. Y sale también la manera que lo ven los personajes, porque ésta lo ve más alegre y éste lo ve más triste

[Amb2/ Ap/ Sig.Intra/ Grado 3]

346) Alumna A: y también hay, mira, hay- //El pintor, que es de otra/es de otra historia- [Amb1/ Ap/ Sig.Intra/ Grado 4] (Probablemente se refiere a las pinturas)

347) Alumna C: y la Mary Poppins-

348) Alumna B: la Mary Poppins, pero también XXX y por eso se chocan. Es que hay un elefante [E]

[Amb1/ Ap/ Sig.Intra/ Grado 4]

349) Alumna A: ya

**Secuencia 13. Pregunta 3.5. Estructura historia compleja.
Turnos 350 al 367**

350) Cecilia: ¿qué querían preguntar?

- 351) Alumna B: la cinco //
- 352) Cecilia: ¿por qué? ///¿Qué dudas tienen?
- 353) Alumna A: que no-
- 354) Alumna B: la primera no es porque_ [Ap]
- 355) Alumna C: la segunda no estamos seguras [Con]
- 356) Cecilia: ¿Por qué no están seguras? ///
- 357) Alumna A:porque-/
- 358) Alumna B:es que//
- 359) Cecilia:¿cuántas historias tienen acá?
- 360) Alumna C: cuatro [Ap]
- 361) Alumna B: cuatro [Ap]
- 362) Alumna A: la misma contada de diferentes formas // [Amb1/ Ap/ Sig.Can/ Grado 3]
- 363) Cecilia: Pero como es la misma, entonces una situación de la historia anterior siempre aparece, pero vista de una manera diferente, ¿no?
- 364) Alumna C: ah, vale
- 365) Alumna B: sí
- 366) Cecilia: vale
- 367) ((todas))@@ ///

[Aquí es probable que las integrantes del grupo proporcionaran la base para interpretar la pregunta (4 historias, la misma contada de diferentes formas), mi intervención parte de la de ellas pero llega a la conclusión, no dejo que ellas lleguen por si mismas, tal vez por evitar que la formulación del cuestionario las distrajesse del análisis del álbum]

Secuencia 14. Pregunta 3.7. Narrador. Turnos 368 al 387

- 368) Alumna A: te toca
- 369) Alumna B: ¿ah, yo? //
- 370) Alumna C: es que esta tía-
- 371) Alumna B: ¿yo?
- 372) Alumna C: Tú
- 373) Alumna B: Encima!
- 374) Alumna C: anda que no
- 375) Alumna A: se llega a romper-
- 376) Alumna B: *El narrador entra i surt de la història d'una manera estranya o inusual*
- 377) Alumna B: No [Ap]
- 378) Alumna C: ésta [Con]
- 379) Alumna B: espera. L'exemple
- 380) Alumna A: *Un narrador que no era un personatge de la història entra per posar-hi ordre. Un narrador que era part de la història surt fora de la història*

381) Alumna B: no, sempre està dintre de la història.
// XXX // Sempre està dintre de la història [Amb2/ Ap / Sig.Can/ Grado 3]

((Murmullos, apagan el grabador))

382) Alumna B: els personatges no surten de la història [Amb2/ Ap/ Sig.Can/ Grado 3]

383) Alumna C: Sempre estan dintre

384) Alumna B: =Els narradors = son

385) Alumna A: =Els narradors=

386) Alumna B: Personatge de la història [Amb2/ Ap/ Sig.Can/ Grado 3]

387) Alumna A: Sí

////

((Dicen alguna cosa en voz baja))

[Escriben en su respuesta que una cosa rara es que el narrador son los personajes de la historia. Aquí es probable que identifiquen como un rasgo extraño la mayor complejidad narrativa de una historia en narrada por diferentes personajes. Aunque éste no es un rasgo metaficcional, de hecho es menos canónico que otras formas de narración]

Secuencia 15. Pregunta 3.8. Ilustraciones.

Turnos 388 al 421

388) Alumna C: *Hi ha coses inusuals en les il·lustracions. // No s'ajusten al que diu el text. // O barreja diferents estils// (XXX XXX)com el veu el personatge. Es contradiuen entre sí. Expliquen diferents històries alhora//*

389) Alumna A: ah, sí, diferents històries alhora [NoAp]

390) Alumna C: y también =yo pondría=- [Con]

391) Alumna B: =diferentes historias no= [I] [Ap]

392) Alumna A: es la misma pero diferente explicado [Amb1/ SigInter/ NoSig]

393) Alumna B: pero si =antes hemos puesto que_

394) Alumna C: = no, no, no= Sí, sí

395) Alumna B: Sucedian cosas iguales [E] [Amb1/ Ap/ SigIntra/ Grado 3]

396) Alumna C: yo pondría esto: *representen el món tal com el veu el personatge* [Ap]

397) Alumna B: No [I] [NoAp]

398) Alumna C: sí: ¿no? [I] [Ap]

399) Alumna A: ah, bueno, sí, pero- [I] [Con]

400) Alumna B: éste lo ve, tío, ahí, tope pocho-

401) Alumna A: {(@) pocho!}

402) Alumna B: {(@) es verdad!} /// Lo ve todo negro, tío, y ésta no [E] [Amb2/ Ap// Sig.Vis/ Grado 4]

- 403) Alumna A: Lo ve oscuro, triste
- 404) Alumna A: La niña lo ve- ¿Cómo se-
- 405) Alumna C: y aquí ha pues// Aquí también hay
- 406) Alumna A. No sé, això és pel que diu el text
- 407) Alumna C: No, sí que // Porque aquí dice
 “¿quieres venir a la resbaladilla?” @@
- 408) Alumna B: aunque es un nombre raro//
- 409) Alumna A: porque-
- 410) Alumna B: ese no
- 411) Alumna B: porque estamos// Mira. Había// hay una palabra que dice “estaba...”
- 412) Alumna C : “asombrado” pone aquí
- 413) Alumna A: No
- 414) Alumna C: No sé, yo pondría la B. *Representa el mundo tal como lo ve el personaje ¿no? ¿Eila o Ivette?* [Ap]
- 415) Alumna A: Las das todas
- 416) Alumna C: Antes loca //
- 417) Alumna B: Sí. Representan al mundo//Sí // [Ap]
- 418) Alumna A: porque dícelo a ella, ¿yo qué?
- 419) Alumna C: a ti ya te lo he dicho antes, eh? A ver-
- 420) Alumna A: ¿Y ella no lee?
- 421) Alumna C: Ya ha leído

[Marcan la opción e): “Expliquen diferents històries alhora”, una opción menos acertada que la que indica que las ilustraciones representan el mundo tal como lo ve el personaje]

Secuencia 16. Pregunta 3.9. El lector. Turnos 422 al 453

- 422) Alumna A: *S’espera que el lector posi de la seva part més del que es normal. El lector ha de decidir què passa en la història. El lector és considerat un jugador o un detectiu que ha de descobrir coses en la història. Algú des de dins de la història es dirigeix al lector per tal d’implicar-lo*
- 423) Alumna B: detective no es @@ [Ap]
- 424) Alumna C: Y el último tampoco porque no te implica [Amb2/ Con/ Sig.NP]
- 425) Alumna A: y el primero, nosotros lo tenemos que decidir cómo es la historia // [Amb1/ Ap/ Sig.NP/ Grado 1]
- 426) Alumna B: Ala, invéntate algo para la última/////
- 427) Alumna B: es que no te va ya dando pistas si tienes que descubrir algo-[Amb2/ Ap/ Sig.NP]
- 428) Alumna B: no
- 429) Alumna A: -por eso que la segunda no es [Ap]

- 430) Alumna C: y de detectives tampoco tiene que salir ninguna
- 431) Alumna B: No
- 432) Alumna C: *s'espera que el lector/ el lector//*
- 433) Alumna B =el lector=
- 434) Alumna B =el lector=
- 435) Alumna C: *{{(})el lector}. Posi de la seva part més d //*
- 436) Alumna C: porque-
- 437) Alumna A: qué va, qué va.[NoAp]
- 438) Alumna B: yo tampoco
- 439) Alumna C: porque// Jo també @@
- 440) Alumna A: es que tío, Esas cosas en el baño// ¿Qué pasa?
- 441) Alumna C: *{{(})cállate ya}*
- 442) Alumna B: Pues_
- 443) Alumna C: porque-
- 444) Alumna B: *espera que –*
((Murmuran, no se entiende))
- 445) Alumna C: XXX
- 446) Alumna B: més del que_
- 447) Alumna C: *Espera. Més del que és normal*
((Cambio de cara del cassette))
- 448) Alumna B: sí, claro
- 449) Alumna A: que el lector sigui capaç de posar-se en el- ((Dictando))
- 450) Alumna C: en el lloc dels diferents personatges // ((Dictando)) sigui capaç// De posar-se en el lloc// dels personatges///Per posar-se en el lloc dels personatges
- 451) Alumna B:En- ((Dictado))
- 452) Alumna A: *{{(}) me vas a hacer equivocar}*
- 453) Alumna B: de cada personatge ((Dictado)) /////

Secuencia 17. Pregunta 3.10. El autor. Turnos 454 al 461

- 454) Alumna A: *Passa alguna cosa estranya amb l'autor. El que apareix com l'autor no ho és*
- 455) Alumna B: eh? @@
- 456) Alumna A: autor? // Sí que és [Ap]
- 457) Alumna B: però no pas-
- 458) Alumna C: *el que apareix com autor no ho és. //*
Ara pon que sí que ho és [Ap]
- 459) Alumna B: el autor parece un gorila // [Amb2/
Ap/ SigIntra]
{{(})Porque lo escri- escribe sobre gorilas}
- 460) Alumna A: Cuando acabe, le dices que venga
- 461) Alumna A: el autor hace-

[Comentario después de secuencia 19]

Secuencia 18. Pregunta 3.11. Paratextos. Turnos 462 al 466

462) Alumna B: *Las parts del llibre s'utilitzen per explicar coses. Passen coses en les parts que contenen la informació bio// {(con dificultad} bibliogràfica.//els títols, els números de les pàgines// XXX*

463) Alumna A: sí, XXX [Con]
(Hablan en voz baja ininteligible)

464) Alumna B: *pasen coses que conte Alumna la informació bibliogràfica-*

465) Alumna A: Yo aquí no veo ningún número @@

466) Alumna C: yo tampoco. // No, no hay número de páginas ni_

Secuencia 19. Retorno a pregunta 3.9. El autor. Turnos 467 al 479

467) Alumna B: Mireia una cosa//Aquesta pregunta, "passa alguna cosa estranya amb l'autor. El que apareix com a autor no ho és" //Quin apareix com autor? El goril·la? O la gossa? O què?

468) Alumna C: XXX XXX XXX [Presumiblemente se trata de una explicación referente al autor]

469) Mireia: XXX XXX

470) Alumna B: No, si ja ho hem pensat [Respuesta a lo que plantea Mireia]

471) Mireia: La Lídia ha dit// l'autor és-

472) Alumna C: El que l'ha escrit [[Amb2/ Ap/ Sig.Can/ Grado 3](#)]

473) Alumna B: Ya está, tío. El que apareix com autor deu ser l'autor- [[Amb2/ Ap/ Sig.Can/ Grado 3](#)]

@@@

474) Alumna A: però això no té cap- [E] [Amb2/ Con/ Sig.Np](#)] [Probablement le parece una obviedad con respecto a la historia canónica]

475) Alumna C: Yo aquí pondría aquí "el que apareix com autor és l'autor".

@@@

476) Alumna B: bueno, pues lo pongo, ¿eh?

477) Alumna A: {(@) sí, sí} ///

478) Alumna C: ¿y no sería más fácil tachar el "no "y haberle hecho una cruz?

479) Alumna B: casi que sí, ¿no?///

[El comentario 459 de la secuencia 17, parece estar en tono de broma. En la secuencia 19 la misma niña llama a la profesora para pedirle ayuda con esta pregunta. En ella es más difícil determinar si esta niña bromea, si tiene dificultades para identificar la diferencia entre el autor y el narrador porque espera una mayor complejidad por tratarse de un libro "raro", o si más bien sus dudas están más relacionadas con cómo colocar la respuesta en las opciones de la pauta. Al final escriben: "El que apareix com a autor és l' autor". Es interesante observar el uso que se le da al cuestionario en este caso donde puede verse como en el espacio vacío para señalar las variaciones metaficticiales se utiliza para colocar la forma canónica]

Secuencia 20. Retorno a pregunta 3.11.

Paratextos.

Turnos 480 al 504

480) Alumna C: *Les parts del llibre s'utilitzen per explicar coses-*

481) Alumna B: *Passen coses en les parts que contenen la informació bibliogràfica: els títols, els números de les pàgines ///* No

482) Alumna A. No, porque aquí no hay ningún número// [NoAp]

483) Alumna C. No hay ningún título, lo único que aquí hay//

484) Alumna A: es una información, no es título [parece que discuten si cuando se identifica a las voces es una información o un título pero no queda claro]

485) Alumna C: Por eso, pero es información

486) Alumna B: Contienen informació-

487) Alumna C: bibliogràfica

488) Alumna B: ¿cómo?

489) Alumna A: pues-

490) Alumna C: De bibliogràfica, guapa

491) Alumna B: {(@)pues que empieza-.o. ¿Qué significa bibliográfica?}

///

492) Alumna A: mmh

///

493) Alumna B: Ceci, ¿qué significa bibliográfica?

494) Cecilia: Es// bibliográfica, sobre el libro

495) Alumna B: Ah

496) Cecilia: En alguna parte del libro// en lo que es parte del objeto-libro/// Si eso se usa para contar la historia

497) Alumna A: Ah vale// Sí, ¿no? XXX

498) Alumna B: @@@

499) Alumna A: Y lo que pone "Primera voz", "Segunda voz..."

500) Alumna C: Sí

501) Alumna A: Pero el número de páginas no lo pone

502) Alumna C: ya

503) Alumna A: pero algo sí que lo-

504) Alumna B: Bueno, vale, pues lo marco

[En el cuestionario escrito marcan la variación. Sin embargo da la impresión de que mi explicación no es muy clara y no es de ayuda. Aún cuando optan por la variación en la discusión no sacan a relucir ejemplos significativos tales como el uso de tipografía o los marcos de las ilustraciones. Sin embargo es probable que hayan reconocido el papel de los títulos de cada historia. La pregunta no genera discusión, ni mayor ejemplificación]

Secuencia 21. Pregunta 3.12. Intertextualidad. Turnos 505 al 534

505) Alumna B: lee

506) Alumna A: ¿yo?

507) Alumna B: no vamos a acabar, ¿eh?

508) Alumna C: no falta =mucho=

509) Alumna A: *=Es barregen= diferents gèneres en una mateixa història: policíac amb contes de fades, per exemple. S'agafen coses prestades d'altres llocs. La Mary Poppins [Amb2/ Ap/ Sig.Inter/ Grado 4]*

510) Alumna C: Sí [Ap]

511) Alumna B: Sí [Ap]

512) Alumna A: *La història està feta amb retalls d'altres històries conegudes*

513) Alumna B: No [Ap]

514) Alumna C: No [Ap]

515) Alumna A: *Es canvien històries conegudes per tal de burlar-se'n*

516) Alumna C: No [Ap]

517) Alumna B: No [Ap]

518) Alumna A: *Algunes coses imiten la publicitat, la televisió, etcètera*

519) Alumna C: No [Hay algunos,pero no son significativos] [Ap]

- 520) Alumna B: No [Ap]
- 521) Alumna A: *Les il·lustracions inclouen imatges d'altres llocs*
- 522) Alumna B: ¿Otra vez? No [NoAp]
- 523) Alumna C: más o menos [I] [Con]
- 524) Alumna A: ¿a ver? // *les il·lustracions inclouen imatges d'altres llocs* =No, imatges no= [I] [NoAp]
- 525) Alumna C: =S'agafen coses prestades= [I] [Ap]
- 526) Alumna B: esa sí, pero-
- 527) Alumna A: la uno. *Imatges*// [I] [Ap]
- 528) Alumna B: la de la Mary Poppins, era =una cosa sola= [E] [Amb2/ Con/ Sig.Inter]
- 529) Alumna C: es una persona [E] [Amb2/ NoAp/ Sig.Inter]
- 530) Alumna A: por eso- Qu no es una imagen concreta de-
- 531) Alumna B: y lo del Dumbo, tenemos un Dumbo @@@
- 532) Alumna A: la primera [Ap]
- 533) Alumna B: sí
- 534) Alumna C: vale

Secuencia 22. Pregunta 3.13. Explicaciones. Turnos 535 al 540

- 535) Alumna B: la 13
- 536) Alumna A: Vale. Nada// *Reviseu les opcions que heu triat*
- 537) Alumna C: No, pero espera, le preguntamos
- 538) Alumna D: *i expliqueu per què les heu assenyalat*
- 539) Alumna C: Ceci. /// Que en esta, la trece, ésta en blanco
- 540) Cecilia: es para colocar si les falta algo. Esta es la pregunta más larga, la de revisar las preguntas que han hecho y explicar porque las han escogido. Lo que sugiero es que avancen en el cuestionario y si al final les da tiempo explican las opciones. Si no, está la grabación, hablen para que terminen todo el cuestionario. Pero si les da tiempo por favor escriban, porque es importante

Secuencia 23. Pregunta 4. Intenciones y conocimientos literarios.

Turnos 541 al 571

- 541) Alumna C: *Per què creus que l'autor ha fet tot això? Encara que podeu triar més d'una resposta, marqueu només les que us semblin més importants*
- 542) Alumna B: *les que us semblin més importants*
- 543) Alumna A: *perquè el lector s'adoni està llegint una història inventada*
- 544) Alumna C: *Per demostrar-li que el que explica depèn de qui ho explica*
- 545) Alumna B: *Perquè el lector s'adoni que els lectors sempre participen en la creació de la història*
- 546) Alumna A: *Per assenyalar-li que no es pot confiar en el narrador*
- 547) Alumna C: *Perquè vegi que hi ha altres maneres d'explicar històries*
- 548) Alumna A: *perquè el lector descompongui i es pensi que és un personatge-. que un personatge és una persona*
- 549) Alumna A: *perquè el lector no es capbussi i pen- ay- tant en la història que s'oblidi que està llegint un llibre*
- 550) Alumna C: *perquè el lector vegi que una història pot tenir més d'una interpretació*
- 551) Alumna A: la última [Ap]
- 552) Alumna B: sí
- 553) Alumna C: la última, porque tiene más de una interpretación, tiene cuatro [Amb1/ Ap/ Sig.Intra/ Grado 3]
- 554) Alumna B: claro
- 555) Alumna B: *i perquè el lector s'oblidi que està llegint una història inventada? -[I] [Ap]*
- 556) Alumna A: no::: -[Con]
- 557) Alumna C: *per demostrar-li que el que explica depèn de qui ho explica? -[I] [Ap]*
- 558) Alumna B: sí [Ap]
- 559) Alumna C: sí, porque cada uno lo lee- [Amb2/ Con/ Sig.Intra]
- 560) Alumna A: Cada uno lo explica como-[Amb2/ Ap/ Sig.Intra/ Grado 3]
- 561) Alumna B: = XXXXX =es importante
- 562) Alumna A: pero esa es la misma que la última
- 563) Alumna B: *per demostrar-li- La segunda, ¿no? [Ap]*
- 564) Alumna A: sí [Ap]
- 565) Alumna C: =sí= [Ap]
- 566) Alumna B: =sí= [Ap]

567) Alumna C: no, ésta no: *per assenyalar-li que no pot confiar en el narrador* = [Ap]

568) Alumna A: no = [NoAp]

569) Alumna B : *perquè vegi que hi ha altres maneres d'explicar històries*// No, perquè =XXXX=[Ap]

570) Alumna A: =Ya está=esas dos sólo XXX porque:: que más dará que sean- mira eh:: *perquèXXX què confonguin personatges amb persones m:::: aixó* ((señala el cuestionario)) Qué más dará que sean gorilas o personas? XXX

[Amb2/ Ap/ Sig.Can/ Grado 3]

571) Alumna B: =Expliqueu= *les opcions que heu triat*. ¿Otra vez?

572) Alumna C: ¿Cuestionario individual? Ah. Ah, no, da igual, ya se lo diremos ((Probablemente se refiere a unas páginas del cuestionario individual que se les habían traspapelado con el cuestionario))

[El cuestionario les sirve para ayuda a fijar conocimientos literarios y apropiarse del metalenguaje]

Secuencia 24. Pregunta 5. Dificultad.

Turnos 573 al 605

573) Alumna C: *Per quina edat creieu que és aquest llibre? per què?*

574) Alumna A: =XXX XXX XXX=

575) Alumna C: = XXX edad ¿no? = *perquè algunes coses no les entendria* [Amb4/ Con/ Sig.Np]

576) Alumna A: pero de nuestra edad tampoco [Con]

577) Alumna C: de 10 a 12- [Con]

578) Alumna B: [@@de 10 a la que quieras] [Con]

579) Alumna C: a ver, de 10 para arriba. =De deu amunt=[Con]

580) Alumna B: =de deu amunt=perquè si són més petits potser no l'entenen/ [Ap]

581) Alumna A: *perquè hi ha conceptes petits que no entendrien o les il·lustracions*// també perquè-/// [Ap]

582) Alumna B: ala, mira@

583) Alumna C:XXX

584) Alumna A: i perquè algunes il·lustracions/// no entendrien algunes parts. I algunes il·lustracions els semblarien extranyes [Amb3/ Con// Sig.Vis]

585) Alumna C: ¿y no ponemos "no entendrien-

586) Alumna A: *algunes parts de l'argument* [Amb4/ Con/ Sig.Intra] [¿A qué se refiere con algunas partes del argumento?]

587) Alumna C: algunes parts i i / les diferents veus",
¿no? [[Amb2/ Con/ Sig.Intra](#)] [¿Se refiere a la
estructura compleja de la narración?]

588) Alumna A: sí

589) Alumna C: porque al principio-//

590) Alumna B: La "Segunda voz" y yo ¿qué::?

591) Alumna C: ya. Yo me quedé así, uy, ¿qué dice
ésto?

592) Alumna B: ¿será otra-

593) Alumna C: será otra historia, ¿no?

594) Alumna A: {@@ XX algunes veus}
((Hablan susurrando ininteligible))

595) Alumna B: ¿el codo?

596) Alumna: aquí

////

597) Alumna A: i algunes il·lustracions // l algunes
il·lustracions ((Dictando))

598) Alumna C: Id escribiendo

599) Alumna B: les trobarien ((Dictando))

600) Alumna A: les trobarien extranyes

601) Alumna B: seria al revés, "i trobarien estranyes
algunes il·lustracions" Es igual./////

602) Alumna A: deixa de fer l'idiota, Pau

////

603) Alumna A: @@ les trobarien-// extranyes

604) Alumna B: les trobarien extranyes

605) Alumna A: estranyes, sí

606) Alumna C: estranyes

///

Secuencia 25. Pregunta 6. Recomendación. Turnos 606 al 631

607) Alumna C: *Recomanaríeu aquest llibre? Per
què?* Yo pondría que sí perquè veurien diferents
maneres d'explicar una his- la mateixa història
[[Amb1/ Ap/ / Sig.Can/ Grado 3](#)]

608) Alumna B: =Sí=

609) Alumna A: =escribe algo=escribe algo

610) Alumna C: yo hago muy mala letra

611) Alumna A: ¿y qué?

612) Alumna B: mhm

613) Alumna A: pues mejórala, ah, ah

614) Alumna B: y porque- //És bonic-

615) Alumna: espera

616) Alumna B: és bonic mirar les il·lustracions
perquè// Descubreixes moltes més coses de les que
hi ha escrites [[Amb2/ Ap/ Sig.Vis/ Grado 3](#)]

617) Alumna C: no, i perquè-

//////

618) Alumna B: què més?

619) Alumna C: =hi ha diferents-

620) Alumna A: =hi ha diferents=-

621) Alumna C: que vegin que hi ha diferents-

622) Alumna A: maneres d'explicar la mateixa història

///

623) Alumna C: ((mientras escribe)) explicar- /la mateixa-/ història

//

624) Alumna A: i perquè/ perquè és molt fàcil de llegir/ també [Amb4/ Con/ Sig.NP]

625) Alumna C: per què?

626) Alumna A: és fàcil de llegir

///

627) Alumna A: llegir- I en les imatges descobreixen/Hi ha unes imatges// Descobreixes-

628) Alumna B: co/brei/xes

629) Alumna A: moltes coses/// que no estan escrites

///

630) Alumna A: "descobreixen"@@

///

631) Alumna C: eh // qüestionari individual? //Ah, vale ((Probablemente se refiere a unas páginas del cuestionario individual que se les habían traspapelado con el cuestionario))

Retorno a explicaciones. Pregunta 3.

Turnos 632 -718

Secuencia 26. Explicación 3.1. Lógica causal.

Turnos 632 al 663

632) Cecilia: vuelvan sobre las opciones de la pregunta 3 porque hay que explicar por qué-

///

633) Alumna A: ¿de cuál?

634) Alumna A: sí

635) Alumna B: XX

636) Alumna A: ¿lo escribes? ¿Lo escribo?

¿escribes? ¿Sí?

[@@@]

637) Alumna A: a ver, pero me vais dictando también, ¿eh?

638) Alumna C: =a ver=

639) Alumna A: =XXX= les opciones que heu triat

640) Alumna B: en aquesta-

641) Alumna A: en aquesta pregunta

((Se solapan))

642) Alumna A: *expliqueu per què les heu assenyalat*

643) Alumna: en la 3.1-

644) Alumna A: ¿Todo, hay que explicarlas?

645) Alumna: supongo

646) Alumna B: sí

647) Alumna A: XXX

648) Alumna C: val

649) Alumna A: a la 3.1 ((Dictando))

650) Alumna C: pero//Espera, no, no, no, no, no

651) Alumna: es la-

652) Alumna B: hay más de una ((se refiere a que la pregunta tiene varios apartados y hay que dar la explicación de cada uno))

653) Alumna A: eh?

654) XXX

655) Alumna A: és igual

656) Alumna B: no, porque la historia

657) Alumna C: no acaba, la historia no acaba de una manera-

658) Alumna B: és igual

659) Alumna C: manera normal, tio!

660) Alumna A: pero es igual

661) Alumna B: será como muy//muy largo, porque habrá-

662) Alumna A: ya está

663) Alumna: espera, que voy a hacer una cosa

///

Secuencia 27. Explicación 3.2. Personajes.

Turnos 664 al 672.

664) Alumna C: i la 3.2? ¿Qué dice?

665) Alumna B: *el personatge no es presenta de la manera habitual perquè @@en aquesta història hi ha 4 narradors [Amb2/Con/ Sig.Intra]*

[Esta explicación sintetiza lo que discutieron antes y trata de la estructura narrativa más que la presentación del personaje]

666) Alumna C: bueno, pues ja està, ja tenim la pregunta, porque hi ha més.//perquè hi ha més d'un narrador

667) Alumna A: ((Escribiendo)) porque n'hi ha més d'un narrador

668) Alumna C: n'hi ha

669) Alumna B: narrador

670) Alumna C: narrador

671) XX XXX XX.

672) Alumna A: ja està

Secuencia 28. Explicación 3.3. Marco espacial. Turnos 673 al 689

- 673) Alumna C: ara XXX la 3.3. Ponla aquí, que si no
674) Alumna A: es igual, hay hasta 13
675) Alumna B: la 3
676) Alumna C: *XXX es fan xocar les diferents espais*
porque// porque estàs al carrer, després-al parc
[[Amb4/ NoAp/ NoSig](#)]
677) Alumna C: -al parque
678) Alumna B: =sí, perquè=
679) Alumna C: perquè van canviant/ perquè van
c canviant de lloc / canviant de lloc
680) Alumna A: perquè canvia la història-XXX va
succeix a diferents llocs
681) XXXX XXX
682) Alumna C: a diferents llocs, succeix a diferents
llocs///
683) Alumna A: perquè succeix a diferents llocs
684) Alumna B: succeix en?
685) Alumna C: diferents llocs
@@
686) Alumna B: ¿se escribe así?
687) Alumna C. Supongo
688) Alumna A. Sí
689) Alumna C: Yo creo que sí
[Colocan que la historia se desarrolla en diferentes
sitios. No aparece la respuesta de vulneración
asociada al marco espacial]

Secuencia 29. Explicación 3.4. Marco temporal. Turnos 690 al 703

- 690) Alumna C: La 3.4.
//
691) Alumna B: *el temps en el qual passa l'acció no*
és usual perquè? S'ajusta a la manera en què el
veuen els personatges
692) Alumna A: perquè cadascú-
693) Alumna B: perquè-
694) Alumna A: -dóna la seva opinió del que va
passar [[Amb2/ Con/ Sig.Intra](#)] [No se relaciona con el
apartado tiempo]
695) Alumna B: pero ésto es porque- [I] [Con]
696) Alumna C: cada personatge ho veu-
((Se solapan ininteligible))
697) Alumna A: sí

698) Alumna B: perquè cada personatge ho veu des del seu estat d'ànim [Amb1/ Ap/ Sig.Intra/ Grado 3]

699) Alumna C: XXX

700) Alumna A: perquè cada personatge ho veu depèn de l'estat d'ànim que estigui

701) Alumna B: sí

//

702) Alumna C: ho veu diferent/ del/ depèn de l'estat d'ànim que té

703) Alumna B: depèn l'estat d'ànim

//////

((Susurran, no se entiende))

[Aquí probablemente escriben lo de el mismo planteamiento, porque es más corto que el estado de ánimo]

Secuencia 30. Explicación 3.5. Estructura historia compleja.

Turnos 704 al 718

704) Alumna C: en la grabadora en vez de escribir, tendríamos más tiempo

705) Alumna B: es verdad

706) Alumna B: Bah! Decimos una cada uno. Bueno, ahora en la 3.5 lo decimos, ¿vale? A ver//

707) Alumna A: *No queda clara l'estructura de la narració perquè una situació d'una història apareix en una altra història*

708) Alumna C: perquè per exemple la Mary Poppins surt [Amb1/ NoAp/ Sig.Intra.]

709) Alumna A: no, era porque/ en cada voz sale la misma plant- de lo que pasó [E] [Amb1/ Ap/ Sig.Intra/ Grado 3]

710) Alumna B: sí

711) Alumna A: el planteamiento es el mismo [I] [Ap]

712) Alumna C: ah, vale [I] // XXX XX como ella también lo escrib-

713) Alumna A: pero idlo diciendo y luego yo escribo

714) Alumna B: Si no nos da tiempo grabamos

((suena el timbre))

715) Alumna C: ¿ves? (Pausa) Ya está

716) Alumna A: Tenemos que terminar

717) Alumna C: No, ha dicho que no nos daría tiempo, ¿eh?

718) Alumna A: que venga otro día, también, que yo me lo paso muy bien

ANEXO 6 : TRANSCRIPCIONES

6.2. Transcripción de la discusión del Grupo 3 *Els tres porquets*

Els tres porquets

Grupo 3

Transcripción de la discusión del cuestionario

((Este grupo comenzó a grabar mientras leían antes de comenzar la discusión. Para la estadística general se ha dejado de lado la secuencia 0))

Secuencia 0. Lectura del álbum

Turnos 1 al 81

- 1) Alumno1: Jo tinc una pregunta. Però aquí com- com cómo pone que per què es va menjar si el porquet?
- 2) Mireia: Per això, per això fa aquesta cara d'estrany Hèctor, perquè no el troba
- 3) Alumno 1: Ah, vale
- 4) Mireia: Perquè si veus, aquí, a la pàgina que està oberta també passa el mateix. Diu "*I el Drac va matar*" i es veu el príncep que busca el drac
- 5) Alumno 1: Ah, vale
- 6) Mireia: Aquí veus, que no sap on està
- 7) Però si diu que se'l va menjar com és que no el troba? [?]
- 8) Mireia: Per això, perquè la lletra és sempre igual però les imatges van canviant, perquè aquests han fet el que han fet al alterar el conte. Però les lletres no, que no són tan intel·ligents els porquets, eh?
- 9) Alumno 1: *El tercer porquet es va construir una casa amb rajoles. Va arribar el llop, va picar a la porta i va dir: "Porquet, porquet deixa'm entrar". Hem aconseguit escapar-nos per sempre. Hem aconseguit escapar-nos per sempre Oh! I a vosaltres per què no us ha menjat?*
- 10) Alumno 2: *Tenim lloc per moure'ns. Mireu! Amunt!*
- 11) Mireia: Primer diu això i s'amaga
- 12) Alumno 2: *Explorem aquest lloc! Molt bé, deixa'm doblegar això*
- 13) Alumno 1: Aquest em tocava a mi, perquè a tu et tocava això. Perquè, això no ve després?
- 14) Alumno 2: Sí, no perquè// en teoria passàvem @@@ ((no se entende lo que dicen))
- 15) Alumna 3: és que és molt divertida. *Piu! Piu!*
@@@
- 16) Alumna 3: *Yupiii!*
- 17) Alumno 1: òstia, i aquí ja ve-
- 18) Alumna 3: *Yupiii!*
- 19) Alumno 1: // ja ve la pàgina més bona
- 20) Alumna 3 : I a mi
- 21) XXX XXX
- 22) Alumna 3: Brrr ((Imita sonido de avión))
- 23) Alumno 1: *Ai ai!*
- 24) Alumno 2: Et toca a tu
- 25) Alumna 3: *Ai, sí. Uf! Eh! Per allí, espereu, què és això?*
- 26) Alumno 1: *Crec que allí fora hi ha algú*

- 27) Alumna 3: *Vine a ajudar-nos*
- 28) Alumno 1: *Hey diddle didle-*
- 29) Alumna 3: *{(@) la vaca salta sobre la lluna}*
- 30) Alumno 2: *XXX en castellà quedaria-*
- 31) Alumno 1: *El gosset es mor de riure i el plat, amb la cullera, fuig a correueta. Marxem d'aquí*
- 32) Alumna 3: *Peron? Peron? @ @ @*
- 33) Alumno 2: *((Corrige la pronunciació)) Però on? //Però on, no, però on?*
- 34) Alumna 3: *Millor per aquí*
- 35) Alumno1: *però*
- 36) Alumna 3: *Millor per aquí, anem!*
((Hacen ruiditos))
- 37) Alumno 1: *Hem de llegir això, eh?*
- 38) Alumno 2: *Ja. No et moguis. Dalt d'una muntanya vivia un drac enorme que vigilava una rosa feta-de l'or més pur*
- 39) Alumno 1: *El rei va decidir apro- apropiar-se d'aquest tresor. Va enviar el seu fill gran perquè matés al drac i tornés amb la rosa d'or. Vine amb nosaltres, de pressa!*
- 40) Alumno 2: *XXX XXX*
- 41) Alumno 1: *=El rei=*
- 42) Alumno 2: *=el príncep=*
- 43) Alumno 1: *Ai*
- 44) Alumno 2: *esperonant el seu cavall cavalcà fins el cim de la muntanya. Desembeinà l'espasa i matà el poderós drac*
- 45) Alumno 1: *Tatata tan ((Melodía de suspenso))*
- 46) Alumno 2: *Gràcies per rescatar-me, noble i valent porc*
- 47) Alumna 3: *@ @*
- 48) Alumno 1: *No es mereixen-*
- 49) Alumna 3: *òstia, ei, mierda mierda*
- 50) Alumno 1: *Eh, hola! Mireu mireu qui ve per aquí al fons*
- 51) Alumno 1: *I ara què? Has trobat alguna cosa? Què és això?*
- 52) Alumno 2: *És casa meva, la vaig fer jo mateix. És de rajoles*
- 53) Alumno 1: *Sembla un caste:::ll*
- 54) Alumno 2: *Sí, i molt bonic. Sabeu què? Anem a casa!*
- 55) Alumno 1 : *Fusta i ((Duda)) teulada i per la peremeneia porquet @ @ @*
- 56) Alumno 2: *què és permeneia?*
- 57) Alumno 1: *{(@) amb rajoles}*
- 58) Alumno 2: *Bona idea, només hem de recollir això*
- 59) Alumna 3: *tercer porquet es en be rajoles*
- 60) Alumno 1: *Va arribar el llop, va picar la va picar a la porta i va dir: "Porquet, porquet deixem entrar" ((Imita el acento de Lérida)). I el porquet-*
- 61) Alumno 2: *I el porquet- @ @ I el porquet va contestar*
- 62) Alumna 3: *((Con voz aguda en falsete)) Ni pels pèls de la meva barbata Ai, què mal*
- 63) Alumno 2: *El llop va dir: ((Pone voz malvada)) doncs bufaré, bufaré i la casa ensorraré!*
- 64) Alumno 1: *El llop va bufar i va bufar*
- 65) Alumno 2: *vabufat va bufat! ((cantando))*

- 66) Alumno 1: *Però que// el llop va bufar i va bufar. Però que ((le cuesta porque las letras están caídas)) per molt que bufés, bufés, no podia ensorrar_*
- 67) Alumno 2: *la casa*
- 68) Alumno 1: *la casa. Aleshores va pujar a la ((duda)) te-u-la-da. Punt i final*
- 69) Alumna 3: *I això? ((se refiere a si leerán el texto en las burbujas))*
- 70) Alumno 1: *Ja n'hi ha prou. Entreu tots, la sopa ja està a punt. Crec que això ens agradarà.*
- 71) Alumno 2: *I tots van viure feliços*
- 72) Alumna 3: *i tots van viure feliços*
- 73) Alumno 2: *=tots van viure feliços per sempre=*
- 74) Alumna 3: *=tots van viure feliços per sempre=*
- 75) Alumno 2: *((Elevando el tono de voz)) I tots van viure feliços per //sempre*
- 76) Mireia: Professora: *no ho fiquen més enlloc que*
- 77) Alumna 3: *I ara què fem quan acabem?*
- 78) Alumno 1: *res res que XXXX bastant*
- 79) Alumno 2: *Hem acabat el nostre conte!*
 @@@ ((hacen ruidos como de cerditos))
- 80) Alumno 1: *vinga. Hem de fer el qüestionari*
- 81) Alumno 2: *Vale*

Secuencia 1. Inicio del cuestionario

Turnos 82 al 153

- 82) Alumno 2: *"Cuestionario" ((poniendo acento extranjero))*
- 83) Alumno 1: *Venga, que está grabando*
- 84) Alumna 3: Alumna 3: *no, sino tindria la llum vermella*
- 85) Alumno 1: *és que està vermella i això està girat*
- 86) Alumna 3: *Ah*
- 87) Alumno 2: *XXXX és que això està o // és que està mal posat?*
- 88) Alumno 1: *Jo vull sentir-nos*
- 89) Alumna 3: *Bueno, va,*
- 90) Alumno 2: *Jo no, perquè la meua veu em fa por quan, bueno em fa por, em fa-*
- 91) Alumna 3: *Tinc que aplaudir?*
- 92) Alumno 2: *Em fa fàstic*
- 93) Alumna 3: *Mira, si és XXX*
- 94) Alumno 2: *Bueno, com ho fa anar? Per respondre el text*
- 95) Alumna 3: *Fem una pregunta cadascú, vale?*
- 96) Alumno 2: *Bueno, però hem de començar, eh?*
- 97) Alumno 2: *Sí, jo començo, jo començo*
- 98) Alumno 1: *Bueno, però l'hem de parlar*
- 99) Alumno 2: *Mireu, aquí teniu la meua super goma*
- 100) Alumna 3: *Ah!*
- 101) Alumno 2: *Que també me la vaig comprar allà. Au*
- 102) Alumno 1: *Jo faig l'exercici 1, d'aquí tot això i tot això. Ho escrivis això i apuntes això o això o això o això*
- 103) Alumno 2: *òstia que XXX*
- 104) Alumno 1: *això això això*
- 105) Alumno 2: *òstia que això s'està gravant. Retiro lo que he dit @@*

- 106) Alumno 1: Jo tornaré a fer el quatre però tu fes el vuit
- 107) Alumno 2: Vale-
- 108) Alumna 3: XXX
- 109) Alumno 2: Vale, el quatre o el cinc
- 110) Alumno 1: El quatre, aquest és el quatre. un dos tres quatre i després
- 111) Alumno 2: I després torno a avisar
- 112) Alumna 3: Eh?
- 113) Alumno 1: no pot ser. Aquest ho fa ella.
- 114) Alumna 3: Vols provar?
- 115) Alumno 2: No, sinó ja el faré jo, el quatre.
- 116) Alumna 3: Se tarda dos días
- 117) Alumno 2: és una experiencia individual
((Hablan todos a la vez))
- 118) Alumno 2: oi que és bonica?
- 119) Alumna 3: Primer jo
- 120) Alumno 1: Tu tens hasta l'últim si vols escriu-t'ho-
- 121) Alumna 3: que ja ho sé @@
- 122) Alumno 2: Ei no, Hèctor, que jo vull escriure el meu nom! Hèctor, no, escriu tu Hèctor Isern
- 123) Alumno 1: Joder
- 124) Alumna 3: Com et compliques, tu
- 125) Alumno 2: Hèctor Isern. Després fas coma, després la Marta escriu Marta Puerta i fa una i i jo escric Pau Benet i faig un punt
- 126) Alumno 1: Escriu tu
- 127) Alumno 2: Ah, vale, però jo faré la i i tu fas el punt
- 128) Alumna 3: XXX
- 129) Alumno 2: Bueno, és igual, ja me'l deixaràs
- 130) Alumno 1: Pau, ohhh! quina bona lletra
- 131) Alumno 2: Que va, si m'està sortint fatal amb aquest llapis. Que no, que això no és un HB, és un 2B
- 132) Alumno 1: Pues deixa-me'l, jo et deixo aquest
- 133) Alumno 2: No cal, no cal. Ai, clar que també és meu @@
- 134) Alumno 1: Té
- 135) Alumno 2: que no que no
- 136) Alumno 1: Que sí, sí, té té
- 137) Alumno 2: Bueno, va
- 138) Otro alumno: Hola, hola cuchi cuchi
@@@
- 139) Alumna 3: Això s'està gravant?
@@@
- 140) Alumna 3: que ho veurà, després!
- 141) Alumno 1: XXX, he sobresalido.
- 142) Alumno 2: Àlbum XXX
- 143) Alumno 1: Àlbum 3 porquets
- 144) Alumno 2: No, le le tre perquè, le tré porqué. Són por-quets
- 145) Alumno 1: Los tres cochinos @@
- 146) Alumno 2: Los tres ciegos
- 147) Alumno 1: venga va tío
((Ininteligible. Hablan todos a la vez bromeando))
- 148) Alumno 2: Va,

- 149) Alumno 1: Sí, perquè sinò-
 150) Alumna 3: La Txell diu que us calleu
 151) Alumno 2: Sí
 152) Alumna 3: Calleu, eh?
 153) Alumno 2: Qüestionari, qüestionari parolo

Secuencia 2. Pregunta 1. Principio-efecto Turnos 154 al 186

- 154) Alumno 1: *Qüestionari per al grup. La gent diu que el llibre heu llegit és estrany. Abans heu donat la vostra opinió individualment, ara ens interessa que ho discutiu entre vosaltres. El problema, eh, és probable que trigueu una estona a discutir per poder-vos posar per posar-vos d'acord. Ú, què creieu que es va proposar fer l'autor amb els seus lectors? Marqueu la casella que us sembli més important. Podeu assenyalar-ne més d'una*
- 155) Alumna 3: eh? Tornar-ho a llegir
 156) Alumno 2: I la pregunta?
 157) Alumna 3: és bastant semblant a-
 158) Alumno 2: és això, eh? [Con]
 ((Leen en voz baja))
 159) Alumno 2: Mhh Mhm ((hace ruidos imitando a la compañera que lee en voz baja))
 160) Alumna 3: ((Vocalizando mucho)) *que us sem-bli més im-por-tant. Podeu assenyalar-ne =més d'una=*
 161) Alumno 2: = No cal que llegeixes tot!= llegeix només això un altre cop
 162) Alumno 1: *Què creieu que es va proposar fer l'autor amb els seus lectors?*
 163) Alumno 1: {(@@) tocar-se el cul
 164) Alumna 3: No, Hèctor, no
 165) Alumno 2: No, *mostrar altres maneres d'explicar històries conegudes, això sí, no? No?* [Ap]
 166) Alumna 3: Sí, a veure, *sorprendre'ls amb fets o elements inesperats* [Ap]
 167) Alumno 1: Amb un esprai @@
 168) Alumna 3: ines-perats. Aquesta també pot ser, no? La primera? [Analizada en 166]
 169) Alumno 2: I la segona [NoAp]
 170) Alumna 3: *Deixeu-los-?* [?]
 171) Alumno 2: Què passa, que van anant cap a XXX, ai, bueno
 172) Alumno 1: *Deixeu-los-*
 173) Alumno 2: *Expliqueu la vostra-*
 174) Alumno 1: espera, *deixeu-los*
 175) Alumno 2: Expliqueu la vostra resposta
 ((Hablan al mismo tiempo))
 176) Alumno 1: ((Muy lentamente)) *Deixeu-los perplexos perquè no se sap exactament què passa*
 177) Alumna 3: En podem ficar tres?
 178) Alumno 1: és la meitat, tres
 179) Cecilia: Sí, sí puedes pero piensa en por qué cada una, y tal vez cuál más para que expliques por qué
 180) Alumno 1: La tres és molt important [Amb1/ Ap/ SigNP/ Grado 4]

- 181) Alumna 3: Jo diria la segona. I vosaltres? [NoAp]
- 182) Alumno 1: Importantíssima [Amb2/ Con/ Sig.NP]
- 183) Alumno 2: és la que he dit jo
- 184) Alumno 1: Bueno, pues la dos i la tres són les més importants [NoAp]
- 185) Alumna 3: Sí, ¿ la 1 no? [?]
- 186) Alumno 1: Pues què vols que et digui, la dos de vegades em confon, no sé. Em confon més la frase que el llibre
[Finalmente marcan las más apropiadas a) y c)]

Secuencia 3. Pregunta 2. Reconstrucción argumental Turnos 187 al 207

- 187) Cecilia: XXX después el tres. ¿Saben qué pasa en este cuento?
- 188) Alumno 2: Sí [NoAp]
- 189) Cecilia: Exactamente? Lo pudieron, mhh, contar?
- 190) Alumno 2: Que el cerdito se va, bueno, el lobo va a casa de los los, bueno, en català perquè sinó em faig un lio.
- 191) Cecilia: Sí sí
- 192) Alumno 2: Que el llop va a casa dels porquets, llavors els porquets descobreixen un món nou, que és el món dels contes representa, bueno. Tothom que pot entrar a tots els contes, doncs van allà als contes i fan d'herois, perquè ajuden el drac i així es fan amics i després tornen a casa seva i la història continua i es fan una sopa de lletres @@
- 193) Alumno 1: No, i el i el llop no pot destruir la casa, =després=-
- 194) Alumno 2: = -és que si t'has llegit els contes dels tres porquets, ja l'última no la destrossava. [I] [Ap]
- 195) Alumno 1: Ja, però representa que -
- 196) Alumno 2: -ni amb dinamita [Prolongación de 194]
- 197) Alumno 1: representa que no que no la d'allò perquè com hi ha tanta gent, pues-@@ [Amb3/ Con/ Sig.Alt]
- 198) Alumno 2: És que representa que no la tirava perquè era de ciment, no? Perquè amb els altres porquets casi mai la destrossava tampoc. Jo tinc un vídeo on hi ha el conte dels porquets [E] [Amb3/ Ap/ Sig.Inter/ Grado4]
- 199) Cecilia: Quins serien els fets més -
- 200) Alumno 2: No serà el món nou dels contes, això que yu! Que no se sap on estan, bueno, sí que se sap on estan. Estan al buit podríem dir, de fet// i que d'allà surten tots els contes- [Amb1/ Ap/ Sig.Inter/ Grado 2]
- 201) Alumno 1: Ahh
- 202) Alumno 2: I com és que no cauen? [?]
- 203) Cecilia: Entonces sí saben exactamente qué pasa, no?
- 204) Los tres a la vez: Sí [Ap]
- 205) Alumno 2: La dos, no
- 206) Cecilia: Por qué? Pudieron contar la historia?
- 207) Alumno 2: Sí [Ap]
- [No reconocen problemas para la reconstrucción de la historia. En esta historia, la reconstrucción es posible aunque complicada tal como los intentos del grupo lo demuestran]

Secuencia 4. Retorno a pregunta 1. Principio-efecto Turnos 208 al 270

- 208) Alumno 1: necesitamos una goma
- 209) Alumna 3: Esta no borra
- 210) Alumna 3: Yo creo que es la uno y la tres [Ap]
- 211) Alumno 1: Sí, sí, és que la tres és molt important, perquè clar és un conte popular que el canvia [Amb1/ AP/ Sig.Inter/ Grado 3]
- 212) Alumna 3: Però el segon era molt important perquè l'havia dit jo
- 213) Alumno 1: i la tercera perquè l'he dit jo també és important
- 214) Alumna 3: No, no, la primera no és important ((en broma))
- 215) Alumno 1: perquè l'ha dit ell @@) Una altra
- 216) Alumno 2: Doncs aquesta la fem una mica de secundària ((Se refere a la opció b))
- 217) Alumna 3: òstia, pobre
- 218) Alumno 2: És que em sembla que s'assembla més a aquesta que no pas a aquesta @@
- 219) Alumno 1: Bueno, va, próxima pregunta, *explica la teva resposta*
- 220) Alumna 3: XXX
- 221) Alumno 1: *Expli, expliqueu-*
- 222) Alumna 3: -No em deixeu si faig faltes
- 223) Alumno 2: Ja te les corregirem
- 224) Alumna 3: Vale
- 225) Alumno 1: Ens sorprèn que- ((Dictando))
- 226) Alumna 3: XX
- 227) Alumno 1: què vols que digui, ens sorprèn:::n, amb accent a l'e
- 228) Alumna 3: Com el accent, em sorprèn
- 229) Alumno 2: sense t
- 230) Alumna 3: Ah, vale @@ Soprent
- 231) Alumno 1: ((Va marcando todas las letras)) a de ambar, amb el fet inesperat del món dels contes, el buit. Crec que va amb v alta perquè és el buit, el nada ((imita el acento de Lérida)) Inesperat, fet inesperat del món dels contes Món amb accent a la o i dels contes, dels contes. El Joaquim parla així, veritat? Òstia! Que això ho està gravant! ((Dictando)) [Aquí está dictando la parte de explicación se recoge en el turno 200]
@@@
- 232) Alumno 1: ta ta ta ta. Hèctor va parlar!
- 233) Alumna 3: és aquest és aquest!
- 234) Alumno 2: el Carles-. La Carolina Herrera
@@@
- 235) Alumno 2: És molt-
- 236) Alumna 3: ((interrumpe)) Para!
- 237) Alumno 2: és molt XXX ((inaudible))
- 238) Alumna 3: Molt degenerada!
- 239) Alumno 2: ((Con acento de Lérida)) el fet inesperat del món dels contes o el buit. Aquest buit va amb be alta, te'n recordes?
@@
- 240) Alumno 2: Això és el número. Va amb be alta @@

- 241) Alumno1: Es que tío, hombre, hombre, hombre-
- 242) Alumno 2: Va, va i després, Hèctor, jo aquest i tu expliques l'altre. Que diem que és una altra manera d'explicar contes populars perquè els tres porquets el coneix la mare de déu i sa tia [Amb1/ Ap/ Sig.Inter/ Grado 4]
- 243) Alumna 3: @@ Ho sento
- 244) Alumno 2: Si creieu en Déu, perquè si no creieu, no us preocupeu
- 245) Alumno 1: Què guai, mireu com gira! ((se pone a cantar)) Com gira la la la la-
- 246) Alumna 3:eh? Què heu posat? Creieu?
- 247) Alumno 2: és que la-
- 248) Alumna 3:creem, creguem, creiem
- 249) Alumno 2: Arregla-ho. Has fet els deures de naturals?
- 250) Alumna 3:No hi havia
- 251) Alumno 2: Sí que n'hi havia!
- 252) Alumna 3:no //Jo no els he fet
- 253) Alumno 1: XXX @@
- 254) Alumno 2: Jo tampoc els he fet
- 255) Alumna 3:Jo sí @@
- 256) Alumno 2: Vale, igualment no els corregim
- 257) Alumna 3:Una altra manera d'explicar los contes-
- 258) Alumno 2: crei? Què vol dir creí?
- 259) Alumno 1: Creiem
- 260) Alumno 2: allà fica creiem?
- 261) Alumno 1: Sí, que aquí hi ha opcions d'una i
- 262) Alumno 2: vale, molt bé. Una altre manera d'explicar contes, Vale, molt bé.
- 263) Alumna 3: mhm, mhm
- 264) Alumno 1: Ara està el Pau Bene
- 265) Alumno 2: Moltes gràcies.
- 266) Alumna 3:Si expliqués- ai ai em fa por! ((haciendo temblar la voz))
- 267) Alumno 2: Si algú-
- 268) Alumna 3:Ai
- 269) Alumno 2: tia, què has fet?
- 270) Alumna 3:XXX

Secuencia 5. Retorno a pregunta 2. Reconstrucción argumental

Turnos 271 al 301

- 271) Alumno 1: No es grava bé. *Si algú si algú us demanés que expliquéssiu el que passa en aquesta història, podríeu explicar-ho clarament?*
- 272) Alumna 3:Clarament, no. Clarament, no [Ap]
- 273) Alumno 2: jo ho he explicat abans! I m'ha entès [I] [Ap]
- 274) Alumna 3: Mireu com roda la cinta! reeeeeec!
- 275) Alumno 2: El llop, vinga que jo dicto. El llop va a casa dels tres
- 276) Alumna 3:@@ por qué?
- 277) Alumno 2: dels tres porquets
- 278) Alumno 1: I els tres porquets, dels tres cochinos, el tres s'escriu Pau, no siguis tan llest i escriu amb número, els tres cochinos
////
- 279) Alumno 2: A veure, el llop va a casa dels tres porquets i què més què més

- 280) Alumno 1: I i els tres porquets descobreixen un món nou
- 281) Alumno 2: després la casa del segon
((Hablan a la vez, se ríen))
- 282) Alumna 3: Després ho llegiràs, què has posat?
- 283) Alumno 1: que el /// destrueix la casa dels dos primers porquets i que l'altra no. T'ha quedat clar, Pau?
- 284) Alumno 2: No. Soy el más gilipollas!
- 285) Alumna 3: i va amagar-se del llop
- 286) Alumno 1: llop
- 287) Alumno 2: després ho llegiré jo, perquè aquí no s'entén res.
- 288) Alumno 1: Open open open ((Le dice al cassette))
@@@
- 289) Alumno 2: saps què?
- 290) Alumna 3: Què?
- 291) Alumno 2: que la francesca va i diu ((Susurra. Ininteligible))
@@@
- 292) Alumna 3: està gravant?
- 293) Alumno 1: ((Hablando a la grabadora)) Pau para de fer el tonto i segueix escrivint, les contes
- 294) Alumno 2: Bueno, i tornen a casa seva, derroten el llop
- 295) Alumno 2: Ara us llegiré el conte dels tres porquets, els tres porquets, ((Comienza a cantar en inglés)) *Hi havia una vegada tres porquets que se'n van anar pel món a buscar fortuna. El primer porquet va decidir fer-se una casa i la va construir amb palla. Va arribar el llop i va picar la porta i va dir: "porquet porquet, deixa'm entrar". I el porquet va contestar: "Ni pels pèls de la meva barbata"*
- 296) Un alumno: Hèctor, va que el llegeixi l'Hèctor
- 297) Alumno 2: No, no que el llegeixo jo. El llop va a casa dels tres porquets i per amagar-se del llop, descobreixen un món nou. Van a altres contes, fan amics i tornen a casa seva, derroten el llop i mengen sopa de lletres [Ap]
[Pueden identificar el argumento]
- 298) Alumno 1: Molt bé, Pau, però com que ho has escrit tu està fatal.
- 299) Alumno 2: Quin morro que tens, va! Va va
- 300) Alumno 1: Tercera pregunta, perquè això no ho hem de fer, perquè si ho hem pogut fer no ho hem de fer, aquesta pregunta
- 301) Alumna 3: Ah! Au, sí que ho hem pogut fer @@

Secuencia 6. Pregunta 3.1. Lògica causal

Turnos 302 al 304

((Hablan todos y no se entiende))

- 302) Alumna 3: *El que passa no s'explica d'una manera normal perquè: no té un inici al qual segueix un conflicte i després un desenllaç. Dins la història es discuteix sobre com s'ha de contar la història*
- 303) Alumno 2: sembla més que és el primer que el següent, no? [Ap]
- 304) Alumno 1: Marca el primero por favor!

Secuencia 7. Pregunta 3.2. Personajes

Turnos 305 al 354

- 305) Alumna 3: el primero- *Els personatges no es presenta de la manera habitual perquè és conscient del fet que és un personatge, entra i surt de la història; es dissol o es transforma en una altra cosa-*
- 306) Alumno 2: la primera [NoAp]
- 307) Alumna 3:- està extret d'un altre lloc, per exemple un altre llibre, un anunci, la televisió
- 308) Alumno 2: però el personatge no presenta. És que no saps si és un conte o una història. Però ell no sap que és una història, ell l'únic que sap és que s'escapa del conte [Amb2/ Con/ NoSig.] [Parece que discute sobre si el personaje está consciente o no de que sale de la historia]
- 309) Alumna 3: tenim molts dubtes!
- 310) Alumno 1: Amb els tres cerditos de los ((hace ruidos))
- 311) Alumna 3: Aquí
- 312) Alumno 2: Això no ho sabem fer. És que clar-
- 313) Alumna 3: pensem que és la primera [NoAp]
- 314) Alumno 1: Em sembla que és això, que XXX
- 315) Alumna 3: jo diria que és la primera, no? [NoAp]
- 316) Alumno 2: És que jo no sé què és la primera, aquest és el problema.
- 317) Cecilia: ¿Por qué?
- 318) Alumna 3: Bueno, porque porque entran dentro de la historia y no- [Amb1/ Con/Sig.NP]
- 319) Alumno 2: Pues si aquest és el segon! [Ap]
- 320) Alumna 3: ah, pues no no no, En la tercera sobre esto, seguro que no, y la última tampoco [I] [Con]
- 321) Alumno 2: Però és que aquesta també podria ser perquè els tres porquets- ! ((Se refiere a la opción d)) [Ap]
- 322) Alumna 3: Yo diría, yo diría que es la segunda, más bien [I] [Ap]
- 323) Alumno 2: Sí, la segunda yo sí, Va por qué? Perquè van a parar al buit, tornen a casa seva, bueno, el buit és el hueco [Amb1/ Ap/ Sig.Intra/ Grado 2]
- 324) Cecilia: Entren y salen de la historia?
- 325) Alumno 2: Sí, mira Hèctor, fica l'exemple, mira veus aquí el porquet ja se'n va. I además van a altres històries, s'ho passen més bé que nosaltres. I aquí munten ells la història, clar, que no poden estar dins de la història si la munten, han d'estar fora. Perquè oi que l'escriptor quan l'escriu no està dins de la història, està fora fent- fora. [Amb1/ Ap/ Sig.Intra/ Grado 3]
- 326) Alumno 1: I què? [?]
- 327) Cecilia: vale
- 328) Alumno 2: La segunda [Ap]
- 329) Alumno 1: Marta, te enteraste de lo que se ha puesto?
- 330) Alumno 1: Es que a la tercera, no es converteix en serp el porquet? @@ L'únic és que el canvi d'imatge, no ho sé, el canvi d'imatge, jo quan, el canvi de quan de que cada vegada són diferents, perquè a casa conte tenen una mica diferent. Això és la tercera? [Ap]
- 331) Cecilia: Sí, porque cambia ((Hablan todos al mismo tiempo))

- 332) Alumno 1: sí, perquè aquí estan peluditos @ peluditos. I dels contes el XXX és el que està pitjor
- 333) Cecilia: @@ Sí, y cuándo salen?
- 334) Alumno 2: Sí, per això és que ve un i xup que ho talla. Bueno, no sé si això és dissoldre [Amb1/ Con/ Sig.Vis]
- 335) Alumno 1: una dimensión, claro porque [Amb1/ Con/ Sig.Vis]
- 336) Alumna 3: No, però-o
- 337) Cecilia: Se transforma
- 338) Alumno 2: Ah! Això es transformar-se?
- 339) Alumno 2: Ah, pues sí que ho està fent
- 340) Alumna 3: llavors quan surt-
- 341) Alumno 2: Ah sí, mira
- 342) Alumna 3: aquí está pálido
- 343) Alumno 1: Y aquí está peludito @@
- 344) Alumna 3: ¿Por qué está pálido? [?]
- 345) Alumno 1: Porque el cuento es así, porque el cuento es del año de la catapunqui @@ És que potser és de l'any de la catapún, no podem dir que no [Amb2/ NoAp/ NoSig]
- 346) Cecilia: Y acá?
- 347) Alumno 2: És que també perquè és el conte dels tres porquets real [Amb3/ Con/ Sig.Vis]
- 348) Alumna 2: No, porque es consciente del hecho que es un personaje [E] [Amb2/ Con/ Sig.Intra]
- 349) Alumno 2: Ah sí?
- 350) Cecilia: Cuánto es consciente, concretamente?
- 351) Alumno 2: L'únic que sap és que surt d'una història, però ell no és conscient [Amb.1/Ap/ SigIntra/ Grado3]
- 352) Alumna 3 : Pero él es consciente de que es un personaje [I] [NoAp]
- 353) Cecilia: En algún momento lo dice?
- 354) Alumno 1: Soy un personaje, me llamo señor Agapito
[Al marcar desechan la opción a y marcan las opciones más adecuadas b, c, d]

Secuencia 8. Pregunta 3.3. Marco espacial Turnos 355 al 380

- 355) Alumna 3: *L'espai on passa l'acció no és usual perquè- es transforma-*
- 356) Alumno 2: que no és normal
- 357) Alumna 3: *-es transforma a través d'un joc gràfic, s'ajusta a la manera en què el veuen els personatges, el que passa figura que passa ((Dudando)) -dins d'un llibre*
- 358) Alumno 2: Sí [Ap]
- 359) Alumna 3: *Es fan xocar diferents espais*
- 360) Alumno 2: aquest també [Ap]
- 361) Alumna 3: *per exemple, el bosc dels contes de fades-*
- 362) Alumno 2: ((Interrumpe)) sí, perquè va canviant de contes, el últim segur [Amb1/ Ap/ Sig.Vis/ Grado 3]
- 363) Alumna 3: l'últim sí. *El que passa figura que passa dins de la pàgina d'un llibre.* [Ap]

- 364) Alumno 2: aquest no ho sé, perquè com que de vegades hi ha un buit, aquest no ho sé, aquest és molt difícil. És que ens ha tocat el conte més difícil de la història! [E] [Amb1/ Ap/ Sig.Can/ Grado2]
- 365) Alumna 3: No, perquè mira mira. *S'ajusta a la manera en què el veuen els personatges* [NoAp]
- 366) Alumno 1: home, jo aquesta diria que sí [NoAp]
- 367) Alumna 3: també, a veure els porquets estan en una banda- [No se sabe qué quiere decir]
- 368) Alumno 2: ((Interrumpe))no, aquest no pot ser, perquè els porquets diuen que ho han de veure tot. Si tu fossis porquet amb ulls de porc @@@ Tu no estaries com el porquet així, tu estaries així mirant el porquet [Amb. 2/ Con/ Sig. Intra]
- 369) Alumna 3: vale vale
- 370) Alumno 1: *Yupiiii*
- 371) Alumno 2: Si el porquet ara vol baixar?
- 372) Alumno 1: Yupiii, yupiii, yupiii @@@
- 373) Alumna 3:es transforma a través d'un joc gràfic [Con]
- 374) Alumno 1: Aquest sí, aquest sí [NoAp]
- 375) Alumno 2: aquest no pot ser
- 376) Alumna 3:no! Què va
- 377) Alumno 1: a mí me parece que-
- 378) Alumna 3:(Interrumpe)) Aquesta la marquem o no? *El que passa figura que passa dins de la pàgina d'un llibre?*
- 379) Alumno 1: Yupii, hola @@
- 380) Alumno 2: Bueno
- [Marcan sólo la respuesta d) (mezcla de espacios convencionales) y dejan de marcar la c) (la página del libro como espacio).

Secuencia 9. Pregunta 3.4. Marco temporal Turnos 381 al 396

- 381) Alumna 3:*El temps en el qual passa l'acció no és usual perquè. Hi ha contradiccions en el temps, per exemple és de dia i de nit alhora*
- 382) Alumno 2: aquest no [Ap]
- 383) Alumno 1: MEECC!! [Ap]
- 384) Alumna 3:*S'ajusta a la manera en què el veuen els personatges*
- 385) Alumno 1: MEECC! [Ap]
- 386) Alumna 3:*es fan xocar diferents temps que coneixem en altres històries, per exemple els contes de fades passen en l'època contemporània o actual*
- 387) Alumno 1: TING TING TING TING [Ap]
- 388) Alumno 2: Bueno sí, perquè aquell estava amb XXX ((Ininteligible))
- 389) Alumno 1: TING TING TING TING- [Con]
- 390) Alumno 2: Li diem això de l'any de la catapún, a veure si serveix, no? [Amb3/ NoAp/ NoSig.]
- 391) Alumna 3:Bueno, pos vale ((Hablan a la vez))
- 392) Alumna 3:*S'ajusta a la manera en què veuen els personatges* [NoAp]
- 393) Alumno 1: =No::= [!] [Ap]
- 394) Alumno 2: =No::= [!] [Ap]

395) Alumno 2: Perquè els personatges no diuen no veuen ara el midgia, no veuen ara és la nit- [E] [Amb4/ Con/ NoSig]

396) Alumna 3: Veuen un sol // bueno va vinga //

[Eligen la respuesta: (c. se hacen chocar diferentes tiempos), pero no lo argumentan]

Secuencia 10. Pregunta 3.5. Estructura historia compleja

Turnos 397 al 401

397) Alumno 2: Si us plau, la següent pregunta

398) Alumna 3: *No queda clara l'estructura de la narració perquè es confon la història principal amb la història secundària, una situació d'una història apareix en una altra història*

399) Alumno 1: Me:::, me::: ((hace ruidos imitando a una oveja)) REPETEIX LA PREGUNTA!

@@@

400) Alumna 3: Té, deixa això allà! *No queda clara-// No queda clara l'estructura de la narració perquè es confon la història principal amb la història secundària, una història d'una història apareix en una altra història*

401) Alumno 2: Sí, aquest sí perquè els tres porquets apareixen a, bueno, sí sí, perquè els tres porquets ja els mola el món, no sé quin és de veritat [Amb4/ Con/ NoSig]

Secuencia 11. Pregunta 3.6. Narrador

Turnos 402 al 427

402) Alumna 3: *Hi ha problemes amb qui explica la història perquè no es pot confiar que el narrador digui la veritat-*

403) Alumno 2: XXX dilluns, jo creia que XXXX els porquets @@

404) Alumno 1: El llop és més, és més important

405) Alumna 3: Ara només li hem de preguntar això? Ja no ens grava? Ai sí, encara. Uf. ((en voz baja)) eh! No havies de preguntar això? ((Susurran. Inaudible))

406) Alumna 3: Bueno és igual!

///

407) Alumna 3: *Hi ha problemes amb qui explica la història? Perquè? No es pot confiar que el narrador digui la veritat. Hi ha contradiccions en el que expliquen els uns i els altres*

408) Alumno 2: Ah, pues sí, perquè diu i el cerdito se comió- [Amb2/ Ap/ Sig.Vis/ Grado 4]

409) Alumna 3: clar, ai, mira @@

410) Alumno 2: ai, bueno, espera

411) Alumna 3: @@

412) Alumno 2: és que no sé!

413) Cecilia: Quién explica la historia? El narrador, no?

414) Alumno 2: Sí

415) Cecilia: Hay contradicciones, del narrador?

416) Alumno 2: I llavors això s'ha de marcar?

- 417) Cecilia: Explicad ejemplos
- 418) Alumno 2: Vaya tontería!
- 419) Alumna 3: Qué? Ah! A la ratlleta es pot explicar?
- 420) Cecilia: Por qué no son dos narradores?
- 421) Alumno 2: ja, és que són-
- 422) Alumna 3: Ja
- 423) Alumno 2: és entre el dibuix i el narrador, potser [[Amb2/ Ap/ Sig.Vis/ Grado3](#)]
- 424) Cecilia: Bueno /// ven como el problema, lo raro no está en quién explica la historia
- 425) Alumno 2: no, el dibuixant, que està XXXX
- 426) Cecilia: Crees que es el dibujante o -
- 427) Alumno 2: els porquets, @@@ tot és culpa dels porquets! Perquè són molt dolents!

Secuencia 12. Pregunta 3.7. Narrador Turnos 428 al 430

- 428) Alumna 3: Bueno va, parem perquè si no- *El narrador entra i surt de la història d'una manera estranya o/ inusual, per exemple, un narrador que no era personatge de la història hi entra-*
- 429) Alumno 2: ((Interrumpe))-no entra ni surt! Del narrador aquí no se sap res! No se sap si és un tio, una tia o un cervetó que passa per allà, qui qui és aquesta? @@@ [[Amb2/ Ap/ SigCan/ Grado3](#)] [Probablement se refereix a que no es un narrador visible, personaje]
- 430) Alumna 3: *un narrador que era part de la història* no es [[Ap](#)]

Secuencia 13. Retorno a pregunta 3.6. Narrador Turnos 431 al 449

- 431) Cecilia: Yo creo que aquí deberías marcar la contradicción entre el narrador y las ilustraciones
- 432) Alumno 2: ah, que les escrivim nosaltres?
- 433) Cecilia: Claro, ustedes lo han dicho
- 434) Alumno 2: Vale!
- 435) Alumno 1: Vinga tu, escriu-les, que tu mai no fots res!
- 436) Alumna 3: Va, vinga, poso l'última, què escric?
- 437) Alumno 2: Hi ha contradiccions entre el narrador i el dibuixant i els dibuixos [[Amb2/ Ap/ SigVis/ Grado 3](#)]
- 438) Alumno 2: Sí, home, aquí amb hac i aquí no, oi?
- 439) Alumna 3: ai, clar. No hi ha un altre llapis? És que aquest escriu molt malament
- 440) Alumno 2: pues ara te jodes, mira, així. N'hi ha un que és 2B que també és meu-
- 441) Alumna 3: Vale, porta
///
- 442) Alumna 3: Hi ha contradiccions-
- 443) Alumno 2: (Dictando) entre el narrador

- 444) Alumna 3: Què és això?
- 445) Alumno 2: Això és un boli, és un aquest un portamines que està fet malbé. I els i els dibuixos.
- 446) Alumna 3: i per què el guardes?
- 447) Alumno 2: per què? Perquè perquè no fa gaire que el tinc. No fa no fa ni tres ni dos mesos i XX a veure tirar-
- 448) Alumno 1: XX
- 449) Alumno 2: és que Hèctor està fatal, perquè i a més aquí hi havia una cosa negra, Hèctor, perquè sortís la mina, s'entrava per aquí. Era muy moderno! No, posa la creueta, perquè si no l'hem cagada
[Escriben "hi ha contradiccions entre el narrador y els dibuixos"]

Secuencia 14. Retorno a pregunta 3.7. Narrador. Turnos 450 al 461

- 450) Alumna 3: Vale. I aquesta?
- 451) Alumno 2: Ninguna [Ap]
- 452) Alumna 3: Cap. Posem aquí cap @@
- 453) Alumno 2: Vale
- 454) Alumna 3: ((Tose y se ríe))
- 455) Alumno 2: Entra i surt de la història? No, és que no entra ni surt! El narrador! [Amb2/ Ap/ Sig.Intra/ Grado 3]
- 456) Alumna 3: Ni entra ni surt? Vale! [?]
- 457) Alumno 2: Ni entra ni surt. És invisible! [Amb2/ Con/ Sig.Intra] [No queda clar si se considera que visible es que no se ve representado en las ilustraciones o si se trata de un narrador extradiegético]
- 458) Alumna 3: Ni entra ni-
- 459) Alumno 1: Es pot guixar?
- 460) Alumna 3: ni surt
- 461) Alumno 2: va a poc a poc aquesta. A aquesta no li agafa un trauma! Va molt a poc a poc.
((Hablan a la vez))

Secuencia 15. Pregunta 3.8. Ilustraciones Turnos 462 al 480

- 462) Alumno 2: Va! Continuem!
- 463) Alumna 3: I ara em toca a mi, *hi ha coses inusuals en les il·lustracions? no s'ajusten al que diu el text*
- 464) Sí::: [Ap]
- 465) Alumno 2: XXX clar, i no se lo come, clar, [Se refiere a que el texto dice que el lobo se comió a los cerditos] [Amb2/ Ap/ Sig.Vis/ Grado 4]
- 466) Alumno 1: estava borracho éste
- 467) Alumno 2: és que el narrador és igual que mis compañeros.
[Se escuchan ruidos]
- 468) Alumna 3: *Barregen diferents estils? Representen el món tal com el veu un personatge? Es contradiuen entre sí? Expliquen diferents històries alhora*

- 469) Alumno 2: que no que no. Bueno, sí, expliquen diferents, ai no no, bueno bueno, sí [Con]
- 470) Alumna 3: No, fica la següent
- 471) Alumno 1: Hem ficat lo que XXX al final?
- 472) Alumna 3: Sí @ això has marcat-
- 473) Alumno 2: Sí
- 474) Alumna 3: Penso que hi ha diferents temps [Amb2/ Ap/ Sig.Intra/ Grado 3]
- 475) Alumno 2: Sí, perquè aquell conte que era de l'any de la catapún, aquell que era en blanc i negre [Amb2/ NoAp/ Sig.Biblio] [No parece que esté pensando en el marco temporal. Parece que cree que la secuencia narrativa que tiene como marco el cuento hubiera sido enunciada en el "any de catapún"]
- 476) Alumno 1: aquest, mira!
@@@
- 477) Cecilia: van siguiendo?
- 478) Alumna 3: Aquí
- 479) Alumno 2: s'ajusten/// No s'ajusten al que diu el text perquè és allò i el cerdito no se comió [Amb2/ Ap/ Sig.Vis/ Grado3]
- 480) Alumna 3: =expliquen fets
((Se corta la cinta))
[Colocan las opciones a y e]

Secuencia 16. Pregunta 3.9. El lector

Turnos 481 al 489

- 481) Alumna 3: És la primera no? [NoAp]
- 482) Alumno 2: Es que no lo leí
- 483) Alumna 3: *El lector ha de decidir què passa en la història*
- 484) Alumno 2: Per mi no és cap, perquè la història ja està feta. Per mi no és cap. Només hi ha el buit. Ai, aquesta paraula m'agrada [Amb2/ Ap/ Sig.Intra/ Grado2] [Cuando menciona el vacío representa que hay conciencia de la indeterminación narrativa]
- 485) Alumna 3: *Passa alguna cosa estranya amb l'autor? El que apareix com a-*
- 486) Cecilia: ((interrumpe)) Pero habían dicho que había alguien // que el lector-
- 487) Alumna 3: Perdona, no no no, que me he equivocado, no, que era en otro de los tres cerditos.
- 488) Cecilia: En éste no pasa esto, no?
- 489) Alumno 2: éste es más lleugeret [Reconoce el juego]

[Les recuerdo que anteriormente habían comentado que un cerdito se dirige al lector y que de eso se trata la pregunta. Marcan la opción c (alguien dentro de la historia se dirige al lector para implicarlo)]

Secuencia 17. Pregunta 3.10. El autor

Turnos 490 al 496

- 490) Alumna 3: *Passa alguna cosa estranya amb l'autor?*
- 491) Alumno 2: No, perquè això no [Ap]

- 492) Alumna 3: *el que apareix com a autor no ho és*
 493) Alumno 2: No, amb aquest no ho sabem, no ho podem saber XXX
 494) Alumno 1: Anem allà?
 495) Alumno 2: No, perquè no ho tenim tot
 496) Alumna 3: l'autor és-
 ///

Secuencia 18. Pregunta 3.11. Paratextos Turnos 497 al 511

- 497) Alumna 3: Les- les parts del llibre s'utilitzen per explicar coses, passen coses en les parts que contenen informació, bibliografia, els títols, els números de les pàgines-
 498) Alumno 1: I aquesta, XXX
 499) Alumna 3: no, aquesta no la fem tampoc
 500) Alumno1: Passa'm el llapis
 501) Alumno 2: Per què? Hèctor que no l'has de marcar, eh?
 502) HÈCTOR QUE NO L'HEM DE MARCAR! [?]
 503) Alumno 1: Podem marcar aquesta -
 504) Alumno 2: NO! DIU QUE NO MARQUEM RES! HÈCTOR, QUE DIU QUE NO! Hèctor, ha dit que no marquem res.
 505) Alumna 3: va /// Va, què fem aquí?
 506) Alumno 2: Vale, es barreja, ai aquí, les ai les
 507) Alumna 3: *Les parts del llibres s'utilitzen per explicar coses, passen coses en les parts que contenen la informació biblio bibliogràfica , els títols, els números de les pàgines-*
 508) Alumno 2: no, perquè on només hi ha el dibuix també passen coses! Van allà amb l'avió, yup::!! Yiu yiu yiu yiu!!! ((hacen ruidos))
 509) Alumna 3: no poso cap?
 510) Alumno 2: És que no sé, no entenc aquesta pregunta
 511) Alumna 3:és igual, va fem, així tenim menos
 @@@

Secuencia 19. Pregunta 3.12. Intertextualidad Turnos 512 al 532

- 512) Alumno 2: *es barregen* ((Lee bromeando))
 513) Alumna 3: *Es barregen diferents gèneres en una mateixa història, policia amb conte de fades-*
 514) Alumno 2: ((Interrumpe)) Policia no, policíaca
 515) Alumna 3:Gràcies, policíaca. *S'agafen coses prestades d'altres llocs*
 516) Alumno 2: Hombre, s'agafen els porquets d'un altre conte.I el llop també {{@} I també s'agafa el drac d'aquell conte que no és seu} [[Amb2/ Ap/ Sig.Inter/ Grado 3](#)]
 517) Alumna 3:*La història està feta amb retalls d'altres històries conegudes*
 518) Alumno 2: sí, també [Ap]
 519) Alumna 3:*Es canvien /// històries conegudes per tal de buidar-se'n?*
 520) Alumno 2: Sí, també [Ap]

- 521) Alumna 3:Algunes-
- 522) Alumno 2: -Sí que les acaben canviant, només faltaria. Sí, es canvien perquè sí [[Amb2/ Con/ Sig.Inter](#)]
- 523) Alumna 3:*Algunes coses imiten la publicitat, la televisió, etc?*
- 524) Veü: Y luego te quejas!
- 525) Alumno 2: No
- 526) Alumna 3: *algunes coses imiten la publicitat, la televisió, etc?*
- 527) Alumno 2: No [Ap]
- 528) Alumna 3: *Les il·lustracions inclouen imatges d'altres llocs?*
- 529) Alumno 2: Sí, així [Ap]
- 530) Alumna 3:Ja ho sé marcar jo, eh?
- 531) Alumno 2: però no és Sant Jordi aquell conte! [I] [Ap]
- 532) Alumno 1: Té més de quatre, té més de quatre perquè així compensa. Aquesta aquesta aquesta aquesta. Llavors compensa ((Se refiere a marcar las cuatro opciones de la pregunta))

[Marcan las siguientes opciones a) (se toman cosas prestadas de otra parte) b) (la historia está hecha con retazos de historias conocidas) c) (se cambian historias conocidas para burlarse) c) (las ilustraciones incluyen imágenes de otra parte)]

Secuencia 20. Explicaciones.

Turnos 533 al 547

- 533) Alumna 3:*Reviseu les opcions que heu triat en aquesta pregunta i expliqueu per què les heu assenyalat. Perquè ens semblaven*
- 534) Alumno 2: Perquè el meu-
- 535) Alumna 3: -Perquè ens semblaven les més adequades [[Amb4/ NoAp/ NoSig.](#)]
- 536) Alumno 2: Perquè ens sembl- òstia!
- 537) Alumna 3: Perquè?
- 538) Alumno 2: XXXX No, no, dic la jefa, sinó
- 539) Alumna 3: Ei! Que jo tinc una proposta, perquè ens semblaven les més adequades [Analizada en 535]
- 540) Alumno 2: tens raó.
- 541) Alumna 3: ens semblaven les més adequades
- 542) Alumno 2: semblaven!
- 543) Alumno 1: Ay
- 544) Alumna 3: @@ és que és això! Ens semblaven les més adequades!
[Analizada en a 535]
- 545) Alumno 2: bla, be baixa
- 546) Alumna 3: be
- 547) Alumno 2: més, amb accent, val, a-de-qua-da. Es. I si no li agrada? A pasturar vaquetes, hombre! Hèctor et toca? // Hèctor! Vinga, et toca, el quatre.

Secuencia 21. Pregunta 4. Intención y conocimientos literarios

Turnos 548 al 638

- 548) Alumno 2: *Per què creus que l'autor ha fet tot això?* Per què tenia ganes de fer-ho? Pobre autor! A veure si li haurem de fotre la culpa!
- 549) Alumna 3: *Marqueu només les que us semblin més importants.* Només podem marcar-ne una, perquè el lector s'adoni que està llegint una història inventada. Podria ser-
- 550) Alumno 2: Podria ser [Ap] [Aunque no es la más apropiada es plausible]
- 551) Alumna 3: *Per demostrar-li que el que s'explica depèn de qui ho explica.* Nada! [Ap]
- 552) Alumno 2: Bueno, però això-
- 553) Alumna 3: *Perquè el lector s'adoni que els lectors participen en la creació de la història*
- 554) Alumno 2: No, perquè nosaltres- aquesta història ja està feta! [Amb2/ Ap/ Sig.Intra/ Grado3]
- 555) Alumna 3: *Per ensenyar-li que no es pot confiar en el narrador. Perquè vegi-*
((Se escucha en el fondo a Cecilia dando instrucciones a la clase))
- 556) Alumno 2: perquè t'explica històries, aquest sí, Hèctor// Perquè els tres porquets expliquen diferent, expliquen a la seva manera, a la manera 'roterfoide'// [Amb1/ Con/ Sig.Inter]
- 557) Alumno 2: Mira, tinc chicha! La chica que se vuelve // goma! @@
- 558) Alumno 2: Sí, sí. Me parece que viene
- 559) Alumna 3: Yo diria que marcaria//
- 560) Alumno 2: Hèctor, només es pot una. Ja heu anat a comprar els regals de comparsers, i tot això?
- 561) Alumna 3: saps què li regalaré a l'Abel?
- 562) Alumno 2: Què?
- 563) Alumna 3: Els Simms
- 564) Alumno 1: Què simms?
- 565) Alumna 3: no ho sé
- 566) Alumno 2: Val vint euros, no?
- 567) Alumna 3: Sí
- 568) Alumno 2: Bueno, 19,95 @@
- 569) Alumna 3: No és molt
- 570) Alumno 2: No. El meu valia/
- 571) Alumna 3: no sé, és que no sé quin regalar-li
- 572) Alumno 2: jo?
- 573) Alumna 3: Ara li preguntaré, quins simps té
- 574) Alumno 2: Si vols, regala-li la magia potagia, que li farà molta il·lusió
- 575) Alumna 3: Magia potagia?
- 576) Alumno 2: És guai!
- 577) Alumna 3: No el té?
- 578) Alumno 2: em sembla que no.
- 579) Alumna 3: Ja el miraré. Tu amb qui vas?
- 580) Alumno 2: Amb la Júlia. Li regalo un rellotge molt xulo.
- 581) Alumno 1: Què, un què, què?!
- 582) Alumno 2: Un rellotge-
- 583) Alumno 1: Del kukumumuxú, kuxumusu
- 584) Alumna 3: Ella té un XXX aquí
- 585) Alumno 2: Al final sí
- 586) Alumna 3: Tu amb la Laia?

587) Alumno 2: Ei, no li diguis lo del rellotge, eh? No li diguis lo del rellotge, hombre que tampoc- L'he comprat a un lloc de Cubelles, i és molt mono

588) Alumno 1: Va!

589) Alumno 2: Però val 28 euros-

590) Alumna 3: *Expliqueu les opcions que heu triat. // L'hem d'explicar?! Ui!*
((Suspira))

591) Alumno 1: Dicteu-me. Jo, va, dicteu-me

592) Alumno 2: Jolín, mira Hèctor, passem d'aquesta, que aquesta-

593) Alumno 2: Bueno, fem, jo faig aquesta de la cinc

594) Alumna 3: Ya falta poco

595) Alumno 2: Només n'hem triat una o dos?

596) Alumna 3: =Dos=

597) Alumno 1: =Dos=

598) Alumno 2: *Perquè el perquè el lector el lector*

599) Alumna 3: @@@

600) Alumno 2: se l'ha inventat millor que la història real [Amb.2/ Con/ Sig.

Inter]

601) Alumno 1: @@ Això no podem ficar pas

602) Alumno 2: ((Gritando)) HÈCTOR, PERÒ SI AQUESTA ÉS MOLT IMPORTANT! [!] [Ap]

603) Alumno 1: Ah, bueno, haberlo dit abans

604) Alumna 3:((Suspira)) {(@)Ai}

605) Alumno 1: És que nen, si no avises

606) Alumna 3: mhm @@@

((Hablan todos a la ves. Uno de ellos canta))

607) Alumno 2: jolín, amb aquests tu creus que m'agrada treballar?

608) Alumna 3: Vinga va

609) Alumno 2: Jo vull guanyar molts diners sense treballar

610) Alumna 3: Dicta

611) Alumno 2: Jo vull viure =jo vull viure=

612) Alumna 3: =Va dicta, dicta=PROU

613) Alumno 2: A veure, no podem deixar aquesta pregunta i després tornar-hi?

614) Alumno 1: No

615) Alumna 3: Aquesta, perquè l'hem agafat?

616) Alumno 2: és que l'ha agafat l'Hèctor aquesta, l'hauria de fer ell!

617) Alumno 1: Va, vinga

618) Alumno 2: i aquesta ja la faig jo

619) Alumna 3: aviam-

620) Alumno 2: Que les històries inventades són millors que les altres! [Amb4/ Con/ Sig.Inter] [Comentar]

621) Alumna 3: No és la clàssica-

622) Alumno 2: clàssica història inventada. Òstia! He hagut de pensar molt! [E] [Amb.2/ Ap/ Sig.Inter/ Grado 4]

@@@

623) Alumno 2: que jo t'ho dicto!

624) Alumna 3: Va, dicta

625) Alumno 2: Perquè- òstia si tapes si tapes si perquè vegi que -

626) Alumna 3: XX

- 627) Alumno 2: ((Dictando)) Perquè els contes es poden explicar de moltes maneres diferents [Amb.2/ Ap/ Sig.Inter/ Grado 3]
- 628) Alumna 3:-idiotas expuestos a superarse
- 629) Alumno 2: ((Dictando)) -es poden explicar, els contes es poden explicar de moltes maneres diferents!
- 630) Noia: Asociación de la XXX
- 631) Alumno 2: ((Dictando)) es pot explicar de moltes maneres maneres diferents
- 632) Alumna 3:Mira, mira @ @ @
- 633) Alumno 2: ((Dictando)) de / d'explicar. Ai no! Perquè els contes populars es poden explicar de moltes maneres [Amb.2/ Ap/ Sig.Inter/ Grado 3]
- 634) Alumna 3:que sí, que yo no pongo el nombre
- 635) Alumno 2: òstia, és veritat, que això ho està gravant! Ei que em toca escriure, em toca escriure!
@ @ @

636) Alumna 3:Li vol regalar un condó-
XXX

- 637) Alumno 2: per nou anys aquest, Hèctor que no!
- 638) Alumna 3: ala

Secuencia 22. Pregunta 5. Dificultad

Turnos 639 al 679

((Hablan todos a la vez))

- 639) Alumna 3: per la nostra edat! [Ap]
- 640) Alumno 1: deixa'm mirar una cosa
- 641) Alumno 2: Hèctor, no
- 642) Alumna 3:Per la nostra edat posa
- 643) Alumno 2: No / Hèctor! Que em toca escriure!
- 644) Noia 2: Els nens de 9 anys no ho entenen això! Jo si tinc nou anys no ho entendria! [I] [Con]
- 645) Alumno 2: Per persona @ Hèctor! Això no és-
- 646) Alumna 3: Va
- 647) Alumno 2: Aquí hi ha una persona vol anar al manicomi@ @
- 648) Alumna 3 :Pau, posa XXX
XXX
- 649) Alumna 3: Va Pau!
- 650) Alumno 2: XXX agrada molt, l'Hèctor
- 651) Alumno 2: Crec que has de ficar per persones que hagin llegit el llibre. Però és que em toca sempre a mi i a més fica l'edat i això no és una edat!
- 652) Alumna 3: No, per persones que hagin llegit el llibre original [Amb2/ Ap/ Sig.Inter/ Grado 3]
- 653) Alumno 2: Però si ahir vas dir que no calia que l'haguéssim llegit, dilluns [?]
- 654) Alumno 1: Bueno, però deixeu-me escriure l'edat!
- 655) Alumno 2: vale, posa l'edat XX XXX fica aquí sota i ja està!
- 656) Alumna 3:No, no, escriu aquí sota l'edat, Pau

657) Cecília: Este está bien pero -
 658) Alumna 3:((Interrumpe)) Ai, ha-
 659) Alumno 2: -Ei però això per què? És la segona pregunta. La primera és la de l'edat. Veus Hèctor com-
 660) Alumna 3: Per nens de 9 anys jo no ho crec, jo crec que és per nois de la nostra edat, de 10-11 [I] [Con]
 661) Alumno 2: Tant? [?]
 662) Alumna 3: de 10-11 [I] [Con]
 663) Alumno 2: Què va! Per nens de
 664) Alumno 1: Per més de 7 anys. Òstia 6 anys! @@
 665) Cecília: Tienen que explicar por qué tomaron las otras opciones?
 ///
 666) Alumno 2: Ei, pareu de picar-me! Deu- Ai, va Hèctor para, que em fas mal.
 667) Alumna 3:deu! Baixa una mica /// Tens tretze anys ja!
 @ @ @
 668) Alumna 3 : tu quants en tens?
 669) Alumno 1: Jo, catorze
 670) Alumno 2: Jo faré d'aquí poc els tretze. Els faig a l'octubre
 671) Alumna 3:jo tinc tretze
 672) Alumno 1: Jo al març-
 /// // //
 673) Alumna 3:Per nens de 10 anys, va, què més?
 674) Alumno 2: Per què, per què
 675) Alumno 1: jo el 26 de març-
 676) Alumno 2: perquè més aviat els nens no ho entenen [Amb2/ Con/ Sig.Can]
 677) Alumna 3:Per què?
 678) Alumno 2: Perquè més aviat els nens no ho entenen. Ho hem comprovat amb un XXX que té 14 anys
 679) Alumno 1: Ets més gran que jo per sis mesos i un dia

Secuencia 23. Pregunta 6. Recomendación. Turnos 680 al 688

680) Alumna 3: *Recomanaries aquest llibre?*
 681) Alumno 2: Sí
 682) Alumna 3: No no no
 683) Alumno 2: Per què?
 684) Alumna 3:no, no, no, que així ens estalviem lletra. Per què?
 685) Alumno 2: és que és molt xulo, eh? És una passada de xulo, uns gràfics! Buah! Increïbles! XXX con lo bueno_
 686) Alumna 3: Perquè és interessant i ens acostava als contes populars/ Populars [Amb2/ Ap/ Sig.Inter/ Grado 3]
 687) Alumno 1: Pau, Pau
 688) Alumna 3: ((Dictando)) perquè ens acosten als contes populars. Pau, // Perquè és interessant i ens acostava als contes populars i és original. Vale, i diu, diu XXX

Secuencia 24. Explicaciones Pregunta 3. Turnos 689-741

- 689) Cecilia: Bien, están como saliendo de libro, con los cerditos saltando, Ahora, ésta era la pregunta más larga
- 690) Alumna 3: Mhm @@
- 691) Cecilia: Claro, la respuesta está un poco-
- 692) Alumno 2: Què posa?
- 693) Cecilia: las escogieron @@ porque les parecían las más adecuadas, supongo// Yo proseguiría
- 694) Alumno 2: Aquesta està molt bé, oi que sí. És que l'he feta jo. És lo que hem ficat abans
- 695) Cecilia: Ya la veré. Pero de la pregunta tres las que cogieron// Repásenlo y digan por qué han elegido esto
- 696) Alumno 2: Yo te lo escribo!
- 697) Cecilia: Si quieren háganlo grabado
XXXX
- 698) Alumna 3: Escriban aquí, tres punto
- 699) Alumno 2: No! Mejor los grabamos!

Secuencia 25. Explicación 3.1. Lógica causal. Turnos 700 al 761

- 700) Alumna 3: Es lo mismo, juntos leemos la tres punto uno
- 701) Alumno 1: No, lo grabamos
- 702) Alumna 3: Lo grabamos, lo grabamos
- 703) Cecilia: Venga
- 704) : Venga, leo el libro. Pero primero de todo tenemos que decir por qué. Jo llegeixo la pregunta, va
- 705) Alumno 2: No! No! Però jo la contesto!
- 706) Noia 2: Va, vinga, tres punt ú
- 707) Alumno 2: Tres punt ú
- 708) Alumna 3: *El que passa no s'explica d'una manera normal perquè*
- 709) Alumno 1: Mhh @@@
- 710) Alumna 3: @@ Em toca a mi!
- 711) Alumno 2: *Perquè // no no té un inici al qual segueix un conflicte i després un desenllaç o dins de la història es discuteix sobre com s'ha de contar la història*
- 712) Alumno 1: DING DING DING! La resposta correcta és TRTRRRRRRTTTRTRTRTRTR! No té un inici- [Con]
- 713) Cecilia: @@ Después hay que transcribir todo esto, si no dicen tonterías es menos complicado
@@
- 714) Cecilia: Entonces pueden ir explicándolo aquí mismo
- 715) Alumno 2: vale, va
- 716) Alumno 1: Tres punt ú?// *El que passa no s'explica d'una manera normal perquè*

- 717) Alumna 3:Perquè
- 718) Alumno 1: No té un inici al qual segueix un conflicte i després un desenllaç
[Ap]
- 719) Alumna 3: Per què? Per què heu triat aquesta resposta?
- 720) Alumno 2: L'hem triat per què // @@ ens semblava la més adequada ///
L'hem no s'escriu així, s'escriu el apòstrof hac e ema
- 721) Alumno 1: qué fotos? ((puede ser que entendiera mal "apòstrof"))
- 722) Alumno 2: -triat perquè defineix molt bé [Amb4/ Con/ NoSig.]
- 723) Alumna 3:perquè
- 724) Alumno 2: ara sí
- 725) Alumna 3: defineix
- 726) Alumno 2: es defineix molt bé la història. Bueno
- 727) Alumna 3:Però va!
- 728) Alumno 2: Esto es una resposta inmensa!
- 729) Alumna 3: Jo, va, va Pau, Pau llegeix l'altre la reposta
- 730) Alumno 2: @@ Hem triat aquesta perquè defineix molt bé la història, no té un principi ni un desenllaç, perquè problemes no hi ha, si s'escapen del conte sense problemes! [Amb1/ NoAp/ Sig.Can]
- 731) Alumna 3:Perquè què?
- 732) Alumno 2: Perquè es defineix molt bé la història-
- 733) Alumno 1: M'ha encantat la teva resposta, tot sobrao, a sobre és mentida, però bueno @@
- 734) Alumna 3: la // his-tò-ria, què més?
- 735) Alumno 2: Ara escriu la segona frase
- 736) Alumna 3: ja, què més? Què més posem?
- 737) Alumno 2: Història porta accent a la o, obert // cap a l'esquerra / Cap a l'altra banda!
- 738) Alumna 3: Ah!
- 739) Alumno 2: Mira que jo ho veig del revés, però ella- Venga, vale vale
- 740) Cecilia: ((al fondo)) Vale, vayan terminando
- 741) Alumno 2: L'hem triat perquè-
- 742) Alumna 3:-defineix molt bé-
- 743) Alumno 2: -defineix molt bé la història.
- 744) Alumna 3:Què més? Diques algo més. No hi ha problemes, o què?
- 745) Alumno 2: eh ((dudando)) Què més?
- 746) Alumna 3:No hi ha problemes.
- 747) Alumno 2: Per això també creiem que no és un conte normal, perquè no segueix aquesta rutina [Amb1/ NoAp/ Sig.Can]
- 748) Alumna 3: Per a-i-xò // tam-bé cre-i-em que no és un con-te nor-mal, perquè no què?
- 749) Alumno 2: Segueix la rutina
- 750) Alumna 3: és igual!
- 751) Alumno 2: una cosa
- 752) Alumna 3:Què?
- 753) Alumno 2: No sé si l'entendreu perquè de vegades la gent és molt capritxosa- Bueno, llegeix-ho llegeix-ho
- 754) Alumna 3: eh, eh // *No té un inici al qual segueix un conflicte al qual segueix un desenllaç. L'hem triat perquè defineix molt bé la història, per això també creiem que no és un conte normal, perquè no segueix la rutina*
- 755) Alumno 2: Perquè no fa allò de i per no sé què, això i això

Alumna 3:Clar

756) Cecilia: ((al fondo)) Bueno, espero-

757) Alumno 2: Això qui ho ha doblegat?

758) Alumno 1: Gràcies!

759) Cecilia: -la tesis, ya les contaré otra vez a parte

760) Alumna 3:Pots apagar? Com s'apaga?/// Ei com s'apaga? Esto sigue grabando!

761) Noia 2: apaga'l apaga'l