

El papel del álbum en el desarrollo del intertexto lector

José Manuel de Amo Sánchez-Fortún

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Almería.

(Fecha de recepción 16-01-2005)

(Fecha de aceptación 28-09-2005)

Resumen

El objetivo de este trabajo consiste en mostrar la importancia del álbum en la formación de la competencia lecto-literaria de los niños. Tengamos en cuenta que este “género” ha experimentado un notable desarrollo tanto en su calidad literaria cuanto en su volumen editorial. Este extraordinario incremento ha favorecido el que los niños puedan tener un contacto cada vez mayor con los álbumes y a unas edades cada vez más tempranas. En este sentido, estas obras se van convirtiendo en una de las primeras experiencias receptoras de éstos; y por lo tanto, en instrumentos que pautan y organizan la manera en que los niños construyen su competencia literaria y, en especial, su intertexto lector.

Palabras Clave: *álbum, intertexto lector, intertextualidad, competencia literaria, canon formativo.*

Summary

The aim of this work is to show the importance of the picturebook in the literary reading competence education of children. We must take into account that this “genre” has undergone an outstanding development in terms of literary quality and quantity of publications as well. More and more, this extraordinary increase has allowed children to be in greater contact with scrapbooks at a younger age. In this sense, these works are becoming one the primary receiving experiences of children, and in this manner, in instruments that model and organize the way in which children construct their literary competence, and especially, their intertext reader.

Key Words: *picture book, reader’s intertext, intertextuality, literary competence, formative canon.*

Introducción

A cada edad le corresponde un tipo de texto y una forma de realizar sus lecturas [Mendoza, 1998a: 39]. En cada etapa en la formación de la competencia literaria del lector, las obras idóneas son aquéllas que permiten en todo momento establecer entre ambos (texto-lector) un *diálogo interactivo*, en el que las aportaciones del texto favorezcan o pongan en funcionamiento las capacidades del lector. Ésta es la razón por la que se habla de “itinerarios lectores”, o sea, la ampliación progresiva de canon de lecturas que puede ser realmente disfrutado por los alumnos [Colomer, 1998: 110].

En el caso de los lectores que poseen una competencia literaria y vivencial incipientes o en formación, las adecuadas son indiscutiblemente las obras que forman parte del *corpus* de la Literatura Infantil. Si esto es cierto (es decir, si los textos literarios infantiles son los idóneos para los niños), podemos inferir que estos textos poseen una peculiaridades que potencian y estimulan la implicación y la respuesta del lector en la construcción del significado.

¿Qué peculiaridades textuales son éstas? Teniendo en mente el cuento como género infantil por excelencia, podemos hablar de los siguientes rasgos [Amo, 2003]:

- son textos relativamente cortos;
- altamente previsibles (por lo tanto, no chocan con las expectativas de sus lectores);
- los protagonistas suelen ser los niños;
- las acciones que realizan los personajes son siempre las mismas;

- sus convenciones literarias han sufrido pocos cambios a lo largo de su evolución: fórmulas estereotipadas, estructuras repetitivas, narrador extra- y heterodiegético, indeterminación de la

- estructura narrativa espacio-temporal [Pisanty, 1995];

- la historia se desarrolla dentro de un esquematismo moral claro;

- el lenguaje está determinado por el grado de competencia lingüística del niño;

- tiene un final feliz. La excepción que confirma la regla la tenemos en cuentos con un desenlace desafortunado: *La Cerillera*, *El soldadito de Plomo* o la versión de *Caperucita* de Charles Perrault.

- Realidad y ficción se entrelazan para formar un universo fantástico que el niño cree y acepta sin reservas.

Todas estas características permiten entender por qué estas obras (eminente de tradición oral) se hallan en el inicio de la educación literaria. Indiscutiblemente, su recepción o lectura permite al niño/a aprender a leer literariamente [Meek, 1988].

Sin embargo, existe una porción cada vez más grande de literatura infantil que rompe con la forma narrativa tradicional y cuya acogida es tan significativa que nos obliga a tenerla muy presente en nuestras investigaciones en la medida en que contribuye a la formación lectora.

Desde esta perspectiva, nos preguntamos por el lugar ocupan en este proceso de construcción de la competencia literaria los álbumes, teniendo en cuenta –como hemos señalado anteriormente– que gran parte de sus características se

alejan de las que definen la LI tradicional.

A lo largo de este trabajo, comprobaremos que la recepción de estas obras resulta clave para la formación del niño como lector, puesto que lo implica activamente en la producción de sentido y lo estimula en todo momento a poner en funcionamiento su intertexto. En este camino de la educación literaria, puede ofrecer una experiencia de lectura muy *atractiva*, pues la extrañeza que muestra al principio el niño se transforma en un reto que se presenta en un marco lúdico o humorístico. En definitiva, como señala María Cecilia Silva [2003], plantea una *manera distinta de leer* altamente formativa.

2. El enfoque intertextual

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

Llegados a este punto, nos gustaría establecer una diferencia clara y operativa entre dos tipos de intertextualidad: una como característica formal de los textos y otra como un *efecto* del proceso de recepción [cfr. Mendoza, Colomer y Camps, 1998]. En el fondo, hablamos del intertexto discursivo de la obra y del intertexto lector.

En este sentido, las obras de Anthony Browne funcionan como verdaderos muestrarios de citas, que no pertenecen necesariamente al ámbito literario, sino a cualquiera de las diferentes manifestaciones artísticas [cfr. Andricáin, 1996]. En *Willy el soñador* [México: FCE, 1997], por ejemplo, Browne muestra personajes que forman parte de nuestro imaginario colectivo: Mary Poppins, Tarzán, el enanito de Blancanieves, el mago de Oz, Magritte, la Venus de Milo, etc. Pero estas asociaciones difícilmente las puede establecer un receptor infantil con escasas referencias culturales. En una escena del álbum, el sueño de Willy de ser escritor transcurre en un escenario pictórico donde se reconocen los personajes (eso sí travestidos) de *Alicia en el país de las maravillas* [véase ilustración n.º 1]. El lector implícito, en este caso, no es tanto el niño como el adulto que sirve de mediador entre aquél y éste.

Señalemos que ya es un lugar común reivindicar la perspectiva intertextual en el ámbito de la educación literaria. Desde estos parámetros, el objetivo principal radica en formar al lector para ir reconociendo las vinculaciones entre un texto determinado y otros que, como señala Riffaterre [1989], le anteceden o le siguen. Gracias a la identificación de estas interrelaciones, el lector interviene activamente en la comprensión e interpretación del texto, a la vez que va enriqueciendo su competencia literaria (recursividad) [Mendoza, 1994 y 2001]. Se trata, en definitiva, de que el niño vaya construyendo a lo largo de sus lecturas un intertexto que le permita apreciar la tupida urdimbre de dependencias y relaciones con otros textos (el intertexto discursivo)

que cada obra establece y requiere para ser interpretado. Por consiguiente, se ha de trabajar con textos que *favorezcan el desarrollo de su capacidad asociativa*, que permita desde muy pequeño interiorizar saberes metaliterarios e intertextuales y tomar conciencia de que la comprensión textual depende de nuestra experiencia lectora anterior.

Desde este enfoque, resulta prioritario establecer una selección de textos literarios infantiles cuya recepción permita mostrar explícitamente y jugar con los hipotextos a fin de favorecer o estimular la ampliación del *intertexto del lector*.

A este respecto, parece incuestionable el reconocimiento del cuento tradicional como base para la construcción del intertexto lector. Este género se caracteriza por la repetición sistemática de temas, estructuras, funciones, personajes, escalas de valores... y ello lo convierte en el texto modelo para formar al lector infantil en la recepción intertextual (cfr. Mendoza, 1997 y 1998b). Un texto que comienza por “Érase una vez...”, donde existen princesas, hadas malas, recompensas, etc. permite al niño establecer relaciones con otros textos anteriormente recibidos y que poseen características análogas; de esta forma, puede reconocer que se trata de un cuento, observar sus características formales, advertir su secuencia textual narrativa y otorgarle un plus literario, así como una intencionalidad estética.

Sin embargo, hay textos que juegan deliberadamente con el horizonte de expectativas del lector, con el objetivo de que éste lo reestructure de forma lúdica y vaya ampliando su *mosaico de citas y referencias*. Entre estos textos, hay que ha-

cer especial mención del álbum, ya que, por su propia naturaleza, prepara al lector infantil en el juego de las reelaboraciones de obras clásicas, personajes, etc. En *Los tres cerditos* de David Wiesner [Barcelona: Juventud, 2003], se fractura la idea de cuento tradicional: anima desde la portada y la primera página al lector para que active sus conocimientos sobre el hipotexto (*El cuento de los tres cerditos*) [véase ilustración n.º 2]; pero el repertorio que el lector ha activado deja de ser operativo cuando los cerditos, ante el ataque insistente del lobo, se salen del cuento y acceden a la página en blanco, desmontan físicamente el cuento, construyen un avión de papel con alguna página de éste y descubren que el folio en blanco es la llave que abre la puerta a otros cuentos, a universos rimados, a abecedarios, etc. [véase ilustración n.º 3]. Se rompe en añicos las fronteras entre lo que está dentro y fuera del texto.

3. El álbum y su función formativa

En la actualidad, los álbumes han conseguido un puesto muy importante en el campo de la literatura infantil. Esto significa que este tipo de manifestaciones artístico-literarias ha de concebirse como una de las primeras experiencias receptoras de los niños. Es decir, obras mediante las cuales el niño accede a la cultura literaria y se inicia en su formación como lector. De ahí que sean cada vez más las voces que reivindican el papel del álbum actual como instrumento eficaz que pauta y organiza la manera en que los niños construyen su competencia literaria.

El álbum, como señala Teresa Durán [2000], es un tipo de libro de por sí “he-

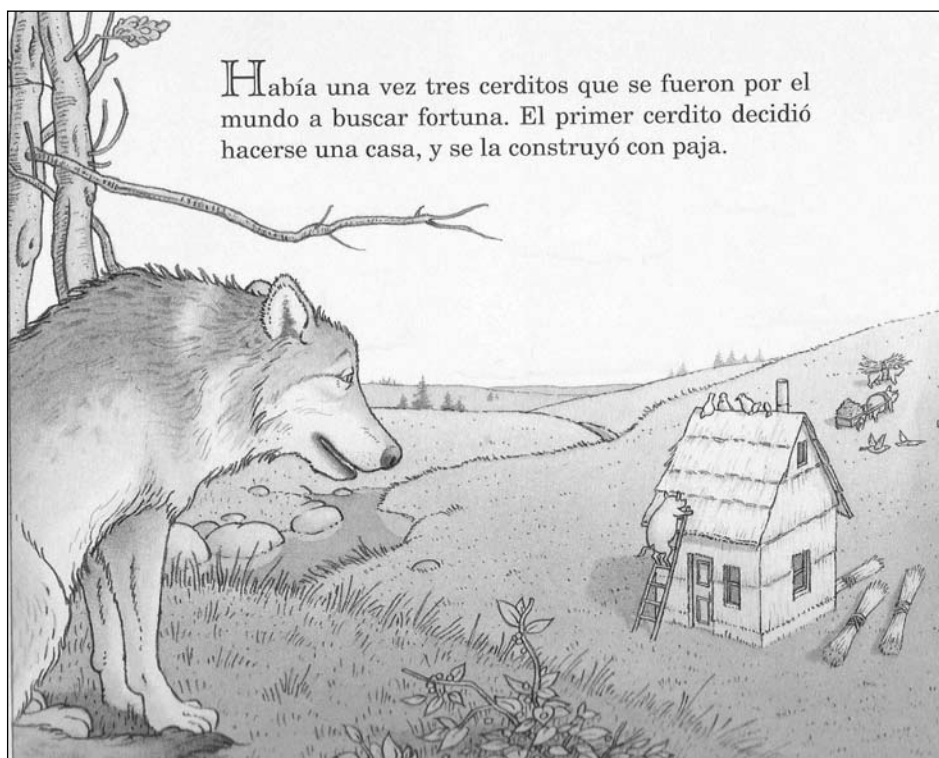


Ilustración nº 2

terodoxo”, que se aleja del modelo que ha definido tradicionalmente el *corpus* de la literatura infantil. Se trata de un género que se presta a los más variados experimentos e innovaciones relacionadas con las convenciones literarias: transgresión y desafío son dos de sus cualidades inherentes. Un aparente contrasentido si pensamos en las condiciones que el destinatario infantil suele imponer al texto: su escasa formación literaria obliga a que el texto no choque violentamente con las expectativas que el niño se hace. Por eso, son textos altamente previsibles,

textos con los que el público infantil inexperto no se sienta perdido.

Sin embargo, el álbum destruye los límites del texto literario infantil, a la par que proporciona un función pedagógica importantísima [Mackey, 1990]: se puede convertir en una lección de lectura, ya que muestra el proceso mismo de construcción del texto y solicita expresamente la participación constante del lector [Trites, 1994].

Estos libros producen un efecto de-estabilizador en el lector, ya que, al no

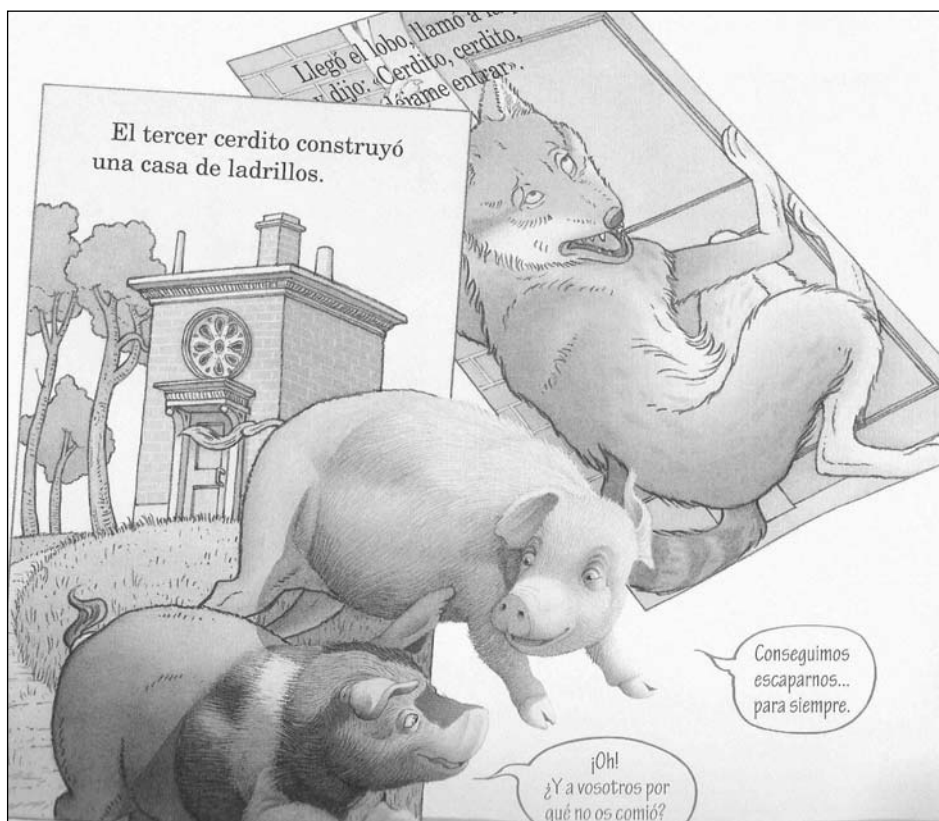


Ilustración nº 3

corresponder con las expectativas que había generado, ponen en tela de juicio la manera de acercarse a la obra literaria. Y precisamente esta cualidad los convierte en textos que propician un aprendizaje significativo, porque primero apelan a sus conocimientos previos, para luego promover una ruptura cognitiva y la consiguiente modificación de los esquemas del niño.

Además, al poner al descubierto los procedimientos formales desde un punto de vista plástico y literario, genera la ne-

cesidad de una lectura que trasciende lo meramente temático y argumental, una lectura, en definitiva, más ligada al juego de las formas y el lenguaje, más atenta al placer estético.

El álbum ayuda aun más en el proceso de la comprensión lectora, al integrar el código icónico y el verbal. Este rasgo particular lo convierte en un material esencial para la formación lectora, ya que favorece la ampliación de la información no explicitada y acentúa el carácter de obra abierta (puesto que el sen-

tido global lo construye el lector en su interrelación con los distintos códigos. Tengamos en cuenta, en este sentido, que la ilustración en el álbum no posee una función meramente complementaria o clarificadora de los signos escritos en la obra, sino que forma parte inherente del mensaje estético y, por consiguiente, de su propia textualidad. Evidentemente, el efecto estético total de la obra depende no sólo de la unión “sumativa” de texto e ilustración, sino también (y sobre todo) de la interacción o transacción percibida entre estas dos partes. Imagen y palabra, por lo tanto, interactúan, facilitando la construcción de sentido por parte del lector novel, y contribuye a que desde muy pequeño el niño desarrolle:

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

2. habilidades de conexión intertextual (establecer relaciones entre textos con diferentes códigos expresivos), etc.

3. en definitiva, estrategias que potencian un encuentro más gozoso y enriquecedor con el libro.

3.1. Formación de lectores competentes

Cada lector posee un intertexto específico, procedente de las lecturas y de las interrelaciones discursivas que ha realizado a lo largo de su vida. Esto significa que un niño-lector que sólo haya leído cuentos tradicionales, se convierte en un lector competente en este género (o sea, reconocería sus características, los personajes, la trama). Pero si se pretende crear lectores hábiles en cualquier texto literario, resulta oportuno que el lector

pueda dialogar con una amplia y diversa gama de obras, entre las que se encuentra el álbum, que ofrece al niño una experiencia receptora más.

A lo largo de nuestra exposición, hemos reiterado que el álbum actual ayuda a formar al lector. Y esto es así porque utiliza una gran cantidad de recursos encaminados a favorecer la comprensión y la retención de la información [Colomer, 1995:13]. Al incluir, por ejemplo, la imagen narrativa en su entramado narrativo, facilita el que se solucionen problemas de construcción de significado: por ejemplo, saltos temporales, superposición de planos narrativos, juegos referenciales...

Otro aspecto que hay que tener muy presente es el valor del álbum como instrumento que favorece el establecimiento de unos fuertes vínculos afectivos entre el texto y el niño. El álbum es una fuente de diversión y de placer estético que reclama lo que se ha venido en llamar el formato “acción conjunta”, donde la díada niño-adulto interactúan con el libro, jugando a construir una lectura compartida y a potenciar la zona de desarrollo próximo del lector novel. Además, son textos muy motivadores, con temas que pueden generar un centro de interés en el niño.

Por otra parte, los álbumes poseen unas características discursivas específicas que propician un tipo determinado de actividad en el lector:

1. Al jugar con los propios mecanismos de ficción, estas obras favorecen que el niño-lector pueda:

- Por un lado, desfamilarizarse de la forma tradicional de narrar: aquello

que parecía cotidiano y natural se transforma en algo nuevo y artificioso [Silva-Díaz, 2003].

- Por otro, familiarizarse de forma explícita con los convencionalismos del discurso literario. Decía Genette que “la literatura (...) se basa en convenciones que (...) son inicialmente desconocidas”. Desde esta afirmación, creemos que, por medio de la lectura de estos álbumes, el lector puede aprender muchas de estas convenciones. Si estas obras tienen como objetivo poner al descubierto sus propios mecanismos, su lectura permitirá que el receptor tome conciencia de ellos de forma progresiva.

2. Por esta razón, estos textos aportan o constituyen un *input* para el reconocimiento de lo literario. En términos de la Pragmática literaria, el lector, a través de la recepción de estos textos, orienta el mensaje en una situación lingüística literaria otorgándole valor estético. Expliquemos esta afirmación: al convertir las formas literarias en el tema central de numerosos álbumes, su recepción habitual al lector a distinguir entre texto literario y aquel que no lo es, además de conocer las características propias del uso literario de la lengua. Ante una carta a los Reyes Magos un niño reconoce una intención informativa; en cambio, si esa carta aparece inserta en un discurso literario le atribuirá una finalidad estética. Esto es lo que ocurre en *El cartero simpático o cartas especiales*, de Janet y Allan Ahlberg [Barcelona: Destino, 1994]. En esta obra, la carta y su contexto comunicativo se convierten en el centro mismo de la historia [véase ilustración n.º 4]. Se nos narra la historia de distintos personajes de cuentos famosos

de la literatura infantil y un alegre cartero que va, de casa en casa, entregando a cada uno de ellos las más diversas correspondencias: desde un plegable publicitario de los almacenes Los Duendes, que oferta toda clase de artículos para la bruja moderna, hasta una carta que los abogados de Caperucita Roja le dirigen al Lobo Feroz, pasando por una postal de Pulgarcito al gigante, y por una tarjeta de felicitación por el cumpleaños de Ricitos de Oro. Es decir, el aprendiz identifica una situación de comunicación literaria y pone en funcionamiento el código estético [cfr. Posner, 1987: 131 y ss.]

3. Pero para que reconozca lo literario, discrimine aquellas producciones literarias de las que no lo son, aprecie el potencial expresivo de la lengua y las valores de forma estética, el lector infantil ha de ir adquiriendo, entre otros, saberes metaliterarios y metatextuales. El álbum, en este sentido, favorece la construcción de estos conocimientos metaliterarios. En este apartado, se puede hablar de:

- *Manipulación del punto de vista:*

Entre los procedimientos o estrategias literarias más utilizadas, se encuentra la de contar la misma historia desde las distintas voces de sus personajes. El álbum *Muy María* [Barcelona: La Galera/Círculo de Lectores, 2002] es un claro ejemplo de esta omnisciencia multiselectiva. En él, cada ilustración representa el ángulo de visión del personaje que habla; de esta forma, nosotros, los lectores, percibimos la realidad que ve ese protagonista-narrador. Así vemos con los ojos de María cómo se cepilla los dientes; pero también a través de los ojos del gato presenciemos muchos actos de la vida cotidiana de su dueña [véase ilustración n.º



Ilustración nº 4

5]. Recordemos, asimismo, *Voces en el parque* de Anthony Browne [México: FCE, 1999]. El autor trata aquí de relatar un mismo hecho desde diferentes perspectivas, una especie de *Cuarteto de Alejandría*, pero a lo infantil. Nos cuenta la historia de un encuentro entre dos familias y cómo lo ve cada uno de ellos: por un lado, Victoria, su hijo Carlos y su perra y, por otro, papá Gorila, su hija Mancha y su perro Alberto [véase ilustración n.º 6].

- *Secuenciación narrativa no lineal*: En Blanco y negro, como ya han señalado algunos críticos, David Macaulay quebranta la lógica de la ficción narrati-

va tradicional, ya que se cuentan a la vez cuatro historias diferentes mediante cuatro estilos de letras e imágenes distintos en página.

- *Tratamiento irónico de las técnicas tradicionales*. Sobre la base de una narrativa usual en la experiencia receptora del niño, se incluyen recursos que siempre han estado excluidos del ámbito de la literatura infantil; a saber: el relato especular o puesta en abismo; la exploración de la posible ficcionalidad del mundo que existe fuera del texto literario; el lector implicado se convierte en personaje; el autor e ilustrador aparecen en la obra, etc. El ejemplo más característico lo en-

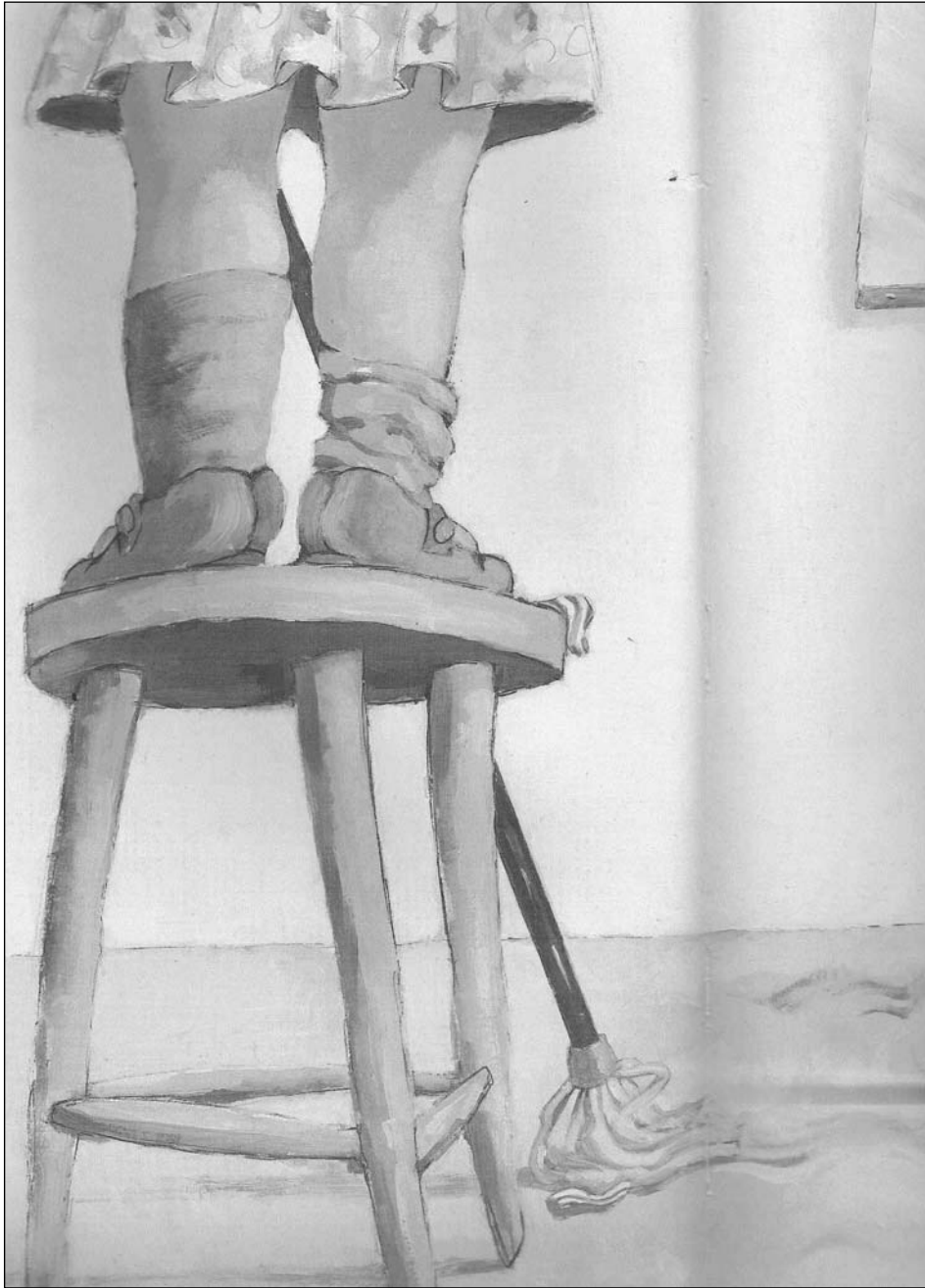
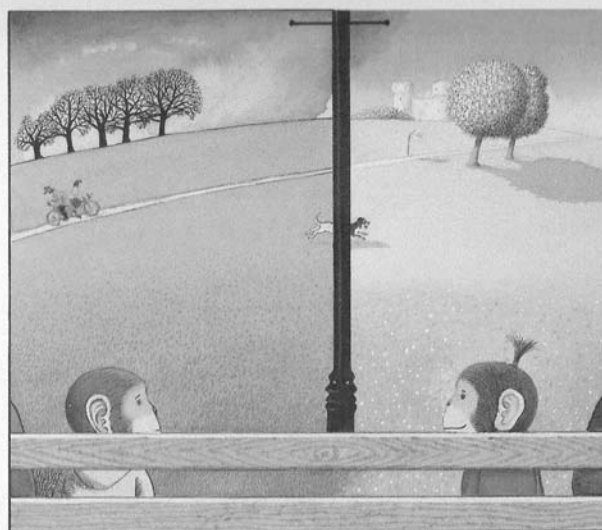


Ilustración nº 5



“¿Quieres venir a la resbaladilla?”,
me preguntó una voz. Era una niña,
desafortunadamente, pero de todos modos fui.
Era buenísima en la resbaladilla.
De verdad se deslizaba rápido.
Estaba asombrado.

Ilustración nº 6

contramos en el libro de Jörg Müller, *El libro en el libro en el libro* [Barcelona: Serres, 2002].

- *Lecturas contrapuestas*. La información que proporciona la imagen y la que aporta la palabra son opuestas; se presenta, por lo tanto, un *contrapunto de perspectivas* [cfr. Nikolajeva y Scout,

2000]. De esta forma se educa al lector para prestar atención a todos y cada uno de los elementos que integran una narración. Como señala Teresa Colomer [2002: 21], en *Willy el tímido* [México: FCE, 1995], mientras en el lado izquierdo se puede leer <<Aprendió a boxear>>, la ilustración de la derecha mues-

tra un púgil de la categoría de pesos pesados riéndose de lo poco que ha aprovechado las clases el escuálido Willy. En la obra de Satoshi Kitamura, *Lily da un paseo* [*Lily Takes A Walk*], encontramos un contrapunto de perspectivas excelentemente conseguido: una niña da un paseo con su perro; en el texto escrito se especifica que Lily está tranquila porque su perro la defenderá de cualquier agresión. En cambio, con una simple mirada a las imágenes, descubrimos que el perro está muerto de miedo. Las dos narrativas (la escrita y la icónica) en esta obra muestran una lucha entre sus géneros: el real y el imaginario o fantástico. Por su parte, John Burningham, en su obra *Come away from the water, Shirley*, muestra en el texto escrito la historia de un día en la

playa desde la perspectiva de los padres, en la que están disfrutando de un día de tranquilidad mientras su hija juega sola en la arena. En cambio, la ilustración (que aparece siempre en el margen izquierdo) narra las aventuras imaginarias de Shirley en la orilla del agua (aborda un barco pirata y surca los mares); un contraste entre realidad y ficción muy bien conseguido. Finalmente, en el álbum *Por la noche* de Wolf Erlbruch [Madrid: SM, 2001], un niño que no puede dormir sale con su padre a las calles; el padre, a través del cual se narra verbalmente la historia, no ve nada; en cambio, el niño, a través del cual observamos visualmente las escenas, descubre un mundo surrealista y onírico, que contradice el discurso del adulto [véase ilustración n.º 7].

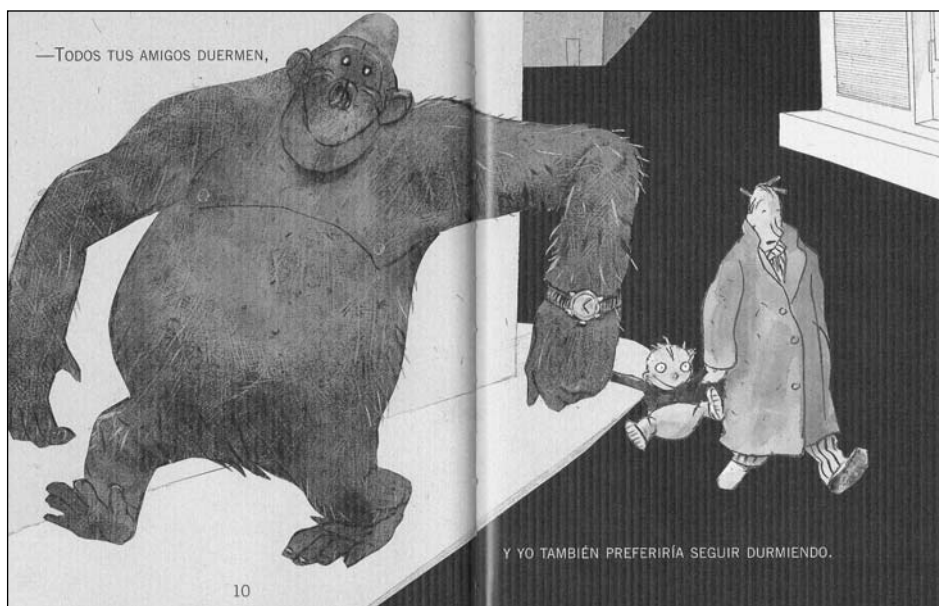


Ilustración n.º 7

4. Las predicciones e inferencias que el lector realiza antes y durante la lectura del texto son esenciales no sólo para la comprensión de éste, sino también para su formación lectora. Estas anticipaciones permiten al lector crearse unas expectativas y, a partir de ellas, activar los esquemas cognitivos necesarios para interpretar y dar sentido al texto. En los álbumes, se intenta jugar con las expectativas creadas para a continuación ofrecer una ruptura cognitiva. Esta sacudida en las expectativas del lector permite descubrirle las propias herramientas con que se acerca a los textos. Al jugar con la formulación de expectativas y elaboración de inferencias por parte del receptor novel, lo habitúa a una lectura creativa y a prestar mayor atención al proceso de lectura. Veamos el ejemplo de *Mal día en Río Seco* de Chris van Allsburg (México: FCE, 2000). La portada del texto nos permite lanzar una hipótesis: se trata de un cuento del oeste. Al abrir el libro nos encontramos con un narrador omnisciente y heterodiegético que nos describe el pueblo de Río Seco. El lector reconoce o identifica la estructura formal y temática del género del oeste; y en consecuencia, se crean unas expectativas determinadas: indios, diligencias, bancos asaltados, forajidos, caballos, vaqueros.... Pero en la siguiente ilustración el dibujo que representa una diligencia y sus caballos aparece garabateado, como si un niño hubiese tratado de colorearlo. Esto produce el primer recelo del lector hacia sus propias conjeturas elaboradas. Más adelante, durante la historia, aparece un dibujo muy esquemático e infantil (el forajido), hecho con las mismas ceras que el garabato anterior. A continuación se pre-

senta una imagen donde se muestra al lector implícito coloreando con un lápiz de color las imágenes (Véase C. Bajour y M. Carranza, 2003). Se trata de un juego continuo de provocación hacia el lector real, quien, gracias a la ilustración, sabe más que la voz narrativa y va haciéndose consciente poco a poco de que la recepción del texto no es un acto pasivo, sino un **proceso creativo** donde tiene que formular constantemente expectativas, inferencias, hipótesis de significado y verificarlas [véase ilustración n.º 8].

a. Nos hallamos en una de las máximas expresiones de la *obra abierta*. Los lectores están invitados explícitamente a construir el significado del texto. Hablamos, por lo tanto, de una obra **i n d e t e r m i n a d a**,



Ilustración n.º 8

irresponsable porque requiere de un destinatario como productor activo de significados. En *Matías dibuja el sol* [Caracas: Ekaré, 2002], su autora juega con este tema, mostrando la multitud de posibilidades de interpretar una obra de arte por diferentes receptores.

- Nos presenta a un grupo de animales que contemplan los dibujos del topo Matías.

- Para cada uno de ellos, ese dibujo tiene un significado ligado a su experiencia personal;

- Lo interpretan según su vivencia, al igual que se interpreta un texto literario a partir de los conocimientos que cada cual tiene de la realidad.

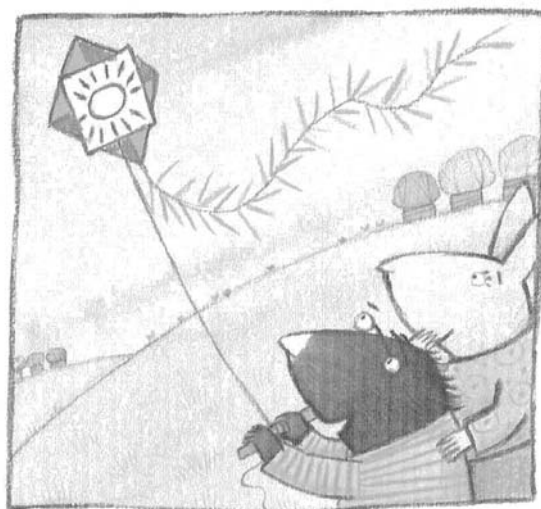
- Y todas las interpretaciones son válidas, puesto que la obra de arte es una obra abierta que necesita de un espectador que le dé sentido [véase ilustración n.º 9].

3.2. El álbum y la intertextualidad

Los álbumes son verdaderos artefactos cuya comprensión se asienta sobre la base de la apreciación de las conexiones intertextuales que el lector pueda establecer. No es posible una lectura aislada e inconexa de un texto, sino que ésta existe y se enriquece si se enmarca dentro de una tupida red de relaciones textuales.

En este apartado, nos detendremos en la intertextualidad o, por utilizar el término de Gérard Genette (1989), trans-textualidad, es decir, *todo lo que pone un texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos*. Estas conexiones son de cinco tipos:

a) *Hipertextualidad*: la relación que mantiene un texto imitador (hipertexto) y el texto imitado (hipotexto), a través de parodia o el travestimiento. Como señala Ana Díaz Plaja, un tipo de travestimiento es aquel en que se utilizan animales humanizados para presentar a los personajes, de esta forma se asegura que



“Vaya”, piensa Matías,
“mis dibujos pueden verse
de mil maneras diferentes”.

Ilustración n.º 9

el niño se identifique afectiva o humorísticamente con el personaje a la vez que se distancia de él. Un tipo especial de esta modalidad es el cambio de especie animal. En este campo, se podría incluir *Frédéric* de Leo Lionni (Barcelona: Lumen, 1982) en el que se ha operado una transformación paródica, o sea, se ha retomado un texto conocido para darle una significación nueva.

b) *Architextualidad*: se refiere a la relación que mantienen un texto con el género al que pertenece. Durante la comunicación literaria, el lector ha de poner en marcha su **competencia textual** para reconocer elementos micro- y macroestructurales, transformarlos en índices significantes, así como lanzar predicciones, establecer hipótesis y construir provisionalmente el sentido del texto. De ahí la importancia de sus conocimientos, entre otros, acerca de las propiedades discursivas (socio-institucionales, enunciativas, receptivas, funcionales) y textuales (formales y temáticas), ya que toda obra literaria supone un **horizonte de expectativas**, es decir un conjunto de reglas preexistentes para orientar la comprensión del lector y permitirle una recepción apreciativa [cfr. Stempel, 1988]. A partir de los datos avanzados por la lectura, el lector formula previsiones sobre: el género y la tipología textual, el contenido, el desarrollo argumental, los personajes, la estructura general de la obra, la intencionalidad del texto, etc. En muchos álbumes actuales, se juega con estas relaciones architextuales para desestabilizar al lector. Es el caso de *Los tres cerditos* anteriormente citado; comienza con una estructura narrativa arquetípica: “Había una vez tres cerditos”,

con el fin de que el lector cree unas expectativas determinadas: se trata de un cuento tradicional. Pero varias ilustraciones más allá, sus expectativas se ven truncadas con una nueva forma de narrar (la metaficcional).

c) *Metatextualidad*: el comentario –normalmente crítico– que un texto hace de otro. No cabe duda de que se puede incluir en esta categoría la interpretación personal que un niño hace de un cuento famoso. Es el caso de la obra de Luis María Pescetti e ilustrada por O’kif, *Caperucita roja (tal como se la contaron a Jorge)* [Madrid: Alfaguara, 1998]. En este álbum, mientras el padre cuenta la historia tal como él la vio siempre, su hijo Jorge, la reconstruye a partir de elementos sacados de la imaginería infantil actual: moderniza la historia de Caperucita y el lobo feroz; la comida es pizza, los personajes vuelan; el cazador que libera a la abuelita se parece a Superman y firma autógrafos... [véase ilustración n.º 10].

d) *Paratextualidad*: la relación del texto con su paratexto, o sea, con un conjunto de signos que presentan al texto (título, subtítulo, prefacio, prólogo, notas a pie de página, ilustraciones...). El título proporciona al lector una información inicial que ayuda al proceso general de intuir, captar y comprender la macroestructura textual. Pensemos lo que nos sugiere el título del cuento *Antes de Ricitos de Oro*: la historia de los tres ositos antes de la llegada de la niña a su casa. El título del álbum de Werner Holzwarth y Welf Erlbruch, *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza* (Madrid: Altea, 1991), representa la idea principal del texto y permite saber

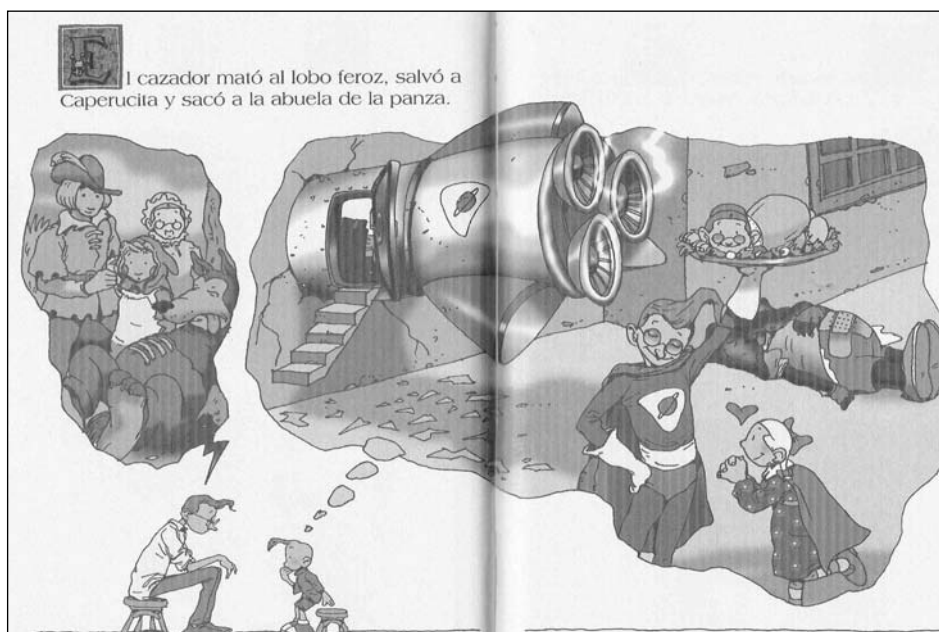


Ilustración n.º 10

el contenido del libro y su estructura narrativa: un topo que irá investigando el desagradable suceso que le ha ocurrido [véase ilustración n.º 11].

e) *Intertextualidad*: la presencia real de un texto en otro, mediante citas, plagios o alusiones; o dicho de otra manera, cómo algunos libros hacen referencia a otros libros, citando personajes, imitando formas de escribir, situaciones, diálogos. Es el caso del álbum que cuenta la historia de la bailarina de Degas. Como todas conexiones transtextuales no son compartimientos estancos, sino que se interrelacionan, podemos señalar aquí otra vez *Frédéric*, una joya de libro cuya trama está urdida tomando como modelo la fábula de *La cigarra y la hormiga*.

Como hemos podido apreciar, esta intertextualidad (en sentido lato) producti-

va, de la que hace gala el álbum, ofrece infinidad de posibilidades para la estimulación lectora. La lectura o recepción de un hipertexto (o sea, de un nuevo texto) es un estímulo para interesarse por los hipotextos o viceversa. Si tenemos en cuenta que es a través de la lectura como aprendemos a leer, el álbum puede considerarse una herramienta fundamental para la formación lecto-literaria. Precisamente por ser un artefacto que juega constructivamente con la estructura arquetípica del cuento y con los recursos narrativos tradicionales permite ir actualizando nuestra competencia en relación con dichas convenciones literarias e ir adiestrándonos en la activación de los conocimientos necesarios no sólo para establecer relaciones intertextuales, sino además para descubrir la nueva forma de narrar.

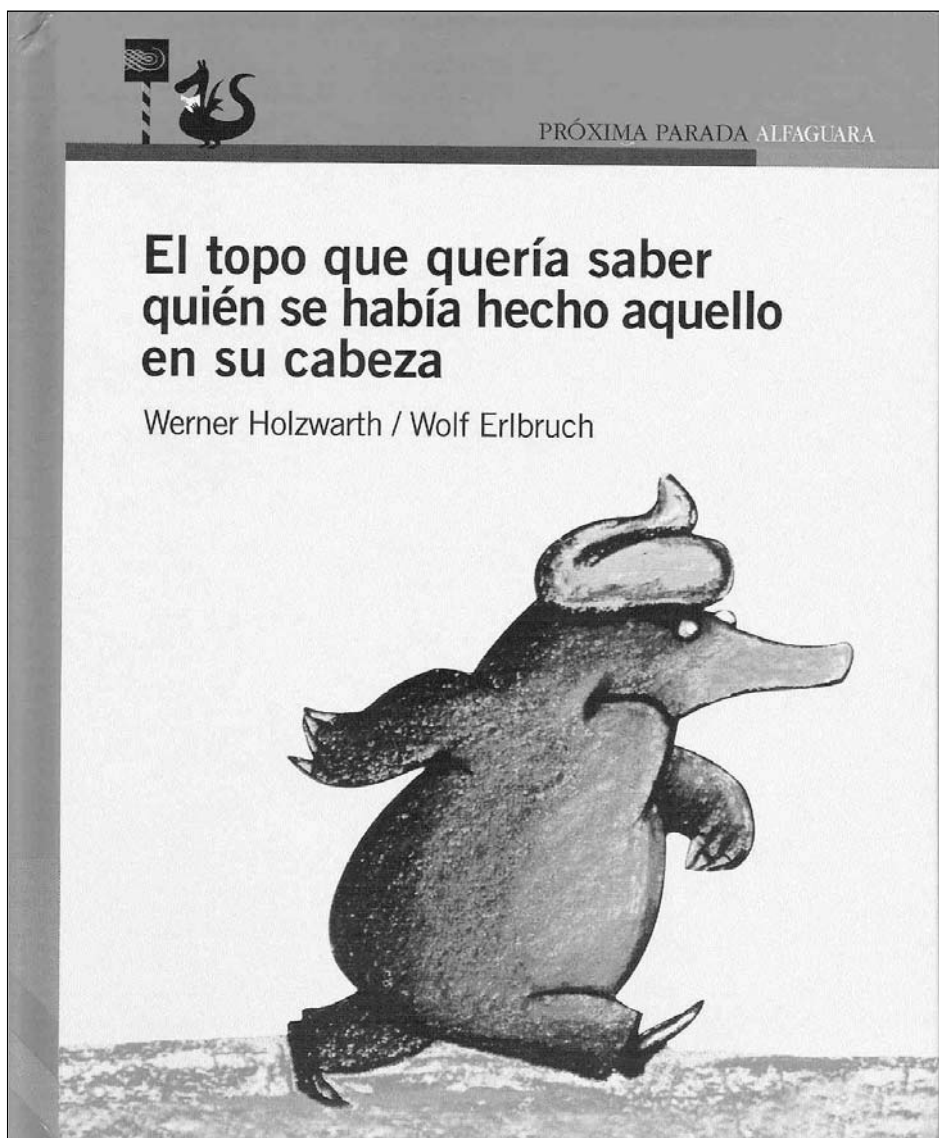


Ilustración nº 11

Referencias bibliográficas.

- Andricaín, S. (1996, octubre). "Anthony Browne, un postmoderno en el universo del libro infantil". *Hojas de lectura*, 42. También [online]. En: <http://www.geocities.com/Athens/forum/-286/76.htm>.
- Bajour, C. y Carranza, M. (2003). "Juegos de ilusión en *Mal día en Río Seco*". *Imaginaria*. N.º 100. En línea: <http://www.imaginaria.com.ar/10/0/rioseco.htm#notas>.
- Bradford, C. (1993). "The Picture Book: Some Postmodern Tensions". *Papers: Explorations in Children's Literature*. 4, pp. 10-14.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario: Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (1999b). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Díaz-Plaja, A. (2002). "Leer palabras, leer imágenes. Arte para leer". En: Mendoza, A. (Coord.). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Pp. 219-252.
- Durán, T. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Mackey, M. (1990). "Metafiction for Beginner: Allan Ahlberg's *Ten in a Bed*". *Children's Literature in Education*. 21, pp. 179-187.
- Meek, M. (1988). *How Texts Teach What Readers Learn*. South Woodchester-Glos: Thimble Press.
- Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
- Mendoza, A. (1997). "El cuento y sus aportaciones al intertexto del lector". En: AA.VV. (1997). *Contos e Lendas de Espanha e Portugal*. Évora y Mérida: Univeridad de Extremadura. Pp. 129-140.
- Mendoza, A. (1998a). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. (1998b). "Intertextualitat i recepció: el conte tradicional". *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura*. 14, pp. 13-32.
- Mendoza A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. y Valero, A. (1997). "Nuevos cuentos viejos. Los efectos de la transtextualidad". *CLIJ*. 90, pp. 169-190.
- Moss, G. (1990). "Metafiction, Illustration and the Poetics of Children's Literature". En: Hunt, P. (Ed.). *Literature for Children: Contemporary Criticism*. London: Routledge. Pp. 44-66.
- Nikolajeva, M. (1998). "Exit Children's Literature?". *The Lion and the Unicorn*. 2, pp. 221-236.
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2000). "The Dynamics of Picturebook Communication". *Children's Literature in Education*. 4, pp. 225-239.
- Pisanty, V. (1995). *Cómo se lee un cuento popular*. Barcelona: Piados.

- Posner, R. (1987). "Comunicación poética frente a lenguaje literario, o la falacia lingüística en la poética". En: Mayoral, J. A. (Comp.). *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco/Libros. Pp. 125-136.
- Riffaterre, M. (1989). "Criterios para el análisis del estilo". En: Warning, R. (Ed.). *Estética de la recepción*. Madrid: Visor. Pp. 89-108.
- Trites, R. S. (1994). "Manifold Narratives: Metafiction and Ideology in Picture Books". *Children's Literature in Education*. 25, pp. 225-242.
- Silva-Díaz, M. C. (2003). "La metaficción como un juego de niños: Una introducción a los álbumes metaficciones". *El vuelo de la Librelula*. [online]. En: <http://www.librelula.com/elvuelo/Temaafondo.asp?key=16>.