



UNIVERSITAT DE BARCELONA



**FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT**

**MÀSTER DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LA  
LLENGUA I LA LITERATURA**

**CURSO 2009-10**

***El álbum como hipertexto textual:  
Análisis de facetas que intervienen en su  
recepción***

**Daniela Barrena Medel**

**Trabajo de fin de máster**

**Dirigido por el Dr. Antonio Mendoza Fillola**

**Septiembre de 2010**



*Leyendo se acaba sabiendo casi todo... No sirve la misma forma para todos, cada uno inventa la suya, la suya propia, hay quienes se pasan la vida entera leyendo sin conseguir nunca ir más allá de la lectura, se quedan pegados a la página, no entienden que las palabras son sólo piedras puestas atravesando la corriente de un río, si están allí es para que podamos llegar a la otra margen, la otra margen es lo que importa.*

José Saramago, *La caverna*, 2000.



*A mi tío Miguel, quien partió de este mundo  
antes del comienzo de la aventura para  
iluminarme desde arriba.*

*A Sergio; marido, compañero, amigo y  
editor personal.*



# TABLA DE CONTENIDOS

<b>RESUMEN / RESUM / SUMMARY</b> .....	<b>i</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>iii</b>
<b>1. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>1</b>
1.1 EL ÁLBUM.....	1
1.1.1 <i>Definición</i> .....	1
1.1.2 <i>Relación texto-imagen</i> .....	3
1.1.3 <i>Breve recorrido histórico</i> .....	4
1.1.4 <i>El álbum y la posmodernidad</i> .....	5
1.2 PERSPECTIVA INTERTEXTUAL.....	6
1.2.1 <i>Intertexto discursivo</i> .....	6
1.2.2 <i>Intertexto lector</i> .....	8
1.3 ÁLBUM, PERSPECTIVA INTERTEXTUAL Y LECTURA .....	9
<b>2. DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>13</b>
2.1 PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	13
2.2 METODOLOGÍA.....	14
<b>3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN</b> .....	<b>17</b>
3.1 ANÁLISIS DE LOS ÁLBUMES.....	17
3.1.1 <i>Boca de Lobo</i> .....	17
3.1.2 <i>En el bosque</i> .....	24
3.1.3 <i>Cuidado con los cuentos de lobos</i> .....	33
3.1.4 <i>¡El lobo ha vuelto!</i> .....	42
3.2 VARIACIÓN DE LOS ÁLBUMES A LOS REFERENTES INTERTEXTUALES .....	55
3.3 ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES/DIFICULTADES DEL RECEPTOR ANTE ESTOS HIPERTEXTOS TEXTUALES.....	58
3.4 SÍNTESIS DE LOS APARTADOS ANTERIORES, VALORACIÓN Y PROPUESTA DE UN SOPORTE DIDÁCTICO PARA LA RECEPCIÓN DE HIPERTEXTOS TEXTUALES. ....	60
<b>4. CONCLUSIONES</b> .....	<b>63</b>
<b>5. REFERENCIAS</b> .....	<b>66</b>





## **RESUMEN**

El análisis del álbum, en tanto primera experiencia lectora de muchos niños, aparece como uno de los pilares de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. En este contexto, el concepto de intertextualidad es clave debido a que un buen número de publicaciones corresponde a modalidades de creación hipertextual. El estudio de esta literatura permite, en primer lugar, alcanzar un conocimiento profundo acerca de los mecanismos a través de los cuales ella opera y, subsecuentemente, el tipo de lector que ella demanda. Desde esta premisa, la presente investigación analiza una muestra de cuatro álbumes de carácter intertextual y, a partir de ello, prefigura las necesidades del lector infantil. Las conclusiones revelan que los álbumes de naturaleza intertextual requieren de lectores que detecten las conexiones presentes en la obra para su recepción significativa, asunto que deriva en la propuesta y valoración de un soporte didáctico como mediador para alcanzar dicho objetivo.

## **RESUM**

L'anàlisi de l'àlbum, en tant primera experiència lectora de molts nens, apareix com un dels pilars de la Didàctica de la Llengua i la Literatura. En aquest context, el concepte d'intertextualitat és clau perquè un bon nombre de publicacions corresponen a modalitats de creació hipertextual. L'estudi d'aquesta literatura permet, en primer lloc, assolir un coneixement profund sobre els mecanismes a través dels quals ella opera i, subseqüentment, el tipus de lector que ella demanda. Des d'aquesta premissa, la present investigació analitza una mostra de quatre àlbums de caràcter intertextual i, a partir d'això, prefigura les necessitats del lector infantil. Les conclusions revelen que els àlbums de naturalesa intertextual requereixen de lectors que detectin les connexions presents en l'obra per a la seva recepció significativa, assumpte que deriva en la proposta i valoració d'un suport didàctic com a mediador per assolir aquest objectiu.

## **SUMMARY**

The analysis of the picture book, as first reading experience of many children, appears as one of the cornerstone of Language and Literature Pedagogy. In this setting, the concept of intertextuality is key as several publications in this field employ this literary resource. The study of this literature allows first to reach a deep understanding of the mechanisms through which it operates and subsequently to determine the type of reader it demands. From this premise, the current research analyzes four intertextual-type picture books to identify basic requirements to be present in the child reader in order to achieve full comprehension of them. The findings reveal that intertextual picture books require readers who are able to detect the connections within the text, leading to the proposal of an educational support or “guidance” to further achieve this goal.



## INTRODUCCIÓN

Dentro de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), el álbum es uno de los productos editoriales que más auge tiene en nuestros días (Borda, 2002). Su presencia en librerías, escuelas y bibliotecas es importante y, por ello, se constituye en la primera experiencia lectora para muchos niños y niñas (Silva-Díaz, 2005). Esta gran trascendencia puede explicarse por ser el álbum un objeto que encaja perfectamente con la sociedad actual del consumo, una sociedad que ha venido desarrollando un progresivo interés por las imágenes y el juego con formas y materiales (Colomer y Fons, 2010).

Chile, país del cual provengo, no es una excepción en lo que respecta al fenómeno del álbum. De hecho, el Ministerio de Educación establece que el álbum debe ser una de las herramientas con la que los docentes fomenten el hábito lector. El año 2005, desde el Componente Bibliotecas Escolares / CRA, el Ministerio comenzó a trabajar con una colección de álbumes. A partir del análisis de 41 de estos textos se editó un libro, se creó un blog con artículos y trabajos para orientar a bibliotecarios y profesores y, además, se hicieron guías didácticas, sugiriendo actividades para los colegios, salas de clases y bibliotecas (CRA, 2008).

El álbum, por tanto, se erige como un elemento importante para la consecución de aprendizajes escolares. En él, el lector infantil encuentra en las imágenes un soporte para la comprensión y se siente atraído por ellas, lo que refuerza la motivación y la participación. Por otra parte, debido a la fuerte presencia de juegos experimentales, principalmente relacionados con la intertextualidad y la metaficción, ayuda a los primeros lectores a apreciar recursos ficcionales y literarios de una manera más rápida y placentera. Y, por último, sus características permiten y estimulan la construcción compartida del sentido del texto en aula (Colomer y Fons, 2010: 7).

Todo esto destaca la relevancia del análisis del álbum desde el ámbito de la didáctica ya que, si su presencia es cada vez mayor en el mercado y si su uso es relevante para el logro de aprendizajes lingüísticos y literarios, se hace indispensable conocer y comprender cómo es, cuáles son sus características, y qué habilidades y conocimientos requiere el receptor infantil para su comprensión e interpretación. Como plantea Cecilia Silva-Díaz: “El análisis de la producción literaria destinada al público infantil permite anticipar qué enseñanzas literarias contienen los libros antes de que estos se pongan en contacto con sus lectores” (2005: ii). Es este análisis el que puede contribuir a iluminar el camino a seguir por profesores y

profesoras en la utilización y provecho del álbum porque, al ser un producto complejo en donde la narración se realiza de manera articulada entre texto e imagen (Sophie Van der Linden, 2007), se hace urgente buscar y crear nuevas opciones de trabajo y evaluación de su lectura.

Cuando trabajaba en Chile como profesora de Lenguaje y Comunicación de Primer Ciclo Básico (1° a 4° de primaria), consciente de la relevancia del álbum, utilizaba estos textos de manera sistemática en mis clases. Teníamos en los cuatro niveles una actividad permanente que se denominaba “Lectura en voz alta”. Esas sesiones consistían, básicamente, en que los alumnos escuchaban, observaban y comentaban un álbum que yo les leía. Antes y después de la lectura, se planificaban diferentes actividades complementarias, generalmente de debate, para trabajar la comprensión y la interpretación del texto.

En ese tiempo, una de las cosas que más llamaba mi atención era el escaso capital literario que traían los niños, pues cuando leímos textos cuya creación obedecía a una modalidad de base intertextual no reconocían los referentes citados o aludidos, asunto que entorpecía seriamente su recepción. Lamentablemente, esta condición no era exclusiva de mis alumnos ya que, como señala Gemma Lluch, es propia de los ciudadanos actuales:

A l’hora de parlar de l’ensenyament de la literatura no podem deixar de recordar l’escassa formació lectora dels ciutadans, pares i mares dels estudiants, als quals adrecem aquesta educació, qüestió que no hem d’obviar, ja que aquest escàs reconeixement influeix notablement en la valoració que de la literatura en concret i del fet de la lectura en general, l’estudiant té a l’aula. (Lluch, 2001:9)

La limitada experiencia literaria de mis alumnos estaba relacionada con esta escasa formación lectora de padres y madres que toma un cariz serio en Chile, país en el cual un 50% de la población reconoce que no lee nunca, o casi nunca, un libro (Fundación La Fuente, 2008). No es de extrañar, por tanto, que niños y niñas no manejen los referentes literarios mínimos que le corresponden al lector infantil, incluso aquellos relacionados con la tradición oral como los cuentos populares. Este desconocimiento entorpece y dificulta la recepción, asunto evidente si pensamos que los aportes del lector determinan su capacidad para establecer el significado de la obra, la adecuación y la coherencia de su comprensión e interpretación (Mendoza, 1994) y, como consecuencia, el goce estético, objetivo fundamental para la formación del hábito lector.

El problema de la falta de conocimientos literarios elementales en niños y niñas es un asunto bastante delicado si consideramos que “la perspectiva intertextual es uno de los cauces más amplios por los que la literatura infantil y juvenil se renueva ofreciendo nuevos modelos culturales y literarios” (Mendoza, 2008a: 13). La intertextualidad, por tanto, tiene una fuerte presencia en la LIJ por lo que no es difícil encontrar álbumes que jueguen con ella, es decir, álbumes que sean obras hipertextuales.

De esta manera, motivada por la situación de mis alumnos, nació en mí el interés y la inquietud por saber más sobre la perspectiva intertextual; necesitaba conocer el tema, entender cómo operan estos textos, saber qué lectores requieren y reflexionar en torno a posibles alternativas para enfocar la enseñanza.

Cuando llegué a Barcelona, para la realización del máster en el cual se enmarca este trabajo, tuve la oportunidad de conocer a Antonio Mendoza Fillola y su línea de investigación relacionada con el denominado *Intertexto Lector*. Fue un encuentro decisivo ya que correspondía a un área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura que se ajustaba a mis necesidades profesionales, lo que me alentó a orientar mi trabajo en esta línea de investigación. Este componente de la competencia literaria, definido como “el espacio de confluencia de los distintos saberes que se activan en la conciencia del lector por requerimiento de un texto” (Mendoza, 1998: 63), guardaba estrecha relación con mis inquietudes como profesora de literatura infantil.

Por lo tanto, de acuerdo a los intereses y necesidades descritos con anterioridad y siguiendo la ruta sugerida por mi tutor, el Dr. Mendoza, me propuse analizar un corpus de álbumes de carácter hipertextual centrando el foco de atención en la perspectiva intertextual. Luego, y debido a que éste es un trabajo que se sitúa en el campo de la didáctica, basándome en el análisis traté de determinar las potenciales necesidades del lector infantil frente a obras de estas características para, finalmente, y con miras a la realización de un proyecto de investigación de mayor envergadura, presentar las ventajas de la creación y utilización de un soporte didáctico para el tratamiento de álbumes hipertextuales.

Con estas características, el trabajo resultante de la investigación realizada presenta la siguiente organización:

- En primer lugar, encontramos una revisión bibliográfica relacionada con el tema que me sirvió para conocer qué se ha dicho y qué se sabe sobre el álbum, la

intertextualidad y la relación entre ambos. Debido a las características de este informe el recorrido es breve, presentando de manera sintética los conceptos y aportaciones más relevantes y actuales en dichas áreas.

- En el capítulo dos se aborda el diseño general de la investigación. Aquí se recogen las preguntas que motivaron el estudio y los objetivos que, derivados de ellas, orientan el trabajo. También se explica la metodología utilizada a lo largo del proceso.
- El capítulo tres se centra en la descripción y análisis de los álbumes escogidos, la interpretación de dichos análisis desde las variaciones que en cada texto se hacen a los referentes intertextuales, la identificación de las características y necesidades del receptor de estas obras y la presentación de una alternativa didáctica para su lectura.
- Finalmente, las preguntas de investigación son retomadas para presentar conclusiones y reflexiones generadas a partir del trabajo de investigación.

Este trabajo se constituye en mi primer acercamiento al tema de la intertextualidad y su relación con la literatura infantil. Esta última siempre me ha apasionado, pero la intertextualidad la he venido a estudiar recién ahora en el transcurso del máster, ya que como maestra primaria no recibí formación sobre dicho tema en particular. Por esta razón, la idea central ha sido la de explorar y comenzar a conocer estas áreas de interés para entender cómo ambas se relacionan y en qué medida su comprensión por parte del profesor puede contribuir a mejorar la competencia lectora de niños y niñas, específicamente, la de los niños y niñas de mi país, Chile.

# 1. MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se abordan de manera bastante sintética dos temas fundamentales: el álbum y la perspectiva intertextual. En el caso del primero, me ocupo principalmente de su definición, caracterización y orígenes, mientras que, sobre el segundo, trato la intertextualidad discursiva y la intertextualidad desde la perspectiva del lector, es decir, el intertexto lector. Finalmente, incluyo un apartado en el que vinculo ambos temas para entender cómo en el álbum está presente la intertextualidad y qué consecuencias tiene dicha presencia para la recepción lectora infantil.

## 1.1 EL ÁLBUM

### 1.1.1 Definición

El álbum, también denominado álbum ilustrado en América Latina y *picture book* en países anglosajones, es un objeto artístico complejo para el que no existe una definición universal. Mientras el mundo editorial lo define por su formato (número de páginas, formato, tipografía, cantidad de palabras, presencia de ilustraciones, etc.), los investigadores lo hacen desde la relación especial que se da entre texto e ilustraciones. Así, éstos parecen estar de acuerdo en un punto clave: el álbum es un objeto en el que confluyen dos lenguajes, uno verbal y otro icónico, que dialogan para hacer posible la construcción del sentido de la obra.

En estas obras existe una interdependencia entre palabras e ilustraciones; estas últimas no cumplen una función meramente descriptiva o ilustrativa sino que afectan a casi todos los elementos narrativos, a los que hacen complejos; el interjuego que se da entre ambos lenguajes (el visual y el textual) los vuelve imprescindibles para la construcción de sentidos (Klibanski, 2006:8).

En esta misma línea, y ahondando en el *interjuego*, el autor e ilustrador Uri Shulevitz (1997), piensa que el álbum es un género único emparentado con el cine y el teatro en el que palabras e imágenes deben ser leídas. Para él, un libro puede ser considerado álbum, si y sólo si, existe una relación indisoluble entre palabra e imagen. Con esta idea busca separar categóricamente el libro de cuentos o libro ilustrado del álbum. La profesora Rosa Tabernero (2005a: 76) establece la misma distinción: “un libro álbum, a diferencia de uno ilustrado, es concebido como una unidad, una totalidad que integra todas sus partes designadas en una secuencia de interrelaciones”.

La relación indisoluble que mantienen ambos códigos se debe a que cada uno comunica de una manera distinta: la imagen lo hace de manera mimética y las palabras de forma diegética (Nikolajeva y Scott, 2001). De esta relación simbiótica expresiva (Peña, 2008) entre imagen y texto se desprende que en un álbum es posible encontrar, al menos, tres historias: “the one told by the words, the one implied by the pictures, and the one that results from the combination of the other two” (Nodelman y Reimer, 2003: 295).

La vinculación estrecha entre dos códigos, caracterizada por la aportación que cada uno hace de referentes y contenidos específicos (Ruiz Campos, 2008), queda incompleta si no se agregan todos los elementos que conforman el álbum y que participan de la producción de sentido: palabra, imagen y, también, diseño gráfico y edición, entre otros (Bajour y Carranza, 2005). En la misma línea, Morantz agrega que: “El Libro-álbum conforma una totalidad integrada por todas y cada una de sus partes: portada, guardas, tipografía” (cit. en Silvia Valencia, s/a).

En el recorrido hacia una conceptualización de álbum, asunto bastante difícil, es posible encontrar definiciones generales entre las que se pueden mencionar la que ofrece el Diccionario Cambridge (2010), “a book, especially for young children, which has a lot of pictures and not many words”, y la de José Manuel de Amo (2003:132), “se trata de libros dedicados a los más pequeños, en los que predominan la narración por medio de imágenes o ilustraciones, con un texto muy reducido o inexistente, dirigido a la globalidad cognitiva y sensorial del niño para introducirlo de forma lúdica en el mundo de la lectura”. Por su parte, Teresa Durán (2007), siguiendo las pautas de Lewis, ofrece una definición más amplia y completa:

Un objecte cultural en forma de llibre, fruit d'una experimentació entre els llenguatges visual y textual –que mantenen una forta i dependent penetració i interpretació entre si–, adreçat a un públic que no ha de ser infantil forçosament, i un artefacte que es pot contemplar com a testimoni de l'evolució cultural, social tecnològica i artística del nostre temps. (2007: 198)

Como se aprecia, esta última conceptualización además de tratar el asunto texto-imagen, hace mención del objeto y su relación con los cambios sociales, así como también del destinatario al cual se dirige. En relación a esto último, es importante destacar la diferencia con respecto a las dos definiciones anteriores, pues amplía el público indicando que no necesariamente es una lectura para niños.



### 1.1.2 Relación texto-imagen

Como ha quedado de manifiesto, es la existencia de este doble código lo que caracteriza al álbum y, también, lo que problematiza su definición y caracterización. Son muchos los investigadores que han tratado el tema de las ilustraciones en el álbum, como Doonan (1993), Graham (1990), Lewis (2001), Nikolajeva y Scott (2000, 2001), Nodelman (1988), Sipe (1998) y Styles y Arizpe (2001); todos citados y tratados por Sylvia Pantaleo en su artículo *La 'lectura' de los textos visuales de niños pequeños* (2005). Algunos, buscando describir la interacción entre ambos códigos, han propuesto términos. Por ejemplo, Sipe (1998) utiliza el concepto “sinergia” y Mitchell (1994), “imagen-texto”. Otros, como también señala Pantaleo, han optado por la construcción de esquemas que describan dicha relación, como Golden (1990), Schwarcz (1982), Doonan (1993) y Nodelman (1988).

Hay quienes critican las aproximaciones de los teóricos anteriores por catalogarlas de insuficientes a la hora de dar cuenta de la variedad de relaciones que pueden darse entre palabras e imágenes. Es el caso de María Nikolajeva y Carole Scott, quienes creen que se necesita “una terminología consistente y flexible, un metalenguaje internacional comprensible y un sistema de categorías que describan la variedad de interacciones texto/imagen” (Nikolajeva y Scott, 2001: 6). Por ello definen cinco tipos de interacción entre texto visual y texto verbal. Estas son:

- 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 imágenes y las palabras 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 (cit. en Silva-Díaz, 2005: 41).

Para estas autoras, la relación de contrapunteo es la que propicia mayores y mejores oportunidades de interpretación al desplegar la imaginación del lector. Nodelman y Reimer

concuerdan con esta idea: “In some of the most interesting Picture books, the third story, the one told by the words and pictures together, emerges from the contradictions between the other two stories” (2003:295).

### 1.1.3 Breve recorrido histórico

De la misma manera en que no hay una única definición para álbum no existe acuerdo sobre el momento o la obra que marca el inicio de este tipo de producción. Para algunos el inicio se sitúa en el siglo XVII, mientras que para otros en el XIX o XX. A pesar de esta dificultad, es posible establecer una cronología que, aunque breve, considere los momentos más importantes de su evolución.

El álbum remonta sus orígenes (CRA, 2008) a mediados del siglo XVII cuando en 1650 el pedagogo Comenius publicó un libro, llamado *Orbis sensualium pictus*, que usaba la imagen para atraer a los niños al mundo del aprendizaje. Sin embargo, no será sino hasta después de la Primera Guerra Mundial cuando, gracias al arte de vanguardia y a las nuevas técnicas de impresión, nazca el álbum moderno.

En el siglo XIX se encuentran los precedentes de lo que hoy se entiende por álbum. *Der Struwwelpeter* (1845) del alemán Heinrich Hoffman, *Las aventuras de Alicia en el País de las Maravillas* (1865) de Lewis Carroll, *Apple Pie* (1886) de Kate Greenaway o la obra realizada por Randolph Caldecott entre 1878 y 1886, son ejemplos de ello. Ya en el siglo XX, se deben citar los *Álbums du Père Castor* (1931) creado por el equipo de ilustradores del pedagogo Paul Foucher y la *Historia de Babar* (1931) de Brunhoff (cit. ambos por Taberero, 2005a: 75).

Siguiendo con este recorrido, se puede decir que es en la segunda mitad del siglo XX, específicamente en los años sesenta, cuando se produce el nacimiento del álbum tal como se concibe en la actualidad (Colomer, 1998:90; Durán, 1999:78). Según Taberero (2005a: 75) es en esta década en la que las transformaciones en el ámbito intelectual, cultura de masas y sociedad de consumo, derivan en un pensamiento relativista (Barthes, Rusell, Wittgenstein) que prioriza lo posible sobre lo real. Son, principalmente, el lenguaje cinematográfico y la publicidad los que, a través de su aportación en la elaboración de los mensajes, influyeron en la creación y propuesta del álbum (Durán, 1999). Entre estos álbumes modernos se pueden nombrar los trabajos de Maurice Sendak, Bruno Munari, Giraldo, Tomi Ungerer, Arnold Lobel, Anne y Paul Rand, etc. (cfr. Durán, 2010: 17).

#### 1.1.4 El álbum y la posmodernidad

La literatura infantil y juvenil, y dentro de ella el álbum, no es ajena a los cambios culturales, artísticos, literarios y/o filosóficos que afectan a la sociedad. A partir de la década de los sesenta la cultura de masas y la sociedad del consumo precipitan un cambio de era denominado como posmodernidad:

A poc a poc, en molts i molts àmbits, dels quals l'econòmic, el polític i l'artístic no estan exclosos, es produeix la fi d'una ortodòxia acadèmica, per assolir un pensament relativista, que en la dècada dels noranta alguns designen com a lax o feble, on no hi ha línies de força dogmàtica sinó ramificacions i experimentacions que fan més evident allò que és *possible* que allò que és *real* (Durán, 2007: 205).

En la literatura infantil esta corriente posmoderna tiene repercusiones que, de acuerdo a Teresa Colomer, pueden ser resumidas en cinco aspectos: el establecimiento de ambigüedades entre la realidad y la fantasía; un enorme aumento del juego de alusiones intertextuales entre las obras y entre distintos sistemas culturales; un elevado grado de fragmentación; la introducción del juego con las formas escritas de nuestra cultura y la proliferación de la parodia, la desmitificación y el humor (cfr. Colomer, 1999:136).

Para Teresa Durán, es el carácter lúdico de la narratología del álbum, una narratología caracterizada por diferentes lenguajes (verbal, paratextual, visual, etc.) fusionados en una compleja simplicidad al servicio de una narración, el que hace de él un objeto cultural representativo de la posmodernidad. Por sus características, es decir por la presencia de dos códigos al servicio de una narración, y por la dificultad que de ellas deriva para su definición, ha llegado a proponer que “L’álbum és heterodox, no sols pel que diu, sinó sobretot per com ho diu, i també per qui ho diu i a qui ho diu” (2007: 209).

Así, en el álbum, producto artístico-literario constituido por un código lingüístico y otro icónico en donde a la imagen se le otorgan funciones del texto y viceversa, la narrativa construida a través de las aportaciones de ambos códigos “posee características propias que son intrínsecamente afines a las de las narraciones posmodernas” (Silva-Díaz, 2005: 53). Estas características son tres: *dialogismo*, *discontinuidad* y *simultaneidad* (cfr. Silva-Díaz, 2005: 53-54).

Por su parte, de Amo y Ruiz Domínguez sostienen que el álbum es un género propicio para experimentos e innovaciones en lo que a convenciones literarias se refiere ya que está constituido por obras que tratan de:

Fracturar y subvertir los elementos que ha definido la tradición literaria de los más jóvenes: el espacio y el tiempo de la narración, el papel del autor y el lector, los procedimientos de modalización narrativa –la voz, el punto de vista...–, los personajes, el valor narrativo del argumento, la función del lenguaje, la linealidad de la estructura narrativa, la mimesis, etc. (2008: 2).

Finalmente, dentro de esta resumida caracterización del álbum posmoderno, cabe destacar el uso de la metaficción. Esta puede ser entendida como “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, 1990: 2). Hay quienes que, como María del Mar Ruiz Domínguez, llegan a equiparar los términos álbum y álbum metaficcional: “El álbum metaficcional es un libro ilustrado en el que se produce un diálogo entre dos códigos (texto e imagen)” (2008: 27). Si bien es cierto la metaficción no puede ser considerada como un aspecto exclusivo de las obras posmodernas, es verdad que tiene una presencia reiterada en los álbumes de este período.

## 1.2 PERSPECTIVA INTERTEXTUAL

### 1.2.1 Intertexto discursivo

La noción de intertextualidad comienza a forjarse con el teórico literario ruso Mijaíl Bajtín (1895-1975) quien, a partir del análisis de las novelas de Rabelais, Swift y Dostoievski, acuña el término de *dialogismo* o *polifonía*. Darío Villanueva presenta claramente este término:

Cualidad especialmente destacada en los discursos novelísticos por la cual éstos resultan de la interacción de múltiples voces, conciencias, puntos de vista y registros lingüísticos. Ese dialogismo implica, pues, la “heterofonía”, o multiplicidad de voces; la “heterología”, o alternancia de tipos discursivos entendidos como variantes lingüísticas individuales; y la “heteroglosia”, o presencia de distintos niveles de lengua (Villanueva, 1989).

A partir de estas ideas bajtinianas, Julia Kristeva desarrolla el concepto de intertextualidad haciendo referencia a que “tout texte se construit comme mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte” (1969: 146). El término empleado señala la conexión que toda obra mantiene, ya sea explícita o implícitamente, con la tradición que la precede, vinculación que, como plantea Aguirre (2001), deriva en la imposibilidad de que alguien pueda producir un texto de manera autónoma sin la consideración (consciente o inconsciente) de referentes intertextuales. De esta manera, la perspectiva intertextual presenta el texto creado como un hipertexto, es decir, como una nueva producción que incluye indicios, citas, alusiones o referentes, en los que reconocemos otros textos y otros referentes previos (Mendoza, 2007).

Gérard Genette, en su obra *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, plantea que la intertextualidad es una modalidad de un fenómeno más extenso denominado *transtextualidad* al que define como: “todo lo que pone al texto en relación manifiesta o secreta, con otros textos” (1962: 10). Según él, estas relaciones transtextuales pueden ser de cinco tipos: *intertextual*, presencia real de un texto en otro, mediante citas, plagios o alusiones; *paratextual*, relación entre el texto y sus *paratextos*: título, prefacio, ilustraciones, etc.; *metatextual*, relación de comentario entre un texto y otro (característica de la crítica literaria); *architextual*, referencia a un grupo de obras, habitualmente asociadas a un género; e *hipertextual*, relación que mantiene un texto imitador (hipertexto) con un texto imitado (hipotexto), a través de la parodia y el travestismo (Genette, 1962: 10-20).

Es un hecho ineludible que la intertextualidad o transtextualidad; es decir, la relación de copresencia que un texto mantiene con otro, se constituye en un rasgo característico del texto literario (Kristeva, Genette, Rifaterre, Barthes, Iser, etc.). Como lo recuerda José Manuel de Amo: “cualquier texto se halla entreverado de numerosas citas y referencias a otros textos o discursos” (2005: 63).

Con las aportaciones de la Teoría de la Recepción, que destaca la relevancia de la actividad del lector, esta condición intertextual es reconsiderada por los teóricos desde una nueva perspectiva centrada en la manera en que las conexiones existentes entre un texto y otro son reconocidas por el lector : “The theory of intertextuality has also been refined and extended by Jonathan Culler (1981), and by Roland Barthes (1970/1975), who have included the reader as a constituent component of intertextuality” (Wilkie, 1996: 131). Otros teóricos que

han tratado el tema intertextual tomando en consideración al lector y su experiencia son Rifaterre (1991) y Eco (1987), entre otros.

Con estos dos ángulos del análisis de la intertextualidad es factible establecer una clara diferencia: el intertexto como característica del texto y el intertexto como resultado del proceso de recepción. Por ser esta una investigación situada desde el ámbito de la Investigación de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, el tema del intertexto lector cobra especial relevancia y, por ello, será ampliado a continuación.

### 1.2.2 Intertexto lector

El receptor de un texto literario tiene que ser capaz de identificar las claves intertextuales presentes en él, es decir, debe ser capaz de reconocer la intertextualidad discursiva. De esta forma, el intertexto de la obra y el del receptor se intersectan: “Así el intertexto discursivo confluye con el intertexto lector en el desarrollo de la competencia literaria de tal modo que la *enciclopedia*, en palabras de Eco (1987), va conformado el lector modelo que el texto solicita” (Tabernero, 2005b: 99).

El intertexto lector, por tanto, es aquel que se encarga de activar y contextualizar el contenido de la competencia literaria, formado por el cúmulo de lecturas y referentes que la experiencia cognitiva almacena, preferentemente, a través de actividades y de experiencias de lectura/recepción (Cantero y Mendoza, 2003). Así, el intertexto lector hace posible el establecimiento de las relaciones entre la obra que se está leyendo y aquellas que la han precedido y, de esta manera, contribuye a la construcción del significado del texto. Antonio Mendoza Fillola (2001), quien se ha dedicado a investigar este *dispositivo*, lo define como:

El intertexto lector es un componente básico de la competencia literaria; en el espacio de la competencia literaria, integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de textos literarios. Los distintos elementos que lo componen se activan en la recepción, en la interacción entre emisor/receptor y en la apreciación de las correspondencias re-creadas entre textos diversos, a la vez que potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural (cit. en Mendoza, 2008b).

De esta definición se deduce que, para que el intertexto lector pueda desempeñar su función, el lector debe poseer los conocimientos literarios a los que la obra remite. Sin éstos se hace

imposible la identificación de los referentes intertextuales y el establecimiento de las conexiones con los conocimientos previos; es decir, la observación y constatación de relaciones, alusiones, citas, semejanzas, etc., asunto que puede acarrear consecuencias para la recepción lector-literaria:

La ausencia, en el intertexto del lector, de datos que le permitan establecer el tipo y grado de correlación, condicionará al lector para establecer la lectura, que, en tal circunstancia, muy probablemente resulte distinta de la prevista por el emisor (autor/texto), a pesar de las claves e indicios que el texto incluya (Mendoza 1998:76).

El diálogo intertextual entre una obra y su lector estará, por tanto, condicionado por el repertorio de datos que tenga este último y de ello dependerá, en gran medida, la construcción de una comprensión e interpretación coherente por parte del receptor, objetivo último de toda lectura. En otras palabras, el lector de una producción literaria debe saber y poder reconocer los hipotextos a los que una obra (hipertexto) hace referencia para estar en condiciones de identificar la intencionalidad que tiene la inclusión de dichos referentes para el sentido de la obra.

### 1.3 ÁLBUM, PERSPECTIVA INTERTEXTUAL Y LECTURA

Como se ha señalado anteriormente, la literatura infantil y juvenil de los últimos tiempos, influenciada por las corrientes posmodernas (Colomer, 1999), potencia cada vez más el hecho intertextual (Mendoza, 2008a; Tabernero, 2005a, 2005b) con finalidades como las siguientes: ampliar, de manera lúdica, el mosaico de citas y referencias del lector (de Amo, 2005) permitiendo la construcción de un canon adecuado para su formación lectora (Tabernero, 2005b); invitar a la lectura de las obras originales, es decir, de los hipotextos citados, aludidos o referenciados (Díaz Armas, 2003) y, por último, apelar a la colaboración del lector, es decir, animarlo a interactuar con el texto formulando expectativas y reconociendo las intencionalidades de las nuevas creaciones (de Amo, 2003; Díaz Armas, 2005; Mendoza, 2001).

En la LIJ esta perspectiva intertextual tiene como base el cuento tradicional, siendo las reescrituras muy frecuentes (Armas, 2003, 2005; Díaz-Plaja, 2002). Así, los nuevos relatos, al matizar o deconstruir los estereotipos ofrecidos por la narración tradicional, intentan presentar nuevos valores sociales (Mendoza, 2007). En dichas reelaboraciones se utilizan

diferentes modalidades y técnicas, como el collage; la modificación por variación de argumento; los cambios de final; etc. (cfr. Díaz Plaja, 2002). Teresa Colomer (1999), define como seis las operaciones más utilizadas para llevar a cabo la transformación de cuentos folklóricos:

La individualización de los personajes; la concreción y modernización del contexto, situando en la época actual; la desmitificación del héroe y del adversario; la utilización de estructuras narrativas complejas, tales como la introducción de historias dentro de la historia; la disminución de la perspectiva omnisciente a favor de la utilización de perspectivas internas y variables; la autorreferencia literaria explícita. (Colomer, 1999: 80)

El álbum, como parte de la LIJ, comparte esta manera de abordar la intertextualidad y la hace aún más compleja por su doble código. Es así como de acuerdo con Moebius (1999) el entramado de textos del que hablaba Kristeva puede estar transvasado al código pictórico. El álbum, por lo tanto, por su propia naturaleza es idóneo para el tratamiento de la intertextualidad porque prepara “al lector infantil en el juego de las reelaboraciones de obras clásicas, personajes, etc.” (de Amo, 2005:65). Y lo hace de manera lúdica al utilizar dos vías, la visual y la verbal, para presentar y/o contrastar citas, alusiones y referentes.

En cuanto a los procedimientos utilizados para la elaboración hipertextual; es decir, para las reescrituras de los cuentos populares, la parodia es, sin duda, el más ocupado (de Amo, 2008; Díaz-Plaja, 2002; Lluch, 1998; Mendoza, 2002; Wilkie, 1996). Este uso de la parodia y de distorsiones tiene repercusiones en el proceso de recepción lectora:

They cleverly destabilise the security of their readers by positioning them ambivalently in relation to (1) what they think they know already about fairy tales and (2) the story they are now reading. At the discursive level, these particular examples of text of quotation are doing much more than simple alluding to other texts; they are challenging their readers ‘already read’ notions of the reliable narrator by an act of referring back which says it was all a lie. (Wilkie, 1996: 133).

Sin embargo, la *desestabilización de la seguridad del lector*, la comprensión y la construcción de una adecuada interpretación quedarán supeditadas al conocimiento que este tenga de las obras que funcionan como hipotextos en la nueva producción. Si no se conocen los referentes intertextuales, el intertexto lector no puede activarlos por lo que el lector difícilmente identificará las transformaciones que estos sufren y, por tanto, la intencionalidad



que tiene su incorporación para la construcción del sentido de la obra. Como plantea Mendoza (1998: 78): “La alteración de cada uno de estos aspectos supone una intencionada modificación dirigida a un hipotético lector implícito, es decir, a un lector que reúna ciertas características esperadas por parte del autor”.

Cuando el lector real no se acerca al *hipotético lector implícito*<sup>1</sup> (es decir, cuando no tiene los conocimientos previos necesarios para realizar las conexiones que demanda el texto) sólo está en condiciones de realizar una lectura superficial, pero no de experimentar aquella realmente profunda que, propiciando un aprendizaje significativo a través de la ruptura cognitiva y la modificación de esquemas (de Amo, 2005), conduce al goce estético.

Este tipo de obras (hipertextuales) suponen una lectura fragmentada, no-lineal, que queda anulada cuando el lector no puede aportar los referentes necesarios para establecer las conexiones demandadas. Como plantea Wilkie (1996), la esencia de este tipo de lecturas es la de negar la lectura lineal al provocar constantes movimientos, dentro y fuera del texto, que posibilitan el establecimiento de las conexiones intertextuales necesarias.

---

<sup>1</sup> Con *lector implícito* se está haciendo referencia al término acuñado por el teórico alemán Wolfgang Iser (1971) quien señala que el texto contiene en sí mismo la posibilidad de formación de un destinatario ideal. Darío Villanueva lo define así: “Instancia inmanente de la recepción del mensaje narrativo configurada a partir del conjunto de lagunas, vacíos y lugares de indeterminación que las diferentes técnicas empleadas en la elaboración del DISCURSO van dejando, así como por aquellas otras determinaciones de la lectura posible del mismo que van implícitas en procedimientos como la ironía, la metáfora, la parodia, la elipsis, etc.” (Villanueva, 1989)



## 2. DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

### 2.1 PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Tal y como se ha señalado con anterioridad, el álbum, como producto artístico posmoderno, juega con la perspectiva intertextual (Colomer 1999) moviéndose, al igual que el resto de las producciones de la LIJ, en una línea de autorreferencialidad (Tabernero, 2005b). Este hecho parece condicionar al lector ya que para que exista una recepción significativa de la obra éste debe establecer los pertinentes reconocimientos intertextuales que aparecen en el discurso literario (Wilkie, 1999).

Desde el campo de la didáctica, es importante saber cómo trabajar con estos textos en el aula para que contribuyan a la formación del lector en tanto le enseñen a apreciar y ubicar la obra en relación con otras, asunto fundamental del proceso de recepción literario (Mendoza, 2007). Sin embargo, ello sólo es posible si primero se entiende cómo son y qué características tienen estos álbumes escritos en clave intertextual, es decir, si primero nos ocupamos de conocer qué hipotextos aluden, qué modificaciones se realizan a dichos referentes y con qué intención, qué lector implícito configuran, etc. Es así como, atendiendo a estas cuestiones, nace la primera pregunta de investigación que orienta este trabajo:

- ¿Cómo son y qué características tienen los álbumes que utilizan una modalidad de creación de base intertextual?

Una vez que se da respuesta a esta interrogante, es posible abordar el tema del lector real, es decir, de los alumnos que se encuentran en aulas y bibliotecas y que, como plantea A. Mangel, “son lectores en proceso de formación, son *aprendices de lectores* que no llegan a ser *lectores ideales* y aún adolecen de cualidades para ser *lectores implícitos* de muchos textos” (cit. por Mendoza, 2010: 8). Así, al relacionar análisis discursivo y lector surge la segunda pregunta de esta investigación:

- ¿Qué suponen las características del álbum de base intertextual para el lector infantil?

Evidentemente, no basta con pensar en las experiencias literarias que convocan estos álbumes sino que es necesario proponer, discutir y evaluar cómo acercar al lector novel con el lector ideal concebido por el autor del texto, ya que sabemos que mientras más cerca esté el lector real del lector implícito mayor es el grado de construcción del sentido de una obra

(de Amo, 2003). Desde esta perspectiva, se construye la última pregunta que motiva y guía este proyecto:

- ¿Qué forma(s) de intervención didáctica puede(n) favorecer la comprensión e interpretación de estos álbumes?

Las tres preguntas señaladas con anterioridad, se traducen en un objetivo general que puede ser sintetizado de la siguiente manera:

Describir y analizar álbumes de base intertextual de tal manera de poder determinar los referentes que son utilizados, las modificaciones que estos sufren en función de una nueva intención, las demandas que ello supone desde la perspectiva del receptor infantil y las posibilidades didácticas de abordarlos para que se constituyan en textos que enseñan a leer literatura.

Este objetivo general ha sido separado en tres objetivos específicos que ofrecen una mayor claridad sobre los pasos a seguir para dar respuesta a las preguntas planteadas:

- Describir y analizar la perspectiva intertextual en un corpus definido de álbumes.
- Prefigurar las características y necesidades del lector frente a creaciones de base intertextual.
- Proponer una herramienta didáctica para el tratamiento de obras con estas características.

## 2.2 METODOLOGÍA

En este trabajo de investigación se realiza un análisis del texto del álbum desde las distintas facetas mencionadas en el capítulo uno. Se trata de un análisis planteado desde la perspectiva de la transposición didáctica, en la que el discurso literario es revisado desde conceptos educativos que permitan establecer categorías y referentes que se deriven de dicho análisis. Por ello, no pretende ser un análisis literario en el sentido filológico ya que se corresponde más con una valoración didáctica del género álbum proyectada a la formación del lector literario. Se perfila como un análisis cualitativo del texto y del género “álbum”, en cuanto producción literaria específica que fomenta el acceso al mundo literario y, en especial, a la formación lectora y receptora de sus potenciales destinatarios.

La muestra está conformada por cuatro álbumes escritos bajo una modalidad de carácter intertextual cuya selección ha sido orientada básicamente por tres criterios. En primer lugar, los cuatro álbumes son producciones relativamente actuales que, por tanto, se encuentran disponibles en el mercado. Este asunto posibilita la adquisición a profesores, alumnos y bibliotecarios. En segundo lugar, son obras potencialmente sugerentes que, al utilizar en su creación historias anteriores, invitan a sus lectores a recontextualizar referentes y a reflexionar para poder construir una interpretación adecuada. Por último, ya desde una apreciación más personal, me parecen álbumes especialmente interesantes en cuanto a formato, ilustración, argumento y trama. En el cuadro 1 se presentan los álbumes con sus respectivas referencias bibliográficas.<sup>2</sup>

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Año de edición</b>	<b>Editorial</b>	<b>Lugar de edición</b>
<b>Boca de lobo</b>	Fabián Negrín	2005	Thule	Barcelona
<b>En el bosque</b>	Anthony Browne	2004	Fondo de Cultura Económica	México, D.F.
<b>Cuidado con los cuentos de lobo</b>	Lauren Child	2000	Serres	Barcelona
<b>¡El lobo ha vuelto!</b>	Geoffroy Pennart	2003	Corimbo	Barcelona

Cuadro 1. Álbumes seleccionados

En cuanto a la metodología de análisis, está se ajusta al siguiente procedimiento:

**a) Análisis de los álbumes.**

- i. Síntesis argumental
- ii. Análisis de la obra desde la perspectiva intertextual
- iii. Evaluación de la narración y la historia.

---

<sup>2</sup> Esta información es completada en el Capítulo III, “Análisis y Discusión”, en donde presento una ficha para cada álbum que incluye otros datos, como edición original y traductor.

El análisis intertextual de los álbumes que conforman la muestra, asunto central de la investigación, se realiza desde una serie de categorías. Estas son, principalmente: narrador, tiempo de la narración, focalización, lector implícito, deconstrucción de personajes arquetípicos, modalidades de transtextualidad, paratextos, marco espacio-temporal, hipertexto discursivo (identificación de los referentes y sus variaciones), planos narrativos y función de la imagen.

**b) Análisis de las variaciones sufridas por los referentes intertextuales utilizados.**

En este apartado, se retoman aspectos del primer análisis para profundizar en las transformaciones que sufren los hipotextos utilizados en los álbumes y la relación de dichas variaciones con la intencionalidad de cada relato.

**c) Identificación de posibles necesidades del receptor.**

Se prefiguran las necesidades / dificultades del lector infantil frente a la recepción de las obras seleccionadas. El objetivo es relacionar y comparar el lector implícito configurado por cada obra con un hipotético lector real, a fin de determinar las características que este debe tener para una lectura significativa.

**d) Síntesis de los apartados anteriores, valoración y propuesta de un soporte didáctico para la lectura de estos álbumes.**

A partir de la identificación de las posibles necesidades del lector infantil, como receptor de álbumes de carácter hipertextual, es propuesta una vía de intervención didáctica que contempla la utilización de un soporte de formato multimedia. La idea es analizar y valorar las ventajas de dicho soporte como *mediador* entre el texto y el lector.

### 3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

A continuación, se desarrollan las cuatro etapas que tiene el análisis y que ya han sido presentadas en el capítulo anterior.

#### 3.1 ANÁLISIS DE LOS ÁLBUMES

##### 3.1.1 Boca de Lobo

Título original: <i>In bocca al lupo</i>	
Autor: Fabián Negrín	Ilustrador: Fabián Negrín
Año: 2003	[Orecchio Acerbo, Roma]
En castellano: <i>Boca de Lobo</i>	
Año: 2005	Thule Ediciones, Barcelona
Traducción de Aloe Azid	

##### a) Síntesis argumental

El relato trata la historia de un lobo llamado Adolfo que conoce a una niña vestida de rojo en el bosque. Durante el encuentro, la criatura le cuenta que va a visitar a su abuela. Adolfo queda absolutamente deslumbrado con la belleza de la niña y, por ello, decide adelantarse para ver si la abuela es igual de hermosa. Cuando llega allí se desencadenan una serie de eventos que terminan con la muerte del lobo en manos del cazador.

##### b) Análisis desde la perspectiva intertextual

Este libro es una reescritura del cuento popular “Caperucita roja” en el que la narración está a cargo de un personaje, el lobo, quien, en una vuelta de tuerca del relato tradicional, quiere dar su versión sobre lo acontecido en él. Es así como a nivel discursivo el protagonista actúa como narrador fijando la perspectiva desde su visión de los hechos.

El texto comienza con una especie de prólogo en el que el lobo se presenta permitiendo al lector implícito saber su nombre, Adolfo; el lugar donde vive, el bosque; y algunos de sus

hábitos, los alimenticios. Con respecto a esto último, él confiesa qué necesita para vivir: “gansos, cerditos, conejos y otros manjares”. Con el sustantivo *manjares*, deja en claro, desde un primer momento, que es un animal depredador que disfruta comiendo animales que encuentra deliciosos.

Hasta aquí la introducción y la representación visual del personaje (figura 1) contribuye a la recuperación del arquetipo<sup>3</sup> que está relacionado no sólo con el lobo del hipotexto *Caperucita roja* sino con un lobo que se asocia al rol antagónico de distintos cuentos populares que pertenecen al imaginario colectivo<sup>4</sup>.



Figura 1. *Boca de lobo.*

Sin embargo, con la siguiente intervención se fractura el horizonte de expectativas del lector: “Muchos dicen que soy cruel, pero lo mío no es maldad. Los lobos somos así. Nuestra naturaleza nos lleva a comer animales. Qué le vamos a hacer”. La fractura puede ser, por ahora, únicamente atribuible a lo que dice el personaje, a una información que se transforma en promesa mientras no pueda ser confirmada por sus acciones. Aquí el personaje apela al lector a juzgarlo desde una nueva perspectiva, él no come por maldad a los otros animales, lo hace por su esencia. De hecho, se declara absolutamente inocente al decir “Qué le vamos a

---

<sup>3</sup> “Se considera el *arquetipo* como personaje de referencia en el que se simplifican y esquematizan cualidades, virtudes, defectos, casi siempre valores éticos que lo definen según los esquemas sociales, ideológicos, estéticos, etc., comúnmente aceptados y establecidos” (Mendoza, 2009:78).

<sup>4</sup> Recordemos que, en una relación intertextual, nombró a los “cerditos” dentro de su dieta, personajes del cuento *Los tres cerditos*.



hacer”, como queriendo señalar que no hay nada que pueda hacer él para modificar esta característica intrínseca. En otras palabras, no se siente responsable de esos actos.

Habiendo dejado constancia de lo anterior, comienza la historia. La narración, ocurre pues, con una temporalidad retrospectiva, es decir, ulterior a los hechos. El relato comienza así: “Ayer, por ejemplo”, substituyéndose la fórmula de inicio “Había una vez”.

El cronotopo no es vulnerado ya que, al igual que en el referente intertextual, la historia toma lugar en un bosque y un tiempo indeterminado. Sin embargo, la ilustración sí propone una renovación del escenario tradicional a través de diferentes elementos:

El verde de la vegetación, que parece querer absorber al lector hacia lo más profundo, contrasta violentamente con el rojo (pasión y sangre) que atraviesa la historia. Los paisajes de Negrín y su exuberante vegetación, recuerdan las pinturas *naif*, pero con una personalísima energía procedente de su interpretación del color (Villar, 2006).

En el párrafo inicial, además de reconocer el contexto físico, el lector implícito obtiene una nueva pista (la primera puede ser la imagen de la portada) para confirmar la hipótesis de que el texto que tiene ante sí es un hipertexto del cuento de *Caperucita roja*: “Poco a poco se acercó hasta que logré verla claramente: no se parecía a ninguno de los animales que conocía. Era una maravillosa criatura vestida de rojo”. La ilustración siguiente (figura 2) diluye toda sospecha al presentar a una criatura vestida de rojo llevando una cesta.



Figura 2. *Boca de lobo*.

Los guiños intertextuales continúan: “Yo era tan feo... ¿Cómo hablar con ella sin asustarla?”. Quien conoce el arquetipo sabe que el lobo asusta. A continuación, una nueva

ruptura para un lector que había comenzado a acortar las distancias y a tomar un rol activo al reconocer en el texto pistas relacionadas con su experiencia literaria: “¿Qué eres? ¿Un ángel quizá?”. Con esta pregunta, el narrador-personaje, cede la voz a quien no sabe, de acuerdo a sus dichos, quién es. La niña, en lo que puede ser un intento de introducir un tono más paródico y de hacer manifiesto el carácter metaficcional de la historia, responde: “¿Un ángel? ¡Ja, ja, ja! ¡Qué va! ¡Qué cosas dices! Soy una niña”.

Después de esta breve presentación, se retoma el relato del cuento tradicional, la niña va a visitar a su abuelita. Pero, inmediatamente se produce una fractura cuando Caperucita le explica al lobo que en la cesta lleva un espejo<sup>5</sup>. Este detalle más la ilustración (figura 3), en donde se ve a una mujer mirándose al espejo, son alusiones intertextuales a *Blancanieves* que, como es posible comprobar tras la lectura, no tienen mayor trascendencia para la construcción de significados.



Figura 3. *Boca de lobo*.

El lobo va en busca de la abuelita intrigado por su belleza: “Tengo que ver esa maravilla”. Sin embargo, la ilustración (figura 4) propone un contrapunto a las buenas intenciones del lobo porque muestra a un personaje bastante feroz con actitud de ataque más que de curiosidad.

---

<sup>5</sup> En vez de la torta y el tarrito de mantequilla, en la versión de Perrault, o el pastel y la botella de vino, en la de los hermanos Grimm.



Figura 4. *Boca de lobo.*

El encuentro lobo-abuela del cuento tradicional es levemente modificado y hace temblar nuevamente las expectativas del lector previsto por el autor que debe recordar a cada instante que está ante una reescritura. El cambio está ahora en las razones que lo llevan a comerse a la abuela de Caperucita. Resulta que se desilusiona de la fealdad y de las arrugas de la abuela, en quien esperaba encontrar a alguien tan bello como la niña, por lo que simplemente la devora. “¡Qué desilusión! Juro que nunca había visto una criatura más fea, más vieja ni más arrugada. Por quitármela de la vista me la comí de un bocado”, comenta para justificarse. Este hecho se contrapone a los esfuerzos anteriores del narrador por deconstruir al personaje arquetípico del lobo, pues un lobo que se come a la abuelita se parece más al lobo feroz del hipotexto (y de la ilustración) que a la nueva perspectiva de lobo de este hipertexto.

Siguiendo el relato del hipotexto, que el lector implícito conoce, el lobo se mete a la cama de la abuela a la espera de que llegue Caperucita. Cuando ella lo hace, le dice a su supuesta abuelita lo que le ha traído. El diálogo de las partes del cuerpo es sustituido por un intercambio de presentación similar al del comienzo del relato. La niña ve el reflejo de la abuela-lobo en el espejo y, en vez de asustarse, se maravilla ante tan “hermosa criatura”. Entonces, le pregunta: “¿Qué eres?”. El lector implícito, que ya sabe cómo fue el encuentro entre ambos personajes en el pasado reciente, puede anticiparse a la pregunta de Caperucita: “¿Acaso eres un ángel?”.

Lo que sucede ahora es un momento clave en el relato. Según cuenta el protagonista, la niña se tropieza con las zapatillas de la abuela, cayendo dentro de su boca. Hasta aquí, el lobo todavía tiene la posibilidad de modificar el estereotipo, sin embargo, se come a Caperucita. Este hecho, al igual que el anterior, desestabiliza el relato al vulnerar la modificación del

arquetipo y la confiabilidad del narrador. Por un lado el lobo devora a la niña y, por otro, al igual que en el comienzo, se exime de la responsabilidad de dicho acto: “antes de que pudiera hacer nada, desapareció en mi estómago”. La contradicción no termina ya que el personaje, lejos de sentirse satisfecho con el bocado, sufre intensamente ante la muerte de la niña: “¡Qué desesperación! ¡Qué remordimiento! Apenas había encontrado mi alma gemela y ya la había perdido... Salí de la casa para aullar mi dolor a la luna. Lloré, lloré y lloré”.

Ahora es el turno del cazador y las pistas dadas son inequívocas: “Pero ésta vez tenía bigotes, sombrero y un bastón de metal hueco”. El lobo quiere que le ayude a mitigar su dolor porque necesita que libere a la niña de su estómago. En la imagen (figura 5) se ve al lobo saltando con la boca abierta en dirección al cazador en una actitud que parece de ataque. El lector implícito confirma sus sospechas y ve premiado su conocimiento del referente intertextual ya que el cazador mata al lobo y, luego, saca a la niña y su abuela abriéndole el estómago al animal. Como consecuencia, el lobo está muerto y es ahora un ángel-lobo. La denominación “ángel” vuelve a subrayar la inocencia y buenas intenciones del personaje.



Figura 5. *Boca de lobo.*

El relato concluye con lo que parece un epílogo que retoma el carácter de presentación del prólogo: el personaje-narrador dice su nombre, Adolfo; quién es, un ángel-lobo y dónde vive, la nube. Luego, tal como ha sido el ir y venir en el relato, vuelve a construir el arquetipo, porque al ver un conejo se le abre el apetito. Por tanto, el lobo, aún cuando ha intentado justificar sus actos y mostrar su perspectiva de unos hechos bastante conocidos, es un animal que, obedeciendo a sus instintos, devora *manjares* cuando tiene hambre, como es propio a su naturaleza carnívora.

c) Evaluación de la narración y la historia

**Boca de lobo**, en principio, busca la desmitificación del adversario arquetípico del cuento popular *Caperucita roja*. Para dicho fin, se vale de un narrador autodiegético que cuenta la historia desde un primer nivel. Esta decisión tiene la intención de conferir verosimilitud y credibilidad al relato, a través de una identificación mayor con el lector quien puede tener el privilegio de conocer una perspectiva de los hechos de la mano de uno de sus actores fundamentales. Así, las variaciones con el referente intertextual se explican por este cambio de voz y de focalización: Adolfo, el lobo-protagonista, narra retrospectivamente su propia versión de los sucesos conocidos por todos y comienza buscando la empatía del lector a través de la explicitación de su naturaleza carnívora.

Las ilustraciones son un contrapunto a la narración verbal, que en ocasiones llega a la contradicción, ya que en ellas el lobo, tanto en su apariencia física como en su actitud, se asemeja al arquetipo conocido. En otras palabras, no se ven bien reflejadas las palabras del narrador en la imagen, hecho que favorece que el lector se sitúe en una perspectiva diferente a la de la voz narrativa lo que le permite cuestionar la verosimilitud del relato del narrador y entender que lo que tiene ante sí es otra versión de la historia.

El problema está en que el objetivo inicial no se sustenta a lo largo del relato, ya que el personaje-narrador muestra ambigüedades vulnerando la confiabilidad buscada en el comienzo. La ilustración, ciertos dichos y actos del personaje, y el conocimiento previo del hipotexto por parte del lector implícito, contradicen la intención primera de la narración. La lectura genera interrogantes: ¿Quién es y cómo es realmente este lobo? ¿Es un ángel, un lobo feroz o, simplemente, un lobo? El constante ir y venir entre el personaje correspondiente al hipotexto y el modificado que se quiere presentar en el hipertexto genera problemas para una interpretación satisfactoria y reclama una lectura crítica que cuestione al narrador y el mundo de ficción que presenta.

### 3.1.2 En el bosque

Título original: <i>Into the Forest</i>	
Autor: Anthony Browne	Ilustrador: Anthony Browne
Año: 2004	[Alter Books Ltd., Londres]
En castellano: <i>En el bosque</i>	
Año: 2004	Fondo de Cultura Económica, México, D.F.
Traducción de Juana Inés Dehesa	

#### a) Síntesis argumental

Un niño se despierta durante la noche asustado por un ruido espantoso. En la mañana, mientras desayuna, se da cuenta de que su padre no está y de que su madre no parece saber cuándo volverá. Al día siguiente, la madre le pide al niño que le lleve un pastel a su abuela, por lo que él emprende un recorrido por un camino donde experimentará encuentros con personajes literarios y familiares.

#### b) Análisis desde la perspectiva intertextual

El argumento, el protagonista, el cronotopo y la esencia intertextual del relato son factibles de dilucidar gracias a componentes paratextuales: la cubierta, la contracubierta y la portadilla. En la cubierta (figura 6) se ve al personaje protagonista: un niño vestido a la usanza actual que lleva una canastilla, referente intertextual de *Caperucita roja*, y que camina por un bosque representado en blanco y negro. También, es posible observar un árbol con forma de corona, una caja de cristal con alguien dentro y una manzana, todos elementos que aluden al conocido cuento de *Blancanieves*. Por último, se ve la sombra de un conejo proyectada por la figura del niño en el camino, una posible alusión a *Alicia en el país de las Maravillas*, y una rana que representa, probablemente al cuento *El príncipe rana*. Pero, en términos generales y a primera vista, la escena remite al cuento *Caperucita roja*, específicamente al momento de la trama en que la niña va camino a visitar a su abuelita enferma.

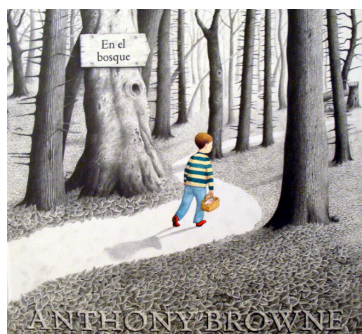


Figura 6. *En el bosque*, cubierta.

En la portadilla (figura 7), un nuevo indicio contribuye a la construcción de una hipótesis sobre el argumento: en la ventana de la imagen hay un cartelito que dice: “Papá, regresa”. Es posible inferir entonces, que el niño está buscando a su padre y que su recorrido por el bosque (imagen de la cubierta) se relaciona con este hecho.

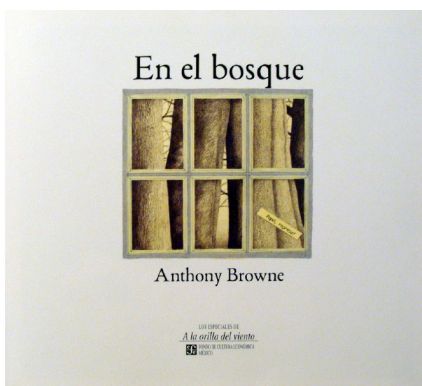


Figura 7. *En el bosque*, portadilla.

La narración comienza a cargo del propio niño-protagonista. En este primer momento de la historia, en que el personaje se despierta asustado durante la noche, merece especial atención la figura de un soldadito, alusión a *El soldadito de plomo* de Andersen, que el niño tiene en su habitación y que conocemos gracias a la ilustración (figura 8). Esta presencia contribuye a crear una atmósfera de soledad en la habitación del niño.



Figura 8. *En el bosque.*

A la mañana siguiente, mientras desayunan madre e hijo, el niño pregunta por su padre. Aquí es la ilustración (figura 9) la que revela el estado anímico de los personajes: la madre está triste y parece tremendamente ausente. De hecho, no le contesta al niño cuándo volverá su papá, por lo que él deduce que ella tampoco lo sabe.



A la mañana siguiente  
todo estaba en silencio.  
Papá no estaba.  
Le pregunté a mamá  
cuándo iba a regresar,  
pero no tenía cara  
de saberlo.

Figura 9. *En el bosque.*

El niño, angustiado, comienza a escribir notas que pega en diferentes partes de la casa (figura 10). El lector implícito ya ha podido verificar las suposiciones elaboradas con la portadilla (figura 7), lo que contribuye a una relación más estrecha con un texto en el que ve premiado sus esfuerzos por comprender. Las imágenes, acompañadas del texto “extrañaba a papá” impregnan de desesperación el relato. Se ven etiquetas pegadas en todos lados y un niño, sólo, escribiendo una docena de ellas. La gran sombra, del niño y la silla, que se proyecta en la pared contribuye a la construcción de este clima emocional.





Figura 10. *En el bosque.*

La madre le pide que acuda a la casa de su abuela, que se siente mal, para llevarle un pastel. Entonces, le entrega la canasta, la misma que el lector ya vio e identificó en la cubierta. Hasta aquí, el receptor ya ha tenido pistas suficientes para activar el hipotexto de la *Caperucita roja*. Aún más, las confirmaciones continúan. La madre le explica, al igual que la mamá de Caperucita, que hay dos caminos que van por el bosque, uno largo y otro corto. El niño, conforme al referente intertextual, desobedece y opta por el atajo. Tiene una buena razón: “quería estar en casa por si papá regresaba”.

El bosque, en blanco y negro; el niño, en colores. Este contraste cromático ya anticipado en la cubierta, será constante a lo largo de todo el relato y puede ser un intento de distinguir la *realidad* del niño con la *fantasía* del bosque y los personajes que en él encuentra.

En el recorrido encuentra primero un niño con una vaca. El niño quiere cambiarle la vaca por el pastel que él lleva. Aquí, la alusión llama a la historia de “Juan y las habichuelas mágicas” y la imagen (figura 11) aporta información en este sentido ya que en el bosque, de manera camuflada, se puede observar tanto el mazo y el pie del gigante como la planta que creció de las semillas. En consonancia con el marco espacio-temporal ya fijado, el niño de la vaca viste de manera moderna. El lector implícito observa esta pequeña ruptura con el referente intertextual.



Figura 11. *En el bosque.*

El niño continúa su camino y, entonces, tiene lugar el segundo encuentro. Ahora es una niña de trenzas doradas quien desea el pastel del protagonista. Él, sin embargo, no se lo entrega. En la ilustración (figura 12) se puede ver a la niña, el niño que se aleja y, en el bosque, las figuras de tres osos que caminan alejándose de lo que parece ser su casa. En uno de los troncos, también se puede ver el perfil de un oso. De esta forma, existen al menos cuatro marcas que aluden a “Ricitos de oro y los tres osos”, nuevo nexos con los cuentos populares.



Figura 12. *En el bosque.*

El niño experimenta cada vez más miedo, lo que se infiere de sus dichos: “El bosque se volvía cada vez más oscuro y frío”. Ve a dos niños abrazados, con rostros que reflejan tristeza (especialmente el de la niña), sentados bajo un árbol y a la luz de una fogata. Ellos, a diferencia de sus predecesores, no quieren el pastel sino que desean saber si el protagonista ha visto a sus padres. En el breve diálogo que mantienen, es posible observar cómo el niño se ve reflejado con lo que le sucede a estos personajes del cuento *Hansel y Gretel*, y se refuerza la sensación de angustia que viene experimentándose desde el comienzo.

- ¿Has visto a papá y mamá? — preguntó el niño.
- No, ¿los perdieron?
- Están en alguna parte del bosque cortando leña — dijo la niña—, pero ya quiero que vuelvan.

La ilustración (figura 13) agrega elementos metonímicos para la reconstrucción del referente intertextual, que ya era predecible por la pregunta que habían hecho los niños al protagonista; palomas que picotean el suelo (o que comen migas, como en el hipotexto), una jaula con alguien dentro, el hacha del padre pegada en un árbol y la casa de dulces en último plano.

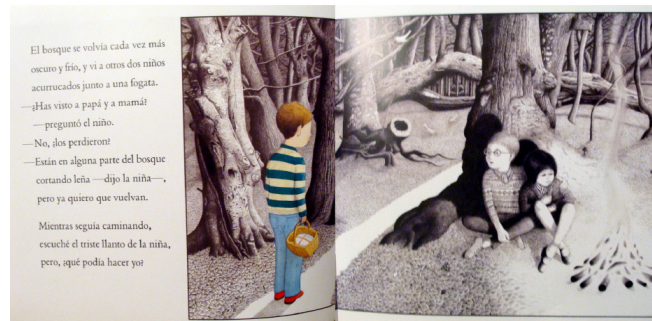


Figura 13. *En el bosque.*

El niño comenta que el frío comienza a ser muy fuerte: “me estaba dando mucho frío y deseé haber traído un abrigo”. En este momento aparece en una rama de un árbol un abrigo con una capucha. El niño se pone la prenda, que siendo de color rojo corresponde al único elemento con color (fuera del muchacho y su canasta) durante todo el trayecto por el bosque. A través de este juego de colores, ambos mundos ficticios, *realidad* y *fantasía*, se mezclan para desfigurar los límites de los mundos posibles e indicar al lector que la vinculación entre ambos personajes, Caperucita (hipotexto) y el niño (hipertexto), es profunda.

El personaje se hace consciente, al igual que el lector previsto por el autor, de que el abrigo es un elemento que remite a otra historia, a una que todos conocen: “pero en cuanto me lo puse me dio miedo. Sentí que algo me seguía. Recordé una historia que me contaba la abuela sobre un lobo feroz”. De esta manera, hay un juego de complicidad entre el narrador y el lector implícito ya que los vacíos de información deben ser llenados por quien conoce el referente intertextual. En la imagen, coherentemente con esta sensación del protagonista y con el hipotexto aludido, se observa un lobo que acecha tras el tronco de un árbol. La complicidad se afianza.

La ilustración siguiente (figura 14) muestra al niño corriendo mientras en el bosque aparecen diferentes guiños intertextuales, elementos metonímicos muy evidentes de los hipotextos a los que pertenecen. Es posible identificar la torre en la que encierran a Rapunzel con una larga trenza colgando y un hombre, probablemente el príncipe, cabalgando hacia ella; una rueca del cuento *La Bella durmiente*; un gato que usa botas, y que va corriendo al lado del muchacho; y una calabaza que, junto a un zapatito de cristal y una llave, remiten a aquella historia que tantas versiones tiene: *Cenicienta*.



Figura 14. *En el bosque.*

Sin embargo, el alivio llega al protagonista (y también al lector) porque, al dar vuelta la página, la ilustración (figura 15), gracias a una focalización interna en el protagonista, permite que el lector-espectador vea que, al final del camino, está la casa de la abuela: “¡Por fin! ¡Ahí estaba!”. El niño llama a la puerta, pero la voz que pregunta “¿Quién es?” es extraña ya que, según el narrador, no se parece a la voz de la abuela. El lector implícito sabe, porque conoce el hipotexto, qué puede significar esta frase: el lobo, el mismo que lo observaba, ha usurpado el lugar de la abuelita y la puede haber devorado. En este punto el lector está completamente activo a la espera de ver confirmada sus sospechas; el narrador juega con este vacío para crear un clima de suspenso.



Figura 15. *En el bosque.*

Sorpresivamente, aparece la abuela (figura 16) sonriendo en un primer plano. La narración visual asume la perspectiva del niño porque ahora el lector-espectador ve a través de sus ojos. En cuanto a los colores, estos vuelven totalmente a la imagen. Hay una predominancia del amarillo, color cálido y luminoso, que refuerza el ambiente afectivo que ambos personajes viven.

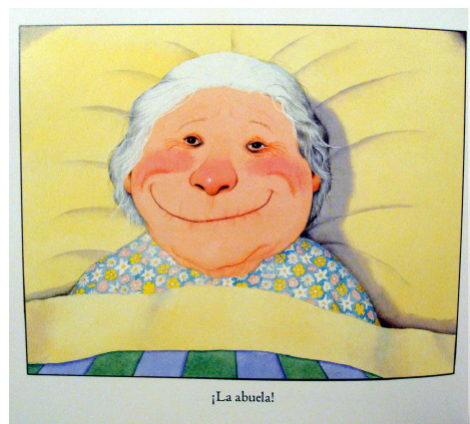


Figura 16. *En el bosque.*

Como no hay lobo y la abuela está sana y salva, el horizonte de expectativas se fractura y el lector implícito toma distancia con respecto a los hechos presentes y futuros. Por otro lado, empatiza con la emoción y alegría del encuentro y, también, con el alivio de ver terminados los temores del camino.

La historia todavía no termina y el personaje-narrador introduce nuevamente el suspenso: “Entonces oí un ruido a mis espaldas. Me di la vuelta y...”. La frase queda incompleta y sólo

dando vuelta a la página el lector podrá saber que los reencuentros no terminan. Aparece el papá con los brazos abiertos y una sonrisa enorme mirando al narratario-lector. Ambos personajes, padre e hijo, vuelven a casa y se encuentran con la madre que los espera sonriendo.

c) Evaluación de la narración y la historia

*En el bosque* es un texto construido sobre la estructura narrativa del cuento *Caperucita roja*. Presenta un narrador intra y autodiegético que a veces cede la voz a través de diálogos breves y simples. La focalización interna del relato verbal y de la ilustración actualizan y recontextualizan el hipotexto.

A lo largo de la historia se distinguen dos marcos espacio-temporales. La primera y la última secuencia, la casa del niño y la casa de la abuela, corresponden a un cronotopo realista y moderno. En cambio la del medio, corresponde a un escenario fantástico, el tradicional no-lugar de los cuentos de hadas.

En la narración verbal, pero especialmente en las ilustraciones, abundan las referencias intertextuales a varios de los cuentos de hadas más conocidos: *La Bella durmiente*, *Rapunzel*, *El gato con botas* y *Blancanieves*, entre otros. Las alusiones se construyen gracias a la incorporación de elementos metonímicos que forman parte del escenario y que evocan los hipotextos a los que pertenecen. Este hecho implica la previsión de un lector implícito que reconoce las historias y que puede atribuir significado a su presencia en el relato. Por lo tanto, las imágenes proponen un juego de identificación de elementos que contribuyen a crear una atmósfera de *fantasía* en la que el personaje refleja miedos, sensaciones y pensamientos.

La narración visual posibilita una lectura no lineal, más profunda y compleja. Por una parte está la historia central que relata el recorrido del niño por el bosque. Aquí hay concordancia entre palabra e imagen. Sin embargo, este recorrido está marcado por la presencia de alusiones intertextuales sólo incorporadas de manera visual que, si son reconocidas, amplían la construcción de sentido haciendo que el lector implícito se esfuerce por cuestionar la intencionalidad de dichos elementos, su funcionalidad y significado.

La variación con respecto al hipotexto viene dada fundamentalmente por el cambio de protagonista, la recontextualización moderna y el cambio de final. Este último, esperanzador

y conmovedor, supone una fractura del horizonte de expectativas del lector implícito que conoce el hipotexto referenciado (*Caperucita roja*).

### 3.1.3 Cuidado con los cuentos de lobos

Título original: <i>Beware of the Storybook Wolves</i>	
Autor: Lauren Child	Ilustrador: Lauren Child
Año: 2000	[Hodder Children's Books, Londres]
En castellano: <i>Cuidado con los cuentos de lobos</i>	
Año: 2000	Serres, Barcelona
Traducción de Esther Rubio	

#### a) Síntesis argumental

La historia trata de un niño, Olmo, a quien su mamá le lee un cuento cada noche antes de ir a dormir. Olmo ama los cuentos, pero tiene miedo de que los lobos puedan salirse de ellos. Por eso, cuando su mamá termina el relato, le pide que se lleve los libros de la habitación antes de apagar la luz. Una noche, su temor se cumple: su mamá, por ir a contestar el teléfono, olvida el libro en la habitación y él se encuentra cara a cara con dos de esos lobos feroces. Olmo debe recurrir a su astucia y otras historias que tiene en su dormitorio para librarse de estos dos personajes que han venido a comérselo.

#### b) Análisis desde la perspectiva intertextual

Los paratextos de este libro juegan un rol importante en la construcción de anticipaciones y expectativas sobre la historia. La cubierta (figura 17), en primer lugar, permite anticipar un momento crucial de la historia; conocer a los tres personajes principales, niño, lobo feroz y lobo pequeño; y situar el tiempo y el espacio, es decir, el cronotopo. En cuanto a este último, el relato se enmarca en un tiempo actual y, al parecer, toma lugar en la habitación del niño. Toda esta información se suma a la aportada por un título bastante sugerente.



Figura 17. *Cuidado con los cuentos de lobos*, cubierta.

En segundo lugar, la página de créditos (figura 18) confirma que el niño de la cubierta será el protagonista al mostrarlo nuevamente. Sin embargo, esta vez está junto a su madre en lo que parece un acto de lectura compartida del cuento *Caperucita roja*, primer elemento intertextual. La dedicatoria, en esta misma página, también entrega pistas que se suman a los esfuerzos de la cubierta en tanto imagen y título: “Para Charlie (asegúrate que guardas este libro debajo de algo muy pesado) y Cress (que sabe cómo tratar a los lobos de los cuentos)”. El lector implícito podrá ver en ella nuevos indicios sobre el argumento. Es aquí, también, donde comienza realmente la historia porque la imagen presentada se corresponde con el primer párrafo del relato: “Cada noche, antes de dormir, la madre de Olmo le lee un cuento”.



Figura 18. *Cuidado con los cuentos de lobos*, página de créditos.

En el primer párrafo, el narrador le recuerda al lector implícito de qué se trata el hipotexto que se ha citado, a través de la imagen, en la página de créditos: “A veces, el cuento trata de



un lobo enorme que asusta a las niñas pequeñas y a sus abuelas con un gruñido terrorífico y una enorme dentadura amarilla”. La ilustración (figura 19) complementa al mostrar a Caperucita cuando se encuentra con el lobo en el bosque.

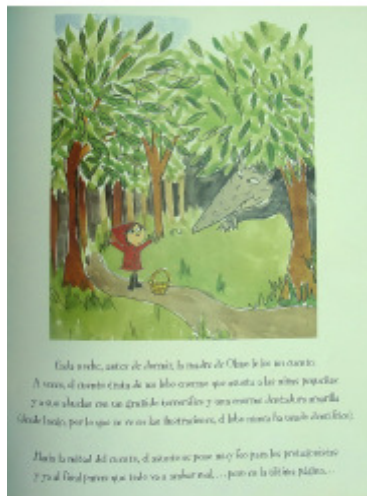


Figura 19. *Cuidado con los cuentos de lobos.*

No sólo se hace referencia al tópico sino también a la estructura (architextualidad) del subgénero cuento tradicional: “Hacia la mitad del cuento, el asunto se pone muy feo para los protagonistas y ya al final parece que todo va a acabar mal,... pero en la última página... se arregla la cosa y acaban todos felices, menos mal”.

A continuación, la narración verbal, “Le encantaba sobre todo aquél en cuya contracubierta aparecía un lobito con un parche en un ojo y que decía:”, continúa a través de la visual en donde se ilustra, a través de un texto intraicónico<sup>6</sup>, la contracubierta de este cuento favorito de Olmo titulado *El lobito valiente y los tres cerdos cochinos*, referencia paródica al cuento de *Los tres cerditos* (figura 20). Como se puede apreciar, el narrador no sólo alude al bagaje intertextual sino también al conocimiento sobre lo impreso porque habla de *contracubierta*, concepto que es conocido y compartido con el lector implícito. Además, en la misma imagen se establece una relación transtextual de tipo paratextual ya que, bajo el título del libro en cuestión, está la misma frase que en la contracubierta de este álbum: “Se te caerán los

---

□ <sup>6</sup> “That is, words appearing inside pictures and in some way commenting on or contradicting the primary verbal narrative” (Nikolajeva y Scott, 2001: 118).

calcetines de miedo”. El lector implícito puede inferir que ambas historias, por tanto, pueden pertenecer al mismo autor o editor.



Figura 20. *Cuidado con los cuentos de lobos.*

Al continuar el relato, la madre, a pesar de las advertencias de su hijo, olvida el libro que le estaba leyendo en la habitación. El narrador, extra y heterodiegético, conoce la historia, que es anterior al momento del relato y deja saber al destinatario lo que los personajes piensan y sienten gracias a la adopción de una focalización a veces interna. Por ejemplo, sabe lo que piensa la mamá de los miedos de Olmo: “La mamá sonreía, ella creía que aquel cuento de lobos no podía ser peligroso”. Con esta intervención, el narrador busca la complicidad con un lector que, seguramente, se sentirá identificado (por razones de edad) con los temores de Olmo y verá en la madre del personaje un reflejo de sus propios padres que no creen en sus miedos infantiles.

La voz narrativa es ahora la encargada de contar qué le pasa a Olmo cuando se apaga la luz: siente ruidos extraños, olores extraños y sensación de estar siendo observado. Dos lobos están en la habitación en una imagen muy similar a la de la cubierta, por lo que el lector previsto por el autor puede confirmar las hipótesis elaboradas con los paratextos iniciales. Hay uno grande; que pertenece al cuento *Caperucita roja*, libro que está semiabierto en el velador; y un lobo pequeño con un parche en un ojo. Este último ya había sido mostrado dos ilustraciones atrás (figura 20) y el narrador se lo recuerda al lector con el comentario: “(el de la contracubierta del libro)”.

A la narración se intercalan ahora las intervenciones de los lobos en forma de diálogo. La tipografía ayuda al orden y a la comprensión al ser distinta para cada intervención. La de los lobos es en formato de negritas por lo que es claramente identificable cuándo habla el

narrador y cuándo lo hacen los lobos. En el diálogo ambos lobos hablan sobre el festín que tienen ante sus ojos. La imagen (figura 21) muestra a un Olmo que, replegado en su cama, observa al lobo grande.



Figura 21. *Cuidado con los cuentos de lobos.*

El atuendo de los lobos es coherente con el cronotopo, pero no con los referentes intertextuales. Por tanto, puede producirse una leve disonancia con el horizonte de expectativas del lector implícito que lo lleve a estar activo para intuir la futura presencia de otros elementos contradictorios y a esperar variaciones en los comportamientos estereotipados de estos personajes. Olmo (al igual que *Cress*, una de las personas a las que estaba dirigida la dedicatoria) parece que sabe tratar a los lobos porque les hace frente convenciéndolos de que esperen un poco antes de comérselo.

Para no ser devorado, Olmo necesita una tarta de gelatina; abre uno de sus cuentos de hadas, que presumiblemente es *La Bella durmiente*: “Lo había dejado abierto por la página en que la princesa aburrída se quedaba dormida en su fiesta de cumpleaños”. Entonces, intenta sacar de allí lo que necesita. El niño, personaje del primer nivel, rompe la frontera narrativa y se inmiscuye en un nivel inferior que se corresponde con el hipotexto indicado. El hada malvada, perteneciente a este segundo plano narrativo, se despierta y, a través de una focalización interna del narrador, se conocen sus sentimientos hacia los niños como Olmo, a quienes odia por los sucesos acontecidos en el cuento de *Hansel y Gretel*, referente intertextual:

Que mala suerte, porque el Hada Malvada odiaba a los niños pequeños sólo un poquito menos de lo que odiaba a las niñas pequeñas. Qué nerviosa la ponían, sobre todo después de saber lo que aquellos mocosos de Hansel y

Gretel le habían hecho a la pobre indefensa bruja: no sólo se habían comido parte de su cabaña sino que además la habían encerrado en su propio horno.

El Hada Malvada “salta” al plano narrativo superior en el que se encuentran los dos lobos y Olmo, estableciendo una relación de insubordinación, y encara a los lobos por su ingenuidad: “¿No veis que el niño os está tomando el pelo? Los niños pequeños son el aperitivo, y la tarta de gelatina es el postre”. Dicho esto, vuelve a tomar su lugar en el mundo de ficción al que pertenece.

Olmo tiene que recurrir a otro cuento que, por el personaje que sale de él y la ilustración (figura 22) en la que se ve el cuento abierto en una de sus páginas, puede intuirse es *Cenicienta*. Es el turno del Hada Madrina, quien en una nueva fractura de los niveles narrativos aparece en el mundo ficticio que le corresponde al niño. Esta hada se contrapone con el arquetipo, principalmente, por su actitud de enojo: “Bueno muchachito, creo que tengo muy buenas razones para convertirte en gusano”. La tipografía es coherente con el personaje del hada ya que está en cursivas asemejando la de los cuentos tradicionales de antaño.



Figura 22. Cuidado con los cuentos de lobos.

El hada encara a los lobos haciéndole ver al lector implícito que ella ya los conoce: “¡Oh, no! ¿Vosotros otra vez?”. La expresión *otra vez* es evidencia de que se conocen y la intervención siguiente confirma las sospechas: “No dejáis de dar problemas... que si derribáis casas de un soplado, que si os coméis a la gente... sin otro motivo que porque os viene en gana”. El personaje, con sus dichos, alude a dos cuentos, *Los tres cerditos* y *Caperucita roja*, ambos referenciados con anterioridad.

El lobo, por medio de un encantamiento involuntario del Hada Madrina, aparece vestido de bailarina. El narrador le comenta al narratario, por medio de una acotación entre paréntesis, que el hechizo a ocurrido “(como en los cuentos)”. De esta forma, busca activar los conocimientos previos sobre este tipo de relatos. A través de la siguiente intervención se confirma la hipótesis, el hada es un personaje de *Cenicienta*: “pero si este vestido era para Cenicienta”. El lector implícito, que conoce la historia de *Cenicienta*, recordará el hipotexto y dará sentido a las palabras del personaje.

El lobito se mira al espejo (figura 23), elemento metonímico que, en este contexto de citas y alusiones intertextuales, remite a un nuevo referente: *Blancanieves*. El personaje, ahora disfrazado para ir al baile, se inserta en el mundo de ficción secundario del cuento al que pertenece el hada. La ilustración y la narración verbal fracturan los planos mostrando a Cenicienta, quien “tuvo que quedarse toda la noche limpiando la cocina”.



Figura 23. *Cuidado con los cuentos de lobos.*

Siguiendo con el relato, el Hada Madrina expresa su preocupación con respecto a que el lobo asista al baile: “Desde luego esto no va a gustar nada en palacio ¿Qué van a decir el rey y la reina cuando vean aparecer a un lobo empeñado en bailar con su hijo? Bueno, espero que, al menos, no se le ocurra merendarse a los invitados”. La imagen (figura 24) ilustra al lobo pequeño (no se sabe si corresponde al pensamiento del hada o a lo *realmente* ocurrido) bailando con el príncipe en un paródico y absolutamente discordante baile que actualiza el arquetípico baile de los cuentos de hadas. La imagen parece aludir, en una relación de transtextualidad con la cultura popular, a la película *Fiebre de sábado por la noche* (1977) en la que el protagonista, Tony Manero (interpretado por John Travolta), utiliza un vestuario similar al del príncipe de la ilustración.



Figura 24. *Cuidado con los cuentos de lobo.*

De vuelta en la historia marco, el lobo grande está intentando comerse a Olmo. La ilustración (figura 25) permite al espectador comprender lo que siente el niño al estar frente al lobo gracias a la desproporción de ambos personajes; el lobo, exageradamente grande; y el niño, muy pequeño. El hada convierte en gusano al lobo grande porque dice que le gustan mucho más que las ranas quienes están “siempre obsesionadas con que son príncipes”. El hipotexto aludido es el cuento “El príncipe rana” y a través de sus declaraciones el hada sigue confirmándole al lector que ella no es el personaje estereotipado de los cuentos que él conoce, por lo menos, en cuanto a carácter se refiere. En consecuencia, lo que viene ya no debiese constituirse en una fractura sino que en una confirmación del semblante paródico de esta historia: el hada, cansada ya de cumplir deseos a los personajes de siempre y de vivir dentro de los cuentos, decide tomar vacaciones.

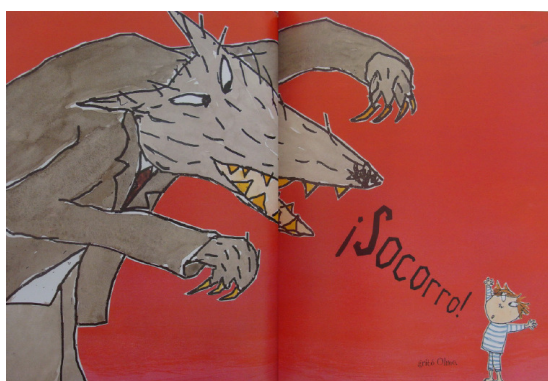


Figura 25. *Cuidado con los cuentos de lobos.*

Olmo está durmiendo plácidamente (figura 26) y la cama en que reposa está encima de nueve libros que establecen una relación architextual con el género Cuentos de Hadas. Aquí,

la historia parece terminar. Sin embargo, la última página (figura 27) muestra nuevamente otro de esos mundos posibles, el del cuento con el que comenzó todo en esta historia, *Caperucita roja*. Se aprecia la misma escena mostrada al comienzo del relato, pero con una diferencia: Caperucita se encuentra, en el camino por el bosque, con un gusano y no con un lobo. Esto ocurre, según nos dice el narrador, tiempo después cuando la “mamá quiso leerle el cuento de los lobos, no quedaba ya ninguno, tan solo un diminuto gusano empeñado en asustar a una niñita vestida de rojo”. Con esta última anécdota, el narrador quiere que al lector implícito le quede claro que Olmo *realmente* vivió las aventuras relatadas y que estas no fueron producto de su imaginación, es decir, que en ese mundo de ficción los encuentros con hadas, brujas y lobos tomaron lugar.



Figuras 26 y 27. *Cuidado con los cuentos de lobos*.

### c) Evaluación de la narración y la historia

*Cuidado con los cuentos de lobo* presenta una estructura narrativa un tanto compleja debido a las constantes irrupciones de personajes pertenecientes a historias de menor jerarquía en la historia marco y viceversa. Sin embargo, la existencia de una sola voz narrativa a lo largo de todo el relato reduce las dificultades de lectura y comprensión. Esta voz corresponde a un narrador heterodiegético que conoce el mundo interno del protagonista, Olmo, y de otros personajes (como cuando habla de la bruja de *Hansel y Gretel*) y que se dirige al lector implícito haciendo comentarios, generalmente, entre paréntesis. A lo largo del relato, la voz es frecuentemente cedida a los personajes a través de diálogos.

En el relato se realiza una actualización paródica a algunos personajes (Hada Madrina, lobos) y, a veces, a situaciones (como el baile) pertenecientes a cuentos tradicionales, asunto que produce un distanciamiento del lector que ve vulneradas sus expectativas de género. Por otra parte, el texto exige una posición activa del lector para reconocer los guiños

intertextuales y detectar las variaciones realizadas a dichos referentes. La mayoría de las modificaciones tienen que ver con la vestimenta y los modales de estos personajes. Así, por ejemplo, los lobos visten de traje y el Hada Madrina tiene mal humor.

Este reconocimiento de los referentes es el objetivo del relato ya que el lector, para ser cómplice de Olmo y del narrador y para entender el tono humorístico de la obra, debe conocer los textos tradicionales que funcionan como hipotextos. Sin embargo, este juego de reconocimiento es a veces muy evidente disminuyéndose el reto interpretativo. La razón está en que el narrador verbal y la ilustración, que establece una relación de realce y a veces complementaria con las palabras, no deja muchos espacios de indeterminación sino que, por el contrario, contextualiza en demasía todas las citas y alusiones, entregando a veces más información de la necesaria. Como resultado de esta sobreexplicación se produce una disminución del esfuerzo que debe realizar el lector por reconocer las marcas intertextuales.

#### 3.1.4 ¡El lobo ha vuelto!

Título original: <i>Le loup est revenu!</i>	
Autor: Geoffroy de Pennart	Ilustrador: Geoffroy de Pennart
Año: 1994	[Kaléidoscope, París]
En castellano: <i>¡El lobo ha vuelto!</i>	
Año: 2003	Corimbo, Barcelona
Traducción de Rafael Ros	

#### a) Síntesis argumental

La prensa escrita enciende la alerta en el bosque: el lobo, uno de los villanos más recurrentes de los cuentos tradicionales, vuelve a la región y pretende visitar a sus “conocidos” de siempre. Por esta razón, la casa del señor Conejo se transforma en un lugar de refugio para los protagonistas de aquellas historias pertenecientes al imaginario colectivo: los tres cerditos, la cabra con sus siete cabritillos, el cordero, Pedro y Caperucita roja. Cuando todos están cenando, el lobo se presenta y es inmediatamente atacado por la multitud furiosa y asustada que se abalanza sobre él. Sin embargo, el final feliz no se deja esperar ya que, bajo



la promesa de ser amable y de contar cuentos de miedo sobre lobos, el personaje es invitado a unirse a la cena.

b) Análisis desde la perspectiva intertextual

Díaz Armas (2006: 37-38) describe detalladamente la función que cumplen los paratextos en este álbum analizando los elementos facilitadores para la construcción de sentido que están presentes en la cubierta, la guarda primera y segunda, la página de créditos y la portadilla. En la cubierta (figura 28) se presenta parcialmente al protagonista, quien está leyendo un periódico (cruce de géneros) que contiene el título del relato, *¡El lobo ha vuelto!*. Del personaje es posible inferir que se trata de un conejo porque tiene unas orejas muy largas que sobresalen del periódico y porque el papel mural de la habitación en que se encuentra tiene zanahorias como motivo decorativo.



Figura 28. *¡El lobo ha vuelto!*, cubierta.

La imagen de ambas guardas (figura 29) permite explicar mejor el título y la ilustración de la cubierta ya que se ve al lobo acercándose a la casa del conejo, quien está dentro leyendo el diario con la noticia referente al regreso del lobo. Es decir, el lector ya sabe que la narración estará relacionada con un conejo y un lobo que, al parecer, irá a visitarlo.



Figura 29. *¡El lobo ha vuelto!*, guarda primera y segunda.

Como hace notar Díaz Armas, la narración ya comienza en la página de créditos y dedicatoria (figura 30) en donde, por encima de la dedicatoria, vemos una puerta con tres cerraduras y una pequeña ventanita detrás de la cual hay alguien mirando hacia afuera. Luego, gracias a la portadilla, se verifica que ese alguien que observaba a través de la puerta es, efectivamente, el mismo conejo que leía el diario en la cubierta y a quien ahora vemos saliendo de su casa para coger el periódico que está en su buzón. Todos estos elementos permiten al lector implícito establecer una relación más estrecha con un relato del que ya tiene pistas suficientes para situar el conflicto y, si además se suma la activación del arquetipo lobo, para elaborar hipótesis sobre los hechos que está a punto de conocer.



Figura 30. *¡El lobo ha vuelto!*, página de créditos.

A diferencia de la mayoría de los álbumes este tiene las páginas numeradas y dicha numeración comienza en la página 7, donde el narrador abre el discurso. Este hecho paratextual es muy importante porque pretende sugerirle al lector implícito que el relato ya

ha comenzado en la cubierta, que vendría a ser la página número 1, y que debe ser consciente de toda la información que desde ese momento se le ha ido entregado ya que contribuye a la construcción de sentido.

La voz narrativa dice: “Esta noche, el señor Conejo tiene miedo de ir a acostarse. Acaba de leer en el periódico una noticia escalofriante. ¡EL LOBO HA VUELTO!” El narrador, extra y heterodiegético, utiliza un tiempo simultáneo; es decir, narra al mismo tiempo que ocurren los hechos. Con esta intervención confirma todas las sospechas elaboradas gracias a los paratextos.

El tono humorístico viene dado por la imagen (figura 31); especialmente por el diario que está leyendo el conejo y por los otros periódicos que irán apareciendo a lo largo de la historia. Este texto intracónico permite al lector implícito obtener mayor información de la que entrega el narrador o el personaje, ya que a través de él se sabe que el lobo no sólo ha vuelto sino que, además, está en plena condición física. Este hecho, se infiere, asusta más al protagonista. El lector que conoce el arquetipo del lobo empatizará inmediatamente con el conejo y será capaz de comprender el por qué de sus miedos.



Figura31. *¡El lobo ha vuelto!*, p. 7.

Cuando tocan la puerta (figura 32), todos (conejo, narrador y lector implícito) piensan que quien ha llamado es el lobo. La narración en tiempo simultáneo crea la sensación de que

todos manejan la misma cantidad de información porque todos la viven al mismo tiempo. La tipografía y los recursos prosódicos contribuyen a crear la tensión y la expectación a través de las letras mayúsculas y los signos de exclamación.

El lector, gracias al distanciamiento humorístico que provocan las imágenes, puede intuir, e incluso asegurar, que los acontecimientos que están por ocurrir no serán trágicos sino que absolutamente divertidos. Un ejemplo de este tono de humor se puede encontrar en el titular que aparece debajo de una foto del lobo en el reverso del diario que ha soltado bruscamente el conejo. Allí pone: “Mi receta de conejo con ciruelas”.



Figura 32. *¡El lobo ha vuelto!*, pp. 8 y 9.

Sin embargo, no es el lobo quien se presenta en la casa del conejo: son los tres cerditos, referente intertextual, quienes aparecen vestidos con trajes elegantes modificando el cuento tradicional. Con su aparición, permiten la elaboración de expectativas sobre las sucesivas visitas que debiese recibir el conejo y el sentido del argumento. Los cerditos, tal y como ellos mismos lo expresan, están aterrorizados porque como se puede inferir de la ilustración (figura 33), han leído en su periódico que el lobo ha vuelto. Hay un detalle más en esta escena, detalle que puede pasar desapercibido para un lector inexperto, pero que es fundamental para la construcción de hipótesis. El diario que el conejo sostiene en la mano pone: “Voy a visitar a mi amigo el conejo”. Por tanto, no hay duda alguna, el conejo tiene buenas razones para estar asustado porque, según dice la prensa, el lobo debería ir a visitarlo más pronto que tarde.

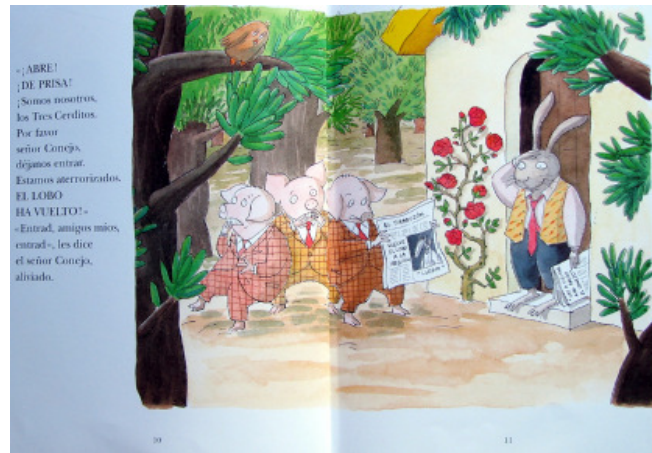


Figura 33. *¡El lobo ha vuelto!* pp. 10 y 11.

Bajo la misma lógica, quienes ahora llegan a la casa del señor conejo son la cabra con sus siete cabritillos, personajes pertenecientes al hipotexto *Los siete cabritillos y el lobo*, quienes están asustados porque el lobo quiere visitarlos. La cabra le dice al conejo “¿Has leído la terrible noticia? ¡EL LOBO HA VUELTO!”. En la imagen (figura 34) se ve que le está mostrando al conejo la portada del *Diario del bosque* en donde al lado de una foto del lobo dice: “Quiero visitar a mi amiga la cabra y a su simpática familia”. Ahora bien, ¿por qué está asustada la cabra? ¿Por qué se refiere a la terrible noticia si el lobo habla de su amiga la cabra y su simpática familia? ¿No hay acaso un tono amable en sus dichos? El lector implícito, que conoce el relato al cual pertenecen estos personajes, comprende la ironía de aquellas palabras y el motivo de desasosiego del personaje. El conejo invita a pasar a la familia a su casa, al igual como hizo con los cerditos.



Figura 34. *¡El lobo ha vuelto!*, p. 13.

En las páginas 14 y 15 (figura 35), se ve a todos los allegados en el salón de la casa del conejo interrumpiendo las actividades que están realizando (ver televisión, jugar, etc.) para mirar hacia la puerta, ya que han llamado nuevamente a ella. El diario sigue formando parte constante de la ilustración, entregando datos complementarios al texto escrito y permitiendo al lector, de esta manera, construir una imagen de este lobo que atemoriza a todos. La narración verbal juega con el suspenso a través de la pregunta: “¿Será el lobo quien llama a la puerta?”.



Figura 35. *¡El lobo ha vuelto!*, pp. 14 y 15.

Habrá que dar vuelta la página para saber si es el lobo o, tal y como espera el lector previsto por el autor, algún otro personaje perteneciente al imaginario colectivo. Un lector que empieza su formación literaria, y por tanto maneja pocos referentes intertextuales, está a la espera de un personaje en particular, aquel que conoce de manera segura: Caperucita roja. Este hecho se traduce en un lector activo que está alerta y ansioso por ver cumplidas sus expectativas y que página tras página espera la aparición de su *carta bajo la manga*, ese referente que no puede faltar si ha sabido entender bien la consigna: la mayoría de los personajes corresponden a aquellos que en sus historias de origen (hipotextos) han tenido problemas con la figura del lobo.

De todas maneras, la curiosidad y necesidad de confirmación tendrá que esperar porque es el cordero quien ahora arriba a la casa del señor Conejo. Y, al igual que todos sus compañeros, trae consigo un periódico, *El carnero furioso*, en cuya portada aparece el lobo con el titular *El lobo ha vuelto* y un pie de foto que pone: “Adoro la pierna”. El lector debe ser capaz de poder interpretar esta frase, lo que no supone un esfuerzo menor: ¿a qué se refiere con “la

pierna”? Si no entiende el sentido de esta expresión y si no conoce el hipotexto, no será capaz de comprender por qué el cordero está atemorizado.

Es interesante reparar en el hecho de que la gran mayoría de los titulares de los diarios que tienen los animales son frases en estilo directo, es decir, declaraciones del mismísimo lobo. No parece ser algo casual este intento de “borrar” la figura del periodista ya que acentúa, por una parte, la credibilidad de la información contenida en los periódicos y, por otra, la crítica de la narración visual hacia los medios de prensa por la forma en que estos manipulan a sus lectores. Esta última idea se refuerza hacia el final del libro cuando el lobo con su actitud no se corresponde con la imagen que se ha ido construyendo de él por medio de la información contenida en ese medio de prensa.

De vuelta en el relato, el cordero es invitado a pasar porque no se atreve a volver a su casa. Sin embargo, justo cuando todos estaban recién instalados vuelven a llamar a la puerta: “¡Esta vez sí, seguro que es EL LOBO!”. Es ahora el turno de la alusión intertextual al cuento de *Pedro y el lobo*. En la puerta de la casa se observa (figura 36) a un niño que, como todos los demás visitantes, trae un diario. En la portada hay una foto del lobo y un encabezado que dice: “No temo a Pedro”. Hay tres datos para establecer la conexión intertextual: la vestimenta, el titular del diario y el texto en donde el personaje habla directamente diciendo: “Soy yo, Pedro”.



Figura 36. *¡El lobo ha vuelto!*, pp. 20 y 21.

El narrador da paso a la voz de los personajes, limitando al mínimo su presencia. En la imagen a doble página, podemos ver que los personajes están absolutamente despreocupados: el lobo ha dejado de ser tema. Ya no están atentos a la puerta sino que

distraídos en conversaciones y juegos. Lo mismo le ocurre al lector ya que la repetición de la fórmula, alguien que llama a la puerta y el lobo que no aparece, distiende la espera. El lector implícito está más preocupado de quién será la siguiente visita (recordemos que seguramente está a la espera de Caperucita) que de la aparición del lobo.

Hay un elemento más en esta imagen que permite aclarar una duda inicial: ¿A qué hipotexto pertenece el conejo? Hasta este momento, ni las palabras ni la imagen han entregado datos que permitan resolver esta cuestión. Ahora en la pared, encima de los dos cerdos, hay una foto del conejo con un reloj. Evidentemente, conejo más reloj aluden a *Alicia en el País de las Maravillas*.

El tono humorístico continúa, esta vez reflejado en la fotografía que se están tomando todos, con sendas sonrisas, en la sala del señor Conejo. Si no fuera porque la imagen los muestra mirando a la puerta cuando se anuncia “¡TOC! ¡TOC! ¡TOC!” nadie diría que se recuerdan del motivo que los tiene reunidos allí. Entonces el último invitado, Pedro, señala: “¡Puede que sea el lobo!”. Al dar vuelta la página, un momento clave: no es el lobo, es Caperucita. Finalmente, ha llegado el referente intertextual que el lector esperaba. Ella misma se presenta: “Soy yo, Caperucita Roja” y la parodia no se deja esperar: “Abre abuelita. Te traigo galletas y un bote de mermelada”. Resulta que ¡se ha equivocado de casa! Pero es la misma Caperucita ingenua de siempre, aquella que no sabe de los peligros que existen y a los que se expone.

En la imagen (figura 37) está Caperucita en primer plano sonriendo, con la canastita en la mano y mirando a todos los que se asoman por la puerta. Atrás, la casa de la abuelita, señalada con el letrero “ABUELITA”. Ella se encuentra adentro y, según se puede apreciar a través de la ventana, está leyendo la noticia del regreso del lobo pues sostiene en las manos un periódico con una foto del personaje en cuestión. Obviamente, es toda la información aportada anteriormente por los periódicos la que permite rápidamente asumir que la foto corresponde al lobo. Caperucita, conforme la ingenuidad que la caracteriza, no tiene la más mínima idea de que corre peligro, pues es el conejo quien se lo informa: “Tu abuelita se ha mudado”. Este rasgo permite al lector implícito recordar el cuento tradicional al cual este personaje pertenece. El conejo la invita a pasar.





Figura 37. *¡El lobo ha vuelto!*, pp. 24 y 25.

Felices y contentos, siguiendo la idea del señor Conejo, los personajes preparan la cena para aprovechar la ocasión de estar todos reunidos. Como es posible observar (figura 38), no hay miedo en los rostros; muy por el contrario, entusiasmo y alegría. El festín es absolutamente vegetariano: hay ensalada, sopa y pan. La mayoría ayuda en las labores y sólo algunos de los siete cabritillos están jugando, situación constante a través del relato y que recuerda la desobediencia que los caracteriza en el hipotexto.



Figura 38. *¡El lobo ha vuelto!*, pp. 26 y 27.

En la página 28 se observa a todos sentados a la mesa. Se sabe que no falta nadie porque como muestra claramente la ilustración no sobra ningún puesto. Sin embargo, tocan a la puerta. Esta vez el llamado es diferente, el lector implícito que recuerda perfectamente el relato sabe que ahora algo anda mal porque la onomatopeya tradicional “TOC” ha sido reemplazada por “BUM” (figura 39).



Figura 39. *¡El lobo ha vuelto!*, pp. 28 y 29.

El hecho de que los personajes ya han olvidado las noticias sobre el regreso del lobo queda explicitado en el comentario del señor Conejo: “Qué raro”. A lo que el narrador agrega: “dice el señor Conejo, extrañado”. Con la palabra “extrañado” es evidente que todos (narrador, personajes y lector implícito) se han distraído demasiado del asunto. Además, el conejo agrega: “¡No esperamos a nadie!”. De hecho, a pesar de que todos han escuchado el “¡BUM! ¡BUM! ¡BUM!” siguen sonriendo mientras miran a la puerta. En este punto, el lector se puede sentir superior a los personajes en tanto manejo de información: él sí tiene acceso, o es consciente, de este asunto primordial.

Como es de esperar por las pistas ya mencionadas, esta vez sí es el lobo quien, por cierto, viste muy elegante con un traje y botas (figura 40). Aquí el contrapunto entre palabras e imagen es evidente y hace al lector dudar de las palabras del narrador, “Es EL LOBO. ¡Y está hambriento!”, que parece haberse dejado convencer por los periódicos: el lobo no tiene cara de estar hambriento, al menos, en el sentido que sugieren las palabras y que es el motivo del temor de todos. Muy por contrario, parece contento y tranquilo. Por su parte, los personajes pasmados miran atónitos al visitante. Nada hace suponer lo que sucede a continuación: “Pero apenas el lobo da un paso, el conejo, los cerditos, la cabra, los cabritillos, el corderito, Pedro y Caperucita, se abalanzan sobre él”. El lobo, como era de esperar, se ve sorprendido por los personajes furiosos que, literalmente, saltan sobre él.



Figura 40. *¡El lobo ha vuelto!*, pp. 30 y 31.

Es importante recordar que, hasta el momento, el lobo no ha hecho nada. Se le teme por sus actos pasados, aquellos ocurridos en los hipotextos aludidos, y por la imagen que de él ha difundido la prensa escrita. El señor Conejo aporta al cariz absurdo que ha ido tomando poco a poco el relato con la siguiente intervención: “LOBO, YA NO NOS DAS MIEDO! Métetelo en la cabeza”, y añade: “Pero si prometes ser amable y contarnos cuentos de miedo sobre lobos, entonces te invitamos a cenar con nosotros”. Es esta petición de cuentos de miedo, cuentos a los que ellos mismo pertenecen y en los que han sucedido cosas que les aterran, la que termina de coronar el tono humorístico y paródico de la obra.

El final pretende dar un toque más en la modificación del arquetipo de lobo. En el suelo, bajo la mesa y encima de la escopeta de Pedro (que, por cierto, en vez de balas tiene un corcho), está el último diario. Esta vez el pie de foto dice: “En el fondo no soy tan malo”. Con esta frase se hace un giro radical del mensaje que se ha venido entregado a lo largo de todo el relato. Los personajes ya están convencidos de esto: comen alegremente junto a él, sentados todos en la misma mesa (figura 41).



Figura 41. *¡El lobo ha vuelto!*, pp. 36 y 37

c) Evaluación de la narración y la historia

***¡El lobo ha vuelto!*** es un relato divertido que juega con el absurdo y la parodia a partir del conocimiento compartido de los hipotextos a los que alude. Desde los objetivos, el texto pretende dialogar con el lector, hacerlo activar sus referentes y sugerir una mirada crítica, pero con distanciamiento humorístico, hacia la credibilidad de los medios de comunicación, especialmente, hacia el diario. En el desenlace la intención es deconstruir, al menos parcialmente, el arquetipo lobo con el consiguiente cuestionamiento hacia la prensa escrita que ha contribuido a la formación de una imagen de lobo feroz que no se condice con el lobo que finalmente aparece.

El relato está a cargo de un narrador heterodiegético que al narrar en un tiempo simultáneo a los hechos otorga al lector previsto por el autor la sensación de manejar la misma información que él, estableciendo una relación simétrica, de igualdad de oportunidades y de seguridad para la construcción del horizonte de expectativas y de anticipaciones. Pero ésta no es la única voz que narra, hay otra voz discursiva fundamental para la construcción de sentido que corresponde a los titulares de los diarios que aparecen insertos en la ilustración. Estos periódicos construyen una figura de “lobo feroz” que alimenta las expectativas del lector implícito y corrobora sus conocimientos previos sobre el arquetipo.

La presencia de estos textos intraicónicos hace que la ilustración expanda y complemente constantemente el texto verbal. Por otra parte, la imagen se encarga de vulnerar el marco espacio-temporal de los cuentos tradicionales, a los que hace referencia el relato, a través de elementos de modernidad que subrayan la recontextualización. La televisión que hay en la

casa del conejo, la presencia de diarios y la vestimenta de los personajes son algunos de estos elementos.

Es importante señalar también que la imagen, en algunas ocasiones, establece una relación de contrapunteo con las palabras, como cuando muestra un lobo tranquilo y amable que no se corresponde con el mensaje de la campaña mediática propagada en su contra o cuando representa a los personajes divirtiéndose cuando, supuestamente, están aterrados por la posible visita del lobo que ellos consideran feroz.

Para terminar, hay que destacar que la historia narrada, por las características verbales y visuales que tiene, requiere de un lector implícito que, reconociendo las relaciones intertextuales, pueda completar la información no dicha por narrador y/o imagen. Se invita a un juego de complicidad al lector a quien no se le entregan muchos datos sobre los personajes presentados por asumirse como compartida toda la información necesaria para la comprensión e interpretación del cuento y, especialmente, de su carácter humorístico, irónico y paródico.

### 3.2 VARIACIÓN DE LOS ÁLBUMES A LOS REFERENTES INTERTEXTUALES

El análisis de los álbumes seleccionados pone de manifiesto la importancia de la perspectiva intertextual de sus narraciones: todos ellos tienen, como intención primera, la activación de referentes intertextuales. De hecho, la comprensión e interpretación de cada historia, en mayor medida en unas que en otras, está supeditada a la identificación de los diferentes elementos intertextuales presentes a lo largo del relato y al conocimiento de las creaciones literarias a las cuales ellos pertenecen. En otras palabras, para reconstruir el sentido de cada obra es necesario establecer los enlaces entre ellas y sus predecesoras, de tal manera de poder captar la funcionalidad y significación que dichos elementos intertextuales desempeñan en el discurso de la obra.

Las historias, por tanto, corresponden a modalidades de creación de base intertextual, a *hipertextos textuales* como les llama Humberto Eco (2003); en cuya base están diferentes cuentos tradicionales que son llamados para presentar una nueva historia a través de recursos como la cita, la alusión o la parodia. De esta forma, en cada producción se realizan ciertas variaciones a los referentes para insertar las obras en una línea de revisión actualizadora o

revisión crítica. En el cuadro 2 se puede observar las principales variaciones que cada obra hace a los referentes literarios utilizados.

Boca de lobo	Cuidado con los cuentos de lobo	En el bosque	¿El lobo ha vuelto!
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cambio de voz y de focalización: quien narra es el lobo y cuenta su versión de los hechos.</li> <li>▪ Renovación del marco espacial, es decir, del bosque.</li> <li>▪ Relación lobo-Caperucita: él queda prendado de su belleza y ella no le teme, lo encuentra bello.</li> <li>▪ Sustitución del diálogo de las partes del cuerpo.</li> <li>▪ El lobo se come a la abuela porque la encuentra fea y a Caperucita, por error.</li> <li>▪ Se agrega un elemento al final: el lobo, después de morir, se transforma en un ángel-lobo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se cambia el título <i>Los tres cerditos</i> por <i>El lobito valiente y los tres cerdos cochinos</i>.</li> <li>▪ Los lobos y el hada se visten a la usanza moderna.</li> <li>▪ El baile del cuento <i>Cenicienta</i> es parodiado y actualizado.</li> <li>▪ El cuento <i>Hansel y Gretel</i> es modificado a través de una narración con focalización en el personaje del Hada Malvada.</li> <li>▪ El Hada Madrina tiene mal carácter.</li> <li>▪ Cambio del final de <i>Caperucita roja</i>: el lobo es ahora un gusano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El protagonista es un niño.</li> <li>▪ Cambio de voz y focalización: narra el niño desde lo que le ha ocurrido.</li> <li>▪ Vulneración del tiempo a través de la vestimenta de los personajes, que corresponde a un tiempo actual, y a la incorporación de dos escenarios realistas y modernos (la casa del niño y de la abuela).</li> <li>▪ Cambio del final: no hay lobo, la abuela está sana y se produce el reencuentro paterno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Actualización del marco espacio-temporal a través de la incorporación de elementos modernos.</li> <li>▪ Deconstrucción del personaje del lobo: se viste de traje, come comida vegetariana y no ataca a los otros personajes.</li> <li>▪ El personaje de Caperucita se equivoca de casa y en vez de ir a la casa de su abuela llega a la del Señor conejo.</li> </ul>

Cuadro 2. Variaciones de los álbumes a los referentes intertextuales.

En la muestra de esta investigación, la incorporación de referentes intertextuales y su variación está relacionada no solo con un afán de activación de conocimientos previos a modo de complicidad texto-lector, sino también con la comprensión de la intención última de cada relato. En el caso de *Boca de Lobo*, el cambio de voz narrativa y de focalización busca la deconstrucción del personaje del lobo y con ello la invitación a conocer otra perspectiva o mirada de los hechos. El personaje es ahora un protagonista individualizado: tiene nombre, pensamientos, opiniones y sentimientos que conocemos gracias a la narración verbal. La imagen, por su parte, se encarga de llamar al hipotexto a través de la representación del aspecto físico del lobo y de sus acciones. La intención queda obstaculizada y trasladada al juicio del lector por el contrapunto entre palabra e imagen y por

las contradicciones que presenta el propio personaje en relación a sus dichos y actos, como ya se señaló en la ficha de análisis.

En *¡El lobo ha vuelto!* la intención final es similar: modificar el arquetipo de lobo feroz. Los diarios intraicónicos y la narración verbal y visual, donde personajes que han tenido en sus propias historias problemas con el lobo son presentados mediante el recurso del *collage* (crf. Díaz Plaja 2002:168), se encargan de recuperar el personaje tipo durante todo el relato para, al final, presentar a un lobo amable y simpático que derrumba las expectativas generadas. Con su aparición tranquila y sorprendida ante el ataque de los otros personajes, cuestiona los estereotipos y la manipulación que ejercen los medios de comunicación en tanto contribuyen a la construcción, difamación y persistencia de los prejuicios sociales.

El álbum *Cuidado con los cuentos de lobo* tiene como intención principal la activación de hipotextos, pues incluye personajes y elementos pertenecientes a cuentos populares mediante, al igual que en *¡El lobo ha vuelto!*, la técnica del *collage*. Se hacen modificaciones leves o básicas a ciertos arquetipos, como el Hada Madrina que presenta un carácter malhumorado en contraposición a la amabilidad y dulzura que le son características. Sin embargo, no parece constituir una revisión crítica, correspondiendo más a una revisión actualizadora en la que, además de rendir un homenaje a los cuentos de hadas, se modifican espacios, tiempos y conductas para aportar un tono de humor. Una de las modificaciones más importantes de referentes es la que se hace al cuento *Hansel y Gretel*, pero como viene dada de la mano de la bruja, personaje tipo no modificado, no tiene repercusiones para la construcción de sentido de la obra. Más bien parece un llamado para que el lector, que conoce el hipotexto, reconozca la “falsedad” de ese punto de vista. Así, la perspectiva intertextual adoptada es lúdica y humorística al presentar las alusiones y citas con un carácter más bien paródico.

*En el bosque* presenta un juego intertextual que está al servicio de la creación de suspenso y de la construcción de sentido: el lector va elaborando anticipaciones que se configuran en torno al conocimiento del cuento aludido. La actualización y modificación del hipotexto base, *Caperucita roja*, sirve de eje para la incorporación de una gran cantidad de referentes que generan sensación de seguridad y extrañeza a la vez. La seguridad viene dada por el conocimiento de la trama del hipotexto principal y la extrañeza, por la presencia de elementos intertextuales que, si bien es cierto son familiares, generan incertidumbres sobre el por qué de su presencia. El objetivo de todo esto: explorar los miedos y ansiedades de un

niño actual a través de una historia conocida que sirve de *engaño* para fracturar las anticipaciones y expectativas y, así, sorprender con un nuevo final que modifica el argumento original.

### 3.3 ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES/DIFICULTADES DEL RECEPTOR ANTE ESTOS HIPERTEXTOS TEXTUALES

Los cuatro álbumes analizados son hipertextos literarios y, como vimos en el apartado anterior, son obras que introducen variaciones a los referentes hipotextuales utilizados. La presencia de los referentes y los cambios que éstos sufren afectan la intencionalidad del nuevo texto, cumpliendo un rol fundamental para su comprensión e interpretación. Por lo tanto, se puede decir que el conocimiento de los referentes intertextuales es una condición *sine qua non* de una recepción lectora coherente con las características de estos álbumes, como indica Díaz-Plaja: “Los hipertextos de cuentos populares o narraciones popularizadas se dirigen a todo lector que conozca bien el referente, que esté preparado para nuevas lecturas y que sea capaz de crear una nueva interpretación” (2002: 164).

En los álbumes *¡El lobo ha vuelto!*, *Boca de lobo*, *En el bosque* y *Cuidado con los cuentos de lobo* es imprescindible que el niño-lector conozca los hipotextos aludidos para que pueda construir el significado correspondiente. Si esto no ocurre, las historias pierden su sentido de revisión y/o crítica.

El narrador presume en el lector unos conocimientos literarios sin los cuales el discurso se desarticula. Nos referimos a la presencia de la hipertextualidad... En estos casos, el narrador presupone en el lector el conocimiento del hipotexto sin el que el hipertexto carece de sentido (Taberner, 2005a: 228).

Por lo tanto, sólo si el niño posee esos *conocimientos literarios* puede ser capaz de identificar las modificaciones de argumentos, tramas, personajes arquetípicos, escenarios, etc., que, como se ha señalado en el apartado anterior, guardan un estrecho vínculo con la intención última de cada relato. Dicho de otra forma, la intencionalidad de cada obra, y por tanto su significado, sólo puede ser captado si en el intertexto del lector están archivadas las referencias de los personajes y elementos y de su función en la obra de procedencia (Mendoza, 2007).



El problema o la dificultad es justamente ésta, porque los destinatarios infantiles actuales tienen un bagaje bastante limitado de cuentos oídos en el entorno familiar (Ruiz Domínguez, 2008), por lo que muchas veces conocen los hipotextos relacionados con cuentos tradicionales a través de los hipertextos. En otras palabras, su experiencia intertextual es acronológica y ello cuestiona su capacidad para atribuir sentido a las nuevas obras (Wilkie, 1996).

De acuerdo a lo anterior, es muy posible que el niño, lector en formación y con una competencia literaria incipiente, no siempre pueda reconocer los hipotextos presentes en el texto y necesite de un acompañante, un mediador que pueda ayudarle a reconocer e interpretar los estímulos intertextuales (Taberero, 2005b). Como explica Díaz Armas:

La mención de otras obras es, en la literatura para niños, un condicionante y al mismo tiempo un instrumento de formación, ya que acostumbra a los lectores a un comportamiento habitual en los textos literarios, enriquece sus conocimientos acerca de otras obras y, también, pueden producir espacios vacíos que requieren de la actividad del lector y, quizás, de la actuación del mediador (Díaz Armas, 2005: 189).

El mediador debe colaborar con el pequeño lector para entregarle la información que éste no puede activar por medio de su propio intertexto lector. Sin embargo, la idea del mediador adulto parece complicarse cuando se piensa en un grupo de niños en donde no existe el mismo bagaje literario y cultural. De hecho, normalmente “nuestra audiencia está formada por enciclopedias personales y expectativas que pueden ser, no sólo diferentes, sino, incluso, fuertemente contradictorias” (Hilario, 2006:129). Frente a esta realidad compleja: ¿cómo debe actuar el mediador?, ¿cómo puede satisfacer las necesidades particulares de cada lector?, ¿de qué manera debe organizar su intervención?, ¿cuáles referentes intertextuales tiene que contextualizar y cuáles no?

En el siguiente apartado, analizo y discuto el potencial de una vía alternativa que puede dar solución a las interrogantes planteadas. Una opción que podría permitir al mediador adulto complementar y optimizar su trabajo y, a la vez, potenciar una lectura activa del lector infantil quien podría ser capaz de decidir qué referentes conocer o actualizar y cuándo hacerlo. Una herramienta que contribuya a resolver, al menos en parte, la encrucijada entre el lector implícito concebido por el texto y el niño-lector real.

### 3.4 SÍNTESIS DE LOS APARTADOS ANTERIORES, VALORACIÓN Y PROPUESTA DE UN SOPORTE DIDÁCTICO PARA LA RECEPCIÓN DE HIPERTEXTOS TEXTUALES.

El hipertexto literario, hipertexto discursivo o hipertexto textual, reclama un lector que pueda aportar, gracias a la acción de su intertexto lector, los conocimientos necesarios para acceder al juego intertextual que éste propone. En el caso de los álbumes aquí presentados, estos conocimientos están relacionados con cuentos tradicionales (*Caperucita roja*, *Cenicienta*, *El gato con botas*, *Los tres cerditos*, etc.) que funcionan como hipotextos en cada una de las obras seleccionadas. Como se ha demostrado, si el lector no tiene almacenados estos saberes en su competencia literaria difícilmente podrá acceder a dicho juego y, por tanto, la construcción del sentido de la obra se verá profundamente obstaculizada.

Una posible solución a esta dificultad, no menor, es la presentación del hipertexto discursivo como un texto hipertextual (Eco, 2003), es decir, como un texto electrónico que, gracias a un soporte hipermedia, tenga la facultad de remitir a los referentes presentes en el texto. Esta herramienta hace posible que el niño-lector pueda acceder y conocer, de forma casi simultánea a la lectura, el repertorio intertextual reclamado por la obra. Desde esta perspectiva, este texto hipertextual sería, además, un hipertexto crítico (Borrás, 2004) o didáctico (Landow, 2009) en tanto estaría pensado y elaborado con un fin educativo: ayudar al lector infantil a tomar conciencia del hecho intertextual y contribuir a la formación de su competencia literaria.

El texto hipertextual didáctico da la posibilidad al alumno, durante el proceso de recepción lectora, de hacerse consciente de los guiños intertextuales que contiene la obra, es decir, de su carácter hipertextual y, además, de ampliar sus imprecisas referencias intertextuales gracias a la activación de los enlaces, adquiriendo así nuevos conocimientos que podrá utilizar para la lectura de obras de características similares. De esta forma, la información intertextual (hipotextual) se integraría al modelo mental que el lector tiene del texto. Como señala Mendoza:

Las presentaciones del texto hipertextual como recurso para expandir ciertos contenidos del discurso literario y como *plataforma-recurso* informático se fusionan para ofrecer una perspectiva funcional de amplias ventajas didácticas, ya que permiten traer al primer plano de la lectura las virtuales conexiones que contiene un texto literario (Mendoza, 2010: 15).

El soporte en papel limita las posibilidades de *dilatación* del texto (Rodríguez de las Heras, 2006) y hace al niño dependiente de los aportes del mediador adulto quien, obviamente, no puede durante la recepción lectora contextualizar todos los referentes intertextuales presentes en la obra. La lectura digital en soporte hipermedia “puede proporcionarle al alumno nuevos contextos de aprendizaje así como ayudas y herramientas más eficaces que las que proporciona el texto impreso” (Moreno Martínez, 2001: 379). Al respecto, es interesante la comparación que hace Mendoza:

Las *diferencias* entre el funcionamiento del (hiper)texto impreso y del hipertexto electrónico estriban en que los ‘nodos’ que incluya un texto impreso sólo tienen (pueden tener) sus terminales en el sistema cognitivo (conocimientos previos) de cada uno de sus lectores para que la conexión sea funcional —las estrategias discursivas funcionan como órdenes (y estímulos) para activar los archivos conectados—. Mientras que, por su parte, en el sistema electrónico el hipertexto sistémico muestra los links que enlazan los terminales ya dispuestos para ser activados y leídos, sin necesidad de que hubieran sido asumidos previamente por sus lectores, de modo que provoca una lectura no lineal, aunque casi simultánea (Mendoza, 2010: 9).

En este supuesto entorno multimedia, el niño-lector, especialmente aquel que no tenga en sus *terminales* los hipotextos aludidos, podría desplegar el texto hipertextual durante la lectura haciendo los *clicks* que crea necesarios (ya sea por curiosidad o necesidad). Así, el lector infantil toma un rol activo en la lectura al colaborar e interactuar con las demandas intertextuales de la obra abriendo la puerta al diálogo con el texto, diálogo que puede conducirle a una adecuada y coherente interpretación (Borrás, 2004).

La presentación del álbum en este soporte, además de los beneficios anteriores, tiene la ventaja de ajustarse a las características del niño-lector actual, un lector que, como lo recuerda José Manuel de Amo (2008: 1), “ha crecido en la era digital (Dresang, 2008) y utiliza mecanismos interpretativos más cercanos a lo que se ha venido en llamar *web literacy*<sup>7</sup>”.

Evidentemente, no es beneficioso ni posible presentar cada álbum de carácter intertextual bajo este formato, por lo que habrá que analizar las características de la obra que se quiera

---

S. Pantaleo lo define como: “Attentiveness to information conveyed in the contextual features, acquisition of multiple sources of information, analysis of information, and associative processing” (cit. por de Amo, 2008: 1)

utilizar en el aula. Deben diseñarse secuencias didácticas variadas que conciban mediadores diversos ya que, de lo contrario, la motivación decrece y la lectura se transforma en algo rutinario. Si el mediador siempre realiza un análisis intertextual de la obra, ya sea durante la lectura en voz alta del texto o través de la utilización de un soporte como el aquí sugerido, el goce estético puede verse afectado y la lectura literaria transformarse en una lectura enciclopédica. Los textos que conforman la muestra de este trabajo de investigación reclaman la contextualización de los referentes ya que, como se ha reiterado a lo largo de este informe, su comprensión e interpretación dependen de ello. Es por eso que, para textos como estos, resulta interesante el concepto de hipertextos didácticos en tanto alternativa distinta para la mediación de la lectura.

## 4. CONCLUSIONES

En el presente trabajo he intentando abordar el análisis descriptivo e interpretativo de un grupo pequeño de álbumes infantiles desde la perspectiva de la intertextualidad. La idea central ha consistido en entender cómo funcionan estos textos para identificar las condiciones que determinan una recepción significativa de ellos. Todo motivado por mi experiencia como profesora de educación primaria y el interés que en mí suscita el tema de la formación de lectores iniciales.

El análisis realizado en las páginas anteriores permite aseverar que las cuatro obras seleccionadas corresponden a hipertextos discursivos escritos sobre la base de diferentes cuentos de corte tradicional o popular. En ellos, los hipotextos utilizados sufren variadas actualizaciones y modificaciones que contribuyen a dotar la obra de un nuevo significado. Así pues, es posible observar diferentes alteraciones, tales como, cambios de narrador y focalización; deconstrucción de personajes arquetípicos; utilización de parodias; renovación de escenarios; cambios de final; etc., que toman lugar tanto en la narración verbal como en la visual.

De esta manera, el análisis ha hecho posible la prefiguración de las características del lector demandado por estos textos, quien debe poseer una competencia literaria en la que estén *almacenados* los referentes citados, y un intertexto lector capaz de relacionar, asociar, comparar, contrastar, matizar, y establecer correlaciones y dependencias (Mendoza 2010:8) entre dichos saberes y la nueva forma bajo la que son presentados. En otras palabras, el lector de estas obras deberá conocer los hipotextos e identificar las variaciones sufridas por ellos a través de la lectura de palabras, imágenes y paratextos, de tal manera de poder efectuar un diálogo crítico con la obra que le permita cuestionar la funcionalidad, intencionalidad y significado de la presencia de los diferentes elementos intertextuales. Como plantea de Amo, “en la comunicación literaria, es deseable un lector competente, o sea, un lector que observe y responda a las aportaciones de cada discurso-mensaje, para concretar o actualizar el sentido del texto” (2003: 30).

Por todas estas características, los álbumes que corresponden a hipertextos textuales deben convertirse en una oportunidad para formar a niños y niñas, en una posibilidad para que adquieran un capital literario que les permita acceder al imaginario colectivo, función primordial de la LIJ (Colomer, 1999), de tal manera que puedan vincular cada nueva

producción a otras creaciones literarias y culturales anteriores (Mendoza, 2007) y así estén en condiciones de cooperar con el texto y de establecer un diálogo con la cultura local y universal. El profesor Max Butlen es enfático al respecto:

Los alumnos deben salir de la enseñanza primaria con un capital de lecturas, una biblioteca en la cabeza, presentando la idea de cultura literaria común, de literatura compartida como un medio de igualar las oportunidades de los alumnos. Cada lectura recupera las anteriores y es a su vez el trampolín para las nuevas lecturas, de modo que el profesor debe conectar las obras en red, al encontrarse dicha oferta en el campo de la *intertextualidad*” (Butlen, 2005:146)

Por ello creo que la construcción de textos hipertextuales a partir de álbumes como los aquí presentados tiene considerables potencialidades didácticas a la hora de enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre las ventajas de su utilización me gustaría resaltar las siguientes:

- Permite enseñarle al lector en formación a avanzar atentamente por el texto, en una actitud de alerta ante posibles claves intertextuales. Esto permite que el niño-lector vea aquello que, para un lector inexperto, es muchas veces invisible: la manera en que un texto *llama* a otro texto. Si esta manera de abordar una obra se hace consciente, a través de un proceso metacognitivo guiado, puede ser extrapolada a otras actividades de lectura.
- La activación de los *links* presentes en el hipertexto contribuye a la adquisición de conocimientos que, depositados en la competencia literaria, servirán para enfrentar la lectura de otras obras de modalidad hipertextual con un capital cultural ampliado.
- Su uso puede ayudar a que el lector comprenda el carácter hipertextual inherente a todo discurso literario. Como señala George Landow: “cualquier obra de literatura, como las que se suelen enseñar en la universidad y que arbitrariamente denominaré *noble* para simplificar y aligerar la discusión, ofrece un ejemplo de hipertexto implícito en un medio no electrónico” (Landow, 2009: 87).
- Al ser el niño quien debe decidir qué referentes activar, se favorece la autonomía y el desarrollo de una actitud activa en la lectura. Bárbara Moreno lo reitera así: “La toma de decisiones o la interactividad que promueve el formato hipertextual es uno

de los factores que hace de este soporte una herramienta ideal en el ámbito de la educación en general” (2001: 376).

La investigación presentada en este informe tiene un carácter abierto en tanto puede proyectarse en un estudio empírico que tome lugar en el aula. Siendo este un trabajo situado en el campo de la didáctica, esta posibilidad adquiere carácter de necesidad en cuanto se hace fundamental comprobar el potencial formativo de un soporte como el aquí planteado, es decir, determinar si la utilización de dicha herramienta contribuye a mejorar la comprensión e interpretación lectora y, por tanto, el desarrollo de la competencia lecto-literaria.

Una investigación como la señalada aún podría ir un paso más adelante, atendiendo a las observaciones de las respuestas de los alumnos, sus reacciones, sus aportaciones, sus dificultades y/o necesidades frente a las características de los textos hipertextuales. Así pues, las preguntas que derivarían de las cuestiones surgidas a partir de un proyecto de estas características estarían en la línea de considerar: ¿Qué grado de comprensión alcanzan los alumnos al leer álbumes cuya creación obedece a una modalidad intertextual?, ¿qué aporta el uso de hipertextos didácticos a la recepción de obras de carácter intertextual?, ¿qué alumnos se benefician de su uso?

Es pues, un camino abierto para avanzar en esta modalidad de investigación; mientras tanto, las ventajas educativas del hipertexto didáctico quedan supeditadas a fundamentos de tipo teórico. Hasta entonces, la mediación de adultos y pares se hace imprescindible para la lectura de álbumes como los que he analizado y presentado.

## 5. REFERENCIAS

### 5.1 OBRAS DE CREACIÓN CITADAS

Browne, A. (2004). *En el bosque*. México: Fondo de Cultura Económica

Child, L. (2000). *Cuidado con los cuentos de lobo*. Barcelona: Serres.

Greenaway, K. (1886). *Apple pie*. [En línea]. Disponible en: [http://www.childrenslibrary.org/icdl/BookPreview?bookid=greappl\\_00150034&route=text&lang=English&msg=&ilang=English](http://www.childrenslibrary.org/icdl/BookPreview?bookid=greappl_00150034&route=text&lang=English&msg=&ilang=English). [Consulta: 10 de mayo 2010].

Hoffmann, H. (1845): *Der Struwwelpeter*. [En línea]. Disponible en <http://www.fln.vcu.eduU//struwwel/struwwel.html>. [Consulta: agosto 2010].

Lewis, C. (1865). *Alice Adventures in Wonderland. Trough the Looking-Glass, and What Alice found there*. Londres: Macmillan and Co.

Negrín, F. (2005). *Boca de lobo*. Barcelona: Thule.

Pennart, G. de (2003). *¡El lobo ha vuelto!*. Barcelona: Corimbo.

### 5.2 OTRAS REFERENCIAS

Aguirre, J. M. (2001). “Intertextualidad: algunas aclaraciones”. *Literaturas.com*. [En línea]. Disponible en: <http://www.literaturas.com/16colaboraciones2001jmaguirre.htm> [Consulta: 24 de junio 2010].

Amo, J.M. de (2003). *Literatura infantil. Claves para la formación de la competencia literaria*. Archidona: Aljibe.

Amo, J.M. de (2005). “El papel del álbum en el desarrollo del intertexto lector”. *Campo Abierto*, 28, pp. 61-80.

Amo, J.M. de y Ruiz Domínguez, M. M. (2008). *Metatextualidad: estrategias de creación en la obra de Jon Scieszka*. España: Universidad de Almería (paper).



Bajour, C. y Carranza, M. (2005). "Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil". *Imaginaria*, 158. [En línea]. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm> [Consulta: 21 de abril 2010].

Bibliotecas Escolares CRA/ Ministerio de Educación MINEDUC (2008): *Ver para leer: Acercándonos al libro álbum*. Santiago: MINEDUC.

Borda, M. I. (2002). "El lector modelo en la narrativa infantil metaficcional". En A. Costas, et al. (coords.), *Narrativa e promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías* (pp. 105-118). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Borrás, L. (2004). "De la estética de la recepción a la estética de la interactividad: Notas para una hermenéutica de lectura hipertextual". En M. A. Muro (coord.), *Arte y nuevas tecnoloxías* (pp. 272-287). La Rioja: Universidad de la Rioja.

Butlen, M. (2005). "Paradojas de la lectura escolar". *Revista de Educación, n° extraordinario, 2005*, pp. 139-151.

Cantero, F. y Mendoza, A. (2003). "Conceptos básicos en Didáctica de la lengua y la literatura". En A. Mendoza (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp.37-38). Madrid: Prentice Hall-Pearson.

Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis Educación.

Colomer, T. y Fons, M. (2010). "Narratives gràfiques". *ARTICLES de didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 52, pp. 85-98.

Díaz Armas, J. (2003). "Aspectos de la transtextualidad en la literatura infantil". En A. Mendoza y P.C. Cerrillo (coords.), *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 61-98). España: Universidad Castilla-La Mancha.

Díaz Armas, J. (2005). "Transtextualidad e ilustración en la literatura infantil". En F. L. Viana et. al. (coords.), *Lectura, literatura infantil e ilustração* (pp. 189-222). Coimbra: Almeida.

Díaz Armas, J. (2006). “El contrato de lectura en el álbum: paratextos y desbordamiento narrativo”. *Primeras noticias. Revista de Literatura*, 222, pp. 33-40.

Díaz-Plaja, A. (2002). “Les reescriptures a la literatura infantil i juvenil als últims anys”. En T. Colomer (ed.), *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis* (pp. 161-170). Barcelona: ICE de la UAB.

Durán, T. (1999). “Pero, ¿qué es un álbum?”. En *Literatura para cambiar el siglo. Una revisión crítica de la literatura infantil y juvenil* (pp. 73-82). Salamanca: Fundación Germán Sanchez Ruipérez.

Durán, T. (2007). *Àlbums i altres lectures. Anàlisi dels llibres per a infants*. Barcelona: Rosa Sensat.

Durán, T. (2010). “L’álbum dins la narrativa visual”. *ARTICLES de didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 52, pp. 10-22.

Eco, U. (1987). *Lector in fabula* (2ª ed.). Barcelona: Lumen. (Versión original *Lector in fabula*. Milán: Bompiani, 1979).

Eco, U. (2003). “Vegetal and mineral memory: The future of books”, Discurso de inauguración de la Biblioteca de Alexandria. 1-11-2003. [En línea]. Disponible en <http://weekly.ahram.org.eg/2003/665/bo3.htm> [Consulta: junio, julio, agosto 2010].

Fundación La Fuente (2010). *Chile y los libros 2008*. [En línea]. Disponible en <http://www.fundacionlafuente.cl/libros/2010/08/chile-y-los-libros-2008-3/> [Consulta: junio 2010].

Genette, G. (1962). *Palimpsestos. La Literatura de Segundo Grado*. Madrid: Taurus.

Hilario, P. (2006). “La lectura de una lectura. La función del intertexto en los procesos de interpretación textual”. *Lenguaje y textos. Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 23 y 24, pp. 109-131.

Iser, W. (1971). “The Reading Process: A Phenomenological Approach”. *New Literary History* 3, pp. 279-99. [Trad. esp. “El proceso de lectura: Enfoque fenomenológico” en J. A. Mayoral 1987. 215-43].

Klibanski, M. (2006). “El origen de una especie: los libros álbum de Anthony Browne”. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)*, 190, pp. 7-14.

Kristeva, J. (1969). *Semiotiké: Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Senil.

Landow, G. P. (2009). *Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización* (Edición actualizada y ampliada). Barcelona: Paidós.

Lluch, G. (1998). *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Barcelona: Universitat Autònoma–Universitat Jaume I–Universitat de València.

Lluch, G. (2001). “La programació dels aprenentatges literaris”. *ARTICLES de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 25, 9-18.

Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.

Mendoza, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.

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. (2002). “La multiplicat de referents”, en T. Colomer (ed.), *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis* (pp. 145-50). Barcelona, ICE de la UAB.

Mendoza, A. (2007). “Escrito sobre escrito: La literatura infantil y sus redes textuales”. *Letras peninsulares*, vol. 20, no. 1, pp. 91-118.

Mendoza, A. (2008a). “Textos e intertextos para la formación del lector”. En A. Mendoza (coord.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 11-25). Barcelona: Horsori.

Mendoza, A. (2008b). *El intertexto lector*. [En línea]. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=29581&portal=0> [Consulta: junio, julio, agosto 2010].

Mendoza, A. (2009) “Experiencia lectora y reconocimiento de arquetipos”. En A. Ortega (coord.), *Los Clásicos y su influencia en la literatura infantil y juvenil: actas del I Congreso*

*Internacional de Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 73-100). Valencia: Universidad Católica de Valencia y University of Virginia.

Mendoza, A. (en prensa). *La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector*. Barcelona: Horsori.

Mitchell, W. J. T. (1994). *Picture theory: Essays on verbal and visual representations*. Chicago: University of Chicago Press.

Moebius, W. (1999). “Introducción a los códigos del libro-álbum”. En M.F. Paz Castillo (coord.). *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (pp. 99-113). Caracas: Banco del Libro.

Moreno Martínez, B. (2001). “Una lectura graduada hipertextual: ventajas del hipertexto en la enseñanza de E/LE”. En A. Gimeno Sanz (2002) (coord.). *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de la E/LE* (pp. 375-384). España: Universidad politécnica de Valencia.

Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). *How Pictures Work*. Nueva York: Routledge.

Nodelman, P. y Reimer, M. (2003). *The Pleasure of Children's Literature* (3ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Pantaleo, S. (2005). “La lectura de los textos visuales de niños pequeños”. *Investigación y Práctica de la Niñez Temprana (ECRP)*, vol 7, no. 1. Disponible en: <http://ecrp.uiuc.edu/v7n1/pantaleo-sp.html> [Consulta: 24 de abril 2010].

Peña, M. (2008). “El libro álbum, un objeto cultural”. En CRA, *Ver para leer: Acercándonos al libro álbum* (pp. 34-39). Santiago: MINEDUC.

Riffaterre, M. (1991). “Compulsory reader response: the intertextual drive”. En M. Worton y J. Still, *Intertextuality: Theories and practices* (pp. 56-78). Nueva York: Manchester University Press.

Rodríguez de las Heras, A. (2006). “Qué es un (hiper)texto”. En R. Chartier (ed.), *¿Qué es un texto?* (pp. 87-100). Madrid: Círculo de Bellas Artes.

- Ruiz Campos, A. (2008). "Función de la Ilustración en el Álbum Ilustrado". En A. Mendoza (coord.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 37-52). Barcelona: Horsori.
- Shulevitz, U. (1997). *Writing with Pictures: How to Write and Illustrate Children's Books*. Nueva York: Watson-Guption.
- Silva-Díaz, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona. [En línea]. Disponible en: [http://www.tdr.cesca.es/TESIS\\_UAB/AVAILABLE/TDX-0621106-000248/mcsdo1de1.pdf](http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0621106-000248/mcsdo1de1.pdf). [Consulta: 2009 y 2010].
- Sipe, L. (1998). "How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships". *Literature in Education*, 29 (2), pp. 97-108.
- Taberero, R. (2005a). *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Taberero, R. (2005b). "Hasta casi cien bichos de Daniel Nesquens y Elisa Arguilé. Observaciones sobre modelos en el discurso literario infantil y juvenil". *Campo Abierto*, 28, pp. 97-107.
- Valencia, S. (s/a). "El libro álbum". *Litras Falsas.com*. [En línea]. Disponible en <http://www.litrasfalsas.com/ensayos/81-edicion-5/171-el-libro-album.html> [Consulta: junio, julio, agosto 2010].
- Van der Linden, S. (2007). *Lire l'album*. Le Puy en Velay: L'Atelier du Poisson Soluble.
- Villanueva, D. (1989). *El Comentario de textos narrativos: la novela*. [En línea]. Disponible en <http://faculty.washington.edu/petersen/321/narrtrms.htm> [Consulta: 2010].
- Villar Arellano (2006). "Boca de lobo, Fabián Negrín". *La tormenta en un vaso*. [En Línea]. Disponible en [http://latormentaenunvaso.blogspot.com/2006/05/boca-de-lobo-fabin-negrn\\_12.html](http://latormentaenunvaso.blogspot.com/2006/05/boca-de-lobo-fabin-negrn_12.html) [Consulta: junio y julio 2010].
- Waugh, P. (1990). *Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction* (4ªed.). Londres: Routledge.

Wilkie, C. (1996). "Intertextuality". En P. Hunt (ed.). *Enciclopedia of Children's Literature* (pp. 131-137). Londres: Routledge.

Wilkie, C. (1999). "Relating Texts: Intertextuality". En P. Hunt (ed.), *Understanding Children's Literature*. Londres: Routledge.

<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/picture-book> [Consulta: 21 de abril 2010].