

EL PAPEL DE LA ANIMACIÓN EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA

O PAPEL DA ANIMACIÓN NO DESENVOLVEMENTO DA COMPETENCIA LITERARIA

THE ROLE OF ANIMATION IN THE DEVELOPMENT OF THE LITERARY COMPETENCE

DATA DE
RECEPCIÓN:
10/07/2015

DATA DE
ACEPTACIÓN:
19/10/2015

Xavier Mínguez-López

Universitat de València
xavier.minguez@uv.es



Resumen: La animación es un género audiovisual que ha merecido poca atención por parte de los educadores, aunque los niños visualizan cada día muchas horas de este producto televisivo y cinematográfico. Su función como agente educador en la sombra es, pues, innegable, pero ello no va acompañado de la necesaria investigación educativa, más allá de lo que se refiere a la difusión de valores. Desde nuestro punto de vista, es importante ligar la animación, no tan solo –como es obvio– con la competencia audiovisual, sino también con la competencia literaria, ya que constituye una de las fuentes más importantes de las que se nutre (referentes, recursos, convenciones). Gracias a los géneros audiovisuales, el alumnado que se integra en la educación formal ya ha recibido una gran cantidad de información sobre la literatura que no se debería descuidar. En este artículo mostraremos algunos de los vínculos que une la animación con la competencia literaria con el objetivo de explotar la relación entre ambos como herramienta didáctica.

Palabras clave: animación, dibujos animados, educación literaria, competencia literaria, competencia audiovisual, educación no formal, didáctica de la lengua.

Resumo: A animación é un xénero audiovisual que mereceu pouca atención por parte dos educadores a pesar de que os nenos visualizan cada día moitas horas deste produto televisivo e cinematográfico. A súa función como axente educador na sombra é, pois, innegable, mais iso non vai acompañado da necesaria investigación educativa, máis alá do referido á difusión de valores. Dende o noso punto de vista é importante ligar a animación, non tan só -como é obvio– coa competencia audiovisual, senón tamén coa competencia literaria, xa que constitúe unha das fontes máis importantes das que se nutre (referentes, recursos, convencións). Grazas aos xéneros audiovisuais, o alumnado que se integra na educación formal xa recibiu unha gran cantidade de información sobre a literatura que non se debería descoidar. Neste artigo amosaremos algúns dos vínculos que une a animación coa competencia literaria co obxectivo de explotar a relación entre ambos os dous como ferramenta didáctica.

Palabras chave: animación, debuxos animados, educación literaria, competencia literaria, competencia audiovisual, educación non formal, didáctica da lingua.

Abstract: Animation has not deserved much attention from educators though children watch it many hours per day. Its work as an educator in the shade is undeniable though very it has arisen little interest in the educational field, except when we speak about the dissemination of values. From my view it is important to link animation with Literary Competence as well than Audio-visual Competence, of course, as it is one of the most important sources that feeds this Literary Competence. It contributes to it with literary references, resources, the own conventions of literature that give to Animation a great educational potential from the Literary Education. Students who enter in the formal education have already received a big amount of information about literature through this genre, and we may better not to neglect. In this article I shall show some of the ways animation is linked with the Literary Competence in order to use it as a didactic tool.

Keywords: animation, cartoon, Literary Education, Literary Competence, Audio-visual Competence, Non-formal education, language didactics.

1- Introducción

La inclusión de las competencias básicas en la LOE de mayo de 2006 introdujo un debate en la enseñanza que, sin ser nuevo, debería haber dinamizado la educación en nuestro país. A falta de evaluar la implantación de esta novedad, la sensación generalizada es que su presencia se limita a algunos apartados de los libros de texto y a iniciativas puntuales que no han conseguido ser el revulsivo que podía haber constituido una reorganización total de las materias. El cansancio del profesorado, que debe enfrentarse a constantes reformas y las contradicciones de la propia ley que plantea un currículum centrado en los contenidos, pueden ser algunas de las causas de esta escasa incidencia de la programación por competencias.

No obstante, y desde nuestro punto de vista, la educación audiovisual es un marco privilegiado para el desarrollo de las competencias básicas, ya que el medio audiovisual integra diversos lenguajes y es un escaparate de prácticamente la totalidad de las áreas del currículum. Si bien, como indica Ferrés (2007), una educación audiovisual completa ha de cubrir diversos géneros audiovisuales, creemos que la animación en general y los dibujos animados en particular constituyen un tipo de texto especialmente atractivo para la infancia.

La televisión es la tecnología preferida por los más pequeños (Bazalgette y Buckingham, 2013) y, presumiblemente, los dibujos animados su producto más apreciado. La animación juega un importante papel en la vida diaria de la infancia; casi el 90% de los programas infantiles en la televisión son dibujos animados y películas de animación. También muchos programas de imagen real incluyen títeres o las llamadas marionetas de vestir (Oltra, 2011) como personajes principales o secundarios. No hay duda, pues, de su importancia, pero ¿qué influencia tiene sobre la infancia más allá de la cuestión de los valores, a los que tanta relevancia se ha dado? Creemos que la animación es una de sus más importantes fuentes de conocimiento y, consecuentemente, una de las fuentes más importantes para su culturización y socialización, incluyendo, obviamente, la educación audiovisual y la educación literaria.

Así pues, en el marco del trabajo por competencias básicas, la animación puede ser tratada como otro tipo de texto disponible en el aula, aunque con las ventajas que le confiere la multimodalidad, especialmente para el trabajo desde diferentes áreas: música, plástica, literatura, etc.

En este artículo nos centraremos en una de esas ventajas, en particular, el papel de los dibujos animados en la construcción de la competencia literaria. En primer lugar veremos en qué consisten la competencia literaria y la competencia audiovisual; posteriormente intentaremos, a



El papel de la animación en el desarrollo de la competencia literaria

través del análisis de algunos fragmentos y obras de animación, establecer los lazos que consideramos existen entre los dos géneros; finalmente, propondremos un marco desde el cual abordarlos, de manera interrelacionada.



2- La competencia literaria

La competencia literaria es un concepto dinámico. De hecho, preferimos hablar de *desarrollo* de la competencia literaria más que de *adquisición* de la misma, porque en realidad no se puede considerar que esta competencia –como cualquier otra– se haya adquirido nunca por completo; es una destreza en continua evolución.

El término de competencia literaria encuentra sus orígenes en los estudios literarios. Culler (1976) y Schmidt (1982) utilizaron el concepto de manera análoga a la competencia lingüística de Chomsky para describir el sistema literario. Culler, por su parte, apuntaba al sistema de convenciones literarias y defendía una teoría literaria global que pudiera ser considerada como una gramática de la literatura. Schmidt, en cambio, con una orientación más empírica, se refería al sistema sociológico de producción y recepción literarias. La teoría del sistema literario, pues, trataba de describir los típicos usuarios ideales de este sistema. Lo más relevante de estas aportaciones es la importancia que se da a la situación y el contexto educativo: la competencia literaria del alumnado de la enseñanza obligatoria no es la misma que la que se espera de un lector formado, de manera que se hace necesaria otra concepción de la competencia lingüística. Fue Dell Hymes (2000) quien reconoció la restricción de la teoría de Chomsky para su aplicación en el lenguaje diario e introdujo el término “competencia comunicativa” en 1971. A partir de aquí, muchos autores han matizado las subcompetencias que entran en juego en el total de la competencia comunicativa¹.

Desde una perspectiva educativa, este concepto fue acuñado por Bierwisch (1970: 98-99), quien afirmaba que era “the human ability to produce poetic structures and understand their effect”. Van Dijk (1972), desde una perspectiva más cercana a Chomsky, prefería hablar de una habilidad o capacidad de los seres humanos para producir e interpretar textos literarios. En una línea similar, encontramos muy interesante la reflexión de Salvador (1984) –sugerida también por Mendoza (2004)– según la cual el lector modelo de Umberto Eco no sería otra cosa que la postulación de la competencia literaria del receptor ideal.

Aparte del desarrollo del concepto en nuestro país, creemos que la definición de Coenen, citada en el excelente trabajo de Witte, Janssen y Rijlaarsdam (2006: 5), da una idea muy completa de lo que hoy por hoy se considera ser competente en literatura. Coenen (1992: 73) afirma:

¹ Para un resumen de la evolución de las subcompetencias de la competencia comunicativa se puede consultar Aguiar e Silva (1980) y Ballester (1999).



A reader who is literary competent is able to communicate with and about literature. The content of this communication may be varied, but at least shows that the reader is able to construct coherence. This might regard coherence within a text to enhance comprehension and interpretation, describing similarity and variation between texts, relating text and world, relating personal judgement about the literary work to that of other readers.

The literary competent reader's attitude to literature is defined by a certain willingness to invest in reading and a certain open mind regarding to deviant perspectives and frames of reference.

Siguiendo de cerca esta idea, Torell (2011: 370) también matiza que adquirir “competent literary reading is not a question of seeking answers to literary riddles or finding pieces of information or opinion. What motivates competent reading [...] is a constant will to understand our own selves, meeting ‘the other’ in a literary work”.

Pero, ¿qué elementos constituyen la competencia literaria? En este sentido consideramos que la taxonomía introducida por Mendoza (1998; 2008) es una de las más exhaustivas y abarca prácticamente todos sus componentes. Mendoza incide especialmente en los procedimientos que sigue el lector para descodificar correctamente los textos y da una importancia caudal al componente pragmático, que ayuda al lector a conectarlos con el universo literario. El lector debe reconstruir la situación enunciativa, adoptando una actitud ajustada al tipo e intención del texto, e identificar claves y estímulos. Estas estrategias, obviamente, suponen un conocimiento tanto de lectura en general, como de las características propias del texto literario (géneros, estructuras, convenciones) y de las cuestiones pragmáticas que permiten al lector adecuarse al texto durante la lectura; saberes que Mendoza engloba en tres categorías: los referidos al saber cultural-enciclopédico, los referidos a las modalidades del discurso y los saberes estratégicos.

Otro enfoque interesante, aplicado a una investigación para valorar la competencia literaria de estudiantes holandeses de educación secundaria, es el de los autores antes citados, Witte Janssen y Rijlaarsdam (2006). En este caso, y tras entrevistar durante tres años a estudiantes de diferentes grupos y niveles, establecieron seis niveles de competencia, desde la *extremadamente limitada* a la *extremadamente desarrollada*. Para ello, estos autores utilizan ítems como la capacidad lectora, los criterios de selección de libros, la capacidad crítica, el tipo de libros que escogen, su interés por libros fuera de su mundo experiencial, etc.

En definitiva, todos los autores que hemos expuesto describen la competencia literaria en términos similares y que podrían aglutinarse en torno a tres grandes bloques:

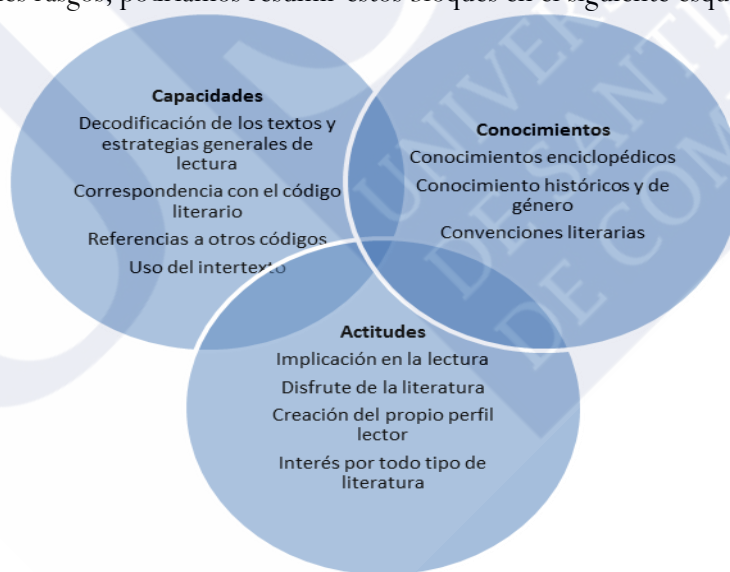


- El primero haría referencia a las habilidades que tienen que ver con la decodificación específica del texto a través de la lectura, y que están también relacionadas con un código concreto como es la literatura. También existe un grupo de habilidades que permiten apelar a otros textos ya vistos o leídos. En la mayoría de casos, estas habilidades son fruto de estrategias como relacionar lo que es conocido con lo que es deducido de la lectura; el lector competente en este caso utiliza su *intertexto*:

[...] un componente de la competencia literaria y, desde el espacio que ocupa en ella, regula las actividades de identificación, de asociación y de conexión en el proceso de recepción; se ocupa de activar y seleccionar los saberes concretos que regulan las reacciones receptoras ante estímulos textuales (Mendoza, 2001: 97).

- El segundo bloque se referiría a conocimientos de todo tipo: el conocimiento enciclopédico necesario para entender el texto, el conocimiento de la literatura (géneros, convenciones, etc.), el léxico, la pragmática, etc.
- Finalmente, creemos que habría que añadir un último bloque, al que no se presta demasiada atención, pero que nos parece básico cuando hablamos de competencias: el bloque de las actitudes. Como bien decía Pennac (1993), el verbo “leer” no admite el imperativo y sin una actitud abierta hacia la lectura en general y la literatura en particular es imposible desarrollar una competencia literaria aceptable. En las actitudes, pues, incluiríamos esta predisposición inicial, pero también el interés por nuevos lenguajes, temáticas y textos; una actitud crítica ante la literatura, etc.

A grandes rasgos, podríamos resumir estos bloques en el siguiente esquema:



Esquema 1

3- La competencia audiovisual y la competencia literaria

El papel de la animación en el desarrollo de la competencia literaria

Antes de observar el papel de la animación en el desarrollo de la competencia literaria, nos detendremos un instante a analizar su relación con la competencia audiovisual. Pérez y Delgado (2012) sintetizan con inteligencia los principales aspectos que aúnan las diferentes concepciones de la competencia digital y audiovisual, y hablan de *competencia mediática* para referirse a ambas. Aunque este concepto resulta muy rentable desde el punto de vista teórico, en este artículo preferimos ceñirnos a la animación, para lo cual es preferible centrarnos tan solo en la competencia audiovisual. Tomaremos como referencia, pues, a Ferrés (2007), que desarrolla este concepto en un artículo ampliamente consensuado con expertos nacionales e internacionales.

Ferrés identifica dos ámbitos de incidencia:

- En lo personal: interacción entre emotividad y racionalidad. Las personas deben ser “capaces de tomar conciencia de las emociones que están en la base de la fascinación que ejercen las imágenes y de convertirlas en el desencadenante de la reflexión crítica” (Ferrés, 2007: 102-103).
- En lo operativo: interacción entre la lectura crítica y la expresión creativa. En este sentido, el espectador competente “ha de ser capaz a un tiempo de interpretar adecuadamente mensajes audiovisuales y de expresarse con una mínima corrección en este ámbito comunicativo” (Ferrés, 2007: 103).

Este autor distingue seis dimensiones, subdivididas en el ámbito del análisis y el de la expresión, de las que tan solo citaremos algunos de los conocimientos y habilidades que engloban (Ferrés, 2007: 104-106):

- El lenguaje.
 - Conocimiento de los códigos.
 - Capacidad de análisis.
- La tecnología.
 - Conocimiento del funcionamiento de las herramientas.
 - Capacidad de utilización de las más sencillas.
- Los procesos de producción y programación:
 - Conocimiento de las funciones y tareas asignadas a los principales agentes de producción y las fases.
 - Capacidad de elaborar mensajes audiovisuales y conocimiento de su transcendencia.
- La ideología y los valores.
 - Capacidad de lectura comprensiva y crítica.
 - Capacidad de análisis crítico.
- Recepción y audiencia
 - Capacidad de reconocerse como audiencia activa.
 - Capacidad de relacionar los mensajes audiovisuales con otras formas.



- La dimensión estética.
 - Capacidad de extraer placer de los aspectos formales.
 - Capacidad de producir mensajes audiovisuales comprensibles con cierta dosis de creatividad.

Algunas de las diferencias que vemos en este planteamiento respecto al de la competencia literaria tienen que ver, a nuestro parecer, con las diferentes tradiciones de ambas disciplinas y también, de manera evidente, con los soportes. Así, un componente ineludible tanto en Ferrés (2007) como en otros trabajos citados en Pérez y Delgado (2012) es la importancia que se le da tanto al conocimiento y experimentación de la tecnología como a los procesos de producción y programación. No obstante, estos elementos de máxima importancia para los expertos en educación audiovisual aparecen citados solo de manera tangencial en los estudios sobre competencia literaria. Es innegable la importancia que ha ganado en el ámbito literario el estudio de los paratextos (Lluch, 2009) y que en la contextualización del mensaje literario existe habitualmente una reflexión en torno a las condiciones de producción, pero el rechazo al enfoque positivista por parte de críticos tan influyentes como Barthes (incluir año aquí e incluir en la bibliografía) o Foucault (incluir año aquí e incluir en la bibliografía), con “la muerte del autor”, ha llevado a la crítica literaria a ignorar estas condiciones de producción. A pesar de que las teorías postestructuralistas como las de Bourdieu (1991) o Eagleton (2006) y, en otro orden de cosas, la teoría de los polisistemas de Even-Zohar (2005) han devuelto a la palestra la importancia del *establishment* en el análisis literario de las obras (Mínguez-López, 2016), lo cierto es que ello no tiene un reflejo potente en las propuestas de competencia literaria que hemos visto.

Otro aspecto llamativo es la atención prestada al eje axiológico, mucho más evidente en los análisis dedicados al medio audiovisual y a la literatura infantil y juvenil (Mínguez-López, 2012a: 95-96) que en los destinados a la competencia literaria. Es evidente que la educación audiovisual ha estado bajo una gran presión mediática, que acusa especialmente a la televisión de ser la principal productora de unos ciudadanos pasivos, expuestos a contenidos violentos y poco edificantes. Creemos que esta presión tiene mucho que ver con el énfasis en la identificación de valores en la competencia audiovisual que propone Ferrés. Al fin y al cabo, si un ciudadano es crítico, lo es con todos los contenidos que consume, sean leídos o visionados, y debería ser capaz, con una educación básica, de distinguir los valores positivos y negativos transmitidos a través de ellos.

Por último, también la competencia audiovisual enfatiza especialmente la capacidad de producir textos audiovisuales, aspecto que en la competencia literaria, aunque no se descarta – las aplicaciones didácticas siempre incluyen este aspecto (Cassany, Luna y Sanz, 1993; Colomer, 1994)–, no cobra tanta importancia como para ser citadas explícitamente en sus definiciones más populares.

4- La competencia literaria y la animación

Tomemos una famosa escena de la película *Shrek II*. Shrek, Asno y el Gato con Botas han sido hechos prisioneros, y los Tres Cerditos, el Lobo, Pinocho, Gingy (el Hombre de Jengibre) y los tres ratones ciegos planean rescatarlos. Pinocho desciende hasta las mazmorras usando sus cuerdas de títere con la popular música de la película *Misión Imposible*; sin embargo, acaba atrapado en sus propias cuerdas. La única manera de liberar a sus amigos es que Gingy camine sobre su larga nariz hasta los candados; necesita, pues, que Pinocho cuente una mentira para que esta se alargue lo suficiente. Ante la falta de ideas del muñeco, Gingy le sugiere que diga alguna cosa estúpida, como que lleva ropa interior femenina; Pinocho le obedece pero no pasa nada. Todos ríen, y Gingy provoca otra mentira cuando comprueba que su compañero lleva un tanga aunque pretende negarlo.



Ante todo, esta escena es una parodia, un género literario bien conocido por los niños desde una edad muy temprana. Es bastante habitual que los adultos del entorno de los niños se autoparodien y los dibujos animados también utilizan muy a menudo este recurso. La película parodiada aquí es *Misión Imposible*, un largometraje que posiblemente los niños no hayan visto, aunque, esta escena en concreto se había utilizado en la publicidad, por lo que es posible que, en su momento, los espectadores más jóvenes fueran capaces de ligar ambas escenas y apreciar el resultado humorístico de la mezcla.

En *Shrek*, los personajes principales provienen de diferentes tradiciones (Mínguez-López, 2012b): cuentos tradicionales, cuentos populares, *nursery rhymes* inglesas, clásicos de la literatura infantil e incluso videojuegos y películas de acción. Algunos de ellos son reconocibles, como Pinocho, los Tres Cerditos, el Lobo o el Gato con Botas. Otros personajes son más genéricos: un ogro, una princesa, un príncipe encantador, un asno parlante, etc. Finalmente,

algunos de los personajes, como decíamos, provienen de la tradición de las *nursery rhymes* como el Hombre de jengibre o los tres ratones ciegos.

Además, estos personajes aparecen disfrazados con algunos rasgos que los autores quieren enfatizar o parodiar: el Lobo viste con el camión robado a la abuela, los Tres Cerditos hablan con acento alemán, los Tres ratones ciegos llevan gafas de sol y un bastón, el Asno parlante no puede parar de hablar, el ogro es una buena persona, la princesa es realmente un ogro...

Encontramos, pues, diferentes niveles de lectura en esta escena; resulta divertida para niños y adultos, pero por razones diferentes. Los niños encuentran ridículos los disfraces de los personajes y el hecho de que un niño lleve tanga. Pueden reconocer, además, parte de los personajes que aparecen porque tienen información previa sobre ellos. También encuentran divertido ver a Pinocho y al Hombre de Jengibre actuar como agentes intrépidos. En general, la infancia actual está acostumbrada a los videojuegos y las perspectivas; los volúmenes y los ritmos son normales para ellos.

Por su parte, los adultos encuentran divertida la escena por las mismas razones, aunque probablemente añadan alguna información de su intertexto; es decir, reconocen a Pinocho como un fetichista y al Lobo como un travesti; es posible que hayan visto la película *Misión Imposible* y por tanto puedan reconstruir mejor la imagen parodiada; y es probable que conozcan mejor que los niños las historias originales de los personajes protagonistas.

Lo que queremos decir es que para un niño esta corta escena provee multitud de información que puede alimentar su competencia literaria, desde información sobre dos géneros (parodia y aventuras), pasando por algunos recursos como la intertextualidad o el humor, hasta llegar a nuevos contenidos para su enciclopedia: si conocen los personajes, el texto les invita a hacerse preguntas acerca de ellos (¿Por qué el Lobo se disfraza de abuelita? Podría simplemente comerse a Caperucita cuando cruza la puerta...); si no los conocen, el texto les proporciona nueva información y pueden añadirla a su enciclopedia: Pinocho es una marioneta y cuando miente le crece la nariz.

Por otro lado, desde un punto de vista intercultural, un niño del sur de Europa, por ejemplo, puede entrar en contacto con personajes folclóricos pertenecientes a las *Nursery Rhymes*, como el Hombre de Jengibre o los Tres ratones ciegos, poco conocidos en nuestro ámbito (aunque, dado que el inglés es una asignatura obligatoria, los niños pueden estar en contacto con estas rimas como parte de su educación lingüística y cultural).



El papel de la animación en el desarrollo de la competencia literaria

Así pues, el input de elementos literarios que provee el visionado de una sola escena de animación es realmente rico, y esto podría extrapolarse a la película entera, a la saga *Shrek*, y a la inmensa mayoría de películas y series de animación que pueblan nuestras pantallas y que alimentan la competencia literaria y audiovisual de nuestra infancia y juventud.

En definitiva, la animación es sencillamente otro tipo de texto que tiene, en nuestra opinión, numerosas ventajas para niños y educadores. Algunas de ellas son estas:

- Se trata de un campo habitualmente dirigido a los niños y ligado a su realidad. Es su principal fuente de fabulación, mayor que la literatura por el tiempo que pasan expuestos a ella. Aun así, la escuela no suele prestar atención a los dibujos animados.
- Está muy relacionado con la literatura infantil a través de diferentes aspectos:
 - El doble lector modelo: niño y adulto. A diferencia de la literatura infantil, las películas de animación se comparten con los adultos, ya que los niños no pueden ir solos a las salas.
 - Ambos tienen la misma estructura de argumentos, el mismo tipo de personajes, etc.; de hecho, muchos films de animación son adaptaciones de libros para niños.
- La animación incluye la mayor parte de componentes necesarios para desarrollar la competencia literaria (y todos para la competencia audiovisual). Esto significa que, como hemos visto, la mayor parte de recursos, referencias y estrategias son compartidas con el acto de lectura.
- En especial, la animación contribuye en gran medida al desarrollo de la narratividad en la infancia, es decir, fórmulas como las de introducción, nudo y desenlace, o secuencias narrativas tradicionales como las descritas por Propp (1998), son asimiladas automáticamente por los telespectadores o son consumidas de forma completamente ajena a los productos literarios.

Podríamos añadir, además, otra poderosa razón, un recurso que escasea en la literatura infantil española: la subversión. El famoso animador Jan Svankmajer (Fox, 1992) declaraba: “I use animation as a field for subversion”, esto es, “trastornar, revolver, destruir, especialmente en lo moral” (RAE, 2001). Obviamente, el objetivo de un educador no es trastornar o destruir la infancia, pero revolver los principios morales de una persona significa también construirlos con bases más potentes, significa confrontarla con el sistema establecido, significa ser crítico. En este sentido, la animación provee uno de los mayores instrumentos subversivos que comparte con la literatura: la metaficción.



Llama la atención que un recurso tan complejo desde el punto de vista cognitivo en la construcción de la intertextualidad, goce de tanta popularidad en la animación actual. Son muchas las series que utilizan la metaficción para romper las barreras de la realidad. *Bob Esponja* (Hillenburg, 1999), *Phineas y Ferb* (Povenmire y Marsh, 2007) o *El asombroso mundo de Gumball* (Graves, 2011) son algunos de los más populares dibujos animados actuales que mezclan imagen real, animación y numerosas metáforas visuales haciendo continuas referencias al funcionamiento de las historias.

La metaficción es de alguna manera subversiva porque revuelve el orden natural de las cosas. En la animación los personajes salen de la pantalla, el animador se hace presente, se huye a menudo de la verosimilitud, no se respetan las convenciones... Desde la perspectiva del desarrollo de la competencia literaria es fácil tomar las referencias al funcionamiento de las historias para incrementar el contenido sobre estas. Por ejemplo, el antagonista de *Phineas y Ferb*, el doctor Heinz Doofensmirtz, actúa estúpidamente y lo reconoce cuando explica algunas de las estupideces que ha hecho como poner el botón de autodestrucción en el pie de sus robots asesinos o esperar a que llegue el agente Perry, el ornitorrinco, antes de conectar su máquina destructora. El hecho de que Bob Esponja y su compañero Patricio se sequen al estar fuera del agua y se conviertan en una esponja y una estrella de mar, disecadas de verdad, ayuda a entender que la serie transforma la realidad y la caricaturiza.

166

La crítica de Literatura Infantil Maria Nikolajeva (1996) afirmaba que la literatura infantil había llegado a su mayoría de edad porque empezaba a usar la metaficción como herramienta narrativa. Hablaba de un recurso que aparecía con frecuencia en los 90; la animación lo ha estado utilizando desde prácticamente el principio del siglo XX. Un exponente clásico es *Duck Amuck* (Jones, 1953), un cortometraje del pato Lucas (Daffy Duck) que rompe con los moldes establecidos de una forma radical. En él, el Pato Lucas es atormentado por un animador presente pero que no aparece en pantalla; el Pato Lucas se dirige al animador en diferentes ocasiones exigiéndole un papel digno en el corto, pero este se dedica a cambiar constantemente su atuendo, el escenario en el que se mueve, a ponerlo en peligro e incluso a borrar elementos importantes de la escena.

Así pues, consideramos que no se puede ignorar un medio tan potente y unos recursos tan innovadores, o si se nos permite, subversivos. Volvamos, pues, al primer cuadro sobre la competencia literaria donde exponíamos una batería de capacidades, conocimientos y actitudes. Según lo expuesto, la animación provee de contenidos a cada de estos bloques, en especial en todo lo que se refiere al intertexto lector.



Si hablamos de capacidades, la animación es un puente hacia el resto de productos audiovisuales; ayuda, por ejemplo, a entender el funcionamiento del cine: tiempos, ritmo, ángulos, punto de vista, etc. Tal como explican también Pertíñez e Hidalgo (2007), la variedad en los dibujos animados contribuye a la educación estética del alumnado, aunque a su parecer esta variedad es bastante escasa en la pantalla. La animación ayuda a hacer correspondencias con el código literario (como mostrábamos acerca de los géneros en *Shrek*) y hace continuas referencias a otros códigos (imagen real, diferentes tipos de animación, iconos populares, etc.) y también a códigos musicales, literarios, ideológicos, etc. El recurso de mostrar al personaje solo en el centro de la pantalla, arrodillado y gritando de desesperación, aparece de manera recurrente en numerosas series de animación y sugiere al espectador que se está enfatizando el drama del personaje, aunque sea a través de la parodia. También otras parodias muestran los recursos del cine de una manera descarnada y facilitan el trabajo sobre ellos en el aula como mostrar un primerísimo primer plano de un ojo con música siniestra de fondo o la explicitación hiperbólica del valor de los planos (un personaje que inicia un discurso y se enfoca en contrapicado, por ejemplo).

Respecto de los conocimientos, es obvio que la animación facilita el acceso a diferentes tipos de saberes: enciclopédicos, históricos, científicos, etc. Es llamativo, por ejemplo, el éxito de una serie como *Dino tren* (Bartlett, 2009), en la cual el contenido educativo no está nada disimulado ya que, además de las peripecias de los dinosaurios protagonistas, que básicamente consisten en el descubrimiento de nuevas especies, la serie incluye una parte final en la que un paleontólogo da una pequeña clase. También era abiertamente educativa, aunque a nuestro parecer mucho mejor resuelta, la serie *Érase una vez el hombre* (Barillé, 1978) y sus secuelas. En este caso la animación era un soporte para contar la historia de forma narrada, recurso que ha sido también utilizado en obras para adultos. En otras ocasiones, los conocimientos están plagados de estereotipos, como en la visión de los mayas de *El emperador y sus locuras* (Dindal, 2001), el polémico *Speedy Gonsales* y su visión de México (Mc Kimson, 1955), y muchos otros ejemplos. Sin embargo, a menudo una apariencia desenfadada oculta un trabajo de documentación muy concienzudo, como en el caso de *Shinchan, el pequeño samurái* (Hara, 2002), en el que se muestra de manera detallada y realista la vida durante el siglo XVI en Japón, cosa que contrasta aún más con la actitud rebelde del protagonista.



Se puede argumentar que no se trata de un conocimiento consistente, pero lo cierto es que no deja de ser similar al que recibe la infancia desde la literatura infantil y otros productos culturales con mejor prensa. Por otro lado debemos recordar que la literatura (como la animación) es una fuente de conocimiento importante pero que no reemplaza la escuela.

Finalmente, trabajar las actitudes hacia el hecho literario a través de la animación presenta algunos problemas. Es evidente que el interés y la actitud activa y despierta se suscitan con mucha facilidad con los dibujos animados porque, sobre todo, los niños no los asimilan al trabajo escolar, como sucede en ocasiones con la literatura. Pero en este caso sí se trata de medios diferentes, y así como es posible un consumo pasivo de dibujos animados con una tasa de comprensión suficiente como para mantener la atención, en la lectura literaria la intervención del lector ha de ser más consciente si se quiere llegar a una mínima comprensión. No queremos con esto abundar en el tópico que denunciábamos antes sobre la pasividad de la audiencia televisiva; nos referimos al hecho de que es posible estar ante la televisión sin interés y “consumiendo”, pero no lo es estar ante un libro y leyendo.

De esta manera, las actitudes son la principal dificultad para transferir la competencia audiovisual a la competencia literaria. A pesar de ello, la animación continúa siendo una plataforma privilegiada para acercar al alumnado a la literatura. Como decíamos, por una parte muchos productos de animación provienen de libros con lo cual la referencia a la fuente es sencilla y fructífera, como demuestra la mercadotecnia de las películas, que, entre otras cosas, suele incluir el libro basado en las mismas. También las continuas alusiones a personajes y acciones literarios son un buen punto de partida para conectar con la literatura: versiones de clásicos como *Don Quijote de la Mancha* (Cruz y Yuyama, 1979) o *Donkey Xote* (Pozo, 2007), el “cuento de cuentos” de *Las tres mellizas* (Capdevila, 1994), los cameos de personajes ilustres en *Gárgolas* (Paur y Weissman, 1994) o *Phineas y Ferb*, convierten a los dibujos animados en un puente para el salto hacia las obras literarias.

En todo caso, más que las diferencias entre ambos medios, lo que nos interesa son las abundantes similitudes. Por un lado, ambas competencias inciden en la necesidad del conocimiento del código que, si bien es diferente en cada caso, comparte el lenguaje verbal como medio de comunicación. En el conocimiento del código, además, juega un papel indispensable el componente pragmático, es decir, la capacidad del lector/espectador de contextualizar la obra en un sentido muy amplio; se trata de incluir la obra en una tradición histórica, en un género, en unas convenciones determinadas. El concepto de intertexto que veíamos antes es perfectamente aplicable a ambas competencias, ya que las personas lo adquieren a través de multitud de mensajes diferentes. Se trata,



por ejemplo, de la idea que Calvino (1993: 6) elaboraba en relación a la lectura de los clásicos: “Toda lectura de un clásico es en realidad una relectura”; es decir, cuando alguien (de cierta edad) se acerca a un clásico ha recibido tanta información sobre él a través de adaptaciones o versiones en cine y televisión, —que, en realidad—, su lectura será más bien una relectura.

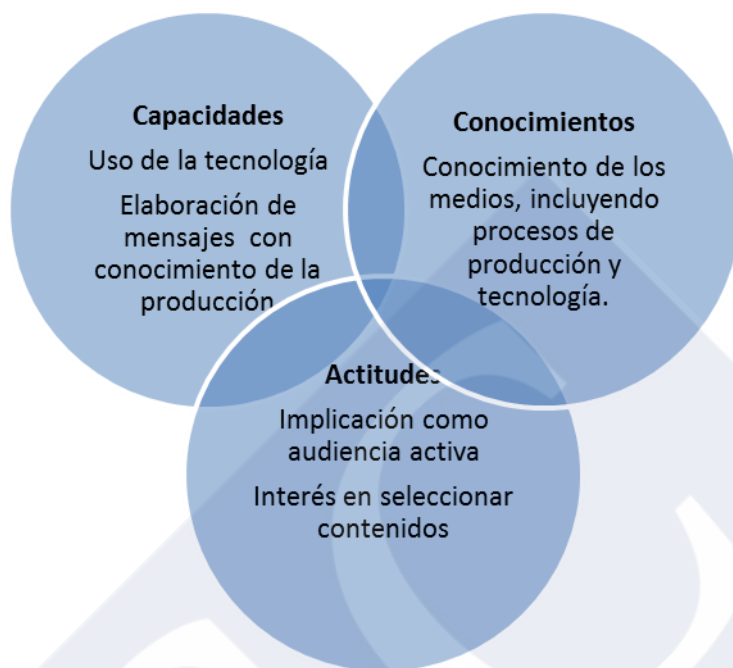
Del mismo modo, la intertextualidad aparece en ambos medios, en un sentido y en otro (de la literatura al medio audiovisual o viceversa), y también de manera interna (dentro del mismo código), como veremos más adelante en el caso de la metaficción en los dibujos animados.

Por otro lado, en cuanto a los elementos necesarios para convertirse en un lector/espectador competente, aunque cada medio tiene un corpus específico, lo cierto es que comparten la mayor parte. Los conocimientos enciclopédicos y un gran número de convenciones son necesarias tanto para comprender e interpretar obras audiovisuales como literarias: sin ir más lejos, es necesario conocer géneros como la comedia, la tragedia o la parodia para poder interpretar adecuadamente determinados productos audiovisuales. El pacto lector y la suspensión de la incredulidad, por poner otro ejemplo, son imprescindibles para el consumo de cualquier obra artística narrativa.

Finalmente, las actitudes son también compartidas ya que, a pesar de que tradicionalmente se considerara el espectador como alguien pasivo (Callejo Gallego, 1995), lo cierto es que es necesaria su colaboración para construir el significado y la implicación. El disfrute y el interés por los textos devienen así imprescindibles.

Así pues, si volvemos a nuestro esquema anterior, vemos que se puede cambiar “literario” por “audiovisual” en la mayor parte de ítems y el resultado es satisfactorio. En el siguiente esquema, se pueden sintetizar las diferencias más importantes que encontramos entre la competencia audiovisual y la competencia literaria.





Esquema 2

5- Conclusiones

Como vemos, el desarrollo de la competencia literaria se puede llevar a cabo de múltiples perspectivas y, desde nuestro punto de vista, la animación constituye un campo privilegiado para ello, no solo por la motivación que suscita siempre en el alumnado, sino también por la gran riqueza que supone un producto tremendamente versátil y diverso. En cualquier caso, su consideración como puente no merma su entidad como producto cultural en sí mismo, ya que contiene los elementos principales de las producciones para adultos (a menudo son incluso mejores), pero con la salvedad de que el código es más asequible para la infancia.

En palabras de Reyes (2014: 54), “Educators need to incorporate more technology and new approaches to increase the availability of information and communication to our students and have them reflect on it and think creatively”. Si, tal como afirma este autor, debemos incorporar más enfoques para incrementar la información y la comunicación de nuestros estudiantes, sin duda la animación es el medio que más éxito cosechará en la educación primaria.

En nuestra opinión, este medio favorece la adquisición de la competencia literaria a través de todo tipo de conocimientos, habilidades y actitudes. Sin embargo, hay que ser consciente que este es un trabajo interdisciplinar y que el desarrollo de la competencia audiovisual ha de estar

siempre presente. No son incompatibles, sino más bien complementarias, y aunar ambas perspectivas enriquece tanto a la educación audiovisual como a la educación literaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar e Silva, V.M. (1980) *Competencia lingüística y competencia literaria*. Madrid: Gredos.
- Ballester, J. (1999). *L'educació literària*. València: Universitat de València.
- Bazalgette, C. y D. Buckingham. (2013). "Literacy, media and multimodality: A critical response". *Literacy*, 47(2), 95-101.
- Bierwisch, M. (1970). "Poetics and linguistics". En D. C. Freeman (Ed.), *Linguistics and literary style*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bourdieu, P. (1991). "Le champ littéraire". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 89, 3-46.
- Callejo Gallego, J. (1995). *La audiencia activa: El consumo televisivo, discursos y estrategias*. Madrid: Siglo Veintiuno de España.
- Calvino, I. (1993). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Tusquets.
- Cassany, D., M. Luna y G. Sanz. (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó de Serveis Pedagògics.
- Chomsky, N. (1971). Methodological preliminaries. In Rosenberg J. F. & Travis C. (Eds.). *Readings in the philosophy of language*. New Jersey: Prentice Hall, 324-364.
- Coenen, L. (1992). Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip? *Spiegel*, 10(2), 55-78.
- Colomer, T. (1994). "L'adquisició de la competència literaria". *Articles de didàctica de la llengua i la literatua*, 1, 37-50.
- Culler, J. (1976). *Introducción al estructuralismo*. Madrid: Alianza.
- Eagleton, T. (2006). *Criticism and ideology: A study in marxist literary theory*. London/New York: Verso.
- Even-Zohar, I. (2005). "Polysystem theory (revised)". *Papers in culture research* (sin paginar). Tel Aviv: Porter Chair of Semiotics.
- Ferrés, J. (2007). "La competencia en comunicación audiovisual: Dimensiones e indicadores". *Comunicar. Revista Iberoamericana De Comunicación*, 29, 100-107.
- Hymes, D. (2000). "Acerca de la competencia comunicativa". En M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 13-37). Madrid: Edelsa.



- Lluch, G. (2009). "Textos y paratextos en los libros infantiles". En M. C. Utanda Higuera, P. Cerrillo Torremocha y J. García Padrino (Eds.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 263-276). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- _____. (2001). *El intertexto lector: El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- _____. (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Archidona Málaga: Aljibe.
- _____. (2008). "Leer y comparar: Notas sobre las posibilidades del comparativismo en el aula de educación secundaria". *Lenguaje y Textos*, 28, 19-41.
- Meutsch, D. y S. J. Schmidt (1985). "On the role of conventions in understanding literary texts". *Poetics*, 14 (6), 551-574. doi: [10.1016/0304-422X\(85\)90018-X](https://doi.org/10.1016/0304-422X(85)90018-X)
- Mínguez-López, X. (2012a). "La definición de la LIJ desde el paradigma de la Didáctica de la Lengua y la Literatura". *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (AILIJ)*, 10, 85-105.
- _____. (2012b). "Subversión e intertextualidad en la saga Shrek". *Didáctica. Lengua y literatura*, 24, 249-262.
- _____. (2016). "El espacio de la LIJ en el sistema literario". *Ikala. Revista de Comunicación y Cultura*, 21 (1). (En prensa).
- Nikolajeva, M. (1996). *Children's literature comes of age: Toward a new aesthetic*. New York/London: Garland Publishing.
- Oltra Albiach, M. À. (2011). *Els titelles i l'educació: Propostes per a la incorporació dels titelles valencians als itineraris d'educació literària i intercultural*. Catarroja: Perifèric edicions.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Pérez, M. A. y Á. Delgado. (2012). "De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: Dimensiones e indicadores". *Comunicar. Revista Iberoamericana de comunicación*, XX (39), 25-34.
- Propp, V. (1985). *Morfología del cuento* [1928]. Madrid: Akal.
- Rae, R. A. E. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda Edición. Disponible en línea en <http://www.rae.es/rae.html> (Consultado 20-10-2015)
- Reyes, A. (2014). "Literacy education: The first step towards literary competence". En A. Reyes, L. Villacañas y B. Soler (Eds.), *Thinking through children's literature in the classroom* (pp. 42-53). Cambridge: Cambridge Scholar Publishing.

- Rose, C. (productor) y B. Fox (director). (1992). *The magic art of Jan Svankmajer*. London: BBC.
- Salvador, V. (1984). *El gest poètic: Cap a una teoria del poema*. València: Universitat de València / Institut de Filologia Valenciana / Institut de Cinema i Ràdio-Televisió.
- Schmidt, S. J. (1982) *Foundations for the empirical study of literature*. Hamburg: Trans. R. de Beaugrande Buske.
- Torell, O. (2011). "Literary competence beyond conventions". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45 (4), 369-379.
- Van Dijk, T. A. (1972). *Some aspects of text grammars: A study in theoretical linguistics and poetics*. The Hague: Mouton.
- Witte, T., T. Janssen y G. Rijlaarsdam (2006). "Literary competence and the literature curriculum". Unpublished manuscript. Recuperado el 13-07-2015 en http://145.18.11.72/Projecten/Gert/Presentations/Roemenia%20PaperJune%202006%20Final%20version%20_written%20text_.pdf

