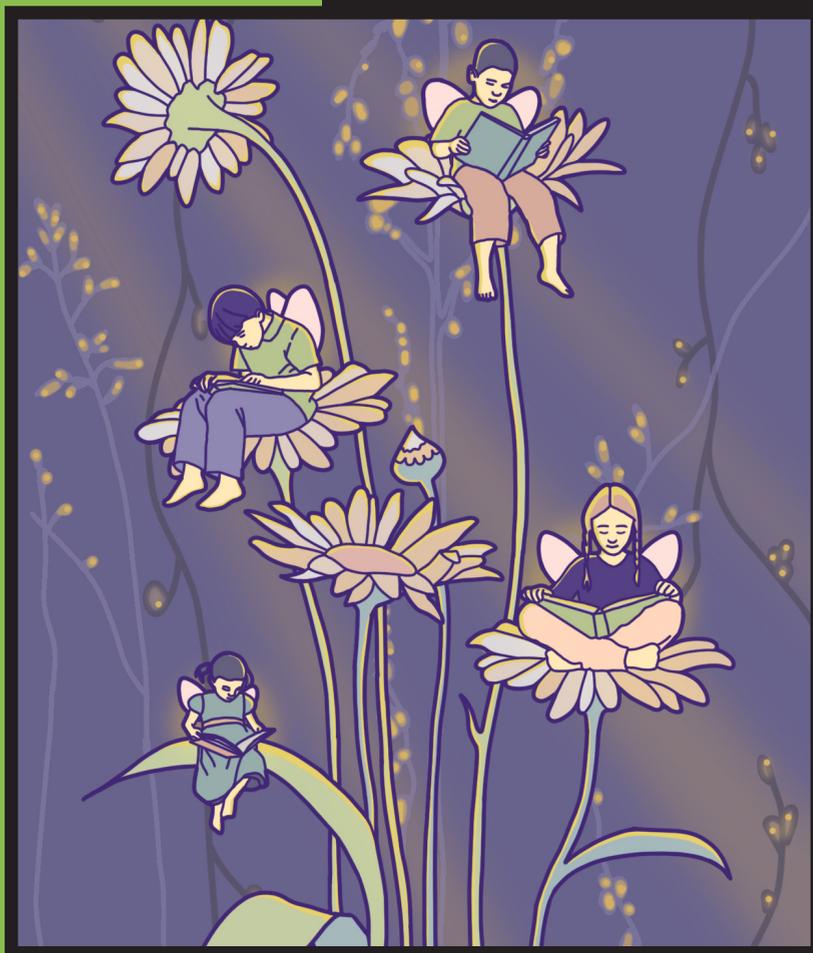


# Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil

Nº 21, 2023

e-ISSN: 2660-7395



ANILIJ

Universida<sub>d</sub>eVigo



Anuario de  
investigación  
en literatura  
infantil y juvenil

Volumen 21

## ANUARIO DE INVESTIGACIÓN EN LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

### CONSEJO DE DIRECCIÓN / EDITORIAL BOARD

Veljka Ruzicka Kenfel (Univ. de Vigo)

Lourdes Lorenzo García (Univ. de Vigo)

Blanca Ana Roig Rechou (Univ. Santiago de Compostela)

### SECRETARIAS / EDITOR ASSISTANTS

Beatriz M<sup>a</sup> Rodríguez Rodríguez (Univ. de Vigo)

Ana Fernández Mosquera (Univ. Vigo)

### CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL REVIEW BOARD

M<sup>a</sup> Jesús Barsanti Vigo (Univ. Vigo); M<sup>a</sup> José Corvo Sánchez (Univ. Vigo); Xabier Etxaniz Erle (Univ. del País Vasco); Cristina García del Toro (Univ. Castellón); Esther Laso y León (Univ. Alcalá de Henares); Ana María Margallo González (Univ. Autónoma de Barcelona); Xavier Mínguez López (Univ. Valencia); Ana M<sup>a</sup> Pereira Rodríguez (Univ. Vigo); Sara Reis da Silva (Univ. Do Minho, Portugal); Juan Senís Fernández (Univ. Zaragoza); Mar Soliño Pazó (Univ. Salamanca).

### CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL/ INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE

Gloria Bazzochi (Univ. Bolonia, Italia)

Juliane House (Univ. Hamburgo, Alemania)

Helena Cortés Gabaudan (Univ. Vigo)

Sandra L. Beckett (Brook University, Ontario, Canadá)

José António Gomes (Univ. Porto, Portugal)

Jerry Griswold (Univ. San Diego, California, USA)

Maria Nikolajeva (Univ. San Diego, California, USA)

Riita Oittinen (Univ. Tampere, Finlandia)

M<sup>a</sup> Jose Olaziregi (Univ. del País Vasco, España)

Isabel Pascua Febles (Univ. Las Palmas de Gran Canaria, España)

Ana Margarida Ramos (Univ. Aveiro, Portugal)

Kimberly Reynolds (Univ. Surrey, Reino Unido)

John Rutherford (Univ. Oxford, Reino Unido)

Zohar Shavit (Univ. Tel Aviv, Israel)

Victoria Sotomayor (Univ. Autónoma de Madrid, España)

Jasna Stojanović (Univ. Belgrado, Serbia)

Nicholas Tucker (Univ. Sussex, U.K)

---

*Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (AILIJ) forma parte de las principales bases de datos bibliográficas nacionales e internacionales: ERIH+, DOAJ, REDIB, ISOC-Ciencias Sociales y Humanidades del Instituto de Estudios Documentales sobre Ciencia y Tecnología (IEDCYT) perteneciente al CSIC, DULCINEA, EBSCO, LATINDEX, MLA, LLBA, a360grados.net, DIALNET, DICE, ULRICH'S PERIODICAL DIRECTORY, ERCE, CARHUS+, REBIUN y DIALNET, MIAR. Sello calidad FECYT 2023 con mención Prácticas en Igualdad de Género.*

---

**Página Web / Web Page:** <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AILIJ>

**Edita / Publishing:** Universidad de Vigo

**Diseño / Design:** Tórculo Comunicación Gráfica, S.A

**Maquetación / Layout:** Tórculo Comunicación Gráfica, S.A.

**Ilustración de cubierta 2023:** "De pétalo a papel". Realizada por Mónica Vázquez Butler. @mon.icarus

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, por cualquier medio que sea, electrónico, fotocopiado o transmitido de cualquier otra forma, sin la autorización escrita de los propietarios del copyright. / All rights reserved. No part of this publication may be reproduced by any electronic, photocopying means or transmitted in any way.

e-ISSN: 2660-7395

# Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil

Volumen 21, 2023 · e-ISSN: 2660-7395

**CENTRAL AMERICAN MIGRATION TO THE UNITED STATES IN THE YOUNG ADULT  
NOVEL *WE ARE NOT FROM HERE*, BY JENNY TORRES SANCHEZ**

*María Alonso Alonso* ..... 11

**ESPEJO, MANZANO Y *NIEVE NEGRA*. ANÁLISIS DE UNA BLANCANIEVES  
CHILENA EN CLAVE FEMINISTA**

*Àngels S. Amorós*..... 24

**NUEVOS MODELOS Y HORIZONTES EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL  
PROFESORADO DE LITERATURA A PARTIR DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA**

*Haizea Galarraga Arrizabalaga, Maialen Arnedo Gaztelurrutia, Idurre Alonso Amezua*.... 43

**EL LIBRO ÁLBUM Y LA CIUDAD: UNA CREACIÓN COLABORATIVA ENTRE  
ESTUDIANTES DE ARQUITECTURA Y ALUMNADO DE PRIMARIA**

*Rafaèle Genet Verney, Sabine Thuilier* ..... 56

**ADAPTAR LOS CLÁSICOS DE LA LITERATURA ESPAÑOLA PARA LOS PRIMEROS  
LECTORES, ¡MENUDO RETO!**

*Patricia Mauclair*..... 70

**FICCIONES DIGITALES PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA: UN ANÁLISIS DE  
APLICACIONES PARA PRELECTORES**

*María del Rosario Neira-Piñeiro* ..... 89

**CÓMO SELECCIONAR OBRAS PARA PRIMEROS LECTORES (0-3) DESDE LA  
VISIÓN DE MAESTRAS MEDIADORAS**

*Paula Rivera Jurado, Ana Bericua Gordillo, Susana Sánchez Rodríguez* ..... 114

# Libros reseñados

<b>Gala Pellicer, S. (Ed.) (2022). Escribir para niños y jóvenes.</b> <i>Victoria Sotomayor Sáez</i> .....	129
<b>González Caparrós, C. &amp; Cristobo, A. (Eds.) (2022). Una hormiga es el principio de un nuevo universo: Leer y escribir poesía con niños y niñas.</b> <i>Helena Pagán Marín</i> .....	133
<b>Soto Vázquez, J. &amp; Tena Fernández, R. (2023). Expedientes de censura franquista de literatura infantil y libros para niños.</b> <i>Fermín Ezpeleta Fernández</i> .....	138

# Index

<b>CENTRAL AMERICAN MIGRATION TO THE UNITED STATES IN THE YOUNG ADULT NOVEL <i>WE ARE NOT FROM HERE</i>, BY JENNY TORRES SANCHEZ</b> <i>María Alonso Alonso</i> .....	11
<b>MIRROR, APPLE TREE AND <i>NIEVE NEGRA</i>. ANALYSIS OF CHILEAN SNOW WHITE FROM A FEMINIST APPROACH</b> <i>Àngels S. Amorós</i> .....	24
<b>NEW MODELS AND HORIZONS BASED ON REFLECTIVE PRACTICE IN TRAINING OF LITERATURE TEACHERS</b> <i>Haizea Galarraga Arrizabalaga, Maialen Arnedo Gaztelurrutia, Idurre Alonso Amezua</i> ....	43
<b>PICTUREBOOKS AND CITIES: A COLLABORATIVE CREATION BETWEEN ARCHITECTURE AND PRIMARY SCHOOL STUDENTS</b> <i>Rafaèle Genet Verney, Sabine Thuilier</i> .....	56
<b>ADAPTING THE CLASSICS OF SPANISH LITERATURE FOR EARLY READERS, WHAT A CHALLENGE!</b> <i>Patricia Mauclair</i> .....	70
<b>DIGITAL FICTION FOR LITERARY EDUCATION: AN ANALYSIS OF APPLICATIONS FOR PRE-READERS</b> <i>María del Rosario Neira-Piñeiro</i> .....	89
<b>HOW TO SELECT BOOKS FOR EARLY READERS (0-3 YEARS) FROM TEACHERS' PERSPECTIVES</b> <i>Paula Rivera Jurado, Ana Bericua Gordillo, Susana Sánchez Rodríguez</i> .....	114



**Anuario de  
investigación  
en literatura  
infantil y juvenil**

**Volumen 21**



María Alonso Alonso  
maria.alonso.alonso@usc.es  
<https://orcid.org/0000-0001-9284-4224>  
Universidade de Santiago de Compostela

(Recibido: 27 julio 2022 / Received: 27th July 2022)  
(Aceptado: 14 abril 2023 / Accepted: 14th April 2023)  
DOI: 10.35869/aiij.v0i21.4085

# CENTRAL AMERICAN MIGRATION TO THE UNITED STATES IN THE YOUNG ADULT NOVEL *WE ARE NOT FROM HERE*, BY JENNY TORRES SANCHEZ

*MIGRACIÓN CENTROAMERICANA A LOS ESTADOS  
UNIDOS EN LA NOVELA JUVENIL WE ARE NOT FROM  
HERE, DE JENNY TORRES SANCHEZ*

## Abstract

This article analyses *We Are Not from Here* (2020), a young adult novel by Jenny Torres Sanchez. The book follows the journey of three adolescents from Guatemala to the United States on top of La Bestia, the train that goes across Mexico. This article analyses the different narrative techniques that Torres Sanchez utilises to cover the themes and topics that structure the novel. The novel focuses on the network of altruistic solidarity that has bloomed all over Mexico to assist migrants while illustrating the brutality of an exhausting journey towards the north, a fact connected to the theoretical framework used to approach the text. Accordingly, diaspora theory (Bromley, Ashcroft et al., Brah, Fuentes Krafczyk) will play a fundamental role in the following analysis exploring the way in which trauma, vulnerability and affect (Pollock, Tal, Butler, Ganteau, Thraikill) complement each other in the text; and how the Latin American Gothic (Casanova-Vizcaíno and Ordiz) juxtaposes magical realism (Di Iorio Sandín and Perez, Murwood) in certain episodes.

**Keywords:** Central American Migration; Diaspora; La Bestia; Trauma; Vulnerability; Affect.

## Resumen

Este artículo analiza *We Are Not from Here* (2020), una novela juvenil escrita por Jenny Torres Sanchez. La trama se desenvuelve alrededor del viaje que realizan tres adolescentes desde Guatemala a los Estados Unidos a lomos de La Bestia, el tren que atraviesa México. Este artículo analiza las diferentes técnicas narrativas que Torres Sanchez utiliza para explorar los diferentes temas que estructuran la novela. La novela se centra en describir la red de solidaridad que recorre México para ayudar a las personas migrantes mientras se ilustra la brutalidad de un viaje extenuante hacia el norte, algo conectado con el marco teórico utilizado en este análisis. La conocida como Diaspora Theory (Bromley, Ashcroft et al. Brah, Fuentes Krafczyk) jugará un papel fundamental en el siguiente análisis a la hora de explorar la forma en la que trauma, vulnerabilidad y afecto (Pollock, Tal, Butler, Ganteau, Thraikill) se complementan en el texto y cómo el gótico latinoamericano (Casanova-Vizcaíno Et Ordiz) se yuxtapone al realismo mágico (Di Iorio Sandín y Perez, Murwood) en ciertos episodios.

**Palabras clave:** Migración centroamericana; Diáspora; La Bestia; Trauma; Vulnerabilidad; Afecto.

## 1. Introduction: Central American migration to the United States and literature

Millions of people are now on the move. From Africa to Europe, from Central to North America, women, men and even children experience migration, whether within comfort or conflict zones. The Mexican-U.S. border represents one of the iconographic images of contemporary diasporas as thousands move towards the north each year. Most of the migrants that manage to get to the North American borderland arrive from countries such as Guatemala, Honduras or El Salvador, failed states<sup>1</sup> that motivate the massive exodus of their people towards the Mexican-U.S. border. Many of these migrants are children and adolescents who embark, sometimes on their own, into an exhausting journey filled with dangers that might last weeks or months.

The data provided by official institutions is significant in this respect. Even if we consider the added complications caused by the global Covid19 outbreak in 2020, it is estimated that approximately 65,000 migrant children and teenagers arrived alone on the southern U.S. border during the first six months of 2021. This means that the number of unaccompanied children trying to cross the border increased in that period almost threefold.<sup>2</sup> Most of these Central American migrants must cross Mexico in the most precarious conditions and risk their lives on top of La Bestia, the train that goes from south to north through the country. Thus, Mexico turns into a passageway for these migrants who have no intention to remain in the country longer than necessary since Mexico does not offer them the opportunities they are looking for to improve their lives. Mexico is for these migrants an extremely hostile place, not only because of its complex geography. Maras, narcos, kidnappers and human traffickers are constant menaces for migrant adults and children who need to cross the country.

These threats are possibly why migration literature is booming on both sides of the borderland in Spanish and English, as current events inspire much of contemporary literary production. Novels in Spanish —such as *La Mara* (2004) by Rafael Ramírez Heredia, *Señales que precederán al fin del mundo* (2009) by Yuri Herrera, *La fila india* (2013) by Antonio Ortuño, or *Las tierras arrasadas* (2015) by Emiliano Monge— bear witness to the importance of migration in Mexican literature. Some others in English are also illustrative of this literary phenomenon. *The River Flows North* (2009) by Graciela Limón, *The Distance Between Us* (2012) by Reyna Grande, *The Line Becomes a River* (2018) by Francisco Cantú or *Bang* (2018) by Daniel Peña, are some of the U.S. English language produced literature on Central American migration to the United States.

Most of these novels explore the darkest side of humankind through brutal realism,<sup>3</sup> a term that refers to the use of explicit descriptions of extreme violence through an almost forensic vocabulary. There is no space for hope or optimism in most of these texts that revolve around the need to cross the borderland, and which are inspired by what award-winning author Emiliano Monge describes as the 'Central American holocaust'. This holocaust refers to the hundreds of thousands of people who have lost their lives trying to reach the United States in the last decades.<sup>4</sup>

1 'Failed state' is a term used, above all in journalism, to describe those countries that cannot guarantee a minimum sense of security to the majority of its citizens due to different conditionings, be they economic or political. Author Horacio Castellanos Moya (in Blas Vives, 2019: online) has coined the term 'estados tullidos', crippled states, to report the situation of many Central American countries that seem to be overwhelmed by the pressure and violence of 'maras', 'narcos', and other criminal gangs that work, in occasions, in partnership with official institutions.

2 Data provided by the U.S. Customs and Border Protection office and available at <https://www.cbp.gov/newsroom/stats/southwest-land-border-encounters> (accessed on 05/04/2023).

3 For more information about the term 'brutal realism' as a narrative technique, see Alonso Alonso (2019).

4 Mexican author Emiliano Monge has written extensively about Central American migration through Mexico. In his award-winning novel *Las tierras arrasadas* (2015), translated into English as *Among the Lost*, he uses the expression 'Central American holocaust' to describe the magnitude of the drama he talks about in his novel.

This research focuses on one of these migration narratives, specifically on Jenny Torres Sanchez's *We Are Not from Here*, published in 2020 and awarded some important literary prizes for Young Adult fiction.<sup>5</sup> Torres Sanchez is not the first author to deal with child precarious migration. Valeria Luiselli's novel *Lost Children Archive* (2019) was longlisted for the 2019 Booker Prize, which is significant because it represents these extreme migratory experiences through fiction. In this particular case, *We Are Not from Here* is a fundamental case study because it is a Young Adult novel which deals with the dangers of migration in an eye-opening and thought-provoking way. This article analyses the different narrative strategies that Torres Sanchez utilises to write from the United States about those underage alien migrants who have been put in the spotlight even before the period known as the Trump Era (2017 – 2021) started.<sup>6</sup> *We Are Not from Here* succeeds in showing the dangers of Central American migration through Mexico towards the United States while illustrating the network of solidarity that this complex phenomenon has fostered throughout the country. Thus, this analysis will cover the different themes and topics that structure the novel. Accordingly, Diaspora Theory (Bromley, Ashcroft et al., Brah, Fuentes Krafczyk) will play a fundamental role exploring the way in which trauma, vulnerability and affect (Pollock, Tal, Butler, Ganteau, Thraikill) complement each other in the text; and how the Latin American Gothic (Casanova-Vizcaino & Ordiz) juxtaposes moments of magical realism (Di Iorio Sandin & Perez, Murwood) in certain episodes.

## 2. The journey starts: migration towards the North in *We Are Not from Here*

This is a novel about three undocumented adolescents aged 13, 15 and 17, who emigrate on their own from Guatemala to the United States. Chico, Pulga and Pequeña are the three protagonists of the text, although only Pulga and Pequeña take the role of first-person narrators, interchanging their points of view in each chapter. The book is divided into five parts headed by a title in Spanish and its translation into English: *Mi Tierra – My Land*, *Donde Vive La Bestia – Where the Beast Lives*, *El Viaje – The Journey*, *Despedidas – Goodbyes*, and *Al Borde de Tantas Cosas – At the Border of So Many Things*. The novel has a linear narration, which is necessary to achieve a particular effect discussed in the following analysis. Each of the parts in which it is divided focuses on one specific topic. Thus, the first part explains why three adolescents take the radical decision to leave their homes behind and emigrate on their own, while the second follows their dangerous trip on top of La Bestia. The third describes the complications of a journey under life-threatening precariousness. The fourth narrates the death of one of the protagonists, and the final part follows the different paths that the two remaining protagonists take once they cross the border.

Despite it being a tough reading, Torres Sanchez does not recreate herself in some of the most brutal dangers that migrants have to face. Contrary to most of the literary production for adults above mentioned, this novel is inspired by the sense of sorority that traverses Mexico to assist migrants. Nuns, priests, strangers, charities, NGOs and other organisations illustrate that not everything is lost. Even though the journey towards the north is full of people who will try to abuse migrants, others are there to help in the best way they can. The novel is preceded by a prologue and finishes with an afterword where the author contextualises her motivation to write a story about such a complex topic. The book includes a map with the route followed by the protagonists: from

<sup>5</sup> The novel was awarded the following prizes: Pura Belpré 2021 Young Adult Author Honor Book, BookPage Best Book of 2020, Chicago Public Library Best of the Best of 2020, School Library Journal Best Book of 2020 and New York Public Library 2020 Top Best Book for Teens.

<sup>6</sup> Images of children separated from their parents at the borderland and kept in cramped cage-like facilities in government-detention camps became viral as an example of the harshness of Trump's immigration policies. President Joe Biden decided not to follow Trump's zero-tolerance policy and some of these children started to be reunited with their families during the first months of 2021. For more information, see <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-56405009> (accessed on 05/04/2023).

Puerto Barrios, on the Southern East Coast of Guatemala, to Mexicali, on the Northern West coast of Mexico. The lines that connect each of the stops that these three underage adolescents must make are illustrative of the odyssey represented in the book. More than four thousand kilometres separate these two places, including jungle and desert lands.

As Torres Sanchez acknowledges in the afterword, it is almost impossible to imagine how arduous a journey like this can be: "this is a trip impossible to truly know unless one has taken it personally. Until it is over. Each migrant's story is vastly different. And each migrant's story is also the same" (p. 345).<sup>7</sup> The author clarifies after the novel comes to an end that she began writing the text in 2015, before Trump became a president, "as news spread of children fleeing their countries and arriving unaccompanied to the United States" (p. 345). As her surname indicates and as she acknowledges herself in this afterword, Torres Sanchez is the daughter of immigrants who know the feeling of leaving their home country behind. Thus, she is a second-generation migrant who has never experienced migration as such but bears a sense of migrant consciousness due to her familial background. She writes about what Roger Bromley refers to as the discursive and political 'third scenario' that migrants inhabit as they represent a sense of "displacement, alienation, pain, loss and, perhaps even in the end for some, of opportunity" (2000, p. 2).

Displacement, for these precarious migrants, implies the dislocation of referents, be they geographical or metaphorical. This sense of lack of place manifests in myriad ways. For instance, it implies a process of identity formation that will imply the negotiation between a culture of origin (the Latin American one in the case of the text under study) and the culture of the host country (Mexico as the three protagonists of this novel travel across the country, or the United States after they arrive to their desired destination). Alienation, accordingly, might appear naturally from this conflictive experience of precarious migration to a place where the migrant is not welcomed and considered an alien which, as will be discussed below, is the point of departure for *We Are Not from Here*.

Bill Ashcroft, Gareth Griffiths and Helen Tiffin suggest in their foundational text *The Empire Writes Back* (1989) that diasporas have an immediate effect on individuals since migration fosters the development of a sense of self-identification with the different places they inhabit. In this particular case, it is the 'empire' who writes back from within. Torres Sanchez has never experienced migration; she is a U.S. citizen, but she is also the result of a process of transculturation. She inhabits what Bhabha refers to as a 'Third Space of enunciation' (1994, p. 37); that is, Torres Sanchez occupies a space in-between with all the burdens that this ambivalent status might imply. For the protagonists of the novel and for migrants in general, however, transterritorialisation motivates the deconstruction of individual identity and the reconstruction of it in new terms according to the multiple experiences migrants must overcome. For Central American migrants, Mexico conditions both the deconstruction of their particular identity and its reconstruction anew. To put it another way: Mexico is an immense borderland that these migrants need to cross to reach their destination; a borderland that will change them forever.

Mexico, as the materialisation of this physical and metaphorical borderland, represents "la realidad dramática en la que viven los migrantes centroamericanos que pasan por México" [the dramatic reality that Central American migrants endure in their way through Mexico]<sup>8</sup> (Favaro, 2020, p. 233). Mexico, thus, is also an excellent example of what Avtar Brah (1996) would refer to as a 'diaspora space'; that is, a place where those who arrive from outside the national borders coincide

7 Quotations from the novel will be included parenthetically in the body of the analysis and will make reference to the edition of the book mentioned in the bibliography.

8 All translations from quotes in Spanish are mine.

with those nationals who are affected, in some way or another, by this migration. A 'diaspora space', Mexico in this particular case, is positioned at an intersection where the politics of location operate. It is a place where tensions appear as "multiple subject positions are juxtaposed, contested, proclaimed or disavowed; where the permitted and prohibited perpetually interrogate; and where the accepted and transgressive imperceptibly mingle" (Brah, 1996, p. 208).

Mexico, as a borderland diaspora space, is highly complex. It is a place where the dichotomy between 'internal' and 'external' racism is evident. John McLeod defines 'external racism' as "a form of xenophobia when groups of people who are located outside the borders of the nation are discriminated against on the groups of their 'race'" (2010, p. 13). Guatemalan immigrants in Mexico, like the protagonists of the book, suffer from this kind of racism: "[t]hey call us animals [...] Rodents and beasts" (p. 158), one migrant neighbour from Puerto Barrios says after he is deported. This racism is something that the three protagonists experience themselves when they are on their way:

We're near a highway, I think; cars are passing us by, some beeping and some people shouting out to us every now and then.

"Why are they telling at us like that?" I ask Pulga. His eyes are looking everywhere.

"Some don't want us here," Pulga says, shrugging. (p. 152-3)

However, Mexico also represents a form of 'internal racism' "directed at those who live within the nation but are not deemed to belong to the imagined community of the national people due to their perceived 'race'" (McLeod, 2010, p. 133). Indigenous people and poor Mexican migrants are also victims of this kind of xenophobia within the national borders despite being Mexican nationals. This xenophobia implies that racism, in this particular case, goes beyond a straightforward national ascription to embody other forms of discrimination. Migrants, thus, whether nationals or foreigners, go through an othering process within Mexican diaspora space depending on their point of departure: "We are to Mexico what Mexico is to the States" (p. 153), Pulga says. Hence, there is a dichotomy between those who are on the move vs those who are not on the move. Movement is what justifies the violence and racism suffered by migrant subjects, which follows Felipe Oliver Fuentes Krafczyk's assertion when he says that "el emigrante es el sujeto por excelencia de la tragedia contemporánea" [the migrant is the subject, par excellence, of contemporary tragedy] (2018, p. 48).

*We Are Not from Here* is indeed a contemporary tragedy. However, the author makes sure that the reader understands the dramatic dimension of the novel from the prologue, where an anonymous narrator explains how it feels to live under a constant threat even in your home country.

*When you live in a place like this, you're always planning your escape [...] You can look at all this and still be planning your escape [...] You plan your escape because no matter how much color there is or how much color you make yourself see, you've watched every beautiful thing disappear from here [...] You plan your escape because you've seen your world turn black. You plan your escape.*<sup>9</sup> (p. 1)

The need to escape will mark the novel's first part, set back in Puerto Barrios, Guatemala. There is an apparent intention to justify migration at the beginning of the book. What would make three adolescents take the drastic decision of leaving their families and friends behind to embark on the most dangerous journey? The prologue itself is significant in this respect. The author uses

<sup>9</sup> The whole prologue is written in italics.

what could be labelled as brutal realism to offer an accurate context of how daily life is for the three protagonists in their hometown:

*Because you've also seen how blood turns brown as it seeps into concrete. As it mixes with dirt and the excrements and innards of leaking dead bodies. You've stared at those dark places with your friends on the way to school, the places people have died. The places they disappeared from. The places they reappeared one morning months later, sometimes alive, sometimes dead, but mostly in fragments. You've watched dogs piss in those places. On those bodies that once cried with life. (p. 1).*

Violence characterises the existence of most migrants, and not only during their journey. It is their motivation to escape in some cases. Pequeña, Pulga and Chico also live under a constant threat, despite how young they are. Chico, 13, is an orphan whose mother was killed by a random *sicario*<sup>10</sup> in the street in front of him. Pequeña, 17, has just given birth to her first child after being repeatedly raped by Rey, the leader of a local *mara*<sup>11</sup> who also recruits Pulga, 15, and Chico for his gang. The three seem entirely aware that they have to migrate to escape the violence they are already victims of. This awareness is why Pulga searched on the school computers for all he could gather about getting to the United States. He wrote a travel book over the years that he keeps checking and memorising overnight, being fully conscious that those notes would come extremely useful one day.

This first part serves as a contextualisation. It is constructed through the violence and the constant threat that rules the daily life of the protagonists, as well as their obsession with escaping. Torres Sanchez expresses the urgency to flee through repetitions where Pequeña, Pulga and Chico first become aware that they have no other choice. So, they take the final decision. This decision is not a spontaneous process, as the narration of different episodes interlaces with this process of realisation.

Pequeña is possibly the more determined character. Rey demands her to leave her home to live with him. He does not give her an option as he believes she and the baby belong to him. The total disgust that Pequeña feels towards Rey conditions the relationship she has with her baby to the point that she has to be forced by her mother to breastfeed him. Despite her young age, she understands that her lack of maternal instinct is a result of a traumatising forced relationship, and that is why she insists that they need to leave home when she says, "[a], Pulga, you have to get out of here one day. You know that, right? [...] We all need to get out of here" (p. 13). Words such as 'trapped' or 'crushed' are repeated over these first pages to create a sense of desperation, together with the verbs 'run' or 'let's go', which appear more frequently as Part One comes to an end. Their urgency to escape is indeed motivated by trauma. Anne Whitehead considers that trauma "acts as a haunting or possessive influence which not only insistently and intrusively returns but is, moreover, experienced the first time only in its belated repetition" (2004, p. 5). This consideration implies that when a traumatising event is not fully assimilated, it returns in different forms.

10 *Sicario* is a term used to refer to the hired assassins, very young people in most cases, who operate above all in Central America and which have also inspired much of Latin American contemporary literary production. Its etymology comes from the Latin word *sica*, meaning 'dagger'. *Sicarios* usually work for criminal gangs, including *narcos*, or work as freelance killers for whoever hire them.

11 *Mara* is the name given to Central American extremely violent gangs, such as *Mara Salvatrucha 13* or *Barrio 18*, which perpetrate all kinds of criminal acts. Tom Ward (2012) situates their origin in Los Angeles after the end of El Salvador Civil War (1980 – 1992), where many young people emigrated to escape from the violence of their country of origin. When these small gangs became stronger and started to operate under a specific structure, the U.S. government deported these young people back to a home country that was still suffering from the aftermaths of the war. Nowadays, Juan José Martínez D'Aubuisson defines them as transnational organisations that are "la historia del fracaso de unos países que no supieron qué hacer con unos muchachos que no sabían qué hacer con sus vidas" [the story of the failure of some countries which did not know what to do with a group of young people who did not know what to do with their lives] (2015, p. 11).

Although this first part follows the linear narration that characterises the novel, there are a few flashbacks to specific violent episodes that marked the lives of the three protagonists, who are not blood-related but act as if they were family. The most traumatising event for the three was when Chico's mother was killed in the street. Chico was 11, and Pulga was 13 by that time and, even though they witnessed many criminal acts, including when Rey murdered shopkeeper Don Felicio in front of them. Chico's mother returns now and again throughout the novel to illustrate their trauma. These visits even continue after Chico dies on top of La Bestia. The idea of this latent trauma, the fact that the life of your most loving person can be taken for no reason at any moment, corresponds to Griselda Pollock's definition of return in trauma narratives. For Pollock, trauma narratives "bear similar characteristics of being inspired by an event that evokes an older, childhood memory, through which is brought forth, fictionally, the new staging of possible difference from the unsatisfactory present" (2007, p. 218). Thus, there is a double sense of latency in the novel: one related to the possibility of dying and the other related to the need to survive. These two have been assimilated by the protagonists of the novel naturally as part of their existence since they know they belong to a subaltern<sup>12</sup> group of citizens who are given few choices, as Pequeña acknowledges:

"We are small people," Pequeña said again. "With small names, meant to live small lives." She looked like she was in a trance. "That's all we're allowed to live, that's all the world wants us to live. But sometimes even *that*, even that it won't give us. Instead, the world wants to crush us." (p. 12, emphasis in the original).

A naturalised trauma such as daily violence is juxtaposed in the following four parts of the novel to the trauma of precarious migration through a conflict zone such as Mexico. The beginning of the journey in Part Two is also the beginning of Pulga's radical transformation. As previously mentioned, the novel is narrated by both Pulga and Pequeña, and the voice of Chico is heard through these two other narrators. They describe the expected bus route someone would take from Puerto Barrios to Guatemala City, the capital, then get to the Guatemalan – Mexican border between Tecún Umán and Ciudad Hidalgo, where crossing the Suchiate river would pose no problem. From Ciudad Hidalgo, migrants must get to Arriaga, a city on the southwest coast of Mexico, where the journey on La Bestia starts.

The next destination is Lechería, the station where La Bestia follows three different routes: the East route to Nuevo Laredo, which is geographically the easiest one but used to be a Zeta territory;<sup>13</sup> the Central one to Ciudad Juárez, which is the most popular one to enter El Paso in Texas and where the *maquilas* give plenty of precarious job opportunities to occasional migrants waiting to cross the border; and the West one, the longest and hardest one of all that implies crossing the Sonoran desert to Mexicali, a borderland city on the north of the Baja California peninsula. Pulga, Pequeña and Chico follow this last one, also known as the 'hell route' for obvious reasons.

---

12 In her acclaimed essay "Can the Subaltern Speak?" (1988), Spivak uses the term 'subalternity' to make reference to the dynamics of oppression and imbalance that different subjects occupy in a hierarchy of power-relations, subjects who cannot directly express their voices by taking over individual or collective agencies.

13 Los Zetas was one of the most powerful Mexican cartels that is now believed to be dissolved after its last leader, José María Guizar Valencia, was arrested in 2018. It was possibly the most violent of all Mexican gangs and performed different crimes such as drug dealing, human trafficking, money laundering or even cybercrime.

### 3. On route: Torres Sanchez's narrative techniques to represent the dangers of migration

Many are the dangers that migrants must face in any of the three previously mentioned routes, something that does not scare these kids: "We understand danger. We grew up with danger. But this danger feels different" (p. 146), Pulga says as they are on route. The dichotomy between the hometown violence that they are escaping from and the danger of what is defined in the novel as a "dangerous trip [...] an almost impossible trip" (p. 138) is constructed through the resolution of the three protagonists to reach the United States, where they know one distant relative who successfully emigrated years ago. Assumed violence, thus, juxtaposes expected violence. They know they will run into "someone who will want to rob us, or authorities who are already waiting out here, knowing that drivers drop migrants off before checkpoints. Or worse—narcos who will kidnap and hold us until they get money from our families" (p. 155). However, none of the three is ready to witness certain horrible events that occur around them. To describe violent events, Torres Sanchez uses the cinematic technique of 'suggesting rather than showing' in several narrative ellipses to avoid the brutal description of murders, sexual assaults and terrible accidents on top of La Bestia, like the one that killed Chico.

In some cases, for example when Pequeña is narrating the moment she sees how some gang members rape one of the women who accompanied them on top of the train with her daughter and her husband, the use of the Latin American Gothic appears as the preferred narrative effect. Although one could argue that this episode might fall into what Di Iorio Sandín and Perez (2012) would refer as a 'moment of magical realism', the truth is that the reference to insects like in the following episode in the context of violence and trauma begs to be understood as an example of the Latin American Gothic, explained below.

In this specific case, Pequeña introduces a scene that illustrates the double subordination of migrant women:<sup>14</sup> they are subject not only to migrant violence but also to sexual violence. Without describing the assault itself, Pequeña seems shocked by the image of that woman being abused at night in front of her family by these strangers who forced the train to stop to rob the few possessions migrants on top of La Bestia might have. It is at the moment in which Pequeña "breaks [...] into a million little pieces that fall away and drop to the ground below" (p. 222) that an 'army of spiders' emerge from the field and climb up the aggressors "under their pant legs, up their backs, and onto their faces, into their hair. Hundreds and hundreds of spiders. Clusters and clusters of spiders" (p. 222). This narrative effect invites, at least, some engagement with the relationship that Casanova-Vizcaino and Ordiz (2018) establish between magical realism<sup>15</sup> as a metaphor for communal trauma and the Latin American Gothic in relation to violence against women.

For Casanova-Vizcaino and Ordiz, Latin American Gothic appears in literature to represent universal archetypes of horror, as inheritor of North American Gothic, more specifically of Edgar Allan Poe's work. In this sense, Latin American Gothic is an attempt to represent violence in literature through a reinterpretation of local and universal tropes such as spiders, as it happens in this particular case. This violent episode is followed by the death of Chico, who falls under La Bestia and dies in Pulga's arms. This pivotal moment implies the change to insanity of the male narrator, who, until this precise moment, adopts the role of a leader but changes his attitude towards the fact of reaching the United States border radically after Chico dies.

14 Kirsten Holst Petersen and Anna Rutherford (1986) use the term 'double colonisation of women' to talk about the ways in which women have simultaneously experienced the oppression of colonialism and patriarchy. Similarly, migrant women nowadays suffer a double stigmatisation for being migrants but also for being women. As the novel illustrates, they suffer both physical and sexual violence for the fact of being women.

15 Many are the academic references on magical realism. For a selection of these, see Alonso Alonso (2015); Benito, Manzanos and Simal (2009); Bowers (2004); Camayd-Freixas (1998); Llarena (1997); Menton (1998); among others.

Pulga, who instructed Chico even when they were still in Puerto Barrios to have "a heart of steel" (p. 6) to survive without letting painful experiences hurt you, but still is unable to forgive himself for taking his friend too far into exhaustion that it made him fall from the top of the train. His heart indeed turns into steel after Chico's death. Kalí Tal comments in her inspirational text on trauma narratives on the "effects of trauma upon individual survivors and the manner in which that trauma is reflected and revised in the larger, collective political and cultural world" (1996, p. 5). For Tal, narratives of trauma, like the one under analysis, represent collective memory through particular stories that serve metonymically for collective experiences. It is apparent that Chico's death represents the death of hundreds of thousands of migrants in Mexico. Despite how arduous and traumatic the journey on top of La Bestia is, there is no space in the narration for magical realism to appear again to soften what could now be argued is an experience of communal trauma. Contrary to this, Torres Sanchez does not hesitate to describe how dangerous and exhausting La Bestia is, both for adults and children. La Bestia will change Pulga, and any of those who get on top of it, forever.

There is an absorbing dual process of (de)humanisation in the parts where La Bestia becomes one of the many secondary characters appearing and disappearing as the three protagonists move north. The humanisation of La Bestia runs in parallel with the dehumanisation of Pulga, who tries so hard not to allow his feelings to interfere with his resolve to reach the U.S. border that he ends up turning into a different person. Or it could also be argued, as the novel suggests, that La Bestia necessarily changes those who travel on top of it forever: "If it doesn't eat you alive, it takes your soul" (p. 124). The novel offers references to La Bestia as if it was a living organism who "lives [and] waits" (p. 162) for migrants in Arriaga and who "will deliver our dreams" (p. 163). Migrants, like Pulga, refer to the train as if it was a subject with its own will, as this description of the first encounter with it illustrates:

We wait, all of us, for the beast to wake up again. We watch as it sleeps, unbothered, unhurried. It doesn't care that my heart is racing. That my mind feels dizzy from the heat and hunger. That my body is prickly with sweat and readiness. It doesn't care that we're dying, literally *dying*, to get as far away as possible from the places we love but that have turned on us.

It doesn't care how desperate we are to go on.

We wait. Until La Bestia is ready. (p. 172, emphasis in the original)

La Bestia becomes a living obsession for the protagonists, someone who "calls to us. And we turn to leave in answer" (p. 211). It represents hope, as it is the only means migrants have to get to the U.S. border, yet it also represents death. Many are the traumatic events described in the novel on top of the train; from the first time they have to jump back to the ground after it slows down because "*Narcos! Kidnappers! La migra!*" (p. 187, emphasis in the original) might be waiting for them, to the man whose leg is "being sliced by the train's wheels" (p. 213) while trying to get on it. La Bestia gives and takes lives; this is clear in the novel when Chico dies near the end. After days of exhaustion and extreme heat, which Pulga and Pequeña narrate through the most scatological descriptions of their body reactions to the lack of water and food, Chico falls off the train. At this point, the narration becomes as blurred as the protagonists feel. A series of repetitive short sentences describe the tragic moment:

So the screams form in you like a thousand bubbles, multiplying, squeezing one on top of the other, filling your chest and your throat. Where they stay and choke you.

And you realize you're choking on screams.  
 And you can't breathe.  
 And you can't hear [...]  
 And you know.  
 You know.  
 You know (pp. 226-7).

As mentioned above, Chicho's death makes Pulga fall into an obscure state of mind, in which he even has suicidal thoughts. Pulga, who kept repeating himself that "[m]aybe part of us has to die to endure this" (p. 214) and that "[f]eeling too much will kill me" (p. 216, emphasis in the original), learns to stop feeling at all. He becomes a migrant zombie (also applying here Casanova-Vizcaino and Ordiz's approach to the Latin American Gothic) who forgets where his actual destination is, and he wanders around in the desert, waiting for his death to come. This wandering justifies the linear narration that the novel follows, which includes short flashbacks to their lives in Puerto Barrios. Thinking about Chico, about the family they left behind, the baby Pequeña just gave birth to, Puerto Barrios, Rey, or even the shack that was their home would jeopardise their resolution to continue towards the north despite all difficulties they find. Thinking back would imply the end of their trip. Going back would also suggest their death. That is precisely the effect that the straightforward narration of the novel achieves since migrants cannot afford to look back; they must only look forwards.

#### 4. Conclusion: Where the journey finishes

Chico's death culminates Pulga's dehumanisation process, which will last until he reaches the United States. He regrets having forced his friend to go on without realising he was just an injured 13-year-old boy who could not go on without some rest. "I killed him. I killed Chico. It's my fault" (p. 250) are the words that Pulga keeps repeating to himself to the point that he desists on his idea to reach the borderland. Pulga, the expedition leader up to this moment, refuses to continue the journey, and it is Pequeña who must take the lead. The narration of the episodes that follow Chico's death succeeds in illustrating the protagonists' almost unconsciousness. The images are blurred, and the sentences do not make too much sense. The temporal and geographical references are confused after Pulga and Pequeña are abandoned by the *coyote*<sup>16</sup> in the middle of the desert. The *coyote* was taking them, along with another group of five people, to the other side of the border on foot over three nights.

Through a stream of consciousness narrative technique, the two protagonists describe the hallucinations that they suffer due to the extreme heat and lack of water to drink. Despite all difficulties, the two adolescents continue walking on their own because, as Pulga acknowledges himself, "I walk because I am already dead" (p. 297). At this point, they take different paths without even realising that they had crossed the border. They are already on U.S. soil: Pulga is arrested by a border patrol and taken to a detention centre for illegal immigrants, and Pequeña is found almost unconscious by a random lady. The lady happens to be the sister of one of the women who assisted them in one of the shelters in Mexico. Marta, the name of this lady, happens to be Soledad's sister, one of the ladies who run one of the shelters the protagonists stopped at in Mexico. She fosters Pequeña in her house and helps her get in touch with her mother on the phone. She also makes sure that Pulga's aunt takes him out from the detention centre where he was kept after he was arrested.

---

<sup>16</sup> Coyote is the name given to those hired guides who take migrants to the other side of the borderland.

The end of the novel reveals a sense of hope and optimism. Pulga recovers his capacity to feel after he hears the voice of his mother on the phone as his:

Heart thunders in my chest; it shakes and trembles and gasps for air.  
It reminds me I am alive.  
It reminds me who I am.  
It reminds me I want to live.  
And that maybe, I *will* make it. (p. 344, emphasis in the original)

Despite all the narrative techniques found in the text to soften the trauma of precarious migration, *We Are Not from Here* succeeds in sharing a positive message. This message is the main difference between this and other contemporary migration narratives. As Marta says towards the end: "I'll help you. I know you have seen so much bad. But there is good in the world, Pequeña" (p. 336).

This opens an interesting avenue of research to explore migration literature, above all when this migration is precarious. In this particular case, the novel seems to rely on the very notion of vulnerability postulated by Judith Butler (2009), through which she questions the disempowering dimension of it. Even though vulnerability is not the centre of this article, it is interesting to note how the text connects with Butler's postulations in order to point out further avenues of research. For Butler, vulnerability gives the opportunity of reacting to an unfair situation. Without precariousness and vulnerability, communities and individuals would have no reason to fight for their rights. Jean-Michel Ganteau (2015) refers to Butler when he talks about 'vulnerable texts' as those that present bodily frailty as the common denominator of humanity and centres upon the impact of certain traumatic experiences on individuals and communities. The vulnerability of migrant subjects has propitiated an immense solidarity movement all over Mexico and the south of the United States.

There are many examples of how Torres Sanchez utilises the protagonists' vulnerability to send a positive message. From the young boy who takes the three protagonists on his inflatable boat on the Suchiate from Tecún Umán to Ciudad Hidalgo, to the driver who wishes them the best of lucks, to Soledad who treats them in her shelter as if they were her own children, to other shelter carers like nuns, priests or Marlena and Carlita, to some of the migrants that they find on their way. They meet many good people on their journey, and that makes the narration transmit a positive message. Some of these helpful people are used in the narration to illustrate how "emotions play out in the theatre of the body" (Thraillkill, 2007, p. 9), something which follows the so-called 'affect theory'.

Accordingly, a text like *We Are Not from Here* aims to affect its readership, as the author explains in the foreword that this was her intention, through brutal images and the positive message it implies. Thus, vulnerability empowers precarious migrants who fight for their future and does so with a community that can create a sense of solidarity among so much violence. As Butler puts it, "[a] frame for understanding violence emerges in tandem with the experience, and [this] frame works both to preclude certain kinds of questions, certain kinds of historical inquires, and to function as a moral justification for retaliation" (2004, p. 4). This is probably the reason why a novel like this is addressed to a young adult readership:

[I]f violence is done against those who are unreal, then, from the perspective of violence, it fails to injure or negate those lives since those lives are already negated. But they have a strange way of remaining animated and so must be negated again (and again) [...] Violence renews itself in the face of the apparent inexhaustibility of its object. The derealisation of the 'Other' means that it is neither alive nor dead, but interminably spectral. (Butler, 2004, p. 33).

*We Are Not from Here* is a novel that aims to create an immediate response on its readership, and it does so at a time when migration is put in the political spotlight. Migrants are targets for criminal gangs and also targets for the xenophobic discourses that alienate them to the point that they become despicable subjects for some citizens. This is indeed a novel that, through the different narrative techniques analysed above, illustrates that goodness can be found among wickedness, that sympathy and solidarity is the response to hate and violence. It is a novel inspired by the "[o]ne never-ending scream" (p. 343) of precarious migrants, but it is also a text that gives some hope about the communal response to the violence that surrounds migrants. Thus, it is an interesting case study to analyse what Nicholas Murwood (2017) calls 'from "magic" to "tragic" realism' when referring to a new of writing that does not avoid approaching certain controversial topics, such as child migration, through fiction. It is a text that follows other migration narratives; still, it makes it from a different point of view: that of three adolescent migrants who travel on their own and who find unconditional help to reach their destination, despite the terrible fate that might be waiting for them in a journey that, as we know, also implies death.

## REFERENCES

- Alonso Alonso, M. (2015). *Diasporic Marvellous Realism: History, Identity and Memory in Caribbean Fiction*. Leiden and Boston: Brill.
- Alonso Alonso, M. (2019). *Contra la violencia: el realismo brutal de la nueva narrativa latinoamericana*. Madrid: Pliegos.
- Ashcroft, B., G. Griffiths & H. Tiffin (1989). *The Empire Writes Back: Theory and practice in post-colonial literatures*. London and New York: Routledge.
- BBC website at <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-56405009> [accessed 05/04/2023].
- Benito, J., A. M. Manzanás & B. Simal (2009). *Uncertain Mirrors: Magical Realism in U.S. Ethnic Literatures*. Amsterdam and New York: Rodopi.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Blas Vives, D. (2019). Trayectoria y distancias. Entrevista a Horacio Castellanos Moya, en *Evaristo Cultural* (15/04/2019), at <https://evaristocultural.ar/2019/04/15/trayectoria-y-distancias-entrevista-a-horacio-castellanos-moya/> (accessed 05/04/2023).
- Bowers, M. A. (2004). *Magic(al) Realism*. London and New York: Routledge.
- Brah, A. (1996). *Cartographies of Diaspora. Contesting Identities*. London: Routledge.
- Bromley, R. (2000). *Narratives for a New Belonging: Diasporic Cultural Fictions*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Butler, J. (2004). *Precarious Life: The Power of Mourning and Violence*. London and New York: Verso.
- Buthler, J. (2009). *Frames of War. When Is Life Grievable?* London and New York: Verso.
- Camayd-Freixas, E. (1998). *Realismo mágico y primitivismo: relecturas de Carpentier, Asturias, Rulfo y García Márquez*. Lanham MD and Oxford: University Press of America.
- Cantú, F. (2018). *The Line Becomes a River*. New York: Riverhead Books.
- Casanova-Vizcainor, S. & I. Odiz (2018). *Latin American Gothic in Literature and culture*. New York and London: Routledge.
- Di Iorio Sandin, L. & R. Perez (2012). *Moments of Magical Realism in U.S. Ethnic Literatures*. Basingstoke: Palgrave.
- Favaro, A. (2020). Migraciones, marginalidades y representaciones de la violencia, *Diaspore* 12, 229-38.

- Fuentes Krafczyk, F. O. (2018). La novela mexicana sobre la migración centroamericana, *América Crítica* 2(1), 39-54.
- Ganteau, J. (2015). *The Ethics and Aesthetics of Vulnerability in Contemporary British Fiction*. New York and London: Routledge.
- Grande, R. (2012). *The Distance between Us*. New York: Atria Books.
- Herrera, Y. (2009). *Señales que precederán al fin del mundo*. Cáceres: Periférica.
- Limón, G. (2009). *The River Flows North*. Huston: Arte Publico Press.
- LlarenaA, A. (1997). *Realismo Mágico y Lo Real Maravilloso: una cuestión de verosimilitud*. Las Palmas de Gran Canaria: Hispamérica.
- Luiselli, V. (2019). *Lost Children Archive*. New York: Knopf Doubleday.
- Martínez D'Aubuisson, J. J. (2015). *Ver, oír y callar. Un año con la Mara Salvatrucha 13*. Logroño: Pepitas de calabaza.
- McLeod, J. (2010). *Beginning Postcolonialism*. Manchester: Manchester University Press.
- Menton, S. (1998). *Historia verdadera del realismo mágico*. Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Monge, E. (2015). *Las tierras arrasadas*. México D.F.: Penguin Random House.
- Murwood, N. (2017). From 'Magic' to 'Tragic' Realism, *Interventions* 19(1), 91-107.
- Ortuño, A. (2013). *La fila india*. México D.F.: Editorial Océano de México.
- Petersen, K. H. & A. Rutherford (eds.) (1986). *A Double Colonisation: Colonial and Post-Colonial Women's Writing*. Mundelstrup and Sydney: Dangaroo.
- Pollock, G. (2007). Daydreaming Before History: The Last Works of Sigmund Freud and Charlotte Salomon, Durrant, S. & Lord. C.S. (eds.), in *Essays in Migratory Aesthetics: Cultural Practices between Migration and Art-Making*. Amsterdam and New York: Rodopi, pp. 205-28.
- Ramírez Heredia, R. (2004). *La Mara*. México D.F.: Punto de lectura.
- Spivak, G. C. (1998). Can the Subaltern Speak?, Nelson, C. & Greenberg, L. (eds.), in *Marxism and the Interpretation of Culture*. Basingstoke: Palgrave, pp. 271-313.
- Tal, K. (1996). *Words of Hurt: Reading the Literatures of Trauma*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thraill, J. F. (2007). *Affecting Fictions: Mind, Body, and Emotion in American Literary Realism*, Cambridge, MA: Harvard UP.
- Torres Sanchez, J. (2020). *We Are Not from Here*. New York: Penguin Books.
- U.S. Customs and Border Protection website at <https://www.cbp.gov/newsroom/stats/southwest-land-border-encounters> [accessed 05/04/2023].
- Ward, T. (2012). *Gangster without Borders. An ethnography of a Salvadorean Street gang*. Oxford: Oxford University Press.
- Whitehall, A. (2004). *Trauma Fiction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Àngels S. Amorós

magelsa2@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2058-0191>

Docente EOI

(Recibido: 28 julio 2022/ Received: 28th July 2022)

(Accepted: 10 julio 2023 / Accepted: 10h July 2023)

DOI: 10.35869/ailij.v0i21.4044

# ESPEJO, MANZANO Y NIEVE NEGRA. ANÁLISIS DE UNA BLANCANIEVES CHILENA EN CLAVE FEMINISTA

*MIRROR, APPLE TREE AND NIEVE NEGRA.  
ANALYSIS OF CHILEAN SNOW WHITE FROM A  
FEMINIST APPROACH*

## Resumen

*Blancanieves* ha perdido con el paso del tiempo algunos de sus rasgos definitorios y los ha sustituido por otros. La mayoría de las versiones y reescrituras de este cuento popular clásico –como la de la factoría Disney o las revisiones satíricas de Roald Dahl y James Finn Garner– coinciden en la banalización del motor de la historia al centrarse en la vanidad y la envidia enfermizas de la madrastra. De este modo, la rivalidad entre madre e hija y los conflictos edípicos derivados de esta, que son los temas principales, quedan relegados. Esto no sucede, sin embargo, en la novela juvenil *Nieve Negra*, de Camila Valenzuela (2014) donde encontramos dos historias que se desarrollan en un mismo escenario a través de dos tiempos y desde una perspectiva feminista que homenajea las raíces chilenas y en la que los personajes masculinos pasan a un segundo plano. El propósito de este trabajo es analizar cómo se produce esta actualización a través del análisis de elementos como la estructura, la voz narrativa, el espacio y los personajes, lo que permite afirmar que *Nieve negra* es una novela juvenil de gran calidad expresiva donde se subvierten algunos de los elementos claves de la obra original para ofrecer una nueva lectura que proyecta muchas de las constantes de la literatura de Valenzuela.

**Palabras clave:** Blancanieves; Rivalidad; Nieve negra; Actualización.

## Abstract

Over time, *Snow White* has lost some of its defining features to be then replaced by others. Most versions and re-workings of this classic folk tale –such as that by Disney or the satirical revisions by Roald Dahl and James Finn Garner– trivialise the impact of the story by focusing on the stepmother's vanity and unhealthy envy. In this way, the rivalry between mother and daughter and the oedipal conflicts derived from it are set aside. However, this fact does not apply in the young adult novel *Nieve negra*, by Camila Valenzuela (2014). Two stories take place in the same setting in two different times, following a feminist perspective which pays homage to Chilean roots, and makes male characters be secondary. This paper aims at analyzing this updating by discussing its structure, narrative voice, setting and characters. The analysis enables us to state that *Nieve negra* is a young adult novel displaying great expressive quality; the key elements of the original work are subverted to offer a new reading which shows many features of Valenzuela's literature.

**Keywords:** Snow White; Rivalry; *Nieve negra*; Updating.

## 1. Introducción

### 1.1 La reescritura de los cuentos populares en la literatura infantil y juvenil actual

Zipes (2014, p. 104) sostiene que no existen textos puros u originales y que las historias se recrean las unas a las otras reviviendo experiencias y sueños. Sin embargo, en esta repetición los relatos pasan por el filtro de la subjetividad y por el tamiz cultural de un pueblo, una cultura o un tiempo específicos. Merece la pena volver a escucharlos o leerlos porque todo cambio, modificación o interpretación nos devuelve una historia distinta ubicada en un contexto concreto adecuado a una audiencia determinada (Pistany, 1995).

Desde este punto de vista, no es arriesgada la afirmación de Valenzuela (Fundación SM Chile, 2014) acerca de que los cuentos populares están muy arraigados en el imaginario simbólico y mítico de la sociedad. En este punto, Guzman (2019) afirma que estos se han convertido en «una herramienta disciplinadora de infancias» y para Pérez Gil (2013, p. 176) son «un exponente de los cambios ideológicos, objeto de manipulación a la vez que instrumento transformador, no solo en manos de quien lo escribe».

Por otro lado, se suele constatar que existe un creciente interés por parte de algunos escritores contemporáneos de literatura infantil y juvenil por incluir en sus relatos elementos de los cuentos populares<sup>1</sup>. Este hecho contrasta con lo que sugiere Cashdan (2000, p. 247) respecto al tono optimista con final feliz que suele caracterizar los cuentos originales ya que nos muestran un mundo totalmente diferente. En las nuevas versiones es bastante frecuente encontrar protagonistas con una vida difícil donde no hay príncipes encantadores, hechizos infalibles, ni hadas madrinas. Además, muchas veces los antagonistas se presentan desde una perspectiva más amable que los hace menos malos. Hasta el punto de que se los suele presentar como las verdaderas víctimas de los acontecimientos. En este contexto, retomamos a Zipes (2014), que ha estudiado la evolución de los cuentos populares a través del cine, la pintura, entre otras artes y que afirma lo siguiente:

Los artistas contemporáneos han enfocado los tópicos de los cuentos de hadas desde una perspectiva crítica y escéptica, con el propósito de perturbar a los espectadores y recordarles que el mundo está dislocado y que estos cuentos no ofrecen una alternativa para la gris realidad. (Zipes, 2014, p. 265).

A propósito de esta dislocación que afecta a la literatura infantil, reseñamos a continuación algunos ejemplos de versiones actuales del cuento popular *Blancanieves*. En primer lugar, destacan las reescrituras de tono macabro que ofrecen Ana Juan y Neil Gaiman. Juan es la autora de *Snowwhite* (2001) un libro álbum donde lady Hawthorn, la madrastra de una joven huérfana, ordena la muerte de esta a un Cazador que agrede sexualmente a la niña antes de abandonarla en el bosque a merced de las fieras. Sin embargo, la malvada madrastra no se queda sin castigo porque al final de la historia muere ahogada en la laguna al intentar atrapar su propio reflejo siendo así víctima de su propia vanidad. Por su parte, la historia de Gaiman no es menos sangrienta y se inscribe en el terror ya que en *The Sleeper and the Spindle* (2015)<sup>2</sup> la verdadera víctima es la madrastra. Esta sufre el odio de una niña que en realidad es una vampira y tiene sometido a su padre con quien mantiene una relación incestuosa.

1 En este trabajo utilizamos el término cuento popular o tradicional, tal y como lo denominan Bortolussi (1985) y Pelegrin (1982). Evitamos así el término «cuento de hadas» porque en muchos de estos cuentos no aparecen hadas, pero siempre personajes maravillosos como princesas, príncipes, ogros, brujas, gigantes, enanos, duendes, etc.

2 Este cuento primero se publicó en la antología de versiones góticas de cuentos *La joven durmiente y el huso* (2015) y posteriormente se publicó en formato de novela gráfica (Gaiman Et Collenn, 2021).

Ahora es el turno de revisar las versiones satíricas, con especial atención al lenguaje políticamente correcto y a la inversión de estereotipos que podemos encontrar en la literatura infantil respecto al cuento *Blancanieves*. Destacamos dos autores: Roald Dahl y James Finn Garner. En *Roald Dahl's Revolting Rhymes* de 1982, Dahl parodia el relato de los Grimm con el cuento de tono satírico: *Blanca Nieves y los siete enanos*. En esta historia la suerte de la protagonista, Blanquita, empeora tras la boda de su padre con una mujer que trae consigo un Espejo Mágico Parlante y que pronto manifiesta su odio hacia la joven:

«¡Yo me cargo a esa muchacha! / ¡La aplastaré como a una cucaracha! / ¡La despellejaré, la haré guisar / y me la comeré para almorzar!». / Llamó a su Cazador al aposento / y le gritó: «¡Cretino, escucha atento! / Vas a llevarte al monte a la Princesa / diciéndole que vais a buscar fresas / y, cuando estéis allí, vas a matarla, / desollarla muy bien, descuartizarla / y, para terminar, traerme al instante / su corazón caliente y palpitante». (Dahl, 1982, p. 31)

En cuanto a Garner, en *Cuentos políticamente correctos* (1994) el cuento de *Blancanieves y los siete enanitos* evidencia una voluntad de eliminar todo rastro de marginación o exclusión a través del lenguaje. De este modo, *Blancanieves* es el apodo con el que se conoce a una princesa «en absoluto desagradable desde el punto de vista estético» (Garner, 1994, p. 15) y cuya madre política es una mujer insegura muy preocupada por su apariencia personal. Tras evitar la muerte a manos del maestro Talador, la niña se refugia en una cabaña que pertenece a «siete hombres barbudos y verticalmente limitados» (Garner, 1994, p.15), aunque en realidad son «siete Gigantes Colosales» (Garner, 1994, p. 15).

Lo macabro y la sátira son dos formas novedosas de representar a personajes tradicionales. Los nuevos textos se alejan del «había una vez» (Zipes, 2014, p. 268) donde todo se desarrollaba de modo que la heroína pasaba por una serie de contrariedades que siempre terminaban con un desenlace feliz que incluía la boda con un príncipe y un banquete con perdices como plato principal.

La tendencia de los autores anteriores, entre otros, a satirizar y ridiculizar los cuentos populares ha recibido algunas críticas. El distanciamiento respecto del universo estético trazado en la versión original se produce por la aparición de personajes imperfectos e incluso vulgares en algunas ocasiones. A este respecto, Pérez Gil revela que «el grueso hilo de la parodia termina con frecuencia por estrangular el mundo de la fantasía y belleza que ha protegido a estos personajes» (Pérez Gil, 2013, p. 192). Por su parte, Valenzuela (citado en Guzman, 2019) afirma que la clave está en leer de forma crítica los cuentos populares para identificar el simbolismo que representan y así entender por qué los recopiladores los representaron con las particularidades que los definen.

Otro aspecto importante en la literatura de ficción más actual reside en las revisiones feministas de los cuentos populares que: «[...] nos presentan a una heroína audaz, ingeniosa y descarada, que probablemente rescatará al príncipe antes de que el príncipe la rescate a ella. Incluso, en muchos cuentos de hadas contemporáneos ni siquiera hay un príncipe» (Cashdan, 2000, p. 236).

Zipes hace referencia a escritoras contemporáneas como Margaret Atwood y Angela Carter, que coinciden en presentar reescrituras de cuentos populares desde la crítica social para visibilizar problemáticas que afectan tanto a niñas como a mujeres desde su propio punto de vista. Dentro de esta tendencia podemos incluir a la escritora chilena Camila Valenzuela León y su novela juvenil *Nieve negra*, que analizaremos a continuación.

## 1.2. Nieve negra (2014), de Camila Valenzuela León. Una novela juvenil entre dos tiempos ambientada en la colonia

Camila Valenzuela León (Santiago de Chile, 1985) es doctora en Literatura Chilena e Hispanoamericana por la Universidad de Chile, además de Licenciada en Literatura Creativa, editora y docente en el Diplomado de Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad de Santiago. También es miembro del Centro de Investigación y Estudios Literarios (CiEL) de Chile. Valenzuela había publicado otras obras de narrativa juvenil como *Antes de volver a caer* (2015) y *La espera* (a cuatro manos con Claudia Andrade, 2016). Como también la trilogía de fantástica de corte épico: *Zahorí I. El legado*; *Zahorí II. Revelaciones* y *Zahorí III. La rueda del ser*, que se han publicado en la editorial SM durante los años 2013, 2014 y 2016 respectivamente. Sus obras más recientes son: *De bosque y cenizas* (2021) y *El año de la mariposa* (2023) publicado en formato digital ebook y en audiolibro.

*Nieve negra* es una obra dirigida a lectores a partir de doce años con la que Valenzuela León ganó el IX Premio de Literatura Infantil y Juvenil El Barco de Vapor de Ediciones SM Chile de 2014. Este premio tiene una larga trayectoria que se remonta hasta el año 1978 en España de la mano de la Fundación Santa María. En Chile se inició en el 2006 Mayi Eloísa Martínez con *Apartamento 11* (2019) y Camila Valenzuela con *Nieve negra* (2014). A este respecto, Valenzuela afirma en la página web de la editorial SM:

Recibir este reconocimiento es muy importante para mí por varios motivos, entre ellos, el hecho de ser la primera mujer que gana el premio, lo cual no deja de ser sintomático respecto a la literatura para niños(as), adolescentes y jóvenes, y, además, porque reafirma el camino que escogí desde muy niña (Grupo SM; Chile, 2014)

Por su parte, Rojas, uno de los miembros del jurado del certamen cuando ganó Valenzuela, destacó que la historia: «Mezcla con eficacia elementos del relato tradicional –con sus saberes mágicos y ancestrales–, con la cotidianeidad de los jóvenes de hoy. Y, sobre todo, construye una voz sólida y atractiva» (Grupo SM Chile, 2014).

Con la novela juvenil *Nieve negra* Valenzuela inicia una línea de creación orientada a reelaborar cuentos populares o tradicionales con una perspectiva femenina, desde la idiosincrasia chilena ambientada en la época colonial. Si el cuento de *Blancanieves* es la base de la citada novela, con *Las Durmientes* (2018) reescribe la *Bella Durmiente* que transcurre entre dos épocas, la de la Colonia, por un lado, y la de la dictadura chilena del siglo XX, por otro, donde todas las mujeres de una misma familia sufren una maldición que una de ellas tratará de romper. De publicación más reciente es *De bosque y cenizas* (2021) que se basa en el cuento de *La Cenicienta*. En esta ocasión, la protagonista es una joven superviviente al terremoto de Chillán del año 1939. En su diario personal este personaje describe la violencia que sufre a manos de un familiar que la acoge. El libro también da cuenta de la vida de las vecinas de la joven, unas mujeres yerbateras que celebran aquelarres y que viven sin hombres. Estas obras son el resultado de la investigación que la autora realizó para su tesis doctoral, la cual versa sobre la construcción del imaginario infantil femenino en las reescrituras de cuentos maravillosos en Chile entre 1920 y 1940.

Valenzuela justifica la contextualización de sus obras en la época de la Colonia como un escenario próximo a los cuentos de hadas porque:

[...] el imaginario colonial, con toda la violencia que significa la Colonia en términos de evangelización, del patriarcado europeo, de esclavitud, dominio y silenciamiento de lo indígena, era mucho mejor. Por eso, en *Nieve Negra* no hay hada madrina con vestidos pomposos, sino

que está la negra. Es un intento por latinoamericanizar estos cuentos de alguna forma que no sea como tan panfletaria tampoco, porque no me interesa la literatura panfleto. (Guzman, 2019).

## 2. Blancanieves de los hermanos Grimm: una historia sobre los conflictos edípicos y la rivalidad de los progenitores con los hijos

La mayoría de las versiones, reescrituras y actualizaciones de cuentos populares se empeñan en subvertir la historia original para provocar reflexiones en torno a los valores y las enseñanzas que trataban de transmitir estos cuentos primigenios. Uno de los cuentos que más reelaboraciones y transformaciones ha sufrido a lo largo del tiempo es el de *Blancanieves*. Según la categorización de Thompson-Uther<sup>3</sup> este cuento se clasifica como del tipo ATU 709 y fue recopilado por los hermanos Grimm. Según la nota final que elabora el escritor Pullman (2014) en la versión que hace de *Blancanieves* y otros cuentos de los hermanos Grimm, estos convirtieron a la madre de la niña (versión de 1812) en la madrastra (versión de 1819) y por tanto transformaron a una en sustituta sin vínculos familiares y a la otra en una huérfana vulnerable.

Los Grimm llevaron a cabo una recopilación de cuentos populares en los que trataron de eliminar elementos y situaciones de moral inapropiada, como violaciones, incesto, relaciones prematrimoniales y abusos sexuales (Tatar, 2003, p. 7). Sin embargo, el francés Charles Perrault no se mostró tan partidario de realizar tales cambios:

Si bien Perrault nunca reconoció de manera explícita la dudosa moralidad de sus cuentos de hadas, dejó claro en la moraleja de las narraciones que, a veces, le resultó difícil encontrar un mensaje que cuadrara con la filosofía de la virtud recompensada y el vicio castigado. (Tatar, 2003, p. 360).

La versión de los Grimm de *Blancanieves* se puede resumir como el deseo de una mujer de engendrar una hija hermosa y que muere al dar a luz. Un año después su marido se casa con otra mujer y cuando la pequeña cumple siete años de edad su madrastra decide eliminarla porque la considera una amenaza al superarla en belleza. Primero le ordena a un cazador que mate a la niña, pero él la engaña y le entrega el hígado y los pulmones de un jabalí joven en su lugar. La madrastra se entera del engaño gracias a su espejo mágico y por eso decide acabar con la niña ella misma primero con los cordones de un corpiño y después con un peine envenenado. Sin embargo, su plan no tiene éxito hasta el tercer intento gracias a una manzana también envenenada que la sume en un sueño profundo. Un bello príncipe la despierta con un beso de amor y el día de la boda de ambos la madrastra es cruelmente ajusticiada calzando unas sandalias al rojo vivo hasta morir<sup>4</sup>.

Otros personajes que aparecen en la historia original son el padre amoroso, pero de carácter débil y los siete hombreritos que custodian a la niña en su casa cuando la encuentran sola en el bosque.

Por otra parte, el psicoanalista de origen suizo Bettelheim (1976, p. 217) fue el primero en advertir ciertas peculiaridades del cuento de *Blancanieves* que se han perpetuado hasta nuestros días. En primer lugar, el título no hace referencia a la madrastra, verdadera protagonista de la historia,

<sup>3</sup> Los cuentos y las narraciones folclóricas siguen una clasificación basada en los motivos y elementos comunes que el finlandés Aarne publicó en 1910, el estadounidense Thompson completó casi dos décadas después en 1928 y a partir de 2004 el alemán Hans-Jörg Uthe ha continuado. El tipo 709 se corresponde con el cuento de *Blancanieves* y sus variantes.

<sup>4</sup> Este castigo es similar a la tortura que sufrían en manos de la Inquisición las mujeres acusadas de libertinaje sexual. Casdhan (2000, p. 215) afirma que históricamente se consideraba que el castigo con el fuego, como la quema en la hoguera, tenía un objetivo purificador.

sino al personaje objeto de su odio y rivalidad<sup>5</sup>. En segundo lugar, el tema principal del cuento es la niñez y la adolescencia, pero, sobre todo, los problemas de los padres con los hijos y los conflictos edípicos derivados de esta relación (Bettelheim, 1976, p. 225). La historia reproduce el enfrentamiento unilateral de una madrastra con un narcisismo patológico y enferma de celos hacia una niña a su cargo que, a pesar de todo, se muestra ajena a su resentimiento. Este antagonismo o enemistad de la mujer adulta hacia la pequeña tiene su origen en el conflicto de Electra<sup>6</sup>, ya que a pesar de que es la madrastra la que recibe el castigo, el mensaje se dirige a los niños, y Bettelheim lo justifica en estos términos:

[...] la competencia entre un progenitor y su hijo hace que la vida de ambos sea insoportable. Bajo tales circunstancias, el niño desea liberarse y deshacerse de un padre que le fuerza, constantemente, a competir o a resignarse. No obstante, el ansia por perder de vista a uno de los padres provoca un intenso sentimiento de culpabilidad, aunque esté justificado si se observa la situación desde un punto de vista objetivo. Así pues, invirtiendo los términos y proyectando este mismo deseo en el progenitor, se logra eliminar el sentimiento de culpabilidad. Por esta razón, en los cuentos de hadas aparecen padres que intentan deshacerse de sus hijos, como ocurre en *Blancanieves*. (Bettelheim, 1976, p. 228).

No obstante, gran parte de las versiones y reescrituras contemporáneas de este cuento popular coinciden en la banalización de la historia al centrarse en la vanidad, la envidia enfermiza y la belleza femenina. Un ejemplo se puede encontrar en la versión cinematográfica de *Blancanieves* de la factoría Disney<sup>7</sup> y algunas revisiones satíricas de Dahl y Garner mencionadas anteriormente.

Respecto al énfasis en la belleza femenina, resulta de utilidad el análisis cuantitativo que realizan Baket-Sperry y Grauerholz (2003, p. 720) en torno a los cuentos recopilados por los hermanos Grimm. Estas autoras afirman que los cuentos populares que más inciden en la belleza femenina son los que más se han publicado en antologías y adaptado a la televisión o a la gran pantalla. La *Cenicienta*, *Blancanieves* y *La Bella Durmiente*, en este orden, son los que han tenido más popularidad al asociarse la belleza con la bondad desde una postura romántica que la factoría Disney contribuyó a consolidar como estereotipo, eliminando todos los elementos violentos y dotando a la obra de una fuerte carga ideológica de tipo conservador (Zipes, 1994, p. 94). Disney fue el responsable de representar una visión idealizada de la belleza de la mujer que derivó en el arquetipo femenino de la joven bella e inocente como pareja ideal, además del final feliz en todos los cuentos donde el bien triunfaba sobre el mal.

5 Zipes (1995) hace responsable del cambio en el título a la factoría Disney. El año 1937 la compañía estrenó la versión cinematográfica del cuento de *Blancanieves* con el título *Blancanieves y los siete enanitos*. Desde entonces, este título suplantó al original hasta convertirse en el más conocido y aceptado para la mayoría del público. Sin embargo, la madrastra es el personaje entorno al cual gira toda la trama y se caracteriza por ser muy activa y dotada de una gran personalidad para conseguir su objetivo.

6 Freud definió el complejo de Edipo como la atracción del hijo hacia la madre al mismo tiempo que desea eliminar al padre para ocupar su lugar. De forma paralela, Carl Jung habló del conflicto de Electra cuando es la hija la que se siente atraída por la figura paterna. Este síndrome mental se basa en la mitología griega donde Edipo, hijo de los reyes de Tebas y desconocedor de sus orígenes, mató a su padre tras seducir a su madre. Por su parte, Electra animó a sus hermanos a que vengaran la muerte de su padre.

7 *Blancanieves y los siete enanitos* fue la primera princesa de la Factoría Disney y también fue el primer personaje femenino de ficción con una estrella en el Paseo de la fama de Hollywood.

### 3. *Nieve negra*: un juego hipertextual desde una perspectiva feminista

Las conexiones intertextuales son uno de los recursos más frecuentemente utilizados en las nuevas reelaboraciones de los cuentos contemporáneos, tanto las de tipo siniestro como aquellas que adoptan un tono satírico. Este tipo de estrategia suele conllevar a la manipulación consciente del cuento original con la voluntad de que encajen en el nuevo contexto sociocultural en que se publican (Mendoza Fillola, 2001, p. 163).

Siguiendo la terminología de Genette (1989), podría decirse que *Nieve negra* funciona como un hipertexto o nuevo texto respecto del cuento tradicional *Blancanieves* recopilado por los hermanos Grimm en el siglo XIX y con el cual establece una relación de transposición o transformación seria<sup>8</sup>. La transformación se produce cuando el hipertexto se separa del hipotexto u obra original, que es lo que se observa en la novela de Valenzuela. La intención de la autora es partir de un texto popular con la doble voluntad de mantenerse fiel a este en algunos aspectos para que el lector pueda identificar el hipotexto. Al mismo tiempo, se aleja del cuento original con el objetivo de actualizarlo en otro tiempo y con personajes distintos adaptando los elementos necesarios para elaborar un relato de misterio, suspense y terror.

En esta actualización del cuento popular de *Blancanieves* recopilado por los hermanos Grimm, además de mostrar la rivalidad entre madre e hija y los problemas de la adolescencia, que son los temas principales del cuento original, se presentan otros temas típicos del género fantástico como la lucha del bien contra el mal.

De entre las diferentes modalidades de reescrituras que se pueden realizar a partir de los cuentos populares<sup>9</sup>, la propuesta de Valenzuela en *Nieve negra* es de tipo expansivo ya que los cambios respecto a la versión original son bastante numerosos en cuanto a las nuevas tramas y el rol que asumen los personajes. En primer lugar, por la ambientación actual y criolla de la Historia 1 y la Historia 2 respectivamente; y en segundo lugar porque el final es totalmente diferente, ya que, además de prescindir de los personajes masculinos, la joven se salva ella a misma con la ayuda sobrenatural de la negra, una esclava vinculada a la tierra, la casona y al manzano con poderes ancestrales.

#### 3.1 Estructura

En este apartado nos aproximaremos a la estructura de *Nieve negra* a partir del análisis de los elementos narrativos. En la obra nos encontramos con dos historias que se desarrollan de forma paralela en un mismo lugar o escenario, pero que no coinciden en el tiempo y en los personajes y que, sin embargo, terminan por confluír en una sola. El libro presenta una ordenación peculiar ya que los diez capítulos que lo forman se ordenan de forma regresiva, como en una cuenta atrás, de manera que el primer capítulo lleva el número 10 mientras que el desenlace de la historia es el número uno y aparece al final. Por lo tanto, es tarea del lector tener en cuenta esta peculiar numeración para entender la historia.

8 Según Genette (1982), la hipertextualidad es uno de los cinco tipos de la transtextualidad que engloba las relaciones de un texto con otro. Además de la paratextualidad, la metatextualidad, la arquitekstualidad, la hipertextualidad que tiene en cuenta un texto original o fuente –el hipotexto– con un texto derivado de este –el hipertexto. La hipertextualidad se divide a su vez en imitación o transformación, esta última tiene tres formas para llevarse a cabo: la parodia, el travestimiento o mediante transposición, esta última se conoce también como transformación seria.

9 Díaz-Plaja distingue hasta cuatro tipos de reescrituras: simples, en las que los cambios no afectan el contenido original del cuento; expansiones sobre todo al inicio y/o al final de la historia; las modificaciones que afectan la caracterización de los personajes, la estructura o incluso en el registro y, por último, el collage o la mezcla de uno o varios cuentos con diferentes objetivos (2002, p. 166-169).

Con el propósito de facilitar el análisis, llamaremos Historia 1 a la ambientada en el Chile contemporáneo y a la cual le pertenecen los capítulos pares del libro (10, 8, 6, 4, 2). La Historia 2 se corresponde con los capítulos impares del libro (9, 7, 5, 3) y cuyos hechos se desarrollan en el Chile colonial y con una ambientación criolla del siglo XVII. El capítulo número 1 es común a las dos historias. Sabemos que la Historia 1 es más reciente a la realidad del lector porque se habla de teléfonos móviles o celulares, la red internet, etc. Aquí conoceremos a una adolescente que se traslada junto con sus padres a una casona colonial donde encuentra un extraño espejo enterrado bajo el gran manzano del jardín. A partir de entonces, la chica sufre una serie de visiones que aluden a su posible vinculación con un tiempo y unos personajes que nada tienen que ver con su presente. Además, se representa la relación conflictiva que mantiene con su madre embarazada y la comprensión y apoyo que recibe de un padre temeroso de contrariar a su mujer.

La estructura de la Historia 2 presenta una estructura quinaria formada por cinco secuencias que Lluch (2003) considera prototípicas en la narrativa infantil. Esta estructura coincide en la mayoría de narraciones de tradición oral y se caracteriza en la medida que los acontecimientos siguen una ordenación cronológica y lineal que constituye un esquema narrativo canónico. Reproducimos de forma literal la correspondencia de la función discursiva de cada secuencia a partir de Lluch (2003, p. 48) en la Figura 1.

Secuencia	Función discursiva
Situación inicial	Se parte de una situación estable. Se presentan los personajes, el espacio, la época, así como las relaciones. También pueden presentarse las propuestas estilísticas escogidas.
Inicio del conflicto	Llamada también inicio de la acción, del nudo o de la comunicación. Hay una acción o un acontecimiento que modifica la situación inicial e introduce una tensión.
Conflicto	Es la reflexión o la actuación. Uno de los participantes desarrolla una serie de acciones para intentar resolver el conflicto.
Resolución del conflicto	Llamada también fin del conflicto o de la acción, desenlace. Es el resultado de las acciones para intentar resolver el conflicto.
Situación final	Vuelta a una situación estable, generalmente distinta de la inicial.

(Figura 1)

Si aplicamos este esquema quinario a los cinco capítulos presentes en la Historia 2 de *Nieve negra*, obtenemos la Figura 2:

Secuencia	Capítulo	Función discursiva
Situación inicial	9	Muerte de la madre cuando la niña tiene dos años y de forma inmediata llega una mujer sin memoria con un espejo escondido en su vestido. Poco después el padre de la niña se casa con esta mujer.
Inicio del conflicto	7	La niña tiene diez años. La mujer la ve como rival e intenta matarla incendiando su dormitorio, pero muere el padre en un intento de salvar a su hija.

Secuencia	Capítulo	Función discursiva
Conflicto	5	La niña tiene doce años y la mujer intenta matarla de nuevo impregnando el peine de la madre con belladona o cereza del diablo, pero gracias a la intervención de la negra no fallece.
Resolución del conflicto	3	Cuando la niña tiene quince años, la mujer le pide a la negra que le ayude a matarla. Entre las dos envenenan una manzana que la niña muerde y aparentemente le cuesta la vida.
Situación final	1	La adolescente de la Historia 1 recuerda su origen, de dónde viene, escupe el pedazo de manzana envenenada y despierta. Al saberse vencida, la mujer muerde la manzana consciente de que le provocará la muerte.

(Figura 2)

Sin embargo, en la Historia 1, la estructura es diferente ya que se prescinde de la primera y la última secuencia, como suele ser habitual en la mayoría de las narraciones para jóvenes y adolescentes (Lluch, 2003). Retomando de nuevo a Lluch, la autora afirma que en la actualidad en gran parte de las narraciones para jóvenes lectores se prescinde de la primera y la última secuencia. Es decir, se elimina la situación inicial y la situación final (Figura 3).

Secuencia	Capítulos	Función discursiva
Inicio del conflicto	10, 8, 6	Una familia formada por el padre, la madre embarazada y la hija adolescente compran una vieja casona de estilo colonial. La hija encuentra un espejo antiguo debajo del gran manzano del jardín y tiene sueños extraños. Piensa que todo es a causa del espejo y decide investigar su origen. Al volver a casa, descubre que su dormitorio se ha incendiado.
Conflicto	4	La joven siente sequedad en nariz, boca y ojos. Investiga y descubre que son los síntomas de envenenamiento por belladona y le pide a la negra (personaje de la Historia 2) en sueños que le enseñe el camino a casa.
Resolución del conflicto	2	La adolescente tiene fiebre, escalofríos y pesadillas con manzanas, espejos y la mujer. La joven sabe que está maldita y piensa que, si muere, su familia será más feliz. La negra rompe el espejo y entre los fragmentos rotos crece un manzano. La joven muerde una manzana: "roja, brillante y perfectamente esférica" (Valenzuela, 2014: 105) y cae al suelo.

(Figura 3)

### 3.2 Voz narrativa

La peculiar estructura que sigue *Nieve negra* también condiciona la voz narrativa puesto que nos encontramos con dos tipos de narradores. La Historia 1, ubicada en la época contemporánea, está focalizada desde la perspectiva de la adolescente. Se trata de un narrador interno protagonista, que Genette (1989) denomina intradieгético, y la voz narrativa está en primera persona. En cambio, en la Historia 2, cuyos acontecimientos tienen lugar en la época colonial, la voz que nos transmite los hechos

no está involucrada en los mismos: se trata de un narrador omnisciente o heterodiegético de focalización cero. Este tipo de narrador lo sabe todo acerca de los hechos y los pensamientos de los personajes.

Respecto a la voz de los personajes, en las dos historias se sigue la modalidad del estilo indirecto libre porque las palabras y los pensamientos de los personajes están inmersos en el discurso del narrador y no aparecen acotados por guiones, comillas u otros elementos que lo delimiten. Esta falta de transición entre el texto narrado y el diálogo escrito en estilo indirecto libre dota al texto de mucha agilidad y espontaneidad. Al mismo tiempo, la mezcla de las palabras tanto de los personajes como del narrador puede confundir al lector. Un ejemplo es el diálogo que mantiene la niña con la negra tras la muerte del padre:

Él se fue y no volvió más. Se fue por mi culpa, decía la niña. Se fue porque de eso trata la vida: de la muerte, aseguró la negra. Los criados murmuraban, hacían conjeturas, hablaban. Decían que la culpable de la muerte del patrón había sido la mujer, al querer asesinar a la niña. Decían que prendió fuego en el dormitorio de la niña y que, pronto, toda la casa ardió. Pero la negra, siempre fiel al dueño de turno, los hacía callar. (Valenzuela, 2014, p. 47).

El lenguaje de la Historia 1, a diferencia de la Historia 2, se caracteriza por la presencia de coloquialismos pertenecientes al lenguaje juvenil: «me cae la teja», que significa comprender. También se evidencian idiolectos chilenos como «quiltro», para referirse al perro mestizo de la familia; «la guagua», el bebé; «la pega», el trabajo, «estar chato», cansado, etc., además de otras palabras y expresiones de uso común en el resto de países latinoamericanos: «celular», «plata» o «palta», que se corresponden respectivamente con teléfono móvil, dinero y aguacate.

### 3.3 El espacio

Tanto la Historia 1 como la Historia 2 de *Nieve negra* comparten un mismo escenario como es el barrio de Nuño de la ciudad de Santiago de Chile, exactamente en una vieja casona de estilo colonial con un gran manzano en el jardín.

Como ya hemos mencionado antes, la Historia 1 es más reciente y se puede ubicar en el siglo XX o XXI. La Historia 2 se explicita el momento exacto en el que se ubica porque se habla del Terremoto Magno que tuvo lugar en Chile el año 1647 y de sus terribles efectos en los que murió la madre de la niña a causa de una epidemia provocada por el terremoto y conocida como *el chavalongo*:

Días después de la catástrofe, Santiago de Chile no solo sufría las pérdidas del terremoto, sino además los estragos de las lluvias implacables que azotaban la región. El conjunto de ambas fuerzas dejaron más de seiscientos muertos para llorar, miles de damnificados y pésimas condiciones de salubridad. La ciudad se sumergió en ruinas, enfermedad y pobreza (Valenzuela, 2014, p. 19).

La explicitación de las coordenadas espaciotemporales en *Nieve negra* contrastan con lo que se suele encontrar en los cuentos populares (o cuentos de hadas) y que Cooper (2004) define en estos términos:

[...] el cuento de hadas se refiere generalmente a una persona, a menudo sin nombre, que representa alguna cualidad con la que puede identificarse el individuo, y nos relata también acontecimientos que están dentro de la experiencia y de lo que puede comprender la gente

corriente. [...] se desenvuelven en un mundo de magia y fantasía exento de las limitaciones temporales, característica que se encuentra íntimamente asociada con su naturaleza esencialmente sobrenatural y con los poderes de transformación que describen (Cooper, 2004, p. 6)

Sin embargo, la novela de Valenzuela tiene en común con los cuentos populares la identificación con el protagonista y las acciones experienciales en un contexto donde se suceden hechos sobrenaturales. En ambas historias todos los personajes carecen de nombre, hecho que llama la atención porque el resto de referencias espaciotemporales son bastante concretas y se explicitan desde el principio. De este modo se explicita la voluntad de la autora de ubicar su obra al lugar, Chile, al que pertenece y un tiempo, la Colonia, que considera fundamental en la historia de su país.

### 3.4 Los personajes

En cada una de las dos historias que forman parte de *Nieve negra* los personajes principales son diferentes, y en ninguna de las dos encontramos referencia al nombre de estos, pero tienen roles muy similares. En la Historia 1 nos encontramos con una familia compuesta por una madre embarazada, el padre y la hija adolescente. En la Historia 2 tenemos, por una parte, la referencia a una madre que muere cuando la hija es muy pequeña por los efectos del chavalongo y, por otra parte, al padre, que también muere cuando la hija tiene 10 años a consecuencia del incendio provocado por la madrastra con el fin de matar a la niña. Otros personajes principales son la niña, la negra, que pertenece al servicio, y la mujer, que se casa con el padre después de aparecer por la casona sin previo aviso. Se puede afirmar que los personajes de esta segunda historia son una versión de los de la versión de *Blancanieves* de los Grimm ubicados en un Chile colonial donde se mezclan las creencias cristianas con lo pagano. En ambas historias aparecen otras figuras masculinas, además del padre, cuya presencia es totalmente circunstancial.

Podemos establecer un paralelismo entre los personajes de las dos Historias. La madre de la adolescente se corresponde con la madrastra de la niña, y la joven y la niña son la misma persona, como se puede deducir tras el desenlace del libro. Respecto al padre, en la Historia 2 muere, al intentar salvar a la hija del incendio; en cambio, el de la Historia 1 ofrece apoyo y protección a la adolescente. Otro personaje es la negra, que no aparece en la versión de los hermanos Grimm y de la que hablaremos más adelante.

Sánchez Ferlosio (2004) en el discurso de aceptación del premio Cervantes en 2004 distinguió entre dos tipos de personajes a raíz de una publicación del filósofo Walter Benjamin. Estos son: los personajes de destino y los de carácter. Desde esta perspectiva, los personajes del primer tipo hacen lo que se espera de ellos sin ofrecer resistencia ni rebelarse ante nada. Mientras que los personajes de carácter se caracterizan por rechazar la casualidad y lo impuesto, por lo tanto, son activos y toman decisiones para mejorar su estado de acuerdo con sus intereses.

En la versión original de *Blancanieves* de los hermanos Grimm, Blancanieves se puede considerar un personaje de destino, lo mismo que el resto de las figuras masculinas, como el padre, el cazador, los siete hombrecitos y el príncipe. Blancanieves solamente demuestra algo de iniciativa cuando le implora al Cazador por su vida. Sin embargo, no lucha contra él ni intenta huir. La madrastra, por el contrario, es un claro ejemplo de personaje de carácter que se define por su función en la historia, lo cual le concede un protagonismo y no por «necesidad de actuación» (Álvarez, 2008, p. 99).

A continuación, estableceremos de qué tipo son los personajes en *Nieve negra*.

### 3.4.1 La madre

La periodista y escritora española Blanca Álvarez (2006, p. 51) habla de dos prototipos de madre presentes en la literatura: las madres como rivales, sobre todo de sus propias hijas, y las madres como culpables, por ejemplo, en el caso del incesto. En *Nieve negra* aparece el prototipo de madre rival en la Historia 1 donde madre e hija no se llevan bien y la adolescente se pone de parte del padre en todo momento. La chica explica la incomodidad que su madre sintió durante su gestación y que la llevaron a consultar a todo tipo de médicos y también tarotistas, chamanes e incluso una bruja que huye de la casa presa del terror al descubrir la oscuridad que envuelve a la niña. Ante estos hechos la adolescente, que confiesa descubrirlo todo al escuchar a escondidas, concluye: «Lo único que logró fue perder plata y tiempo, y ganar una predicción: que yo era rara» (Valenzuela, 2014, p. 8).

Las dos figuras femeninas que encarnan el papel de madre, en la Historia 1, y el de madrastra, en la Historia 2, comparten el mismo deseo obsesivo de embarazarse. Sus propósitos son diferentes ya que en la Historia 1 la madre de la adolescente desea otro hijo para salvar su matrimonio, mientras que con el nuevo nacimiento en la Historia 2 la madrastra conseguiría conservar su lugar como dueña de la casa y no ser desplazada por la niña. Como este embarazo no es posible, la mujer va degenerando de forma notable, a pesar de que al principio cuidaba de la niña y jugaba con ella como si fuese su propia hija. Con el paso del tiempo, la mujer no soportaba las atenciones que recibía la pequeña por parte de su padre al notar que no se había olvidado de su primera esposa a quien tanto se parecía la niña. Con la muerte del padre, la mujer sabe que, cuando la niña se convierta en mujer, ella se verá obligada a abandonar la casa (Valenzuela, 2014, p. 97), y por este motivo somete a la pequeña a un acoso y maltrato constantes.

Desde un punto de vista misógino han trascendido dos modelos de mujer como son la mujer malvada en el sentido de la lujuria y los pecados carnales, y la mala madre que asesina a sus propios hijos que según (Tausiet, 2019) en el siglo XV convergieron en el arquetipo de bruja.

En cuanto al aspecto físico de la madre de la protagonista de la Historia 1, no se describe hasta el capítulo 6 (que en realidad ocupa el quinto lugar ya que la historia empieza por el número 10) y se hace estableciendo un juego de contrastes entre ella y la madre: En realidad, no me parezco en nada. Ella es rubia; yo morena. Ella es histérica; yo relajada. Ella se alarma; yo me detengo y pienso. Ella controla; yo delego» (Valenzuela, 2014, p. 66). Esta descripción no tiene nada que ver con el aspecto físico de la madrastra de la Historia 1, que la adolescente ve través del espejo: «Tiene una mirada oscura que se pierde en su piel, del mismo color. La nariz aguileña, los dientes amarillos» (Valenzuela, 2014, p. 63).

La adolescente de la Historia 1 llega a pensar que su madre no la ha concebido y en realidad se trata de su madrastra:

Él se parece un poco más a mí (o yo a él). Mi mamá, en cambio, podría ser perfectamente mi madrastra no solo porque físicamente somos todo lo contrario, sino además porque su personalidad es totalmente opuesta a la mía (Valenzuela, 2014, p. 65)

Por otra parte, según la distinción que hace Ferlosio (2004), la madre-madrastra de las respectivas historias que conforman *Nieve negra* son personajes de carácter, porque toman decisiones y luchan para tener éxito en sus empresas. Gracias a las palabras de la adolescente, que recordemos que es la voz narrativa de la Historia 1, sabemos que la madre llevó a cabo muchas investigaciones para averiguar por qué se sentía tan incómoda con su propia hija desde el mismo momento en que la concibió en su vientre y esa sensación no cambió tras su nacimiento y todavía empeoró más si cabe al llegar a la adolescencia.

En la versión de *Blancanieves* de los hermanos Grimm, cuando la madrastra descubre que los siete hombrecitos ocultan a la niña en su casa intenta engañarla con una serie de objetos relacionados con la belleza femenina. Entre ellos destaca un corpiño, un peine y una manzana que intenta venderle haciéndose pasar por una vieja buhonera. En *Nieve negra* su madrastra también utiliza objetos similares con una estrategia distinta debido a que la niña desconoce qué es la vanidad: «¿Qué es la vanidad?, preguntó la niña. Algo que tú jamás tendrás, respondió la negra y la mujer sintió hervir la rabia en cada rincón de su cuerpo» (Valenzuela, 2014, p. 48).

En *Nieve negra* la mujer intenta engañar a la niña con la mitad del lazo que llevó ella misma en el pelo el día de su boda y que prende fuego en la manija de la puerta del dormitorio de la pequeña. Otro objeto que usa para matarla es el peine de carey de la madre que la mujer envenena y por último la manzana. En la versión original de la *Blancanieves* de los Grimm, la madrastra se disfraza de buhonera e intenta seducirla con un corpiño que por poco la asfixia y luego con un peine untado con veneno. En ambos ataques, Blancanieves se salva gracias a la ayuda de los hombrecitos, pero en *Nieve negra* es otra mujer, la negra, quien la ayuda. La manzana de Blancanieves está envenenada y la que muerde la niña de la novela de Valenzuela está maldita por la negra que accede a ayudar a la mujer, pero de forma engañosa porque su deseo es boicotear de forma indirecta los intentos homicidas de su ama.

Si tomamos en consideración la versión de los Grimm y *Nieve negra* al mismo tiempo observamos que ambas madrastras se caracterizan por los celos irreprimibles hacia la niña. Sin embargo, la mujer de la obra de Valenzuela no se muestra narcisista ni concibe el espejo como su confidente. Conviene destacar que las dos figuras malignas comparten también la sensación de verse amenazadas por el crecimiento de la niña y tienen miedo de que las pueda reemplazar en el futuro al llegar a la edad adulta. La madrastra de los Grimm porque la pequeña es muy hermosa y la niña en *Nieve negra* por el gran parecido a su madre y que su padre todavía no ha logrado olvidar.

#### 3.4.2 El padre

En la Historia 1 el padre se lleva muy bien con su hija y es con la madre con quien no hay comunicación. Esta ambivalencia de sentimientos por parte de los progenitores suele ser bastante frecuente en los cuentos populares y acentúa la sensación de desamparo de los niños y la sensación de falta de amor por parte de sus padres:

¿Por qué en estos cuentos la figura materna es tan despreciable, mientras que el padre es simplemente inútil e inepto? El hecho de que se describa a la madre (madrastra) como un ser perverso y al padre como alguien sumamente débil, hace referencia a lo que el niño espera de sus padres. (Bettelheim, 1994, p. 230)

El personaje del padre es secundario en ambas Historias. Siguiendo la tipología de Sánchez Ferlosio (2004), se consideran personajes de destino. Lo mismo ocurre con el resto de figuras masculinas de ambas historias que tienen una aparición circunstancial. Los bomberos, el personal que ayuda a la familia con la mudanza y el anticuario son personajes que aportan poco al desarrollo de la historia.

En este punto destacamos el contraste con la historia recopilada por los hermanos Grimm en el siglo XIX. En este caso, el Cazador decide salvarle la vida a la niña engañando a la madrastra y luego los siete hombrecitos la acogen en su casita y le aconsejan no abrir la puerta a nadie para proteger su vida. Además, el príncipe se enamora de ella nada más verla supuestamente muerta y al volver a la vida decide casarse con ella. De este modo, podemos afirmar que, según la versión recopilada por

los Grimm, Blancanieves padece la traición de la madrastra y es rescatada por hombres. En cambio, en *Nieve negra* tanto el agresor como el ayudante son mujeres. Aunque tal y como ya habíamos apuntado en el apartado anterior, el odio que la madrastra siente hacia la niña lo provoca en parte el padre al prodigarle tantos mimos a su hija y al recordarle a todas horas su parecido con su madre y por eso la mujer se siente poco amada y totalmente desplazada.

Respecto al acto de protección e incluso de amor llevado a cabo por el Cazador al salvarle la vida a la niña propicia una representación inconsciente de este con el padre de Blancanieves que sin lugar a dudas haría lo mismo por su hija (Bettelheim, 1975, p. 228).

### 3.4.3 La niña

En esta ocasión, el paralelismo entre las dos historias que componen *Nieve negra* obliga a hablar de dos tipos de niña que al final del libro descubrimos que son la misma persona. En la Historia 1 el personaje de la niña está representado por una adolescente de quince años que manifiesta la difícil relación que mantiene con su madre con la que no hay entendimiento ni comunicación, todo lo contrario que ocurre con su padre. Mientras que la madre se muestra fría, sobreprotectora y nerviosa en exceso, el padre es cariñoso, comprensivo y suele mediar a favor de la joven en las continuas desavenencias con su madre: «Yo lo escucho hablar y entiendo por qué tengo el complejo de Electra» (Valenzuela, 2014, p. 37).<sup>10</sup>

La adolescente está segura de que su madre no la quiere: «[...] una madre que no me quería y un padre siempre infeliz» (Valenzuela, 2014, p. 108). Además, se siente desarraigada, como fuera de lugar y es gracias a las visiones que tiene con los personajes de la Historia 2 que descubre su verdadera identidad y su origen:

No tengo ninguna prueba de lo que voy a decir, pero no puedo evitar sentir que pertenezco más a esa realidad de sueños, espejos y manzanos que a esta. He crecido con la sensación irrevocable de que caí en mi familia por pura mala suerte [...] He crecido sintiéndome desfasada, como si no perteneciera a mi familia, a mis amigos ni a mi época. (Valenzuela, 2014, p. 90)

La personalidad y el aspecto físico de la adolescente de la Historia 1 se construyen por medio de dos mecanismos. El primero de ellos es la descripción de sus propias acciones al contarnos que visita la biblioteca, navega por internet y consulta un anticuario sobre el espejo; el segundo, por la semejanza que reconoce en la imagen de la niña de la Historia 2, cuyo rostro ve reflejado en el espejo.

De este modo, en la Historia 2 la descripción física de la niña la refiere el narrador interno focalizado desde el punto de vista del padre que afirma que esta es una copia de la madre: «Cada día la niña adquiría, más y más, los labios rojos, la piel pálida y el pelo negro de su madre. Para él era un regalo; para ella una maldición» (Valenzuela, 2014, p. 25). Estas características físicas coinciden plenamente con la descripción de *Blancanieves* de los hermanos Grimm y parece ser que también con las de la adolescente de la Historia 1, que percibe el parecido entre ella y la niña cuando la ve a través del espejo:

Tiene la piel blanca como la nieve, los ojos negros como la madera de ébano y los labios rojos como la sangre. Se parece a mí, pero no soy yo. La niña lleva un vestido celeste vaporoso y

10 Cuando la atracción se produce de la hija hacia el padre se conoce como el complejo de Electra que deriva de una adaptación de Jung a partir del complejo de Edipo.

una trenza larga atraviesa su espalda. Es linda y dulce, como sacada de un cuento de hadas. (Valenzuela, 2014, p. 71)

Los rasgos de la personalidad de la niña quedan claros, sobre todo en contraposición con los de la madrastra: «Así, mientras a ella (la mujer) le gustaba azotar a sus esclavos, a la niña le gustaba curarlos; mientras ella se refugiaba en la soledad de la noche, la niña disfrutaba la compañía del sol» (Valenzuela, 2014, p. 75).

La niña se caracteriza por su dulzura y candidez hasta el punto de que jamás se cuestiona nada. Esta actitud parece apuntar también a la bondad y pasividad típica de los cuentos de hadas que poco tiene que ver con la imagen de la adolescente de la Historia 1. Esta última, se muestra muy activa, dotada con una fuerte personalidad y con iniciativa propia puesto que decide indagar sobre su destino y también al intentar descubrir el origen del espejo que encontró debajo del manzano y que le provoca pesadillas y visiones. Además, esta joven es crítica y beligerante con su entorno y su familia, que la dota de herramientas para enfrentarse a su madrastra y vencerla en un momento crucial donde peligra su vida.

Según Ferreira Boo (2012), todas las princesas de los cuentos suelen coincidir en estas características:

[...] juventud, belleza, falta de poderes mágicos o sobrenaturales, realiza su peripecia en solitario con la ayuda de un auxiliar mágico [...] tiene una actitud férrea, habilidad e ingenio, usa de manera adecuada el objeto mágico y obtiene recompensa en forma de matrimonio, fortuna o poder. (Ferreira Boo, 2012, p. 52)

La periodista de origen peruano Carina Chocano en el libro *Haz el papel de chica, y otras historias irritantes que dicen a las mujeres quiénes son* (2019) analiza el rol de la mujer en los medios de comunicación. En los años ochenta se solía nombrar mediante el apelativo de «la chica» a las actrices jóvenes y bonitas sin tener en consideración su talento. La afirmación de Chocano en este libro sobre «la chica» concuerda con la imagen de la princesa de los cuentos populares:

"La chica" era la versión adulta de la princesa. De pequeña creía que la "princesa" era la "protagonista", porque parecía el personaje central de la historia. La palabra protagonista procede del vocablo griego que significa "el actor principal en una causa o contienda", y un protagonista es una persona que quiere algo y actúa de un modo determinado para conseguirlo. Sin embargo, "la chica" no actúa, se comporta. No tiene ninguna meta, simplemente está metida en un lío. No ansía nada, solo es un objeto de deseo. No es una ganadora, sino un trofeo. No se autorrealiza, pero ayuda al héroe a autorrealizarse (Chocano, 2019, p. 20).

En la Historia 2 de *Nieve negra*, la niña sigue los parámetros tanto de los rasgos que describe Ferreira Boo como los de la «chica» de Chocano. La niña se muestra sumisa y obediente en todo momento hasta llegar a confiar en la madrastra, pese a los maltratos que recibe de su parte; y no abandona nunca el rol de víctima. En la novela se explicita que el odio que siente la mujer hacia la niña es unilateral porque la pequeña actúa: «sin hacer caso del odio» (Valenzuela, 2014, p. 74). La personalidad de la adolescente protagonista y voz narrativa de la Historia 1 rompe con el estereotipo de la protagonista femenina de los cuentos de hadas. La adolescente representa una novedad y una subversión al alejarse del arquetipo femenino de los cuentos de hadas al que hace referencia Ferreira

Boo (2012). De este modo, la adolescente llega a desear su propia muerte para que su padre sea feliz, ya que ella está convencida de que está con su madre por ella y en el caso de morir él se alejaría para siempre de esta. En consecuencia, la adolescente logra vencer a la madrastra con el conocimiento de su origen, al mismo tiempo que se muestra activa y empoderada para imponerse a su destino en lugar de esperar. La madrastra, por el contrario, no será castigada, sino que se tomará la justicia por su mano al saberse derrotada.

Según Álvarez (2008, p. 96) los personajes de carácter se ven obligados a actuar para asegurarse su lugar en el mundo. A diferencia de los personajes de destino que no tienen que luchar ni tomar parte activa en la acción porque están predestinados a ocupar un sitio en la historia y ser felices sin esfuerzo. En *Nieve negra*, la adolescente de la Historia 1 se salva a ella misma porque, a diferencia del texto original de los Grimm, no hay ninguna figura masculina que la ayude. La niña de la Historia 1 se comporta según la educación que corresponde en la sociedad patriarcal del siglo XVII y la negra también está obligada a ser leal y fiel a su amo por su condición de esclava. En consecuencia, es necesario que la niña: «[...] vivirá maldita, una vida tras otra, escindida hasta el sol y la luna se cansen de aparecer en el cielo. Solo volverá a unirse cuando recuerde de dónde viene» (Valenzuela, 2014, p. 107). Así pues, tanto el conocimiento que da el recuerdo de su origen, como la experiencia de tantas vidas son la clave para que la adolescente vuelva al pasado y ocupe su sitio y sea feliz.

Podemos concluir que las niñas de las dos versiones de Blancanieves son bellas, bondadosas y confiadas. La novedad de Valenzuela es que añade una nueva niña, en este caso adolescente, para que pueda salvarse a ella misma, que tiene una personalidad diferente al enfrentarse a su madre, interceder a favor de su adorado padre en las frecuentes discusiones familiares y, sobre todo, al iniciar una investigación para descubrir qué hay detrás de los sueños siniestros que sufre por la noche.

#### 3.4.4 La negra

Se trata de un personaje nuevo que no aparece en la versión de los Grimm y es la encargada de llevar a cabo el rol de la figura masculina del Cazador en la Historia 2. Ella es la que boicotea en repetidas ocasiones los intentos de la madrastra de acabar con la niña, pero siempre de forma indirecta porque su condición de criada le impide desobedecerla: «Si quería a la niña muerta, pues entonces debió decir muerte. La señora habló de maldición y toda maldición puede ser revertida, explicó la negra que se acercaba al cuerpo de la niña» (Valenzuela, 2014, p. 107).

La negra es un personaje de carácter que, a pesar de todo, se ve obligada a cumplir los deseos de la mujer. En primer lugar, porque le debe respeto y fidelidad por su condición de criada y, en segundo lugar, porque ésta la amenaza tras descubrir su fuerte vinculación con el manzano y la tierra donde está construida la casona:

Estaba atada a ese terreno como el marido a la niña o ella al espejo. Fue entonces cuando entendió por qué: tierra, niña y espejo eran la raíz. La negra no podía vivir sin su tierra porque estaría vacía. [...] Quitarle la tierra a la negra, era quitarle la hija al padre o el espejo a la mujer. Y la negra lo sabía (Valenzuela, 2014, p. 96).

La negra es también el único personaje dotado de poderes sobrenaturales y es ella quien elaboró el espejo que muestra a la madrastra las señales del paso del tiempo. Es una conocedora de las artes para sanar y también para maldecir, de modo que se ubica entre la fantasía y la realidad. Hay que destacar que es la negra quien se comunica con la adolescente de la Historia 1 a través del manzano y, sobre todo, del espejo. El recuerdo, el reconocimiento de su propia identidad de la niña de la época colonial, es la clave para que la adolescente de la historia del presente regrese al pasado en la época de la colonia y siga adelante con su vida de donde fue «extirpada» (Valenzuela, 2014, p. 92).

La caracterización de la negra no se corresponde con el arquetipo de bruja que hace Valriu (2007, pp. 83-86), porque no se la describe como fea y con la capacidad de volar sobre una escoba, en cambio sí que está dotada de ciertos poderes sobrenaturales vinculados con la naturaleza que le permiten curar a la niña y también comunicarse con la adolescente de la Historia 1. Por este motivo, la negra está más próxima a la figura de hada madrina. La negra es, entonces, uno de los personajes más significativos de la novela. Su papel supone una creación totalmente novedosa sin antecedentes en las diferentes versiones del cuento de Blancanieves que desafía las convenciones del género puesto que sus acciones son el motor de la historia. Esta aportación supone la aparición de un personaje muy sólido y potente responsable del gran giro de la versión respecto del texto base de los hermanos Grimm. La negra es, sobre todo, la clave de los dos objetivos de Valenzuela al representar la figura de la esclava sometida a sus señores en la colonia y la consideración feminista por ser la ayudante de la niña.

#### 4. Consideraciones finales

En *Nieve negra* Camila Valenzuela realiza una serie de cambios en el universo espaciotemporal del cuento de Blancanieves de los hermanos Grimm a partir de la traslación de algunos elementos tradicionales a las coordenadas geográficas, temporales y sociales del hipertexto. Con este planteamiento, la autora recupera una historia para superarla en cuanto a significación, es decir, aquello que representa para la práctica social que en este caso sugiere una idiosincrasia chilena desde un punto de vista femenino. Además de dotarla de otro sentido en dos historias con poca presencia masculina con el objetivo de visibilizar una época de violencia y actitudes patriarcales como es la Colonia al tiempo que da voz y presencia a la cultura criolla y reivindica el empoderamiento femenino.

Esta novela juvenil permite trabajar la reflexión crítica en los lectores jóvenes en torno al lugar que ocupan los relatos tradicionales en la actualidad, es decir, su relevancia y la significación de los roles de los personajes. Las actualizaciones y reescrituras de estos relatos van más allá de la intertextualidad porque iluminan lugares que las versiones canónicas mantenían en la oscuridad y que los recopiladores trataron de ocultar. Sin embargo, cuando los nuevos textos mantienen algunos de los rasgos característicos del discurso patriarcal como la violencia, la exaltación de la belleza femenina o el papel destacado del hombre significa que la sociedad actual no las ha desterrado y las nuevas interpretaciones se ven obligadas a perpetuarlos. A partir de la preferencia por los personajes femeninos y la ubicación espacio temporal en el Chile colonial, *Nieve negra* representa un homenaje a la tradición desde las raíces chilenas y con un punto de vista feminista. La autora muestra la importancia de la reconstrucción de la identidad personal mediante la recuperación del pasado, de la memoria, con todo lo que esto conlleva ya que como afirma Herreros:

Es cierto que a veces los cuentos transmiten valores patriarcales y que a veces acaban de forma violenta, pero lo que debe cambiar no son los cuentos sino el mundo. En el momento en que cambia éste, también cambian los cuentos, espejo que refleja lo que se le pone delante. Además, en todos los cuentos hay un elemento que los convierte en tremendamente sabios e imprescindibles: la justicia, tan necesaria en nuestros días (Herreros, 2008, p. 10).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarne, A. & Stith, T. (1961). *The types of the Folktale. A Classification and Bibliography. Antti Aarne's Verzeichnis der Märchentypen translated and enlarged*. FF Communications, 3. Helsinki; Academia Scientiarum Fennica.
- Álvarez, B. (2006). Madres: el mito necesario (literario también). *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 277, 50-53.
- Álvarez, B. (2008). *La verdadera historia de los cuentos populares*. Madrid: Morata.
- Bettelheim, B. (1975). Silvia Furió (tr.). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Andrade Ecchio, C. & Valenzuela León, C. (2016). *La espera*. Chile: Montena.
- Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- Cashdan, S. (2000). *La bruja debe morir: de qué modo los cuentos de hadas influyen en los niños*. Madrid: Debate.
- Chocano, C. (2019). *Haz el papel de chica, y otras historias irritantes que dicen a las mujeres quiénes son*. Madrid: Seda Editorial.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Cooper, Jean C. (2004). *Cuento de hadas: Alegorías de los mundos internos*. Málaga: Sirio, D.L.
- Dahl, R. (1982). Miguel Azaola (tr.). *Cuentos en verso para niños perversos*. Madrid: Alfaguara.
- Díaz-Plaja Taboada, A. (2002). Les reescriptures a la literatura infantil i juvenil dels últims anys. En Colomer, T. (ed.). *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis* (pp. 161-170). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ferreira Boo, M. C. (2012). La reescritura de brujas y princesas en la literatura infantil y juvenil gallega del siglo XIX. *ANILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 10, 47-56.
- Fundación SM Chile (2014, mayo). Camila Valenzuela León gana el IX Premio El Barco de Vapor en Chile. *Grupo SM Chile*. <https://www.grupo-sm.com/news/camila-valenzuela-gana-el-ix-premio-el-barco-de-vapor-en-chile> [Fecha de consulta: 20/01/2023]
- Gaiman, N. & Collenn, D. (2021). *Nieve, cristal y manzanas*. Barcelona: Planeta cómic.
- Gaiman, N. & Riddley, C. [il.]. Mónicoa Faena (tr.). (2015). *La joven durmiente y el uso*. Barcelona: Salamandra.
- Garner, J. F. (1995). *Cuentos infantiles políticamente correctos* Gian Castelli Gail (tr.). Barcelona: Circe.
- Genette, G. (1989). Celia Fernández (tr.). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Guzman, C. (2019, noviembre). La rebelión de las princesas de mano de Camila Valenzuela. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educación/escritoria-camila-valenzuela-reescribe-cuentos-infantiles-432076> [Fecha de consulta: 23/08/2023]
- Herreros, A. C. (2008). *Cuentos populares del mediterráneo*. Madrid: Siruela.
- Juan, A. (2001). *Snowwhite*. Zaragoza: Edelvives.
- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: publicaciones de la Universidad Castilla-la Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-la Mancha.
- Pelegrín, A. (1982). *La aventura de oír: cuentos y memorias de tradición oral*. Madrid: Cincel.
- Pérez Gil, M. (2013). El cuento de hadas feminista y las hablas manipuladas del mito: de la literatura a las artes visuales. *Amaltea. Revista de mitocrítica*, 15, 173-197. <https://revistas.ucm.es/index.php/AMAL/article/view/42933>.
- Pistany, V. (1995). *Cómo se lee un cuento popular*. Barcelona: Paidós.
- Pullman, P. (2014). *Los cuentos de los hermanos Grimm*. Madrid: Ediciones B.

- Sánchez Ferlosio, R. (2004). *Carácter y destino*. Discurso de entrega Premio Cervantes 2004. Recuperado de: [https://www.almendron.com/politica/pdf/2005/spain/spain\\_2356.pdf](https://www.almendron.com/politica/pdf/2005/spain/spain_2356.pdf) [Última consulta: 20/02/2023]
- Tatar, M. (2003). *The Hard Facts of The Grimm's Fairy Tales*. New Jersey: Princeton University Press.
- Tausiet, M. (2019). Malas madres. De brujas voraces a fantasmas letales. *Amaltea. Revista de mitocrítica*, 11, 57-69. <https://revistas.ucm.es/index.php/AMAL/article/view/63073/4564456551654>
- Valriu Llinàs, C. (2007). Los personajes fantásticos: las brujas, los magos, las hadas. En Lluch, G. (coord.) (2007): 81-108.
- Valenzuela León, C. (2013). *Zahorí I. El legado*. Santiago de Chile: Ediciones SM Chile.
- Valenzuela León, C. (2014). *Zahorí II. Revelaciones*. Santiago de Chile: Ediciones SM Chile.
- Valenzuela León, C. (2014). *Nieve negra*. Santiago de Chile: Ediciones SM Chile.
- Valenzuela León, C. (2015). *Antes de volver a caer*. Chile: Editorial Planeta Chile.
- Valenzuela León, C. (2016). *Zahorí III. La rueda del ser*. Santiago de Chile: Ediciones SM Chile.
- Valenzuela León, C. (2018). *Las Durmientes*. Santiago de Chile: Libros del Pez Espiral.
- Valenzuela León, C. (2021). *De bosque y cenizas*. Santiago de Chile: Libros del Pez Espiral. Beca Creación Literaria CNCA 2020.
- Valenzuela León, C. (2023). *El año de la mariposa*. Santiago de Chile: Boomark Originals.
- Zipes, J. (2014). *El irresistible cuento de hadas. Historia cultural y social de un género*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Zipes, J. (1995). Breaking the Disney spell. From Mouse to Mermaid: The Politics of Film, Gender, and Culture. Bloomington: *Indiana University Press*, 21-42.

Haizea Galarraga Arrizabalaga

haizea.galarraga@ehu.es

<https://orcid.org/0000-0001-9870-5081>

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Maialen Arnedo Gaztelurrutia

maiarneo@gmail.com

Instituto de Educación Secundaria Soraluze

Idurre Alonso Amezua

ialonso@mondragon.edu

<https://orcid.org/0000-0001-5191-5022>

Mondragon Unibertsitatea (MU)

# NUEVOS MODELOS Y HORIZONTES EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE LITERATURA A PARTIR DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

*NEW MODELS AND HORIZONS BASED ON  
REFLECTIVE PRACTICE IN TRAINING OF LITERATURE  
TEACHERS*

(Recibido: 10 enero 2023/ Received: 10th January 2023)

(Aceptado: 14 abril 2023 / Accepted: 14th April 2023)

DOI: 10.35869/ailij.v0i21.4361

## Resumen

Este trabajo presenta el diseño, implementación y análisis de dos procesos de formación-investigada (Lussi-Borer y Muller, 2014), llevados a cabo con el profesorado de varios cursos de dos centros de Educación Primaria, en el marco de la enseñanza de lengua y literatura. El eje vertebrador de dichas formaciones ha sido la educación literaria y sus actuales retos educativos. Partimos de una visión socio-constructivista de la educación, en la que la formación permanente del docente parte de su propia actividad y posterior reflexión. Los procesos de formación necesitan aproximarse a la práctica y conocer el trabajo docente, para así posibilitar procesos de mejora; y, a su vez, el docente necesita tomar conciencia de su propia actividad de enseñanza, mediante procesos de práctica reflexiva, como el método de la autoconfrontación, que permitan cambios en las maneras de actuar y mediar. La presente investigación sobre los procesos formativos ha tenido como objetivo conocer las trazas de actividad o características de la práctica de los docentes y ahondar en los aspectos trabajados en las sesiones de formación. De esa manera, se ha podido tomar conciencia de los efectos que puedan tener dichos aspectos en el desarrollo de la competencia literaria en el aula. Los resultados obtenidos muestran que una formación diseñada en base a la práctica reflexiva tiene gran potencial a la hora de fomentar cambios sustanciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula.

**Palabras clave:** Enseñanza obligatoria; Formación de profesores; Innovación pedagógica; Literatura infantil y juvenil.

## Abstract

This paper presents the design, implementation, and analysis of two teacher training-research processes in two Primary Education schools. The central concept of this training has been literary education and its current educational challenges. It starts from a socio-constructivist vision of education, in which permanent training for teachers begins from their own activity and a subsequent reflection. That is, training processes need to know teaching work, in order to enable improvement processes; and at the same time, teachers need to become aware of their own activity, through reflective processes like self-confrontation, which allows changes in the ways of acting. The methods

used for this research on training processes were aimed at knowing both teacher's real activity and aspects worked in the training sessions. Thus, the effects these issues may have in literary competence development at classroom can be identified. The results show that training which is based on reflective practice has considerable potential when it comes to promoting significant changes in the teaching-learning processes at classrooms.

**Keywords:** Children's and young adult literature; Compulsory education; Educational innovation; Teacher education.

## 1. Introducción

En este artículo presentamos parte del trabajo realizado sobre formación del profesorado en el ámbito de la didáctica de la literatura<sup>1</sup>. Concretamente, se han diseñado y llevado a cabo dos procesos formativos que se han convertido en objeto de investigación. El presente trabajo tiene como objetivo, por tanto, estudiar nuevos modelos de formación de docentes y su impacto en el aula e identificar aspectos de mejora tanto de los modelos de formación analizados como de los objetos de enseñanza de dichas formaciones, tratando de visualizar nuevas vías para el desarrollo de la educación literaria.

En la sociedad líquida (Bauman, 2008), marcada por la transitoriedad y la volatilidad, donde no hay soluciones definitivas, ni relaciones o estructuras sociales estables, la formación del profesorado toma especial relevancia para poder afrontar los retos de la educación. Además, se afirma que más que en una sociedad líquida, vivimos ahora en una sociedad gaseosa, donde aquello que más sustancia debería tener (como la educación), se vuelve gaseoso, superficial y efímero (Royo, 2017). Muestra de ello puede ser la obsesión innovadora, búsqueda de rentabilidad e inmediatez de la formación docente. La actualidad demanda profesionales capaces de hacer frente a constantes cambios y a la incertidumbre de un mundo en constante transformación (Murciano, 2019), siendo uno de los objetivos de la educación actual desarrollar la capacidad de los aprendices de adaptarse a realidades cambiantes (Garcés, 2020). Asimismo, en los procesos educativos a menudo ocurren situaciones no previstas, imaginadas o planificadas previamente, con lo cual, es esencial construir aprendizajes de manera viva, activa y en primera persona (Orozco-Martínez et al., 2021). Por consiguiente, podemos observar cómo los procesos formativos actuales siguen la estela de la práctica reflexiva (Esteve & Carandell, 2009) como herramienta de cambio docente, el cual se basa en la reflexión sobre el propio hacer docente.

Nace en ese contexto la necesidad de abordar nuevos enfoques para la formación de docentes, aquellos que articulen práctica y teoría (Esteve & Alsina, 2010) y formación e investigación (Iriondo et al., 2020; Sainz-Osinaga et al., 2013). Debemos conocer también los factores que afectan e influyen en la transferencia del aprendizaje de los docentes (Tomàs-Folch & DuranBellonch, 2017). Siguiendo esa línea, es esencial que el profesorado se comprometa con una formación permanente de su profesión. De todas formas, como señala Martínez-Otero (2021), la formación permanente de los educadores no siempre recibe el reconocimiento que merece y a menudo depende de la motivación del propio profesional, por lo que es imprescindible tener en cuenta la dimensión comunitaria de la educación.

Dentro del marco de la práctica reflexiva, la investigación presentada en este artículo se basa en el marco de la formación-investigada (Lussi-Borer & Muller, 2014), partiendo de la idea de que el proceso de formación es a la vez objeto de investigación. Es decir, se investigan los efectos de la

1 Este trabajo recoge parte de las investigaciones llevadas a cabo en las siguientes dos tesis doctorales: Galarraga (2018) y Arnedo (2021).

formación en la posterior práctica real del aula. El procedimiento descrito ha permitido no solo ofrecer espacios de formación, sino también investigar tanto los objetos de formación como las huellas de desarrollo en la propia actividad del docente que hayan podido proceder de la formación. Además, con el método de la autoconfrontación, la actividad se ha analizado a través de lo verbalizado por el actor en el momento de visionar el video de su propia actividad real. Este modelo de investigación es, a nuestro parecer, una vía innovadora que permite que el docente tome conciencia de lo sucedido en el aula y relacione los objetos de formación tanto como con el trabajo prescrito (diseño de las sesiones) como con el trabajo real (actividad realizada en el aula).

En cuanto al objeto de investigación, se trata de dos procesos de formación en torno a la didáctica de la literatura en primaria. De hecho, en las llamadas Competencias para el siglo 21 (*Skills for the 21st century*), Wilson (2018) reúne competencias como el pensamiento crítico, la creatividad o la comunicación; y en ese aspecto, la didáctica de la literatura puede ser uno de los ejes desarrolladores de dichas competencias. En primer lugar, porque la actividad lectora es esencial en el proceso de aprendizaje de la escuela. En segundo lugar, porque, como apunta Perdomo (2005, p. 158), «a través de la interrelación entre lengua y literatura, la nueva educación literaria pretende mejorar en los alumnos la capacidad de comprensión de los mensajes literarios, así como sus habilidades receptivas y productivas». Dichas habilidades son esenciales en el desarrollo integral del alumno: desarrollo físico y motor (Mullen, 2017; Viciano et al., 2017); desarrollo cognitivo (Carmenza, 2015; Colomer et al., 2018); y desarrollo psicosocial (Colomer et al., 2018; Leibrandt, 2013).

Por ello, la didáctica de la literatura actual debería desarrollarse en el marco de la educación literaria (Abril, 2015; Corroero & Real, 2019), perspectiva que garantiza los aspectos mencionados anteriormente, priorizando que el alumnado elabore respuestas lectoras diversas y complejas (Fittipaldi, 2012). De esa manera, se fomenta una visión personal, interpretativa y activa por parte del lector (Bombini & Lomas, 2020), influyendo directamente en el modelo de enseñanza del docente. Además, en el presente contexto en el que vivimos, donde transitamos de la cultura letrada a la cultura digital, será fundamental promover lecturas profundas e inmersivas, dando lugar a la reflexión, inferencia y razonamiento (Achugar & Lomas, 2021). Tal y como subraya Molina (2021), una tertulia literaria en la que predomine ese tipo de lectura se articula, principalmente, en tres ejes: el sentido educativo de leer, conversar y compartir o relatar. Siguiendo las palabras de la autora mencionada, el eje conversacional es fundamental, ya que activa nuestro pensamiento y lo pone en relación con otros, llegando, así, más lejos y construyendo, de manera colectiva, la propia realidad.

También es necesario que la literatura se presente de manera sistematizada al alumnado, es decir, que los textos y juegos literarios estén presentes en su día a día, así como que se creen espacios adecuados que le permitan disfrutar de la literatura, y, desarrollar sus capacidades literarias y comunicativas (Igerabide, 2020). Las instituciones educativas no deben olvidar que además de las razones instrumentales, fomentar el hábito y gusto por la lectura debe ser objetivo primordial; siendo la lectura compartida y la lectura en voz alta (por parte de los adultos a los niños y niñas) herramientas fructíferas para ello (Santana et al., 2017).

Junto a la sistematización de dichas rutinas y actividades literarias, también será imprescindible, repensar las interacciones didácticas verbales que se crean en torno a la literatura en el aula. Pensar y conversar conjuntamente a través de interacciones fructíferas y habla exploratoria, fomenta la construcción guiada y conjunta del conocimiento (Mercer, 2017), tanto en literatura (Fittipaldi, 2022) como en cualquier otra área de conocimiento.

Teniendo en consideración todo lo citado hasta ahora, presentamos en este artículo un modelo de formación innovador, el cual se ha diseñado e implementado en dos contextos de Educación Primaria. Pensamos que los resultados obtenidos a través de la formación-investigada hacen emerger

retos de futuro tanto en la educación literaria como en la formación de docentes; como, por ejemplo, la necesidad de construir interacciones didácticas que ayuden en la formación literaria del alumnado. Asimismo, este trabajo puede ofrecer vías fructíferas para diseñar futuros procesos de formación que aúnan teoría, práctica, formación e investigación.

## 2. Objetivo y método

El dispositivo que proponemos para la investigación y formación combina la actividad del aula con la formación docente. En concreto tiene como objetivo conocer lo que ocurre en el aula y proporcionar tanto sesiones de formación teóricas como espacios de reflexión sobre la misma, mediante el método de autoconfrontación (Clot & Faïta, 2000). En ese ciclo de formación, actividad de aula y reflexión sobre lo ocurrido, cada dimensión se interrelaciona con las demás, de manera que las sesiones de formación toman en cuenta lo ocurrido en el aula y su posterior interpretación y reflexión del actor, y viceversa. Como apuntan Alonso et al. (2017, p. 171), «para comprender 'la actividad humana' es necesario profundizar en el significado que lo realizado posee para el actor, es decir, en su experiencia». Uno de los agentes más importantes para el progreso educativo es el docente y es necesario promover procesos reflexivos que sean sistemáticos y conscientes, donde los docentes logren tener una comprensión de su ejercicio profesional, permitiendo a su vez tener una visión global y particular sobre sus ideas y su forma de enseñanza (Lizana-Verdugo & Burgos-García, 2022).

Para ello, hemos partido del visionado de vídeos recogidos de las sesiones de aula, y hemos procedido a realizar entrevistas de autoconfrontación simples y cruzadas (Clot & Faïta, 2000). En las autoconfrontaciones simples las investigadoras-formadoras se reúnen junto a un enseñante y contemplan la actividad del aula previamente realizada por el enseñante (Murciano, 2019). Es decir, se visiona la grabación de vídeo del aula, y sin objetivo de evaluar ni juzgar, se le da la posibilidad al docente de reflexionar sobre su labor docente. En las autoconfrontaciones cruzadas, dos enseñantes compañeros (con la mediación de la persona investigadora), verbalizan las trazas de actividad (Alonso et al., 2017) o características de su práctica docente, de forma colaborativa y constructiva, comentando un enseñante la actividad del otro e imaginando otra constelación de posibles acciones y decisiones.

Los centros educativos que han tomado parte en la investigación han sido el colegio San Andrés y el colegio Arizmendi, ambos situados en diferentes localidades de la provincia de Guipúzcoa. Para la elección de los centros, se han buscado contextos referentes en la didáctica de la literatura, recomendados por Asociaciones del País Vasco (*Galtzagorri Elkarte* y *Euskal Idazleen Elkarte*) que trabajan en torno a la literatura infantil y juvenil y tienen amplia trayectoria en formación. El trabajo se ha centrado en la etapa de Educación Primaria y se han escogido dos ciclos distintos y sucesivos (primer ciclo en el colegio San Andrés y segundo ciclo en Arizmendi) con el fin de conocer las particularidades y necesidades específicas de cada uno de ellos y también la transición de la educación literaria con el paso de los cursos académicos.

Respecto al corpus (ver Tabla 1), aunque en los dos centros las sesiones de formación se han ofrecido a la totalidad del claustro, el corpus de la investigación lo han protagonizado cuatro docentes de primer ciclo de EP en San Andrés y otros cuatro docentes de segundo ciclo y sus respectivos alumnos en Arizmendi. El proceso de formación-investigada se ha llevado a cabo con duración de dos cursos escolares. El corpus de investigación está constituido por transcripciones de las sesiones de aula, de las formaciones teórico-prácticas impartidas a los docentes del claustro y, por último, transcripciones de las sesiones de autoconfrontación con los profesores protagonistas, partiendo todas ellas de grabaciones de vídeo que las investigadoras han realizado. Posteriormente, se han segmentado las actividades relacionadas con la educación literaria, y se han categorizado y analizado dichos segmentos con el fin de diseñar los siguientes pasos del proceso formativo.

	SAN ANDRÉS	ARIZMENDI	TOTAL
Docentes	4	4	8
Alumnado	93	115	208
Sesiones de aula	20	22	42
Sesiones de formación teórico-práctica	6	2	8
Sesiones de autoconfrontación	8	14	22

Tabla 1. Resumen del corpus de la investigación

El dispositivo de formación-investigación utilizado ha posibilitado, por una parte, que las sesiones de formación atendieran a necesidades reales de los docentes, puesto que han ayudado a las investigadoras-formadoras a entender mejor las prácticas del aula, y a identificar las preocupaciones y necesidades del profesorado, siendo estas las claves a tener en cuenta para el diseño de la próxima formación. Por otra parte, este modelo de formación ha sido clave para que los docentes pudieran tomar conciencia y reflexionar sobre su propia actividad, proponiendo aspectos de mejora y analizando posteriormente el desarrollo de los retos propuestos. El modelo de formación expuesto atiende, por tanto, a la necesidad de renovación del modelo formativo clásico (Gaudin & Chaliès, 2012).

En el siguiente apartado se exponen más detalladamente los procesos de formación llevados a cabo en cada centro y algunos de los resultados más relevantes emergidos de cada uno de ellos.

### 3. Resultados

En este apartado se presentan los resultados más relevantes provenientes del análisis de los datos recogidos a través de la metodología descrita con anterioridad. Concretamente, esta se estructura en dos secciones principales, una por cada centro escolar analizado. En la primera parte se presenta el diseño de formación realizado y llevado a cabo en el colegio San Andrés (en el primer ciclo de Educación Primaria), mientras que en la segunda se presenta el que se ha desarrollado en el colegio Arizmendi (en el segundo ciclo de Educación Primaria). Cada una de las partes seguirá el mismo esquema: una breve descripción del diseño de formación, análisis de su impacto tras la implementación y, por último, retos para el futuro emergidos de dicho estudio. Podremos conocer, así, las similitudes y singularidades de cada uno de los procesos de formación-investigada, que comparten tanto la temática principal (educación literaria) como el enfoque de formación. Investigar la propia formación realizada de estos dos centros educativos puede servir para dibujar nuevos escenarios en la formación inicial y permanente del profesorado, así como identificar cuáles son los futuros desafíos referentes a la formación literaria del docente de Educación Primaria.

#### 3.1. Diseño e implementación de un proceso de formación en Primer Ciclo de EP

El proceso de formación que se ha diseñado e implementado en este primer contexto responde a una preocupación generada en torno a la formación continua del profesorado respecto a la educación literaria en los primeros años. Hoy en día, la realidad de los centros educativos muestra la necesidad de sistematizar la educación literaria en el aula, y el proyecto llamado *Bularretik*

*Mintzora* (traducido como *Del pecho a la palabra*) y organizado por la Asociación *Galtzagorri*, ha trabajado durante años en esa línea, centrándose en la etapa 0-8 años. Su objetivo ha sido formar a los profesionales educativos para que estos tengan diversas estrategias y material para impartir la literatura en el aula. Así pues, la finalidad de este proyecto ha sido complementar y analizar las sesiones de formación ofrecidas por el proyecto *Bularretik Mintzora* en el colegio San Andrés, además de analizar cómo han influido estas en la actividad real del aula de varias profesoras de Primer Ciclo de EP del centro.

El dispositivo de formación-investigada ha comenzado con la primera fase de formación, en la que la dinamizadora del proyecto *Bularretik Mintzora*, Itziar Zubizarreta, ha ofrecido a todo el claustro claves para crear contextos adecuados para las sesiones de literatura, subrayando la importancia de que estas se realicen de manera sistematizada y sean de carácter dinámico. Además de eso, tomando como eje las sesiones de narración, la formadora, por un lado, ha mostrado al profesorado los distintos modos de narrar textos literarios, y, por otro, ha hecho hincapié en la importancia de estructurar de manera adecuada dichas sesiones, dando a conocer dinámicas posibles para cada momento. Partiendo de lo recogido en la formación, las docentes de primer ciclo han diseñado e implementado sesiones de poesía y narración. Por último, se han realizado entrevistas de autoconfrontación, donde han reflexionado sobre su propia práctica docente.

En las autoconfrontaciones las docentes han hablado sobre las preocupaciones y dificultades en torno a su propio hacer, y esas han sido las claves para tener en cuenta para diseñar la segunda fase formativa, que se ha centrado en las sesiones de poesía. El primer objetivo de estas sesiones ha sido mostrar al claustro los distintos modos de recitar e interpretar textos literarios; el segundo, subrayar la importancia de estructurar de manera adecuada las sesiones de poesía; y el tercero, dar a conocer diversas dinámicas que se pueden llevar a cabo con los textos poéticos ofrecidos. Tomando como eje las claves mencionadas, las profesoras de cada curso han diseñado de manera conjunta sesiones de aula, las han implementado, y se han realizado autoconfrontaciones cruzadas, donde las docentes han tenido la oportunidad de identificar conjuntamente posibles aspectos de mejora.

Las reflexiones y necesidades emergidas en dichas entrevistas se han tomado como punto de partida para diseñar la tercera y última fase de formación, en la cual, la dinamizadora del proyecto *Bularretik Mintzora* ha puesto de relieve la necesidad de ofrecer al alumnado material literario de calidad y ha hablado sobre las diversas estrategias a tener en cuenta a la hora de narrar, interpretar o recitar textos literarios. Posteriormente, las docentes, de nuevo por parejas, han diseñado e implementado las últimas sesiones de literatura. Para finalizar el proceso, se han realizado autoconfrontaciones cruzadas con las mismas parejas que en la fase anterior, y se ha ofrecido una última sesión para recordar las claves mencionadas durante todo el proceso formativo. En el próximo esquema se resumen los pasos llevados a cabo en el proceso de esta formación-investigada:



Figura 1. Proceso de formación diseñado en Primer Ciclo de Educación Primaria (colegio San Andrés). Elaboración propia

Las sesiones de aula y las autoconfrontaciones muestran varias transformaciones en la práctica docente. Las profesoras, después de recibir la primera formación, han ofrecido al alumnado la literatura de forma más sistematizada, dedicando un tiempo diario a disfrutar tanto de la poesía como de la narración, ofreciendo para ello un espacio acondicionado en base a las claves mencionadas en la sesión de formación. La propuesta sistemática sobre la literatura se ha materializado en la creación de rutinas literarias, y eso, a su vez, ha ayudado a diseñar contextos adecuados para que el alumnado tenga la oportunidad de desarrollar sus competencias literarias y comunicativas (Igerabide, 2020). Asimismo, en una de las sesiones de autoconfrontación, las docentes reconocen que la sistematización ha propiciado la creación de espacios y tiempos de disfrute tanto para ellas mismas como para el alumnado:

INV2: ¿vosotras cómo vivís las rutinas literarias? / ¿disfrutáis de las sesiones de literatura?

MAR: sí: sí/ ya es como un ritual para nosotras/ lo diseñamos de manera conjunta todas las semanas y después lo llevamos al aula

AMA: además nos parece que los niños y niñas dan una buena respuesta/ es decir/ vemos que en clase de matemáticas las sumas las hacen por obligación/ porque hay que hacerlas

MAR: eso es

AMA: pero esto es diferente/ disfrutan con ello

La investigación también ha mostrado que las formaciones han influido en algunos aspectos relacionados con la estructuración de las sesiones de literatura. Por un lado, cabe destacar que a medida que avanza el proceso de formación, las docentes contextualizan los textos literarios que van a trabajar, acercando así a los alumnos elementos relacionados con el texto.

Por otro lado, las grabaciones muestran que en tanto que avanza el proceso formativo, las profesoras aumentan las interacciones con el alumnado, creando para ello situaciones de interacción entre alumno-alumno y profesor-alumno (Mercer, 2017) después de las narraciones, recitales e interpretaciones. En concreto, el visionado de las sesiones de aula sugirió la necesidad de que el profesorado priorizase la comunicación con el alumnado, alejándose de la lectura literal del texto y acercándose a modos de narración oral más naturales con menos dependencia del soporte material escrito.

Las grabaciones también revelan que desde un principio las docentes ofrecen al alumnado material literario infantil propuesto desde el proyecto *Bularretik Mintzora*. La elección del material se basa en ciertos criterios de calidad unificados y acordados entre expertos de literatura infantil y juvenil del País Vasco, los cuales la formadora de *Bularretik Mintzora* pone a disposición de todo el claustro desde el comienzo del proceso.

Ha quedado en evidencia que la formación-investigada ha influido en el propio hacer de las cuatro profesoras docentes, y también ha puesto en relieve varios retos. Por un lado, se pone de manifiesto la necesidad de crear procesos de formación para ayudar en la labor docente. Asimismo, hemos podido observar que es indispensable que dichas formaciones se basen en la práctica real de los docentes, dándoles la oportunidad de reflexionar sobre su propia actividad e identificar aspectos de mejora en cuanto a la misma. Por otro lado, respecto a la formación literaria, vemos imperativo trabajar con los docentes estrategias específicas para la sistematización y dinamización de la literatura

en el aula, y también, construir de forma conjunta herramientas para que puedan ofrecer al alumnado de primer ciclo de EP una formación literaria de manera escalonada, y así poder profundizar en los textos y conocimientos literarios.

### 3.2. Diseño e implementación de un proceso de formación en Segundo Ciclo de EP

El proceso de formación diseñado en este contexto ha sido construido totalmente *ad hoc*, en el centro escolar Arizmendi. Los docentes de segundo ciclo de EP identificaron una necesidad real de profundizar en las formas de enseñanza de la literatura y se ha puesto en marcha un dispositivo pensado y diseñado *ex profeso*. La formación, por tanto, se ha ido configurando según las necesidades formativas que han ido surgiendo en el camino.

Como primer paso, se ha querido conocer cuáles son las formas típicas de enseñanza de los profesores participantes, el que ha sido el punto de partida o «punto cero» del diseño. En él, se ha acordado un álbum ilustrado (*Orejas de mariposa*, Aguilar Et Neves, 2008) a trabajar. Las investigadoras-formadoras han ayudado en el proceso de selección del álbum (al igual que los siguientes álbumes utilizados), proponiendo una serie de álbumes de calidad literaria reconocida por expertos en el ámbito. La elección ha sido una decisión consensuada por el profesorado participante, basada en criterios literarios y teniendo en cuenta la edad del alumnado y el interés que les pudiera suscitar el tema principal de la obra. Cabe mencionar que se han utilizado las ediciones en euskera de los álbumes mencionados, ya que las clases se imparten en dicha lengua. En todos los casos, el álbum utilizado en cada fase ha sido el mismo para todos los docentes.

Una vez decidido el álbum con el que trabajar, cada uno de los enseñantes ha diseñado su propia secuencia didáctica y la ha llevado al aula, pudiendo conocer así diversas formas de trabajar una misma obra literaria. La grabación del aula ha permitido realizar a posteriori una entrevista de autoconfrontación, de carácter formativo, con cada uno de los profesores participantes, analizando su propia actividad e identificando posibles aspectos de mejora. Esa entrevista, junto con una sesión monográfica sobre educación literaria y el género del álbum ilustrado, ha configurado la primera fase formativa.

Después, teniendo en cuenta los aspectos trabajados en la formación, se ha diseñado el trabajo didáctico de un segundo álbum ilustrado (*Abuelos*, Heras Et Osuna, 2006) implementándose en el aula y grabándolo de nuevo; esta vez, pudiendo compartirse el trabajo de diseño con los compañeros de centro. Una vez realizada dicha labor, se ha puesto en marcha la segunda fase formativa, compuesta por autoconfrontaciones simples y una sesión teórico-práctica conjunta sobre interacciones didácticas, aspecto que se ha identificado como necesidad formativa por parte de los profesores. La interacción es un elemento clave en cualquiera de las áreas de conocimiento; en el ámbito literario, repensar las interacciones que surgen en el aula puede ayudar a mejorar la forma en la que se construye conocimiento literario compartido, se habla de literatura, se intercambian opiniones, se interpretan e infieren ideas, se analizan ilustraciones... Gracias a ello, se ha puesto en relieve la necesidad de diseñar de antemano las interacciones que se quieren construir a la hora de trabajar obras literarias.

Así, después de la formación, todos los profesores han diseñado de forma conjunta el trabajo didáctico de un tercer y último álbum ilustrado (*Félix, el coleccionista de miedos*, Casalderrey y Lima, 2009), tomando en consideración todo lo expuesto en las formaciones previas y recibiendo el *feedback* de las investigadoras-formadoras. Esta vez, además de preparar las actividades propias de literatura, también se ha pensado y decidido qué tipo de interacciones verbales se quieren propiciar en el aula y cómo. Para concluir el proceso de formación-investigada, posterior a la última implementación, se han realizado entrevistas de autoconfrontación simple con los docentes, y también autoconfrontaciones

cruzadas con parejas de compañeros; lo cual ha permitido valorar el propio camino, reflexionar sobre lo ejecutado e identificar nuevos retos de cara al futuro de la educación literaria y la formación docente. En la siguiente figura se puede observar el proceso llevado a cabo:

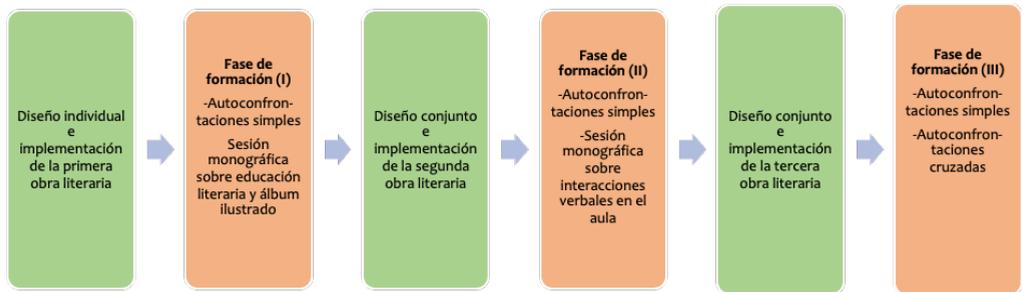


Figura 2. Proceso de formación diseñado en Segundo Ciclo de Educación Primaria (colegio Arizmendi Elaboración propia)

Investigar el proceso de formación ha permitido conocer el impacto de la formación en la práctica del aula y la actividad docente, lo cual resulta muy beneficioso a la hora de repensar los modelos formativos actuales y entender que la aplicación de la teoría a la práctica no es automática. Para obtener estos resultados se han analizado tanto las sesiones de aula como las entrevistas de autoconfrontación.

Observando las transcripciones de todas las grabaciones de aula, podemos afirmar que la formación ha transformado la manera en la que los enseñantes trabajan una obra literaria. Después de la segunda fase de formación, se percibe que las imágenes y otros elementos físicos de los álbumes (portada, guardas, ilustraciones, tipografía...) se convierten en objeto de conversación y análisis, fomentando su interpretación en el marco de la alfabetización visual. Además, se propicia que las respuestas lectoras del alumnado profundicen en aspectos no meramente argumentativos, sino en categorías composicionales, personales, intertextuales y/o interculturales, propuestas por Fittipaldi (2012) y con las que se ha ido trabajando en las sesiones teórico-prácticas de formación.

Junto a esos indicios de progreso en el ámbito de la educación literaria, después de formarse en interacciones didácticas, el diseño e implementación del tercer álbum ilustrado ilustra cómo han cambiado las interacciones del aula, trabajando más en grupos cooperativos, cambiando el tipo de pregunta que realiza el docente (de preguntas literales a inferenciales/exploratorias), favoreciendo la interacción entre iguales y habla exploratoria (Mercer, 2017), ahondando más en los discursos de los estudiantes gracias a estrategias comunicativas docentes, impulsando la participación activa y democrática de todo el alumnado... Como ejemplo, vemos que, en la tercera implementación, el porcentaje de turnos de voz que acapara el docente no cambia excesivamente (sigue siendo en torno al 45-48 %), pero sí evoluciona el objetivo y forma de dichas intervenciones, centrándose más en gestionar la conversación grupal, avivando la participación autónoma e inferencial de los niños y niñas.

Como muestra del cambio consciente que han experimentado los docentes, se presentan un par de pequeños fragmentos de las entrevistas de autoconfrontación finales:

INV2: (pausa el vídeo) / ¿qué sensación tienes al ver esos discursos largos de los alumnos y que intentan hablar entre ellos?

AGU: jo pues:/ yo de verdad ¿e? / o sea/ no lo hubiera dicho nunca/ y me ha

ayudado mucho la formación recibida/ (...) lo decimos una y otra vez/ que acaparamos muchas veces/ hablamos demasiado/ eso para empezar/ porque aprenden muchísimo de la interacción entre ellos/ un montón/ entonces/ es verdad/ te paras a pensar y debe ir por ahí el discurso/ ser capaces de escuchar y crear una idea en base a eso (...) / yo creo que:/ ha sido muy-muy enriquecedor

INV1: (pausa el vídeo) / ¿aquí en este fragmento cómo te ves?

JOK: (ríe)/ bue:no e:/ yo creo que:// el estilo que debo conseguir e:// la manera de enseñar o trabajar/ creo que debe ir por ese camino ¿no? / (...) de alguna manera trabajar entre nosotros y ellos/ y sobre todo: bueno/ estoy aprendiendo yo también ¿e?/ no creas/ entonces pienso que debemos profundizar más por ahí/ que debe ir por ahí mi:/ no sé/ mi estilo ¿no?

La formación-investigada llevada a cabo en este centro educativo ha puesto de manifiesto cuáles son algunos de los retos actuales en la formación docente y la educación literaria. Por un lado, vemos cómo un tipo de formación basada en la propia labor docente y la práctica reflexiva ayuda a crear contextos reales que favorecen el cambio en primera persona. Observamos, también, que todavía queda mucho recorrido en la formación literaria de los enseñantes, ya que debemos profundizar no solo en los aspectos más literarios, sino también en las formas de crear interacciones fructíferas que impulsen la construcción colectiva del conocimiento.

#### 4. Discusión y conclusiones

Este trabajo tiene como eje principal la formación permanente del profesorado, aspecto clave en la sociedad cambiante de hoy en día, donde los docentes deben tener la capacidad de adaptarse a una realidad en constante transformación (Garcés, 2020; Murciano, 2019).

Se pone de manifiesto, por tanto, la necesidad de nuevos modelos de formación docente (Martínez-Otero, 2021) que se basen en la práctica reflexiva y ayuden a comprender la realidad educativa y docente. De esa forma, es el propio protagonista de la actividad el que da sentido a la labor realizada y lo interpreta desde la subjetividad. Ese enfoque formativo acerca al profesorado a su emancipación liberadora, convirtiéndose en el motor del cambio. La formación-investigada (Lussi-Borer & Muller, 2014) presentada aquí nos sitúa en ese plano, partiendo de una visión socio-constructivista de la formación, donde los profesores hablan y reflexionan sobre su propio hacer. Así, la formación se convierte en objeto principal de investigación.

Aunque la formación diseñada ha sido amplia y variada, el método de la autoconfrontación (Clot & Faïta, 2000) utilizada ha resultado fructífero a la hora de fomentar la reflexión colaborativa, situando a los docentes frente a su propia actividad del aula y permitiéndoles verbalizar lo que visionan y experimentan. En las autoconfrontaciones realizadas, además, los docentes explicitan lo significativo que les ha resultado dicho modelo formativo, por su novedad y por lo aprendido en el camino.

El dispositivo formativo que se presenta sirve, por consiguiente, no solo para hacer emerger ciertos resultados provenientes de esta investigación, sino también para ofrecer un modelo de formación docente innovador que puede ser reproducido en otros contextos, ciclos y áreas de conocimiento.

Aunque como hemos mencionado anteriormente, este diseño de formación-investigada es

aplicable en cualquier ámbito, el hecho de haberlo pivotado en la didáctica de la literatura nos ha permitido obtener resultados y conclusiones reveladoras en ese aspecto. Se percibe la necesidad de formar a los docentes en nuevas formas de entender la enseñanza de literatura, concretamente, de proporcionar un marco firme para la educación literaria (Correro & Real, 2019). Esta visión implica la búsqueda constante de interpretaciones e inferencias personales, gracias al rol activo que adopta el lector. Entre otras, la tertulia literaria es un medio propicio para leer, conversar y compartir (Molina, 2021; Fittipaldi, 2022), y también para fomentar la construcción conjunta del conocimiento.

Respecto a las estrategias metodológicas que pueden favorecer la educación literaria, esta investigación ha revelado principalmente dos: la sistematización de las prácticas literarias diarias en el aula y el fomento de interacciones verbales productivas. En otras palabras, más allá de realizar actividades esporádicas, se percibe indispensable crear rutinas literarias estables, haciendo así que la literatura esté presente en el día a día del alumnado y ofreciéndole la oportunidad de desarrollar sus capacidades literarias y comunicativas, así como de disfrutar de la literatura (Igerabide, 2020). Para ello, la investigación ha mostrado la importancia de que los docentes sean conocedores de las estrategias de dinamización que pueden llevar a cabo en las sesiones de literatura y la importancia de ofrecer al alumnado material literario de calidad. Todo lo mencionado es posible siempre que se atienda a las interacciones que surgen en torno a ello (Mercer, 2017). Como muestran los resultados, es esencial asegurar, entre otros, contextos espaciales y temporales adecuados, estrategias discursivas docentes para profundizar en las verbalizaciones del alumnado, tipos de preguntas que impulsen interpretaciones personales, tácticas para la democratización de la participación, modos en los que el alumnado interactúe y hable entre iguales... En consecuencia, diseñar previamente las actividades y las interacciones se ha convertido en factor clave para el éxito de la actividad real en el aula.

Como principal prospectiva investigadora de este trabajo se encuentra el interés por conocer la manera en la que formaciones de este tipo ayudan a transformar la cultura del centro escolar. Es decir, convendría indagar en cómo la práctica reflexiva de los docentes puede propiciar un cambio sustancial en la didáctica de la literatura del centro, y por consiguiente, en la competencia literaria del alumnado. Para ello, es fundamental ampliar este tipo de formación-investigada a otros cursos y etapas, con el fin de construir un itinerario lector, dentro del marco de la educación literaria, durante toda la educación básica.

En resumen, el trabajo presentado ofrece un modelo de formación permanente del profesorado que, gracias a su diseño y resultados de su implementación, puede servir de patrón para esbozar futuras formaciones, tanto en el ámbito de la literatura como en otros campos de conocimiento.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, M. (2015). *La educación literaria. Experiencias de aprendizaje*. Octaedro.
- Achugar, E. & Lomas, C. (2021). Leer el mundo: la formación de lectores críticos. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 91, 4-6.
- Aguilar, L. & Neves, A. (2008). *Orejas de mariposa*. Kalandraka.
- Alonso, I., Azpeitia, A., Iriondo, I. & Zulaika, T. (2017). Autoconfrontación a la propia actividad de enseñanza. Formación e investigación de la formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 169-182. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.237261>
- Arnedo, M. (2021). *Bularretik mintzora egitasmoa: haur literatura sistematizatzeke esperientzia bat* [Tesis Doctoral]. Mondragon Unibertsitatea.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bombini, G. & Lomas, C. (2020). Utopías y distopías en la enseñanza literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 90, 7-14.
- Carmenza, M. (2015). La literatura infantil y sus beneficios en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. *Katharsis*, 19, 73-98. <https://doi.org/10.25057/25005731.490>
- Casalderrey, F. & Lima, T. (2009). *Félix, el coleccionista de miedos*. OQO.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Colomer, T., Manresa, M., Ramada, L. & Reyes, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Editorial Síntesis. <https://doi.org/10.35869/aiij.v0i17.1436>
- Correro, C. & Real, N. (2019). *La formación de lectores literarios en Educación Infantil*. Octaedro.
- Esteve, O. & Alsina, A. (2010). Algunas respuestas para evolucionar en el oficio de enseñar. En O. Esteve, K. Melief & A. Alsina (coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 197-209). Octaedro.
- Esteve, O. & Carandell, Z. (2009). La formación permanente del profesorado desde la práctica reflexiva. *Artículos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 49, 47-62.
- Fittipaldi, M. (2019). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuesta de clasificación. En T. Colomer & M. Fittipaldi (Coord.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 69-86). *Parapara*, 5. Banco del Libro-GRETEL, SM.
- Fittipaldi, M. (2022). Álbum, lectura y conversación literaria: una invitación a pensar los modos de entrada a la literatura. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 14(7), 5-19.
- Galarraga, H. (2018). *Literaturaren ikas-irakaskuntzan aurrera egiteko album ilustratuek eta ikasgelako elkarrekintzek eskaintzen dituztena aukerak* [Tesis Doctoral]. Mondragon Unibertsitatea.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Editorial Galaxia Gutenberg.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices: revue de littérature et zones potentielles d'étude. *Revue Française de Pédagogie*, 178, 115-130. <https://doi.org/10.4000/rfp.3590>
- Heras, C. & Osuna, R. (2006). *Abuelos*. Kalandraka.
- Igerabide, J. K. (2020). *Del pecho a la palabra. Infancia de canto y cuento*. Pantalia.
- Iriondo, I., Plazaola, I. & Zulaika T. (2020). How Can I Train Myself to Be an Expert Teacher? A Teaching Practicum Experience. En I. Larrañaga, A. Imaz, B. Pedrosa & E. Garro (eds.). *Teacher's perspectives, practices and challenges in multilingual education: Studies in honor of Pilar Sagasta*. (pp. 87-110). Peter Lang.
- Leibrandt, I. (2013). Fomentar la competencia emocional a través de la LIJ. *Lenguaje y Textos*, 38, 149-158.

- Lizana-Verdugo, A. & Burgos-García, A. (2022). El estudio de la práctica reflexiva y la labor tutorial en el proceso de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 93-112. <https://doi.org/10.6018/reifop.515491>
- Lussi-Borer, V. & Muller, A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *@ctivités*, 11(2), 129-142. <https://doi.org/10.4000/activites.967>
- Martínez-Otero, V. (2021). Enfoques de formación docente para la sociedad actual. En B. Sáenz & L. Rayón (eds.), *Retos y desafíos de la formación pedagógica en las sociedades actuales. La figura del docente* (pp. 111-134). Graó.
- Mercer, N. (2017). La importancia educativa del habla. En M. Neil, L. Hargreaves & R. García (coords.), *Aprendizaje e interacciones en el aula* (pp. 15-35). Hipatia Press.
- Molina, M. D. (2021). Leer y conversar, el discurrir de la tertulia literaria en una clase de sexto. *Aula Abierta*, 50(3), 697-704. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.697-704>
- Mullen, G. (2017). More than words: Using nursery Rhymes and songs to support domains of child development. *Journal of childhood studies*, 42(2), 42-53. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i2.17841>
- Murciano, A. (2019). *La autoconfrontación como herramienta de formación: análisis de la actividad de seis enseñantes de Educación Primaria en la enseñanza del debate socio-científico*. Universidad de Mondragón (HUHEZI).
- Orozco-Martínez, S., Pañagua, L., y Martos-Pérez, M. V. (2021). La Creación Curricular en la Formación de Educadores. Una Exploración Sobre las Relaciones Educativas. *Aula Abierta*, 50(3), 737-744. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.737-744>
- Perdomo, C. (2005). Nuevos planteamientos para la formación de la competencia literaria. *Lenguaje y textos*, 23, 149-160.
- Royo, A. (2017). *La sociedad gaseosa*. Plataforma Editorial.
- Sainz-Osinaga, M., Ozaeta, A. & Garro, E. (2013). Irakasleen prestakuntza eta prestakuntzaren ikerketa: hautu teorikoak, metodologikoak eta esperientziak. Prefazioa. *Ikastaria: cuadernos de educación*, 19, 7-12.
- Santana, R., Alemán, J. A. & López, M. (2017). Leer por placer: ¡lo primero, oír los libros! *Aula Abierta*, 46, 83-90. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.83-90>
- Tomàs-Folch, M. & Duran-Bellonch, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 145157. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.240591>
- Viciano, V., Cano, L., Chacón, R., Padial, R. & Martínez, A. (2017). Importancia de la motricidad para el desarrollo integral del niño en la etapa de Educación Infantil. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 47, 89-105.
- Wilson, J. M. (2018). *The Human Side of Changing Education: How to Lead Change with Clarity, Conviction, and Courage*. Corwin.

Rafaèle Genet Verney

rafagenet@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0003-1615-9481>

Universidad de Granada

Sabine Thuilier

Sabine.THUILIER@clermont-fd.archi.fr

<https://orcid.org/0009-0004-7516-6600>

École Nationale Supérieure d'Architecture de Clermont-Ferrand

Université Clermont-Auvergne (Francia)

(Recibido: 26 mayo 2023 / Received: 26th May 2023)

(Aceptado: 27 julio 2023 / Accepted: 27th July 2023)

DOI: 10.35869/aiij.v0i21.4660

# EL LIBRO ÁLBUM Y LA CIUDAD: UNA CREACIÓN COLABORATIVA ENTRE ESTUDIANTES DE ARQUITECTURA Y ALUMNADO DE PRIMARIA

*PICTUREBOOKS AND CITIES: A COLLABORATIVE CREATION BETWEEN ARCHITECTURE AND PRIMARY SCHOOL STUDENTS*

## Resumen

El libro álbum, como objeto de creación artística, posee un valor indiscutible en la enseñanza de la lengua y la literatura y de las artes plásticas. Permite, gracias a su estructura sinérgica entre texto e imagen, adquirir competencias vinculadas con ambas materias además de generar capacidades inherentemente creativas. Es cada vez más frecuente que el escenario principal de los libros álbumes sea la ciudad al ser el espacio vital donde se desenvuelven los niños y las niñas de hoy en día, por lo que se convierte también en un instrumento para apropiarse el espacio urbano desde el imaginario. Tras un marco teórico sobre el libro álbum a modo introductorio, este artículo se centra en analizar las transformaciones de la urbe a través de su representación en los libros álbumes para posteriormente indagar sobre el valor educativo de su uso en el aula y las distintas maneras de acercarse a él en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Concluye presentando una propuesta colaborativa de creación de libro álbum sobre la ciudad entre estudiantes de la escuela de arquitectura de Clermont-Ferrand (Francia) y de una escuela primaria en el marco de una asignatura de máster sobre la sensibilización a la arquitectura.

**Palabras claves:** Álbum; Ciudad; Educación primaria; Didáctica de arquitectura y artes; Didáctica de lengua y literatura.

## Abstract

Picture books have an indisputable value in teaching of language and literature and the plastic arts as an object of artistic creation. Due to the synergetic structure between text and image, picture books enable the acquisition of skills linked to both fields as well as generating inherently creative abilities. More and more often, the main setting for picture books is a city, as it is the living space for today's children; it also becomes an instrument for appropriating the urban space from the imaginary. After an introductory theoretical framework, this article focuses on analysing the transformations of the city through its representation in picture books in order to subsequently investigate the educational value of their use in a classroom, and the different ways of approaching them in the teaching/learning processes. This article concludes by presenting a collaborative proposal

for the creation of a picture book on cities between students from the Clermont-Ferrand School of Architecture (France) and students of a primary school, within the framework of a Master's subject aiming at raising awareness of architecture.

**Keywords:** Album; City; Primary education; Didactics of architecture and arts; Didactics of language and literature.

## 1. Introducción

El binomio ciudad/infancia constituye un campo de investigación reciente que adquiere protagonismo en los estudios relacionados con la educación. El libro álbum, por su lado, se generalizó a lo largo del siglo XX y constatamos que, en la actualidad, existe un renovado auge estilística que nos invita a indagar sobre este producto cultural donde se materializan nuevas maneras de aprehender el mundo que rodea a la infancia, da sentido al lugar y enseña cómo vivir la ciudad.

Los libros álbumes transmiten representaciones espaciales y modos de habitar mediante su narrativa visual paralelamente a su relato textual. Desde una mirada hacia la infancia, para Lee Burton (1942), autora e ilustradora americana, el álbum es sin duda un medio eficaz para preparar los niños/as al mundo que les rodea, ya que les permite proyectarse en el futuro y establecer normas de pensamiento y de acciones. Según Meunier (2016), esta tipología de libro conforma un espacio comunicativo entre el autor/lector que modifica potencialmente las relaciones espaciales del receptor al relacionarse con la espacialidad del álbum.

Por otro lado, la creación de un libro álbum sobre la ciudad por los propios niños y niñas permite un proceso de comprensión del espacio urbano que va más allá de la simple reflexión del lector. La elaboración del libro supone una abstracción de los conceptos urbanos y una síntesis de los elementos esenciales a representar de la ciudad y el tipo de acción que se desarrollan en ella (Salmerón, 2004). De igual modo, la necesidad de expresar por medios gráficos lo deseado obliga a una reflexión plástica de lo que les rodea y a la vez permite crear una narrativa textual acorde con la imagen.

Estas hipótesis nos llevaron a investigar sobre cómo enseñar a crear un álbum sobre la ciudad con niños y niñas de primaria y cuáles son sus finalidades didácticas.

Tras concretar una posible definición del libro álbum, este artículo reflexiona sobre la evolución de la imagen de la ciudad en este género literario desde una perspectiva espacial y gráfica. En segundo lugar, se indaga sobre metodologías de enseñanza relacionadas con el libro álbum desde su lectura a su creación. Por último, se analiza la experiencia docente realizada con estudiantes de la escuela de arquitectura de Clermont-Ferrand (Francia) sobre la creación de un libro en colaboración con el alumnado de una escuela primaria con el objetivo de plasmar lo invisible de su barrio. Se concluye subrayando la necesidad de incorporar la creación colaborativa del libro álbum en la enseñanza y la pertinencia de incluir la noción de ciudad en dicho aprendizaje.

## 2. El libro álbum y la ciudad

Los libros álbumes son ante todo libros de imágenes. En los países anglosajones se denominan *Picturebooks*. En Francia el término Álbum se acuñó en 1931 con la publicación de *Babar* de Jean Brunhoff. En el mundo castellano hablante se suele denominar *libro álbum* o *álbum*. En esta investigación se considera necesario diferenciarlos del *libro ilustrado* para subrayar la importancia de su contenido y función visual que no solo corresponde a ilustrar. En efecto, un libro álbum se caracteriza por establecer una sinergia entre texto e imagen, de manera que ambos lenguajes se complementan y relacionan: la imagen no se entiende sin el texto y el texto no se entiende sin

la imagen. Es decir, la imagen no actúa como una ilustración descriptiva que aparece de manera puntual alrededor del texto, sino que se configura como el elemento principal de la historia que narra elementos que el texto no puede expresar (Duran 2009; Fièvre, 2012; Le Men, 1994). En algunos casos incluso, el lenguaje textual desaparece para dejar que la imagen sea la protagonista de la narrativa.

En 1990 Michael Nerlich define el término iconotexto como una unidad indisoluble de texto e imágenes donde la imagen no tiene una función ilustrativa, sino que es indispensable para la interpretación del libro. La lectura iconotextual en el libro álbum obliga al lector a entretejer constantemente vínculos entre la imagen y el texto, volviéndose una lectura interactiva e inferencial producida por la creación de las interacciones entre estos conceptos (Colomer, 1996; Fittipaldi 2022). Mediante el formato del libro, las guardas, el tipo de papel, etc., el diseño editorial acaba fijando los vínculos entre ambos. De este modo, no solo el adulto se conforma como el lector del libro hacia el niño o la niña, sino que participa también de la lectura al entender la argumentación visual de la historia y al expresarse sobre la misma. Como comenta Bosh en su tesis doctoral (2015), el autor del libro es el emisor, el libro el medio, el adulto lector el mediador, el niño/a lector/a el receptor. De este proceso se deduce una performance basada en gestos y oralidad. Para Durand & Bertand:

Las imágenes representan, transcriben una realidad, nutren el imaginario, son comunicativas, y obligan a una lectura pausada para interpretarlas. Aventurarse, indagar, imaginar, ayuda al niño/a a adentrarse en la historia que se vuelve más accesible al ser el niño/a participe del proceso lector. (1975, p. 83)

Hemos pasado de un cuento leído/escuchado donde el niño o la niña solo tiene su imaginación para interpretar lo verbal y una posición pasiva frente al cuento, a un cuento leído y observado con el libro ilustrado, donde hay pistas visuales para complementar el discurso oral, al libro álbum donde se escucha y se ve a la vez, en la misma proporción, y donde la audiencia se vuelve más protagonista, más activo al ser el principal interprete de las imágenes.

Que el libro álbum cuente una historia fantástica o realista constituye siempre una creación imaginaria donde existen definiciones de elementos reales que se interpretan textual y gráficamente. Dichas interpretaciones formulan «códigos, llaves de lectura del mundo, normas de conducta en el espacio social, transmiten pensamientos humanos, valores cívicos al abstraerlos de la realidad vivida» (Lazarotti, 2006, p. 29). Por otro lado, enseñan a aprender a pensar y a problematizar la realidad consolidando la construcción del sujeto (Cortéz, 2022).

Si nos centramos en las narrativas que tienen como temática central la ciudad, podemos hablar también de ideología urbanística y de evolución de la noción de urbano a través de su representación en el libro álbum.

En el centro de muchos relatos está la casa, por ser el espacio territorial primigenio de la infancia. Según Bachelard (1957), corresponde al espacio protector preferente, representa un lugar íntimo, doméstico a partir del cual se marcan las fronteras hacia lo desconocido. Durante el siglo XIX muchos autores se han atrevido a ir más allá de estos límites para representar el espacio urbano y en estas representaciones hemos visto cambiar y crecer la ciudad, o mejor dicho, la idea de ciudad. Según Bally (2011), el paisaje es soporte y producción del mundo vivo, por lo que podemos afirmar que su representación iconográfica se convierte por tanto en una interpretación de dicho paisaje que va evolucionando al ritmo que lo hace el propio territorio.

En muchas narrativas visuales de principio de siglo XX existía una clara oposición ciudad/campo; en otros casos, la ciudad todavía no era ciudad sino simplemente se representaba con las características de un pueblo. Posteriormente en la primera mitad del siglo encontramos una ciudad

idealizada cercana a las ciudades jardines, ideología predominante en el urbanismo de aquella época. *Celesteville*, la ciudad construida por *Babar* (Jean de Brunhoff, 1931) es un claro ejemplo de aquel ambiente urbano poetizado. Años después la ciudad aparece en los libros álbumes desde su faceta más industrializada como en *La maison de Barbapapa* (Annette Tison & Talus Taylor, 1970). En estos la urbe tiene un carácter más amenazante y más negativo respondiendo a una imagen cliché de la evaluación urbana moderna. En todo caso, al visionar dichos álbumes vemos como la ciudad crece de forma paulatina y el tamaño del protagonista se va reduciendo, apareciendo a veces incluso de manera anecdótica.

Según Meunier (2014), a partir de los años 2000 la ciudad se vuelve más omnipresente y se encuentra representada en la mayoría de los libros álbumes. En ellos aparece como fascinante y su percepción se enriquece. En su investigación demuestra que de los 54 álbumes analizados entre 2000 y 2012 que tienen lugar en la ciudad, la ciudad está enmarcada en su entorno y ya no existe la oposición ciudad/campo sino grados de urbanidad y de ruralidad que varían en el espacio. Encuentra seis características en cuanto a representación de lo urbano: la densidad, la diversidad, la policentralidad, la movilidad, la porosidad y la modernidad. Como ejemplos de algunos de estos conceptos podemos citar el álbum pop-up *Popville* de Anouck Boisrobert & Louis Rigaud (2009) que demuestra la progresiva densificación de la ciudad a partir de un simple cruce de camino que se estructura al hilo de las páginas como el centro neurálgico de la ciudad contemporánea. En *Nuevo en la ciudad* de Marta Altés (2021), el lector se encuentra con una gran diversidad de personajes para escenificar la riqueza de los espacios urbanos y la mezcla social y cultural existente en ellos. La movilidad es también un tema recurrente. En la mayoría de los libros la ciudad se define por su movimiento ya que todos sus elementos están en acción como en *Mama al galope* de Jimena Tello (2017). En el álbum *Dans ma ville, il y a...* de Kochka & Fabienne Cinquin (2011) la ilustradora presenta la ciudad como un caracol que encierra todas las facetas urbanas de París donde el protagonista se pierde recorriendo un trayecto aleatorio absorbido por la ciudad donde acaba encontrando el camino a su casa.

Si examinamos los libros álbum a nivel visual, podemos destacar varios elementos de análisis para indagar sobre cómo se representa la ciudad en este tipo de literatura contemporánea. Los fundamentos que hemos considerado necesarios estudiar son: a) la visión general de la ciudad; b) el tipo de recorrido efectuado por el protagonista; c) la forma de la ciudad en sí misma y la de sus elementos arquitectónicos; y d) las técnicas gráficas vinculadas a la textura o el color que crean el ambiente del conjunto. Al igual que Meunier hemos analizado unos 20 libros de publicación recientes y de diversas editoriales y podemos sacar algunas conclusiones respecto a los elementos de indagación propuestos. Si nos centramos en la visión general de la ciudad, constatamos que la mayoría de los libros presentan la urbe de manera frontal como si fuera la fachada de una calle como en *La calle Mayor* de Alice Melvin (2015) o *Una caperucita en la ciudad* de Alicia Ahumada & Belén De Rienzo (2019). En ocasiones, se pueden ver libros que amplían esta perspectiva hacia un horizonte más extenso como en *Un paseo por la ciudad* de Mariona Tolosa Sisteré (2022). Pocas veces la ciudad se ve desde arriba a modo de axonometría o a vista de pájaro tipo mapa. Sin embargo, se suelen ver a principio de los libros imágenes generales de la ciudad a modo introductorio.

El recorrido del protagonista suele ser lineal siguiendo un camino al igual que lo hace Daniela en *La calle de los cerezos* de Emma Sánchez & Misspink (2020). En ocasiones este trayecto se vuelve aleatorio como en *Caperucita y la ciudad* de Marie Voigt (2019). El protagonista suele ser un niño o una niña, pero puede ser también representado por un personaje antropomórfico apareciendo a escala real como en *Don Romualdo* de Margarita Del Mazo & Natascha Rosenberg (2017). En otros casos se aumenta su tamaño para hacerle la ciudad más accesible. Los edificios suelen representarse

sin perspectiva, solo su fachada principal excepto en visiones más extensas donde se combina con la perspectiva generando más desorientación. Las casas se representan con tejados inclinados a dos aguas al igual que en los dibujos infantiles y los edificios plurifamiliares como bloques rectangulares de mucha altura. En general, las formas suelen simplificarse para hacer más fácil la lectura, excepto cuando se quiere expresar un aspecto más caótico de la ciudad entonces aparece una multitud de construcciones que se solapan.

Los espacios son muy coloridos y alegres a la excepción de algunos libros que cuentan con una gama reducida por voluntad del ilustrador como es el caso de *Los invisibles* de Tom Percival (2021). La multiplicidad cromática ayuda a generar diversidad y movimiento. Los colores suelen ser planos sin efectos de sombras o textura. En el caso de los dibujos de acuarela los tonos son más difusos y los colores menos chillones y más cercanos a la realidad. En general, la ciudad se representa más alegre y más viva gracias al uso del color.

Que sea desde la narrativa conceptual o desde lo visual constatamos que la ciudad de los libros álbumes se transforma paulatinamente al ritmo de la evolución de la ciudad real. Los protagonistas ya no evolucionan en un pueblo rodeado un espacio vegetalizado, sino que se sitúan ya en una gran metrópolis contemporánea. La ciudad no solo coge cada vez más relevancia, sino que su identidad se va adaptando al sentir de sus habitantes y esto se refleja en la estética de la narrativa gráfica que se vuelve más accesible o más ofensiva según el relato. El protagonista, al igual que en cualquier otro cuento, genera acciones que se desarrollan a lo largo del libro, la ciudad actúa como un caos organizado que dinamiza la acción y motiva el lector a apropiarse el espacio urbano.

### 3. El valor didáctico de la creación de libros álbumes

La literatura y la educación siempre han coexistido. Desde este contexto, la literatura infantil y su didáctica han ido cobrando cada vez más protagonismo en la enseñanza como vector de aprendizaje del lenguaje y de la lectura. En una sociedad cada vez más vinculada a la imagen, donde nos comunicamos visualmente en las redes sociales, es necesario que la educación incorpore también la lectura y la creación de narrativas visuales en la enseñanza para que los niños y las niñas de hoy sepan construir una iconicidad de la realidad e intercambiar con los demás desde ella (Begoray, 2002). Por ello, se considera necesario su aprendizaje en la formación superior en educación ya que este permite una necesaria alfabetización visual (Encabo & Jerez, 2023) que facilitará a los futuros docentes transferir este conocimiento. ¿Cómo enseñar a partir o desde el libro álbum? ¿Cuáles son las estrategias docentes que se pueden llevar al aula para que este objeto cultural pueda transmitir todo lo que conlleva?

De la experiencia de la lectura a la experimentación de la creación del libro existen varias propuestas didácticas que confirman el álbum como una figura indispensable de la educación literaria y artística. Es necesario señalar que los libros álbumes no solo están dirigidos al alumnado de infantil por tener menos contenido textual, sino que son útiles y valiosos para todas las edades ya que aportar distintas competencias disciplinares y transversales según la etapa en la cual se encuentra el niño/niña y la metodología empleada (Duran, 2007; Silva-Díaz, 2009).

En la educación infantil se suele utilizar el álbum en procesos de lectura colectiva, es decir, el docente narra el cuento al alumnado reunido en asamblea. En este caso la lectura textual precede la lectura visual ya que el docente lee la frase y después enseña la imagen de la página. Este proceso permite al alumnado un tiempo de reflexión para la asimilación de lo escuchado para después ver la imagen y entender la combinación global texto/imagen. De esta manera pueden surgir numerosas comunicaciones relacionadas con la lectura. El docente se vuelve actor de libro al interpretar su narración y el alumno se hace partícipe de ella mediante su expresividad verbal y su gestualidad. Este

proceso se puede asemejar a una performance colectiva no muy lejana de la interacción existente en las artes escénicas (Bosh, 2015).

Otra alternativa es la lectura individual del adulto con el niño/a. En ella el proceso se vuelve más íntimo. Al estar los dos solos, el niño o la niña se expresa más que en grupo y se fija en más detalles visuales al estar más cerca del libro. El tiempo de lectura puede adaptarse al receptor y se consigue acentuar ciertos momentos de la lectura, volver atrás, etc. La lectura del texto y de la imagen se vuelve simultánea, lo que facilita el proceso de comprensión, pero desaparece el momento en el cual el niño o la niña imagina sobre lo escuchado, presente en la experiencia de lectura colectiva.

Por último, el niño o la niña puede consultar el libro de manera individual. En este caso la experiencia se vuelve exclusivamente visual dejando al lector/a la posibilidad de imaginar el discurso textual o de crear su propia narrativa.

Los dos primeros enfoques metodológicos permiten la comprensión lectora, la lectura de imágenes y la transmisión verbal y gestual y el último fomenta la imaginación al dejar la parte textual sin leer. En todo caso, posibilita la expresión personal, la construcción del yo y la asimilación del entorno a través del relato. Para Taberner (2010), el libro álbum es un lugar para la contemplación, la educación de los sentidos en la aproximación al objeto en sí mismo y en la construcción de espacio íntimo y privado fuera de los pensamientos impuestos. Moreau (2009) añade que se constituye como un universo denso, que puede convertirse en catalizador para lo imaginario, la creatividad y la comprensión de uno mismo. Para Duran (2007), esto permite sobre todo un desarrollo armonioso y proyectivo de la mente infantil.

En la educación primaria la audiencia entra en un proceso de aprendizaje de la lectura por lo que en las actividades relacionadas con la literatura infantil se añade esta competencia que se va adquiriendo de forma paulatina. El libro álbum facilita este aprendizaje al tener relatos estructurados en frases cortas. En esta etapa, el receptor se vuelve cada vez más autónomo hasta la lectura integral del libro por el mismo.

Además de la creación literaria, se pueden llevar a cabo procesos de creación visual relacionados con álbum. Podemos desglosarlos en tres categorías: a) reproducir las imágenes del libro; b) dibujar según el estilo del ilustrador y c) dibujar de manera auto expresiva. Las competencias adquiridas pueden ser más pobres o más ricas según el caso. La más frecuente suele ser la opción a) y resulta ser una actividad artística poco adecuada ya que el niño o la niña no cuenta con la calidad gráfica del ilustrador e intenta copiarle sin conseguir un resultado similar, lo que le puede generar frustración y pocas veces inculca conocimiento (Marín, 2003). Se da la opción b) en un taller con la presencia del autor donde se ha programado actividades relacionada con la gráfica del libro. Esta metodología permite aprender de técnicas gráficas y aprender «al estilo de», lo que supone aprender visualmente, pero no genera ningún proceso de creación propio. Con la opción c), el niño o la niña se inspira del álbum, se lo apropia y mediante un proceso de autoexpresión creativa genera imágenes acordes con lo contado desde su imaginación y su propia percepción del mundo.

La última etapa de educación primaria y la de secundaria se prestan a la creación global del libro al añadir los procesos de edición y creación del relato a los anteriores citados. En este caso se adquieren además competencias lingüísticas, de creación literaria y a nivel gráfico competencias relacionadas con la dimensión editorial (formato, composición, maquetación, creación de storyboard etc.). Como comenta Colomer (2009), se puede vincular la literatura con la propia experiencia del adolescente. El libro álbum crea conexiones entre la literatura y los procesos vitales individuales al poner al alcance palabras e imágenes para dar nombre a lo que sienten y organizar experiencias que no saben expresar de otra manera.

De manera general podemos pensar que como herramienta de aprendizaje el libro álbum permite adquirir competencias transversales como la construcción de la personalidad, educar a la autonomía, la construcción espacio temporal, enseña metodología de trabajo, tratamiento de la información, el desarrollo de la percepción, de la imaginación y la creatividad además de las competencias disciplinares: lenguaje oral, lectura, escritura, lenguaje visual que son indispensables en la educación y todo ello sin incluir lo que puede transmitir el propio contenido conceptual del libro álbum (Duran, 2007; De Amo, 2004; Colomer, Kümmerling-Meibauer & Silva-Díaz, 2010). Sea cual sea este contenido, influyen considerablemente en la comprensión del mundo, en la sociabilización y la construcción de la identidad. La ciudad como envolvente del hogar, prolongación de las actividades domésticas, lugar de relación con el otro, es para el niño o la niña un espacio aún más importante ya que es para él o ella, porque no solo es el lugar donde realiza estas acciones sino también el lugar donde aprende a realizarlas (Genet, 2016). Es por tanto primordial que sea un elemento central en los libros álbumes y también que su enseñanza genere reflexión sobre nuestro modo de habitar.

#### 4. Una experiencia colaborativa para la creación de un libro álbum sobre la ciudad

La experiencia educativa que presentamos a continuación se realizó a iniciativa de la Escuela Superior de Arquitectura de Clermont-Ferrand (Francia). Desde hace unos diez años esta escuela forma el alumnado en didáctica de la arquitectura en una asignatura de máster denominada *Sensibilis(acciones)*. Esta materia, dirigida por tres profesores (una arquitecta especializada en educación e infancia, una socióloga y un profesor de artes y técnicas de representación), plantea la elaboración de un proyecto colectivo para y con la infancia basado en una colaboración con una clase de niños y niñas de 9-10 años de una escuela primaria del barrio colindante a la Facultad.

El enfoque pedagógico de la asignatura se articula entre la pedagogía activa (Dewey, 1975), donde el alumnado es creador de su propio conocimiento, y el proceso de proyecto arquitectónico, donde la ideación se basa en el contexto y sus habitantes. A partir de una temática amplia y abstracta, los estudiantes de arquitectura idean un proyecto educativo basado en el entorno urbano de los niños y las niñas de primaria y propuestas más conceptuales apelando a sus conocimientos sobre cultura arquitectónica. Todo ello se unifica en el desarrollo de un programa de acciones creado a partir de nuevas herramientas pedagógicas creadas a propósito para los talleres. Los estudiantes, al ser los propios diseñadores del proyecto y actores de su ejecución, son parte activa del proyecto educativo desde el principio al fin.

La metodología docente de dicha asignatura no se estructura alrededor de clases teóricas con una relación de conocimiento vertical, sino que se basa en la constitución de un cuerpo de referencias didácticas y conceptuales a partir del cual los propios estudiantes construyen una cultura común compartiendo conocimientos. Este corpus conceptual es esencial para construir un material didáctico que nutra la imaginación de los niños y niñas y los abra a la creación. Como comenta Efland (2004), las construcciones sociales que encontramos en los referentes culturales contienen representaciones de las realidades que contribuyen a la comprensión del espacio vital en el que habita cada individuo.

Esta enseñanza tiene por tanto como objetivo principal construir un proyecto colectivo que se estructura en tres días de taller con los niños y niñas de una clase de primaria. La elaboración de dicho proyecto se centra en una elaboración común donde cada estudiante de arquitectura hace valer sus competencias y conocimientos técnicos y se reparte las tareas docentes para que cada uno forme parte de un engranaje global que va desde el diseño, la fabricación, la experimentación y la puesta en práctica, así como en la evaluación. Tal y como plantean Ruíz de Velasco & Abad Molina (2020), la creación proyectual mediante un laboratorio de reflexión, acción y construcción permiten integrar procesos formativos relativos a la materialización del pensamiento simbólico en el contexto espacial.

Durante el curso 2020-2021 debido a las circunstancias sanitarias de aquel momento, no se pudo realizar una acción exclusivamente presencial con el alumnado de la escuela primaria por lo que desde la escuela de arquitectura se optó por proyectar un trabajo colaborativo online o presencial al aire libre basado en la creación de un libro sobre la ciudad y en particular sobre la ciudad inmediata del alumnado: su barrio.

El proyecto se titulaba *En la búsqueda de lo invisible, pequeña guía sensible de mi barrio* y sus objetivos giraban alrededor de tres focos: a) que los niños y niñas de primaria descubran y describan su barrio de manera estética, b) que transmitan su identidad urbana mediante sus emociones y c) que formulen este conocimiento mediante la creación visual y textual en un libro álbum.

Para la primera sesión con el alumnado de primaria titulada *Emociones*, los estudiantes de arquitectura prepararon un material audiovisual compuesto de clips de películas de animación enfocados a la comunicación de emociones para explorar dichos sentimientos con los niños y niñas. De allí surgió un debate para definir las e identificar cuatro de ellas: la alegría, el asombro, el miedo y el aburrimiento. La figura 1 representa la imagen elegida, a partir del debate con los niños y las niñas y de sus ideas gráficas, para representar las emociones en el libro.



Figura 1: Thuilier & Genet (2022). Emociones. Imagen extraída del libro álbum publicado.

A partir de esto, en la siguiente sesión, se planteó explorar las experiencias de los niños y niñas en el barrio vinculándolas a estas emociones. Esta clase dio lugar a un recorrido alrededor de la escuela para identificar elementos urbanos propios del barrio y relacionarlos con los relatos del alumnado y así descubrir donde realmente tenía lugar dichas emociones. Posteriormente, los estudiantes de la escuela de arquitectura y los de primaria crearon un mapa de la zona donde se representó con una serie de iconos los puntos clave del lugar clasificándolos por emociones. La figura 2 muestra el resultado final de dicha actividad que aparece al principio del álbum.



Figura 2: Thuilier Et Genet (2022). Mapa de emociones. Imagen extraída del libro álbum publicado

La tercera sesión planteó un acercamiento más urbanístico al barrio. Los estudiantes de arquitectura prepararon unos cuadernos de trabajo con las temáticas recurrentes en la ciudad: horizonte, edificación, vegetación, mobiliario urbano y subsuelo. El alumnado de primaria utilizó dichos cuadernos para dibujar sobre las temáticas propuestas a partir de las emociones encontradas en las sesiones anteriores. La figura 3 presenta los procesos de composición visual llevados a cabo a partir de los croquis realizados durante esta sesión.

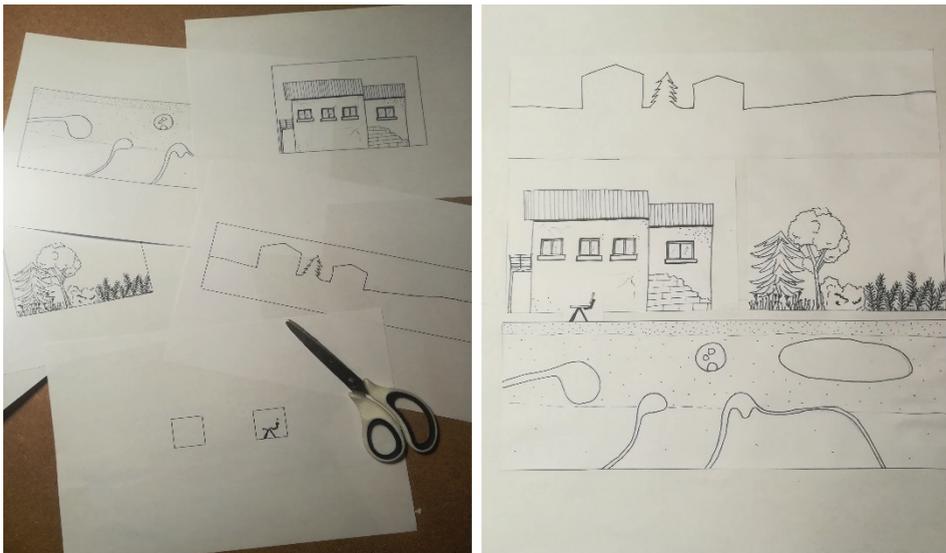


Figura 3: Thuilier Et Genet (2022). Procesos de aprendizaje de las temáticas urbanas. Compuesto por dos fotografías de los autores

A continuación, se dividió los niños y niñas en grupo reducidos para crear imágenes sobre los espacios del barrio a partir de sus vivencias y desde el prisma de las emociones. Estas últimas se expresaba mediante una gama cromática asociada al color negro. Se eligió los tonos en función de los sentimientos: rosa para la alegría, verde para el aburrimiento, azul para el miedo y morado para el asombro.

Los dibujos realizados en collage cromáticos o a lápices de colores fueron transcritos por los estudiantes de arquitectura a un lenguaje visual más homogéneo basado en colores planos y formas geométricas para dar unidad al conjunto. La figura 4 representa los procesos de transformación visual realizados por los estudiantes de arquitectura.



Figura 4: Thuilier Et Genet (2022). Procesos de transformación de los dibujos. Compuesto a partir de dos dibujos del alumnado de primaria y dos dibujos de los estudiantes de arquitectura

Simultáneamente, a nivel textual, a partir de los relatos verbales de la sesión anterior y con la ayuda del alumnado de primaria, se transcribió lo contado por varias voces en un texto más uniforme a nivel estilístico que se estructuró como pequeñas narrativas vinculadas a las imágenes.

La labor de edición y la maquetación del libro la realizaron los estudiantes de arquitectura que formalizaron su contenido final. Tras la portada, el índice, el título y una página de presentación del proyecto, el libro presenta las emociones con una página de definiciones visuales. A continuación, aparece el mapa de los lugares con una leyenda vinculada a las emociones. Posteriormente, se presenta cada sentimiento y para cada uno de ellos se suceden cuatro páginas dobles donde aparecen los dibujos de los niños y niñas conjuntamente con los textos expresando lo sentido en aquel lugar. La figura 5 presenta cuatro de las dobles páginas que componen el libro. Cada imagen cuenta en su interior los microrrelatos y los detalles narrativos expresados a nivel oral por los niños y niñas y reformulados por los estudiantes de arquitectura en un texto más homogéneo en la página opuesta. Por lo que cada pliego relata historias y vivencias basadas en las emociones tanto de manera gráfica como textual.



Figura 5: Thuilier Et Genet (2022). *Relatos visuales y textuales sobre emociones del barrio*. Páginas extraídas del libro publicado

Para concluir dicha experiencia educativa podemos decir que los niños y niñas de primaria acompañados con los estudiantes de arquitectura consiguieron definir emociones y encontrar los espacios urbanos más apropiados para expresarse sobre ellas. Después han podido evocar sus sentimientos e historias asociados a estos lugares. Se apropiaron así su barrio asociando emociones a experiencias vividas y recorridas que posteriormente plasmaron en planos y de allí aprendieron nociones de espacialidad. Los relatos les permitieron expresarse por escrito y desarrollar su capacidad redactora, ampliar su vocabulario y su capacidad de sintaxis. Gracias a los cuadernos elaborados por los estudiantes de arquitectura han podido aprender a dibujar la arquitectura: realizar un perfil urbano, dibujar detalles arquitectónicos, componer una fachada etc. En la última fase de composiciones de pliegos han aprendido a componer no solo a nivel gráfico (planos, formas, colores), sino también a nivel simbólico vinculando el texto con la imagen y la imagen con el texto. Es por tanto un aprendizaje completo que incluye la espacial, lo textual, lo arquitectónico y lo gráfico. Los estudiantes de arquitectura aprendieron a conocer niños y niñas de primaria, programar actividades adaptadas a su edad, experimentarlas posteriormente, llevarlas a cabo, interactuar con el alumnado, transmitir su saber arquitectónico, urbanístico y cultural. El aprendizaje ha sido por tanto mutuo y completo a varios niveles de competencias.

La figura 6 presenta la portada del libro publicado en 2022 por la editorial CoolLibri. La autoría se comparte entre el equipo pedagógico de la Escuela Nacional Superior de Arquitectura de Clermont-Ferrand y la de la escuela primaria Charles Perrault, así como con los estudiantes de la asignatura *Sensibilis(acciones)* y el alumnado de quinto de primaria.

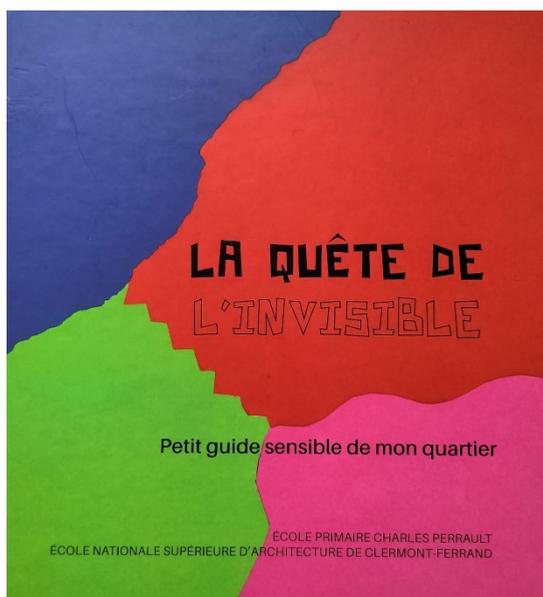


Figura 6: Thuilier Et Genet (2022). La búsqueda de lo invisible: pequeña guía sensible sobre mi barrio. Portada del libro publicado

## 5. Conclusiones

El libro álbum, por su estructura iconotextual, tiene sin duda un gran valor en los procesos educativos de comprensión lectora y visual. Al establecer una sinergia entre la imagen y el texto genera una lectura dinámica que permite apropiarse el relato desde distintas perspectivas. Sin embargo, su interés va más allá de su estructura formal ya que el libro álbum favorece la construcción de un conocimiento significativo sobre el mundo desde lo imaginario a partir de la elaboración estética del engranaje texto/imagen.

Es cada vez más frecuente que el escenario principal de los libros álbumes sea la ciudad al ser el espacio vital de los niños y niñas de hoy en día. Se convierte entonces en una herramienta efectiva para transmitir información sobre la vida urbana de manera visual y atractiva para los lectores y genera desde edades tempranas una reflexión sobre el espacio urbano. La construcción visual de la ciudad aporta sobre todo un conocimiento sensible sobre la misma y una apreciación paulatina de sus aspectos estéticos (Guerrero, 2021). Tal como especifica Lefebvre en su libro *El derecho a la ciudad* (1969), no solo debemos entender la ciudad como un simple espacio de acción como ciudadanos, sino que debemos acercarnos a ella desde su percepción y la interpretación de nuestro sentir personal en ella. Es gracias a esto que conseguiremos apropiárnosla y sentirnos capaz de transformarla.

Tanto desde la didáctica de la lengua y la literatura, como en la didáctica de las artes plásticas, el libro álbum debe estar presente en todas las etapas educativas al poder concretar aprendizajes significativos que van más allá del fomento de la lectura y de la comprensión visual. Al concentrar su narrativa en un dialogo imagen/texto, genera una reflexión sinérgica que desarrolla un conocimiento polifacético del mundo que nos rodea. Por otro lado, al ser una pieza artística permite apreciaciones estéticas tanto literarias como plásticas que desarrollan la sensibilidad y el imaginario.

La creación de un libro álbum por parte del alumnado amplía las competencias de este aprendizaje y la experiencia presentada demuestra que esta metodología docente no solo enriquece el alumnado que crea el libro álbum sino también para el que guía su creación. En este proyecto existieron dos procesos de creación, el primero realizado por los estudiantes de arquitectura al generar la propuesta educativa que permite aprehender la ciudad desde lo sensible y el segundo al ponerla en práctica en una escuela primaria y revelar así las experiencias urbanas cotidianas del alumnado. Tanto los estudiantes de arquitectura como el alumnado de primaria fueron actores del proceso creativo del libro que se estructuró desde una narrativa iconotextual que nos habla de una ciudad cotidiana, vivida, desde las experiencias personales de sus autores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, A. & De Rienzo, B. (2019). *Una caperucita en la ciudad*. Ciudad Gótica.
- Altés, M. (2021). *Nuevo en la ciudad*. Blackie Books
- Bachelard, G. (1957). *La poétique de l'espace*. Presses Universitaires de France. [https://monoskop.org/images/1/16/Bachelard\\_Gaston\\_La\\_poetica\\_del\\_espacio.pdf](https://monoskop.org/images/1/16/Bachelard_Gaston_La_poetica_del_espacio.pdf)
- Bailly, J. (2011). *Le Dépaysement. Voyages en France*. Le Seuil.
- Begoray, D. L. (2002). *Visual Literacy across the Middle School Curriculum: A Canadian Perspective*. Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Boisrobert, A. & Rigaud, L. (2009). *Popville*. Helium Editions.
- Bosh, E. (2015). *Estudio del álbum sin palabras*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Brunhoff, J. (1931). *Babar*. Hachette.
- Burton V. L. (1942). Making Picture Books. *Horn Book Magazine*, 19 (4), julio-agosto. 228-232.
- Colomer, T. (1996). El álbum y el texto. *Peonza*, nº36.
- Colomer, T. (2009). *Lecturas adolescentes*. Graó.
- Colomer, T., Kümmerling-Meibauer, B. & Silva-Díaz, M. C. (2010). *Cruce de miradas nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Banco del Libro-Gretel.
- Cortéz, L. (2022). Los álbumes como barandilla hacen pie en el umbral de lo prohibido: el tema de la muerte durante la niñez. Un modelo de abordaje. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 14 (7), 156 – 188.
- De Amo, J. M. (2004). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Aljibe.
- Del Mazo, M. & Rosenberg, N. (2017). *Don Romualdo*. Tres tigres tristes.
- Dewey, J. (1975). *Democracia y educación*. Ediciones Morata.
- Duran, T. (2007). El álbum: un modelo de narratología posmoderna. *Primeras Noticias*. 230, 231-38.
- Duran, T. (2009). Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles. Octaedro.
- Durand, M. & Bertrand, G. (1975). *L'Image dans le livre des enfants*. L'École des loisirs.
- Efland, A. D. (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el curriculum*. Octaedro.
- Encabo Fernández, E. & Jerez Martínez, I. (2013). Lingüística aplicada y alfabetización visual. El desarrollo de la competencia intercultural. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. nº 13.
- Fièvre, F. (2012). L'oeuvre de Walter Crane, Kate Greenaway & Randolph Caldecott, une piste pour une définition de l'album Strenae. *Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance*, nº 3, febrero. <http://strenae.revues.org/583>
- Fittipaldi, M. (2022). Álbum, lectura y conversación literaria: una invitación a pensar los modos de entrada a la literatura. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 14 (7), 5 – 19.

- Genet, R. (2016). *Ciudad y educación artística en la formación inicial del profesorado, una investigación educativa basada en las artes*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Guerrero, E. (2021). *Palimpsesto urbano. El proceso editorial como metodología de investigación y enseñanza para re-construir ciudad*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Koshka & Cinquin F. (2011). *Dans ma ville, il y a...* Ricochet.
- Lazarotti, O. (2006). *Habiter. La condition géographique*. Belin.
- Lefebvre, H. (1969). *El derecho a la ciudad*. Península.
- Le Men, S. (1994). Le romantisme et l'invention de l'album pour enfants. *Revue Revue française d'histoire du livre*, 145-175.
- Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Pearson.
- Melvin, A. (2015). *La calle Mayor*. Corimbo.
- Meunier, C. (2014). *Quand les albums parlent d'Espace. Espaces et spatialités dans les albums pour enfants*. Tesis doctoral. École Normale Supérieure de Lyon.
- Meunier, C. (2016). *L'Espace dans les livres pour enfants*. Presses Universitaires de Rennes.
- Moreau, B. (2009). L'album, initiateur d'une pensée philosophique. *Revue Quebec France*. 152. pp. 82-83.
- Nerlich, M. (1990). Qu'est-ce un iconotexte? Réflexions sur le rapport texte - image photographique dans La femme se découvre d'Evelyne Sinnassamy. En Montando, A. (1990). *Iconotexte.s*. C.R.C.D.-Ophrys. pp.255-302.
- Percival, T. (2021). *Los invisibles*. Andana.
- Ruiz de Velasco, M. A. & Abad Molina, J. (2020). Interrelación entre el espacio y las acciones en las instalaciones de juego. *Pulso: Revista de Educación*, 43, 175-192. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7803967>
- Salmerón, P. (2004). *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*. Universidad de Granada. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Sánchez, E. & Misspink. (2022). *La calle de los cerezos*. La Cuentería Respetusa.
- Silva-Díaz, M. (2005). *Los libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Taberno, R. (2010). *Claves para una poética de la recepción del libro-álbum: Un lector inserto en una "inmensa minoría"*. 32 Congreso Internacional de IBBY Word Congress. Santiago de Compostela. Ponencia. <https://www.ibby.org/index.php?id=1062>
- Tello, J. (2017). *Mamá al galope*. Flamboyant.
- Tison, A. & Taylor, T. (1974). *La Maison de Barbapapa*. Les livres du Dragon d'or.
- Tolosa Sisteré, M. (2022). *Un paseo por la ciudad*. Flamboyant.
- Thuilier, S. et al. (2022). *La quête de l'invisible, petit guide sensible de mon quartier*. CoolLibri.
- Voigt, M. (2019). *Caperucita y la ciudad*. Zigzag.

Patricia Mauclair

mauclair.poncelin@univ-tours.fr

<https://orcid.org/0000-0003-0907-8296>

Universidad de Tours (Francia)

(Recibido: 2 mayo 2023 / Received: 2nd May 2023)

(Aceptado: 27 julio 2023 / Accepted: 27th July 2023)

DOI: 10.35869/aiij.v0i21.4616

# ADAPTAR LOS CLÁSICOS DE LA LITERATURA ESPAÑOLA PARA LOS PRIMEROS LECTORES, ¡MENUDO RETO!

*ADAPTING THE CLASSICS OF SPANISH LITERATURE FOR EARLY READERS, WHAT A CHALLENGE!*

## Resumen

Llama la atención en España la presencia de numerosas adaptaciones de algunos de los grandes clásicos de la literatura española en la sección infantil y juvenil de las bibliotecas y de las librerías. La convicción generalizada de que la formación humanística debe sustentarse en la lectura de los clásicos parece justificar la necesidad de facilitar la lectura a quien no pueda realizarla en su versión original. Nuestro trabajo se centrará en los álbumes ilustrados protagonizados por el Cid, Don Quijote, Lazarillo y Platero editados para los primeros lectores: después de analizar el proyecto editorial que sostiene tales publicaciones, veremos de qué manera dichas adaptaciones intentan dar a conocer los clásicos a los más pequeños.

**Palabras clave:** Clásicos; Primeros lectores; Álbumes.

## Abstract

The presence of numerous adaptations of the great classics of Spanish literature in children's and young people's section of libraries and bookstores in Spain is striking. The widespread conviction that humanistic education should be based on the reading of the classics seems to justify the need to facilitate reading for those who cannot read them in their original version. Our work will focus on the picture books starring the Cid, Don Quixote, Lazarillo and Platero published for early readers: after analyzing the editorial project that supports such publications, it will be analysed how these adaptations make the classics known to the youngest readers.

**Keywords:** Classics; Early readers; Picture books.

## Introducción

Es llamativa en España la presencia de adaptaciones de algunos de los grandes clásicos de la literatura española para los más pequeños en la sección infantil de las bibliotecas o librerías. En Francia, por ejemplo, los primeros lectores no tienen acceso a la obra de Molière, Hugo, Balzac y Zola. Las editoriales que proponen una iniciación a estos grandes autores solo se dirigen a los jóvenes con

versiones abreviadas o íntegras ilustradas y los pocos álbumes que se dedican a divulgar la obra de estos autores optan por una perspectiva más bien documental y enfocada en la biografía (Lassara Christine, *Le Hugo*, Mango, 2002; Clémentine Baron, Bruno Wennagel, Mathieu Ferret, *Molière, Quellaé histoire*, 2017). Reducir *Les Misérables* o *Le bourgeois gentilhomme* a un álbum infantil, verdadero lecho de Procusto, parece inconcebible mientras que en España el Cid, Don Quijote, Lazarillo y Platero protagonizan una amplia gama de álbumes dirigidos a los primeros lectores. ¿Por qué adaptar los clásicos? Una razón es que, como afirma Sotomayor (2013, p. 32), los clásicos son «(...) configuradores de la cultura española (...)». Otra razón reside en que con estos textos literarios el pequeño lector se encuentra ante varios tipos de dificultad, ya sea lingüística, ya sea cultural, conceptual o debida a la extensión de la obra o a las referencias que contiene.

Por otra parte, Navarro Durán (2006, p. 17) está convencido de la necesidad de hacer accesibles a esos clásicos que demasiados españoles no han leído, de compartir con mayor generosidad lo que constituye un tesoro: «La posesión del tesoro lleva a no quererlo compartir, pero también a que los demás se enteren de que se goza de tal privilegio». Para Cerrillo (2009), la formación humanística debe sustentarse en la lectura de los clásicos, de ahí la necesidad de facilitar la lectura a quien no pueda realizarla en su versión original. Sotomayor (2013, p. 33) justifica así esta misma necesidad: «Por su valor como modelos de escritura y expresión de la naturaleza humana, por su significado como representación de una identidad cultural y por la necesidad de conjugar con armonía tradición e innovación en la tarea educativa, los clásicos nos son necesarios».

Cabe recordar que el interés por estas adaptaciones es también, para las editoriales, de índole económica: «No olvidamos otras razones: menos páginas, menos costes; lectura fácil, más potencial comprador» (Sotomayor, 2005, p. 232). Como explica Escarpit, por ser obras de dominio público, toda operación sobre los clásicos es provechosa (1980, p. 111). Entre intereses lucrativos y objetivos educativos, ¿dónde se sitúa el álbum infantil que pretende reducir a unas 30 páginas ilustradas grandes obras maestras de la literatura española? Excluyendo los álbumes que recopilan poemas de Lorca o Miguel Hernández (ya que se trata de selecciones de poemas que no alteran el texto original), este trabajo se centrará en los cuatro clásicos más adaptados para los pequeños en el siglo XXI: el *Cantar de Mio Cid*, *Lazarillo de Tormes*, *Don Quijote de la Mancha* y *Platero y yo*, a partir de un corpus, quizás no exhaustivo pero sí representativo de lo que los primeros lectores pueden encontrar en librerías y bibliotecas, de once adaptaciones en álbumes publicadas por siete editoriales distintas:

*El Cantar de Mio Cid*

-*El Cid Campeador* (2007), Carmen Gil, Mikel Valverde, Madrid: SM.

-*Mi primer Cid* (2007), Ramón G. Domínguez, Max, Madrid: Anaya.

*Lazarillo de Tormes*

-*Lazarillo de Tormes* (2012), Carlos Blanco, Tomás Hijo, Salamanca: Tatanka.

-*El Lazarillo de Tormes* (2018), María Forero, Eva María Gey, Madrid: Susaeta.

*Don Quijote de la Mancha*

- Don Quijote de la Mancha* (2018), María Forero, Eva María Gey, Madrid: Susaeta.
- Don Quijote de la Mancha* (2004, 6ª edición 2016), Carlos Reviejo, Javier Zabala, Madrid: SM
- Mi primer Quijote* (2015, 10ª edición 2019), Ramón García Domínguez, Emilio Urberuaga, Madrid: Anaya.
- Don Quijote de la Mancha* (2021), Carmen Gil, Catarina Sobral, Barcelona: Alma.
- Don Quijote de la Mancha* (2015, 5ª edición 2018), Ana Campoy, Roser Calafell, Barcelona: La Galera.

*Platero y yo*

- Platero y yo* (2014), Ainara Calvo Llorente, Ma Ángeles Aznar Medina, Granada: GEU Editorial.
- Mi primer Platero* (2015 y 2020), Concha López Narváez, Ximena Maier, Madrid: Anaya.

Después de analizar el proyecto editorial que sostiene tales publicaciones a través del paratexto, se tratará de observar cómo dichas adaptaciones proceden a la hora de adaptar los clásicos para los más pequeños.

## 1. El componente paratextual, indicador del proyecto editorial

Adaptar una obra de más de mil páginas para un niño que está iniciando su inmersión en el mundo de las letras escritas... ¡Menudo reto! Al parecer, este reto no asustó en absoluto a las editoriales españolas que publicaron los álbumes del corpus de investigación. Sin embargo, Tatanka, Alma, Geu, Anaya, SM, Susaeta y La Galera tienen una identidad propia y la disparidad entre las adaptaciones refleja una gran diversidad entre las políticas editoriales que justificaron su publicación. Dentro del componente epitextual la página web de cada una de estas editoriales presenta indicios acerca de cómo y por qué conciben el proyecto de adaptar los clásicos para los niños. Susaeta se jacta de ser una empresa familiar creada por un humilde hijo de agricultor, un líder en la edición de libros infantiles y juveniles en el mercado de habla hispana y una de las principales editoriales de libros de cocina, jardinería, bricolaje y libros prácticos en general<sup>1</sup>. Quizá el carácter heteróclito de esta editorial explique por qué la figura del Quijote se encuentra tanto en múltiples adaptaciones como en libros de cocina o por qué su colección *Clásicos para niño* puede incluir adaptaciones al formato del álbum de obras del Siglo de Oro, como *el Lazarillo* o *el Quijote*, o de clásicos del siglo XX, como *Platero y yo*, junto a versiones en álbum ilustrado de cuentos populares como *Blancanieves* o de historias protagonizadas por los Reyes Magos o por un unicornio o un dinosaurio, además de un álbum titulado *La granja del abuelo*.

Si la editorial La Galera se siente orgullosa de ser una de las editoriales más importantes del país en literatura infantil desde sus comienzos en 1963, subraya también su «vocación de ofrecer libros con criterios más avanzados y más vanguardistas» y se enorgullece de haber apostado «por la política

1 <https://www.editorialsusaeta.com/es/content/4-sobre-nosotros#content-0>

de autor y el talento nacional<sup>2</sup>». Sin embargo, sus adaptaciones del Quijote y del Lazarillo forman parte de la heteróclita colección «Tradiciones», que, sorprendentemente, incluye álbumes como *Papá Noel*, *El camino de Santiago*, *Descubre Barcelona* o *Mirando al cielo*, colección que privilegia lo nacional sobre lo puramente literario. La orientación de Anaya es algo distinta ya que se dirige claramente a la comunidad educativa, que tiene a su disposición numerosos recursos didácticos y planes lectores para la animación lectora en el aula<sup>3</sup>. Lo confirma la presentación que hace de la colección «Mi primer libro», de la que forman parte dos álbumes del corpus:

En memoria de personajes célebres de la literatura, el arte y la historia, Anaya presenta esta colección que acerca a los pequeños lectores sus obras y sus hazañas, contadas por afamados escritores, que las adaptan para su fácil comprensión. Destinada principalmente a niños y niñas de Educación Primaria, cada título de esta colección se presenta en dos ediciones distintas. Una de ellas destinada a los que empiezan a leer, y otra recomendada a partir de 8 años. Además, existen guías de actividades para trabajar estos libros en el aula<sup>4</sup>.

La fundación SM, otro grupo español importante, es una editorial confesional católica y en su ideario precisa que «destina los beneficios derivados de la actividad empresarial de SM a programas que, a través de la educación, buscan contribuir a un mundo más inclusivo, justo, pacífico y sostenible»<sup>5</sup> y que privilegia la transmisión de valores humanos, sociales, culturales y religiosos. Entre sus retos estratégicos están la equidad educativa y el fomento de la lectura. Tiene una colección llamada «Pictogramas» para los niños que se inician en la lectura y para aquellos que presentan algún tipo de dificultad. En eso se acerca al proyecto de la editorial Geu. Igual que Alma y Tatanka, Geu es una editorial mucho más modesta y, como ellas, prioriza la igualdad educativa, la equidad y la inclusión en el aula<sup>6</sup>. La colección «Primeros Lectores. Clásicos Pictografiados. Cuentos SPC», en la que se incluye *Platero y yo*, pretende « paliar una carencia real de cuentos clásicos accesibles» gracias a libros con símbolos pictográficos. Alma tiene otra orientación, dice pretender publicar de manera diferente, apostando por la pasión, la locura y la magia y publicando libros originales y de calidad. Bajo el eslogan «Los clásicos con Alma no tienen fin», creó la colección «Alma Clásicos Ilustrados, que reúne todos los clásicos que «nos acompañan de generación en generación, se renuevan, cambian a la luz del contexto en el que se (re)leen»<sup>7</sup>. Incluye 99 libros clásicos internacionales y nacionales entre los que, sorprendentemente, no se encuentra el Quijote... El álbum *Don Quijote de la Mancha* forma parte de la colección «Ya leo a», que pretende acercar los grandes clásicos a toda la familia:

Gracias a los divertidos e ingeniosos textos rimados, las mentes más jóvenes podrán disfrutar de las tramas adaptadas y de los personajes más importantes de la historia de la literatura universal. Los libros están pensados para que la infancia no lectora pueda disfrutar de forma autónoma observando las coloridas ilustraciones o con la narración de una persona adulta. ¡Perfectos para compartir en familia!<sup>8</sup>

2 <https://www.lagaleraeditorial.com/es/presentacion>

3 <https://www.grupoanaya.es/quienes-somos>

4 <https://www.anayainfantilyjuvenil.com/subcoleccion/mi-primer-libro/desc/6-7/>

5 <https://www.fundacion-sm.org/mision-vision-valores/>

6 <https://www.editorialgeu.com/content/4-quienes-somos>

7 <https://www.editorialalma.com/blog/100-clasicos-por-ahora>

8 <https://www.editorialalma.com/libros/mujercitas-ya-leo-a>

Tal diversidad de líneas editoriales explica sin duda también la diversidad de perfiles de los autores e ilustradores elegidos para las adaptaciones. Algunas editoriales dan informaciones sobre ellos en su página, otras no. De Ana Campoy, adaptadora para La Galera, se puede leer que es una escritora apasionada por los libros infantiles y que cursó la especialidad de LIJ en la Escuela Escritores de Madrid. La misma página web da informaciones sobre la carrera de la ilustradora Roser Calafell, de quien se dice que trabajó con Roser Capdevila para las *Tres Mellizas*. Además de incluir informaciones sobre la escritora multipremiada Concha López Narváez y sobre la ilustradora Ximena Maier, ambas autoras del álbum *Mi primer Platero*, Anaya incluye también unos datos sobre el autor del texto original, Juan Ramón Jiménez. Asimismo, además de recursos didácticos, la página web de SM sobre el álbum *Don Quijote de la Mancha* ofrece una breve biografía del adaptador Carlos Reviejo, escritor y maestro de escuela, y del ilustrador multipremiado Javier Zabala, pero nada sobre Cervantes... En cambio, con las otras tres editoriales, la información sobre los autores de la adaptación se reduce drásticamente. La editorial Alma describe la carrera profesional de la ilustradora Catarina Sobral y subraya su talento varias veces recompensado, pero nada dice sobre Carmen Gil, la adaptadora, y nada tampoco sobre Cervantes. De los autores de la adaptación editada por Tatanka tampoco se sabe nada, ya que la página web desapareció con la editorial. Sin embargo, al investigar un poco, se puede descubrir que la adaptación del *Lazarillo* fue realizada e ilustrada por dos autores exigentes, el ilustrador y profesor de diseño Tomás Hijo y el poeta y profesor Carlos Blanco Sánchez. Igualmente, no disponemos de ninguna información acerca de los autores de las adaptaciones de Susaeta y GEU. Aun así, si bien todos estos álbumes van firmados, el nivel de exigencia a la hora de elegir adaptador e ilustrador es muy variado. Además, las editoriales tienden a olvidar la triple autoría (autor de la obra original, autor de la adaptación, ilustrador) de sus álbumes, Anaya es la única en mencionar el nombre del autor de la obra adaptada: Juan Ramón Jiménez.

El componente peritextual no hace más que confirmar esta observación. El concepto de triple autoría oscila entre ausente o confuso en casi todos los álbumes. En la cubierta de su adaptación del *Quijote*, La Galera indica tanto la identidad del autor del texto original como la de los dos adaptadores. En cambio, la política de Anaya es mucho más titubeante: si la cubierta del álbum *Mi primer Platero* precisa que es una adaptación de la obra de Juan Ramón Jiménez y menciona la identidad de la adaptadora y de la ilustradora, en las cubiertas de *Mi primer Quijote* y *Mi primer Cid*, en cambio, se omite mencionar que las obras son, respectivamente, de Cervantes o de autor anónimo. Igualmente, ni Geu ni SM mencionan el nombre del autor del texto original en sus adaptaciones, pero sí el de sus adaptadores. Susaeta incluso elimina toda referencia a la autoría en la cubierta. Tatanka revela la identidad de los adaptadores del *Lazarillo*, sin decir nada sobre la autoría de la obra original, pero cabe recordar que, en este caso, la autoría del *Lazarillo* ha desatado verdaderos ríos de tinta. Más sorprendente aún es la cubierta de la adaptación del *Quijote* de Alma Editorial, donde solo se menciona a Miguel de Cervantes, mientras que la identidad de sus adaptadores solo aparece en la contracubierta. En las adaptaciones de la editorial Susaeta, solo aparece en la portadilla.

Sabiendo que este tipo de libro debe ser atractivo tanto para el mediador adulto como para el infantil, conviene completar el análisis con un examen de otros elementos peritextuales que también dicen mucho de la política de cada editorial. La mayoría de los títulos dan la sensación a la audiencia de tener entre sus manos la versión original, al mantener el título con el que se ha popularizado la obra original. Solo la editorial Anaya, con *Mi primer Cid* o *Mi primer Platero*, ha optado por títulos que indican de forma clara que se trata de adaptaciones, palabra esta que figura, además, en la cubierta del primero pero no en la del segundo. Tampoco figura en las cubiertas de las otras ediciones, excepto en las de Tatanka y La Galera. Alma editorial sustituye el término «adaptación» por el de «textos» y lo coloca en la contracubierta. De modo que, de los once álbumes analizados, solo tres

indican su condición de adaptaciones. La editorial SM crea cierta ambigüedad al jugar con el tamaño de la tipografía que pone de relieve el título del clásico y hace mucho más discreto el nombre de la colección «Pictogramas en la historia de...».

Las informaciones dadas por la contracubierta aclaran a veces el proyecto del libro. Acerca de la edad, aunque todas indican en su página web que son libros para niños y niñas de 5 o 6 años, en el propio libro solo la editorial Anaya indica la edad recomendada (concretamente, en su contracubierta). La colección «Pictogramas» de SM se limita a recordar en pocas palabras su propósito: «En estos cuentos, los dibujos sustituyen a algunas palabras y hacen la lectura más fácil». Asimismo, GEU aprovecha el espacio de la contracubierta para presentar su ambición de hacer accesibles unos cuentos clásicos para todos, subrayando las virtudes de los cuentos: «Tener un cuento en las manos es abrir la imaginación, es entrar en contacto con situaciones y personajes que vamos acercando poco a poco a nosotros hasta hacerlos familiares, hasta hacerlos nuestros». En ambos casos, no se hace ninguna referencia específica a los clásicos elegidos, a diferencia de lo que ocurre en las editoriales Anaya, La Galera, Alma o Susaeta, que resumen en unas cuantas líneas las obras elegidas. Alma presenta en unas veinte palabras a Cervantes como la pluma más famosa de la literatura española, creador de un hidalgo caballero conocido en el mundo entero, destacando más la dimensión canónica del autor que el placer de entrar en su universo.

Las otras editoriales optan más bien por presentar a grandes rasgos de qué va la historia, destacando lo que puede ser atractivo para el público meta. Aunque La Galera desarrolla un poco más su propósito al resumir en dos frases las aventuras del Quijote, también lo valora brevemente con estas palabras: «Una maravillosa adaptación del clásico universal». El eslogan publicitario va acompañado de la reproducción en tamaño reducido de las cubiertas de otros títulos de la misma colección. Susaeta repite los títulos e indica el nombre de la colección «Clásicos para niños. Empieza su presentación citando entre comillas su propio *incipit*, afirmando sin escrúpulos en uno de los dos álbumes que es así como comienza el relato original: «Me llamo Lázaro de Tormes y voy a contarte mi historia. Tal vez no sea un buen ejemplo, pero te reirás un rato.... Así comienza el relato de la vida de Lázaro de Tormes (...)». Si siempre precisa que se trata de una adaptación para los pequeños lectores, Susaeta presenta *El Lazarillo de Tormes* como un «clásico en la literatura española» dimensión canónica ausente en su adaptación del Quijote que presenta solo como una historia «sorprendente».

La contracubierta de *Mi primer Cid* (Anaya) solo propone un breve resumen de la historia del Cid Campeador, a diferencia de la de *Mi primer Quijote* que explica quién escribió la obra original y en qué época, precisa que quien cuenta aquí las aventuras del caballero andante es Ramón García Domínguez y termina con una pregunta y un aviso dirigidos al niño: «¿Te atreves a acompañarlos en este viaje? Ten cuidado: los molinos, a veces, pueden convertirse en terribles gigantes». El texto de contracubierta de *Mi primer Platero* también termina con una pregunta y un requerimiento: «¿Puede un burrito ser el amigo inseparable de un poeta? Lee este libro y lo comprobarás». En ambos casos, la estrategia consiste en desafiar a la audiencia para que lea el libro.

Otra herramienta estratégica que por supuesto cuidan estas editoriales es la ilustración de las cubiertas y contracubiertas, fundamental a la hora de llamar la atención de los aprendices de lectores. Susaeta, Anaya, Alma y GEU sacan provecho de todo el espacio de la cubierta y de la contracubierta con un dibujo a plena página que remite a unos episodios del álbum. Susaeta adopta algunas técnicas de marketing recurriendo a unos colores vivos y, sobre todo, a la purpurina. Si el estilo de las ilustraciones de cada álbum es variable en función de quién lo ilustró, el denominador común es la presencia en todas las cubiertas de los héroes protagonistas de los clásicos. Coherentemente con el título elegido, la cubierta de *Mi primer Platero* solo deja ver al protagonista, mientras que en la de *Mi primer Platero*, de GEU, Platero no está solo. Fiel a sus valores, el Cid dibujado por Max (Anaya),

comunica cierta importancia desde lo alto de su caballo, igual que el Cid de Catarina Sobral (Alma), al que vemos sentado a lomos de su caballo, leyendo tranquilamente. La lectura o la alusión a los libros también inspira la cubierta de la edición de GEU, en la que Platero escucha la historia que le está leyendo su compañero. En la edición de SM, Javier Zabala utiliza unos recortes de páginas de libro para ilustrar la cubierta. En cuanto al Lazarillo de Tatanka, este se está comiendo la A del título del libro. Si este juego casi metaficcional tendría más sentido con la obra de Cervantes, su aparición en las ilustraciones de cubierta del Lazarillo o Platero, en cambio, parece priorizar el fomento a la lectura sobre el descubrimiento de la obra adaptada.

Del Cid, Anaya y SM proponen dos caras distintas. Mientras Max representa al Campeador como el típico caballero de la Edad Media, grave, dispuesto a librar una batalla, que parece meditar, el de Mikel Valverde mira al lector como si posara para un pintor, con una expresión de hombre bonachón, tan sonriente como el trovador con el que comparte el espacio de la cubierta. El tono ligero y casi festivo de la cubierta contrasta con el más marcial de la contracubierta, que retoma una ilustración interior en la que el Cid y sus soldados se preparan para conquistar tierras. Si ambas ediciones pretenden proyectar al lector hacia la Edad Media, el viaje propuesto por Anaya parece menos divertido que el de SM, en cuya propuesta, además, quiere valorarse el papel de los trovadores en la transmisión de la historia.

De Platero, Anaya y GEU también presentan dos caras algo distintas. Si en ambas ediciones, el burro aparece en un prado verdeo, rodeado de mariposas, Ximena Maier (Anaya) reduce la cubierta a un fondo blanco sobre el cual destaca Platero, inmóvil, pero de pie, sonriente, en una relación de armonía con las mariposas y los pájaros que lo rodean. En la adaptación de GEU, debajo del doble título, uno con tipografía normal y otro con SPC, Platero aparece tumbado en la hierba, escuchando con mucha atención el libro que le lee su amigo, sentado a su lado, y al fondo se puede divisar un pueblo con casas blancas, un típico pueblo andaluz. Este álbum da más indicios sobre lo que contendrá el cuento: incluso la contracubierta se inspira en el sexto capítulo del texto de Juan Ramón Jiménez, cuando el poeta se imagina qué pasaría si el pobre Platero fuera a la escuela, introduciendo ya el tema de la discriminación con el dibujo de un niño que se está burlando del burro, que mira al lector con ojos tristes. GEU muestra una voluntad de acercarse lo más posible al texto original e ilustra con la contracubierta su proyecto de lectura inclusiva.

Con la adaptación del *Lazarillo de Tormes*, Susaeta muestra también la misma voluntad de reflejar el ambiente general de la obra original con una cubierta en la que un niño harapiento acompaña a un ciego en una relación a priori poco armoniosa, si nos fijamos en la expresión de las caras: el ciego, poco amable; el niño, entre preocupado y travieso, mira hacia las tinajas como si estuviera planeando algo. La composición triangular del dibujo orienta la mirada hacia un ratón que sale de una de las tinajas, del que no se sabe aún si tiene aquí una función meramente ornamental o si tendrá algún papel en la historia. El fondo arquitectónico no permite localizar la acción, pero la indumentaria de los personajes la sitúa en una época pasada. Si la cubierta revela ya la pobreza del niño, la contracubierta enfatiza el carácter travieso del niño, que guiña un ojo al lector y al que una mujer mira con cariño, dando así del protagonista dos caras, una de pícaro, otra de seductor, no sin crear cierta confusión en el horizonte de expectativas del niño lector.

Semejante confusión suscita la ilustración de cubierta de la adaptación de Tatanka, proyecto en el que, al optar por el dibujo de un niño muy pequeñito, casi un bebé que se está comiendo la letra A, parece acercar el libro al género del abecedario. Si bien deja entrever la idea de que dicho niño padece hambre y de cuya actitud, por el guiño de ojo, cabe deducir que es travieso, poco dice de la historia que contienen las páginas del álbum. ¿El Lazarillo de Tormes contaría las aventuras de un bebé comeletras? Aunque está escrito a pie de cubierta que es una adaptación, parece poco probable que sea mínimamente fiel al texto original...

En cuanto a las adaptaciones del *Quijote*, excepto en el caso de las cubiertas de Susaeta, que repiten una de las ilustraciones internas del álbum, las otras proponen una nueva ilustración que se supone dará una idea bastante precisa de la historia que se prepara a leer el niño. Tres de las cubiertas, entre las cinco adaptaciones analizadas del *Quijote*, remiten al episodio de los molinos. La cubierta de Susaeta hace de dichos molinos unos monstruos ante los cuales el Quijote parece dialogar con un Sancho muy preocupado. La contracubierta enfoca en el amor de don Quijote por Dulcinea, una Dulcinea más intrigada que enamorada. Emilio Urberuaga retoma también el episodio de los molinos, que también convierte en monstruos, aunque él opta por dibujar a un don Quijote caído al suelo, rodeado solo de su caballo en segundo plano y de su perro. Si las ilustraciones de Javier Zabala también remiten a los molinos, la muy estilizada figura de un don Quijote muy alto y delgado parece dictada por la verticalidad del título y contrasta con la pequeñez de Sancho, quien vuela encima de lo que se podría interpretar como alfombra mágica pero que en realidad es un manto, remitiendo al episodio del manto del pobre escudero. Ausente de las cubiertas en las ediciones de Anaya y Alma, Sancho acompaña a don Quijote en las otras ediciones que realzan la diferencia de personalidad de los dos héroes. En la edición de SM, Roser Calafell reduce la ilustración a un fondo blanco sobre el que destacan los dos protagonistas con sus monturas: si bien ambos cierran los ojos, seguramente absortos en sus sueños respectivos, la cara de don Quijote expresa cierta gravedad, a diferencia del buen Sancho que parece sonreír. La edición de Alma difiere de las demás al privilegiar la complicidad entre don Quijote y su caballo que parece compartir la lectura de su caballero en la cubierta y cuya cabeza llena la contracubierta.

En resumen, el pequeño lector ya se entera por las ilustraciones exteriores de que el Quijote se caracteriza más por su afición a la lectura o por su carácter soñador o por sus fracasos, que lo ridiculizan, que por sus proezas de caballero andante. La adaptación de SM integra en la ilustración de su contracubierta unos ratones y un gato, animales poco representativos de la obra original, otra estratagema de marketing para seducir a los pequeños al sacar provecho del cariño de los niños por los animales.

Una vez abierto el libro, cabe concentrarse ahora en el peritexto interno, para ver cómo estas adaptaciones acompañan al lector hasta el umbral del relato. Entre los primeros elementos liminares están las guardas, que solo SM y GEU ilustran con unos dibujos: GEU retoma una serie de pictogramas que va a utilizar a lo largo del relato y SM propone un fondo colorido estrellado con unos ratones en su parte inferior. En la adaptación del *Quijote* de SM, los ratones aparecen con un gato, una casa y un molino, mientras que, en la adaptación del *Cid* de la misma editorial, están representados con instrumentos de música. Si el molino remite a un episodio del *Quijote* y los instrumentos a los trovadores de la época del *Cid*, la presencia de dichos ratones tiene más una función ornamental e identitaria, permite la identificación de la colección, que una función narrativa. La página de créditos de las adaptaciones de SM revela una exigencia ausente en las demás ediciones al precisar que las normas ortográficas seguidas en este libro son las establecidas por la RAE en su edición del año 1999.

Las portadillas suelen retomar algún dibujo presente en el álbum, excepto en el caso de las editoriales Alma y Tatanka: la primera no tiene portadilla y la segunda se limita a repetir el título. La adaptación de *La Galera* no retoma una ilustración completa, opta por una ilustración simbólica más discreta con el dibujo de unos libros y de un casco. De la misma manera la portadilla de *Mi primer Platero* solo representa en miniatura a Platero jugando con unas flores. Más narrativa es la adaptación del *Quijote* por Anaya, que opta por ilustrar la primera salida de Sancho y el Quijote, invitando al lector a acompañarlos en sus aventuras. En su adaptación del *Cid*, la misma editorial retoma la ilustración en la que el *Cid* y sus hombres levantan sus espadas, preparándose a retar a duelo a los infantes, ilustración anticipadora de los combates que jalonan el álbum. SM repite toda la

ilustración de la cubierta, igual que GEU, mientras que, en su adaptación del *Lazarillo*, Susaeta solo retoma un fragmento de la contracubierta, enfocando la propuesta en el pícaro sentado en el arcón. En su adaptación del Quijote, la misma editorial procede de modo distinto, ya que completa el título con el dibujo de unos molinos más realistas y nada monstruosos que no aparecen en el cuerpo del libro, proponiendo al lector, con la cubierta y la portadilla, dos visiones distintas de dichos molinos, un juego interesante a la hora de entrar en el universo del *Quijote*.

El álbum, por su formato, se presta menos que otro género literario a la inclusión de un prólogo, algo que sin duda explica su ausencia de casi todos los libros analizados. La edición de GEU es la única en proponer una presentación distinta al empezar por un índice que anuncia una introducción, el cuento y una serie de orientaciones pedagógicas. La introducción explica el proyecto de GEU de facilitar el acceso a la lectoescritura gracias a una colección de cuentos accesibles con pictogramas e ilustraciones sencillas y no justifica la elección del texto de Juan Ramón Jiménez, que ni siquiera menciona.

De los once álbumes del corpus de investigación, solo cinco incluyen una dedicatoria y, de estas cinco, solo dos tienen que ver con el proyecto de fomentar la lectura. En la edición de La Galera, la dedicatoria de Ana Campoy, se supone que es de ella, pero no se precisa si la firma el adaptador o la ilustradora, es un homenaje «a todos los libreros que, cada día, animan a nuestros pequeños Quijotes a cabalgar por las páginas». La edición de Anaya es la única en incluir una dedicatoria enfocada en la lectura de los clásicos: Ramón García Domínguez dedica su libro a «los niños y niñas que hoy empezáis a leer El Quijote, deseándoos que ya nunca dejéis de leerlo. Nunca». *Mi primer Cid* es el único en concluir por una especie de posfacio escrito con escritura itálica y destinado a completar la lectura con agradecimiento a los juglares y, en contrato a Per Abbat, sin el cual las hazañas del Cid habrían sido olvidadas.

Aunque Anaya se dirige claramente a la comunidad educativa que tiene a su disposición numerosos recursos didácticos y planes lectores para la animación lectora en el aula, no incluye en sus adaptaciones ningún recurso adicional. Tampoco lo hace Alma que, por elegir un pequeño formato cartoné, limita el contenido interno del álbum a la historia. Susaeta tampoco integra ningún anexo a su adaptación. En cambio, dos editoriales sí quieren crear las condiciones idóneas para una lectura más fácil. Tatanka propone al final del álbum una lista de casi cuarenta palabras, nombres comunes que define con palabras sencillas, o topónimos. Incluso explica que *Lazarillo* es el diminutivo de Lázaro. Las dos adaptaciones de SM también incluyen cuatro páginas de vocabulario, pero, a diferencia de Tatanka, se trata aquí de indicar la palabra correspondiente a cada pictograma. La editorial que más páginas dedica a los recursos adicionales es GEU que, fiel a su proyecto, termina el libro con diez páginas destinadas no a facilitar la lectura sino a ayudar a los mediadores, profesores y familia, en su aprovechamiento del álbum. Partiendo del postulado de que los apoyos visuales son de mayor importancia en la vida diaria, justifican el recurso a los SPC y la presencia de estos anexos:

El objetivo de este material no es solo acercar a los niños de una manera sencilla a la lectura, sino también utilizarlo para trabajar sobre aspectos del lenguaje (vocabulario, estructuración de la frase a partir del pictograma, etc.) y aspectos cognitivos (conceptos básicos, temporales, etc.) que podrían incorporar a su vida diaria (p. 38).

Explican luego que a cada categoría de palabra corresponde un color distinto de pictograma para facilitar la construcción de la frase. Además, proponen un inventario, algo confuso, del vocabulario presente en el cuento clasificándolo por categorías (personas, acciones, descriptivos, miscelánea, sustantivos). En las páginas siguientes sugieren varias actividades para trabajar sobre

aspectos temporales, espaciales o emocionales antes de concluir con una larga serie de preguntas para trabajar la comprensión y la expresión a partir de cada una de las ilustraciones.

Vemos bien que más allá de la diversidad que cada editorial introduce en el componente paratextual, está el proyecto común de presentar (¿o de «vender»?) estos álbumes como un primer paso hacia los grandes clásicos. Con unos títulos que tienden a imitar los originales, con la omisión frecuente de la palabra «adaptación», unas cubiertas seductoras para la infancia y unas contracubiertas que pretenden convencer sobre el interés de leer estos libros, está claro que las editoriales parecen crear una doble ilusión: el mediador adulto cree proponer una lectura canónica al niño, el cual, a su vez, cree leer un clásico.

Si todo este material paratextual contribuye a crear un horizonte de expectativas tanto en la audiencia infantil como en el mediador, cabe preguntarse ahora si estos álbumes cumplen el doble reto de contar historias que gustan a los niños acercándolos, al mismo tiempo y con respeto, al clásico original.

## 2. Los clásicos pasados por el tamiz de la adaptación

Adaptar el *Poema del Cid*, una obra tan antigua, para hacerla accesible a un niño lector del siglo XXI, conlleva varias dificultades que consiguen superar con más o menos éxito las editoriales Anaya y SM. Ambas sustituyen los versos por unas frases y un vocabulario sencillos y optan por una tipografía que facilite la lectura y SM elige la letra cursiva. Del estilo del texto original ambas adaptaciones retoman algunos elementos, como la abundancia de epítetos épicos y el paso al estilo directo, así como las exclamaciones que dan a la narración un carácter más dramático. En cambio, Carmen Gil (SM) se toma cierta libertad al crear el personaje de Vicente, juglar que cuenta las aventuras del Cid en primera persona. Le da la palabra desde el *incipit*, donde explica su función, antes de interpelar a los oyentes a que vengan a escuchar una historia «asombrosa», inspirándose aquí en las expresiones también presentes en el *Cantar de mio Cid* y que pretenden llamar la atención del público. Se supone que la adaptadora considera que podría ayudar al mediador adulto a la hora de leer el álbum. Este homenaje a los juglares que permiten la transmisión del poema lo rinde también Ramón G. Domínguez (Anaya) al añadir a la historia un posfacio en el que afirma que en 1207 «un juglar llamado Per Abbat convirtió esta historia en un libro». No se emplea el término «copista» ni se precisa que la obra es anónima, pero permite situar la época en la que circuló este poema, lo que no hace SM.

Si en las dos adaptaciones el lector descubre que el Cid tiene dos hijas, Elvira y Sol, y un caballo que se llama Babieca, Anaya menciona además el nombre de las dos espadas, a diferencia de SM que solo habla de Tizona. En cambio, SM nombra a la esposa del Cid, algo que no hace Anaya. Estas elecciones son ya un indicio de la diversidad de perspectiva entre las dos editoriales. Anaya pretende adecuarse a los planteamientos fundamentales de la obra haciendo del Cid un personaje heroico y articulando su trama en torno a los principales episodios de los tres cantares, el destierro, la boda y la afrenta del bosque. La voluntad de acercar con fidelidad al clásico justifica la referencia a unos datos que, sin embargo, necesitarán aclaraciones del mediador: no se sabe exactamente de qué lo acusa el rey, ni por qué conquistan, nunca se nombra al enemigo ni por qué en aquel tiempo había un príncipe de Aragón y otro de Navarra.

Ramón G. Domínguez (Anaya) presenta al Cid como un hombre noble, valiente, generoso y sin rencor, víctima de una injusticia, rechazado por el rey al que permanece fiel y condenado a abandonar su tierra y su familia. Pretende conmover al lector subrayando varias veces su tristeza y la de su familia: «¡Qué triste iba el Cid al abandonar su tierra! Y cuando se despedían ¡cómo lloraban su esposa doña Jimena y sus hijas Elvira y Sol!». También hace del honor el tema central que justifica cada acto del caballero. Sin embargo, la reducción drástica de secuencias y detalles, así como el juego

iconotextual introducen variaciones o por lo menos proponen al lector una versión expurgada del poema original. Los autores de esta adaptación privilegian la figura del Cid y sus cualidades, optando por situaciones e ilustraciones que sirven sobre todo para homenajear al caballero. El ilustrador elegido por Anaya es conocido por sus cómics con línea clara, cuyo estilo recuerda aquí los tebeos de aventuras de los años 1940. De las catorce ilustraciones a plena página, más de la tercera parte representan una escena de pelea —con los códigos gráficos de la historieta— o la preparación de un asalto y dos se enfocan sobre la cobardía de los infantes. Otra tercera parte resalta la soledad del Cid, rechazado o meditativo. Solo tres ilustraciones muestran al Cid en interacción con el rey que le perdona, con dos de sus hombres y con su familia al final, un desenlace típico de los cuentos que, con tres frases, tranquiliza al lector diciéndole que el honor del Cid quedó limpio, que sus hijas volvieron a casarse con los príncipes de Aragón y Navarra y que el Cid murió feliz con el perdón del rey y la felicidad de sus hijas. Los dibujos se centran más bien en la acción, dejando de lado lo emocional, mucho más presente en el texto. Honor, valentía, fraternidad, familia son los valores transmitidos por este álbum de acción y aventuras que dibuja la violencia de las peleas y batallas, pero evita aquella del maltrato a las esposas, así como la de la muerte del Cid. A diferencia de los otros dibujos que repiten las acciones relatadas en casi todo el álbum, la afrenta de Corpes y la muerte del Cid no se muestran en la ilustración, seguramente por considerarse demasiado violentas para figurar en un libro para niños de esta edad.

El tono de la adaptación de SM es bastante distinto, como anuncia la ilustración de la cubierta que representa a un Cid mucho más afable que el de Anaya. Con los pinceles de Mikel Valverde, ilustrador infantil multipremiado, que saca provecho de un doble lenguaje gráfico, los pictogramas y las ilustraciones, el Cid y el juglar forman un dúo que invita al lector a entrar en el universo del Cid por la puerta del humor. Lo confirma la primera doble página dedicada al Cid en que se le ve jugando con unos niños mientras el texto dice de él que no hay caballero mejor, que servía contento y fiel a su rey. La intriga se articula en torno a dos de los tres cantares, el primero y el tercero, eliminando el segundo y reduciendo de manera radical el tercero. El álbum cuenta el destierro del Cid, su paso por Burgos, al que dedica tres dobles páginas —cabe recordar que es una edición especial para el Ayuntamiento de Burgos— y también conserva, igual que Anaya, el episodio de la barba y del león que concluye el relato. Los infantes de Carrión desaparecen, sustituidos por «dos hombres de fama» de quienes no se dice nada más. En la mitad de las ilustraciones aparecen niños, quizá las hijas del Cid —al suprimir el segundo cantar y gran parte del tercero, las hijas del Cid siguen niñas hasta el final— o bien niños del pueblo, permitiendo al lector una mayor identificación con el mundo del relato. Las ilustraciones de Mikel Valverde también convierten el cantar de Mío Cid en un cuento infantil, al dar cara de malvado al rey, tras el cual aparece otro personaje malencarado de quien el texto no dice nada y al ridiculizar el león, que suscita más empatía que terror. Del Campeador solo quedan representaciones gráficas de un hombre juguetón — al final lo vemos jugando al ajedrez con el rey — y sensible. El texto indica que se llamaba Rodrigo Díaz de Vivar, que servía a Alfonso VI, el cual lo echó de Castilla «por un engaño» inexplicable en el libro, que iba acompañado de su mejor amigo, Alvar Fáñez de Minaya, y que lo hizo todo para conseguir el perdón del rey y volver a Castilla, como si Carmen Gil hubiera recurrido a estas precisiones para legitimar el texto como adaptación.

Atreverse a reducir la obra maestra de Cervantes es otra arriesgada aventura literaria. La gran cantidad de adaptaciones<sup>9</sup> parece indicar que el anhelo de dar a conocer este clásico supera al miedo a desfigurar la obra. Cabe añadir que las aventuras del Quijote y el universo maravilloso que el pobre loco se inventa se prestan muy bien a la escritura y a la ilustración de cuentos infantiles.

9 *Los niños la manosean, los mozos la leen: Quijotes para la infancia y la juventud en Europa* (2021), coord. por José Montero Reguera, Alexia Dotras Bravo, Alcalá de Henares, UHA; *Traducciones, adaptaciones y doble destinatario en literatura infantil y juvenil* (2019), coord. por Elvira Cámara Aguilera, ed. Peter Lang.

Además de dar a conocer a un personaje legendario, también permite la transmisión de valores como la empatía, la amistad, el amor, la justicia y la libertad. La principal dificultad que eliminar es sobre todo de carácter lingüístico. A diferencia de las adaptaciones del Cid que eliminan el verso en provecho de unas frases sencillas, tres de las cinco adaptaciones del Quijote, las de La Galera, SM —las cuales eligen la letra cursiva— y Alma, optan por versificar la historia, privilegiando la oralidad del álbum leído a los niños, conscientes de que esta estrategia potencia el aprendizaje de la lectura a través del ritmo y la musicalidad y aumenta la capacidad memorística.

Las adaptaciones de La Galera, Anaya y Susaeta retoman parte del *incipit* del texto original para iniciar el cuento: Ana Campoy (La Galera) empieza con «En un lugar de la Mancha» y María Forero (Susaeta) restituye mayor parte del *incipit* original que interrumpe tras la palabra «hidalgo», haciendo desaparecer luego al narrador en primera persona. Solo el adulto mediador sabrá a qué remiten estas primeras palabras. Más didáctico, Ramón G. Domínguez (Anaya) retoma con letra itálica una parte del famoso *incipit*, que interrumpe tras «acordarme» y que completa con una explicación: «Así comienza la famosa novela *Don Quijote de la Mancha*, la historia de un hombre que se pasaba el día leyendo libros de aventuras y quiso imitar a sus protagonistas convirtiéndose en caballero». Un *incipit* tan instructivo como eficaz, ya que en pocas palabras resume el principio de la novela. Para SM, Carlos Reviejo opta por iniciar el álbum con unas palabras sobre Cervantes, al que vemos luego escribiendo el *Quijote*, referencia sutil al juego metaficcional cultivado por el propio Cervantes.

Ninguna de las cinco adaptaciones pretende adecuar el nivel de lengua a los personajes ni respeta el uso de frases y dichos populares característico del Quijote, excepto Ana Campoy (La Galera), quien introduce la expresión coloquial «perder la chaveta en su adaptación. En cambio, todas conservan el estilo directo de varias réplicas y unas frases exclamativas, ideales para dar mayor vida al relato. También siguen fieles al humor del clásico, aunque cuesta más conservar la dimensión paródica que obliga a un conocimiento previo de las novelas de caballerías. Para la editorial Alma, Catarina Sobral dibuja dos veces a don Quijote leyendo, pero el texto nunca evoca su afición a la lectura, causa de su locura. El don Quijote de Ana Campoy (La Galera) lee libros «sobre armaduras», soñando «con aventuras como las de sus novelas» y deseoso de «vivir aventuras y ser caballero andante», sin mencionar el género literario, pero incluyendo un título de novela de caballerías al comparar a un don Quijote enjaulado por sus amigos con un Amadís de Gaula, referencia sin duda poco evidente para un niño actual.

El don Quijote de Ramón G. Domínguez (Anaya) también se pasa el día leyendo «libros de aventuras» y quiere «imitar a sus protagonistas». Solo María Forero (Susaeta) y Carlos Reviejo (SM) mencionan la lectura de «libros de caballerías». Tras explicar que «De leer y dormir poco, dicen que se volvió loco» (9), Carlos Reviejo (SM) relaciona la lectura de dichos libros con la decisión de don Quijote de salir para vivir aventuras y ayudar al oprimido, a viudas y desvalidos (12 y 14), sin explicitar qué eran esas novelas. Por el contrario, María Forero (Susaeta) ayuda al lector a entender qué eran dichos libros: «Don Alonso leía libros de caballerías a todas horas. ¡Cómo admiraba a los caballeros andantes, esos valientes aventureros que arriesgaban su vida por defender a los más débiles en honor a su dama!» En unas pocas palabras la audiencia ya tiene una clave más para entender los motivos de don Quijote y la razón por la que se enamora de Dulcinea. En cambio, al limitarse a escribir «Una moza de una aldea fue su Dulcinea», Carlos Reviejo (SM) no deja muy claro qué significa una «dulcinea» ni por qué don Quijote necesitaba tener la suya. Tampoco lo deja muy claro Ramón G. Domínguez (Anaya) al explicar que «una cosa le faltaba para estar bien orgulloso: honrar a su dulce amada, Dulcinea del Toboso». Sin ayuda de un mediador, al niño le podrá sorprender la aparición repentina de esta dama llamada Dulcinea del Toboso y por qué se sentirá orgulloso. Una vez más, la adaptación de Susaeta facilita la comprensión explicando que, al faltarle una dama a la que servir, se acordó de

una labradora que le gustaba y se llamaba Aldonza Lorenzo —es la única adaptación que menciona su nombre y el nombre de Alonso Quijano— y a la que convirtió en «la sin par Dulcinea del Toboso». Ramón G. Domínguez (Anaya) también ayuda al lector: «¿Y quieres saber en quién iba pensando don Quijote? En Dulcinea del Toboso, la dama de sus sueños. Porque un caballero sin amores es como un árbol sin hojas y frutos. A ella le ofrecería siempre todas sus hazañas y conquistas». Carmen Gil (Alma) sintetiza y adapta el texto a los códigos culturales más contemporáneos haciendo de don Quijote un «Superhéroe» que dedicará cada gloria, cada victoria lograda, a Dulcinea, su amada, dejando de lado el resorte humorístico creado por el desfase entre la fealdad de la labradora y su proyección idealizada por parte de don Quijote.

Otra manera de aprovechar el humor presente en la novela de Cervantes para seducir a sus lectores consiste en seleccionar los personajes y las situaciones susceptibles de crear secuencias divertidas a partir de la interacción iconotextual. La presencia de Sancho era inevitable. Aparece en seguida en la adaptación de Ramón G. Domínguez (Anaya), que no respeta la estructura de la novela original mientras que las otras versiones esperan la segunda salida para formar al famoso dúo. Ramón Domínguez lo describe como «rechoncho de cuerpo y un poco cortito de mollera» y hace que pronto la gente se burle de ellos. Ana Campoy (La Galera) se limita a calificarlo de «ilusos», pero precisa que don Quijote consiguió convencerle de ser su escudero haciéndole creer que lo haría gobernador. María Forero (Susaeta) lo presenta como «un vecino bonachón y un poco simple al que [don Quijote] prometió convertir en gran señor si le servía de escudero». Carmen Gil (Alma) también lo califica de «bonachón» cuando Carlos Reviejo (SM) lo presenta como «un pobre labrador bondadoso y hablador», estas dos adaptaciones también conservan el episodio del manto de Sancho como para generar más empatía que burla en el lector que descubre que Sancho es una víctima de la locura del Quijote. Las ilustraciones de Anaya también lo representan como una víctima mientras que, en las otras adaptaciones, está representado más bien como un testigo lúcido e inquieto.

Además del manto retomado por dos adaptaciones, de todas las aventuras vividas por el Quijote, son muy pocos los episodios elegidos por las distintas adaptaciones:

Don Quijote hecho caballero en una venta	La Galera, Alma
Don Quijote encuentra su Dulcinea	Alma, La Galera, SM, Susaeta, Anaya
Los mercaderes se burlan de Dulcinea	Susaeta
Don Quijote molido a palos por un mozo	SM
Quema de los libros	La Galera, Susaeta
Barbero y cura engañan a don Quijote con la reina Micomicona	Alma
Combate contra los molinos	Susaeta, La Galera, Alma, SM, Anaya
El castillo encantado	Alma
Combate contra las ovejas	Susaeta, La Galera, Alma, SM, Anaya
Combate contra los pellejos de vino	SM
Combate contra un león	SM
Don Quijote no paga la cuenta en una venta	SM
Los duques y Clavileño	SM, Anaya
El Quijote libra unos presos	SM
El yelmo y el barbero	La Galera, Anaya
Regreso a casa	La Galera, SM
Muerte de don Quijote	Susaeta, SM

Todas las adaptaciones del corpus se inspiran en los famosos episodios de los molinos y ovejas que don Quijote toma por enemigos. Además de ilustrar la locura del caballero y provocar risa, genera en el lector un sentimiento de superioridad al hacerlo más lúcido que el protagonista. Por la gran cantidad de episodios evocados, la adaptación de SM es sin duda la que pretende acercarse más al original. Incluye mucho más texto que las otras versiones, lo que le permite mencionar más peripecias, aunque las ilustraciones principales, no los pictogramas, se limitan a evocar cuatro: los molinos, el mancebo, Clavileño y la muerte del Quijote. Con tinta y acuarela, Javier Zabala opta por dibujar a un caballero don Quijote muy estilizado que privilegia lo estético sobre el realismo y el humor. Con el fin de llamar la atención de la infancia, integra de forma sutil en todas sus ilustraciones unos ratones y, a veces, un gato, animales que figuraban sorprendentemente en la contracubierta y en las tapas interiores y cuya presencia se explica ahora. Para esta estrategia de acercamiento al mundo infantil, se hubiera podido elegir a un perro: el galgo de don Quijote, curiosamente ausente en el álbum. Tampoco lo incluye en sus ilustraciones Roser Calafell en la edición *La Galera*, aunque es posible que el perro triste — y sucio a juzgar por las moscas que lo acompañan — que sigue el carro que lleva a don Quijote enjaulado sea el famoso galgo. Con su línea clara, Roser Calafell hace del caballero y de su escudero un dúo simpático: el humor procede de la expresión de todos los personajes, desde los campesinos que se burlan hasta los caballos preocupados por sus amos.

Bastante parecido es el estilo de Emilio Urberuaga (Anaya) que también destaca la locura del pobre Quijote y subraya el contraste entre la personalidad soñadora e idealista del caballero y la lucidez de Sancho. Es el único en dar mayor protagonismo al perro del Quijote, ya que aparece en casi todas las páginas, fiel y a veces consternado ante la locura de su amo. Para Susaeta, una edición más económica que las otras, Eva María Gey opta por un dibujo digital muy convencional para ilustrar, no sin humor, las peripecias del caballero andante. Sus ilustraciones recurren a los códigos gráficos y cromáticos de los dibujos animados televisivos y los colores, el castillo de la doble página dedicada al universo de los libros de caballerías, así como los pajaritos omnipresentes en el álbum recuerdan en particular al universo de Disney... un estilo y un formato que difieren radicalmente del estilo más creativo de Catarina Sobral (Alma). Esta propone una representación icónica del universo cervantino muy original jugando con los encuadres, los enfoques, las proporciones y los contrastes cromáticos que dan mucha vida al relato, un primer paso interesante en el aprendizaje de la lectura de imágenes.

Es interesante observar que las únicas ediciones que no censuran la muerte de don Quijote son la más comercial, Susaeta, y la más pedagógica, SM. Ambas pretenden respetar el final de la novela, aunque de modo distinto. Susaeta preserva al lector limitándose a decir que un golpe «lo mató», información textual que va acompañada de un dibujo en el que don Quijote aparece vivo con su caballo como cabalgando sobre las páginas de un libro. El álbum concluye de esta forma: «No alcanzó la gloria en vida, pero, tras su muerte, todos lo recuerdan y admiran: no hubo caballero mejor». SM preserva menos al lector, al decirle, simplemente, que «junto a ama y sobrina murió tranquilo en su cama» y al enseñarle el cadáver del caballero ante quien desfila la gente. Quizá la confesión católica de la editorial explique este atrevimiento. A medio camino entre estas dos adaptaciones, Ramón Domínguez (Anaya) concluye el texto sin alusión ninguna a la muerte del héroe, pero, en la ilustración, Urberuaga —el único en hacer del caballero cincuentón un anciano con canas y barba blanca— dibuja a un don Quijote vestido con pijama, con los ojos cerrados, volando entre nubes, dejando abierta toda interpretación al niño que quizá lo vea como un delirio más del Quijote...

Otra adaptación que también plantea el problema de la muerte a la hora de dirigirse a unos niños es *Platero y yo*. No es la única dificultad de esta adaptación. No es fácil rendir homenaje a la prosa poética tan rica de Juan Ramón Jiménez y reducir su texto a unas cuantas líneas escritas para primeros lectores. Las figuras poéticas son muy escasas en la adaptación de Anaya. A diferencia de

otras adaptaciones de otros clásicos, Concha López Narvaez (Anaya) no opta por el verso, privilegia las frases cortas y descriptivas o explicativas. Explica que Moguer es un pueblo andaluz y dice del poeta que es «alguien que busca las palabras más hermosas para contar lo que ve, lo que piensa y lo que siente». Unos epítetos para describir a Platero, la comparación de sus ojos brillantes con «dos cristales negros», la evocación de Platero bebiendo «un cubo de agua con estrellas» son las únicas expresiones poéticas. La poesía del texto original se desprende más bien de las ilustraciones de Ximena Maier. Ainara Calvo Llorente (GEU) usa más comparaciones: «Era blando como el algodón y sus ojos negros como dos escarabajos», «Platero era fuerte como una piedra por dentro pero tierno como un niño» y «Darbón era grande como un buey y rojo como una sandía». Ambas versiones evocan colores, ruidos y también olores, bajo la pluma de Concha López Narváez, «el aire huele a pinos y mar a limoneros y a naranjos», bajo la de Calvo Llorente, las «calles huelen a pan caliente». Esta adaptadora incluye también más frases exclamativas e interrogativas cuando el poeta se pregunta qué pasaría si Platero fuese al colegio. También han desaparecido las expresiones y vocablos típicos del vocabulario andaluz, las palabras inventadas, así como las referencias a la cultura francesa. Otra dificultad radica en el respeto o no del punto de vista de la narración. Ambas versiones abandonan la primera persona, aunque GEU mantiene «yo» en su título. Un narrador en tercera persona cuenta la historia de Juan Ramón Jiménez y su burro, dando por sentado que el texto del poeta andaluz es autobiográfico, algo más que discutible.

De los 138 capítulos originales que recopilan y exponen experiencias y recuerdos vividos, siguiendo el ritmo de las estaciones del año, muy poquitos han sido conservados. Ambas versiones dan vida al doctor Darbón, a la perra Diana, a los niños y a la cabra, dejando de lado el canario, el perro sarnoso, la novia de Platero y más personajes. Ambas adaptaciones ofrecen una versión edulcorada del texto original. De los episodios en los que Platero sufre a causa de una púa, de una sanguijuela y de unos tábanos, no queda nada. De la muerte de un perro sarnoso y una niña tampoco. Sin embargo, al final de los dos álbumes, Platero muere. Concha López Narvaez (Anaya) escribe que Platero «se marchó para siempre», mientras que Ainara Calvo Llorente (GEU) no duda en escribir «Al mediodía Platero murió». En la página siguiente se ve la tumba del burro, imagen dura atenuada por la creencia en un más allá del poeta: «Juan Ramón pensaba que Platero estaría en el cielo con los angelitos». Concha López Narváez (Anaya) no menciona ningún angelito, pero invita al lector a cerrar los ojos, igual que Juan Ramón: «Si nosotros cerramos los ojos, también parecerá que lo vemos. Así Platero no morirá nunca. Seguirá siempre vivo mientras lo que recordemos». Esta conclusión también recuerda la importancia de no olvidar los clásicos de la literatura...

Las dos versiones privilegian los momentos más impregnados de los valores que desean transmitir, o sea la amistad, el amor, la bondad, el dolor y la soledad. Fiel a su orientación editorial, GEU se centra más en el tema de la discriminación. Eliminando el problema del maltrato a través del castigo corporal que imagina infligirían a Platero en clase, Calvo Llorente conserva el problema de discriminación que puede sufrir un alumno diferente de los demás. La adaptadora vuelve al tema de la discriminación evocando el momento en el que unos niños tachan al poeta de loco a su paso por las viñas. Hasta hace intervenir al personaje de Macaria, la señora que lava a Platero, para recordar, una vez más, que el animal se merece el mismo cuidado que un ser humano. Al retomar el capítulo III del poema en el que el poeta dice de Platero que entre los niños era «de juguete», la edición de Anaya no es tan inclusiva. Parece algo sorprendente que una edición tan reciente haya valorado la actitud de los sobrinos con quienes «Platero se convertía en su juguete». La ilustración de Ximena Maier muestra con benevolencia a un niño tirando de una cuerda con toda su fuerza para que el animal se mueva, forma de maltrato animal de la que la adaptación habría podido prescindir.

No se adapta *Platero y yo* solo porque es un clásico de la literatura española sino por tener una relación con la literatura infantil y también porque es un texto protagonizado por un animal, personaje favorito de los niños. Al estar protagonizado por un niño, *Lazarillo de Tormes* se presta también perfectamente a una adaptación infantil a pesar de ser un texto antiguo. Tanto en la versión de María Forero (Susaeta), como en la de Carlos Blanco (Tatanka), *Lazarillo* nos cuenta su vida en primera persona, mezclando partes narrativas y réplicas en estilo directo. En la edición de Tatanka, a veces se interpela también al lector para hacerlo más presente: «Pero Casimiro, un día, harto de desconfiar, arrojó el jarro y con tino, ¿sabéis a quién le fue a dar?». Ambas adaptaciones eliminan el uso de refranes y dichos populares que caracteriza el estilo de la obra original. Sin embargo, la edición de Tatanka se revela más exigente que Susaeta al integrar mucho más texto y un vocabulario más rico. En la misma lógica que algunas adaptaciones del Quijote, Carlos Blanco da un ritmo particular a la lectura del texto eligiendo el octosílabo.

Adaptar supone también la eliminación de muchos episodios de los que las dos versiones solo conservan los siguientes: el engaño de Lazarillo para robar vino, uva y chorizo al ciego, su venganza con el pilar y su estratagema para robar comida al cura. Más cercano al clásico, Carlos Blanco (Tatanka) integra también el episodio iniciático del toro de piedra. De los nueve amos solo quedan tres, el ciego, el clérigo y el escudero. Al tercer amo, María Forero (Susaeta) no lo nombra, solo dice de él que iba bien peinado y compuesto, pero no tenía un céntimo y pasaba más hambre que Lázaro. Además de explicar al final qué era un escudero, Carlos Blanco también hace intervenir al capellán del sexto tratado y al arcipreste del último tratado, al que no nombra como tal sino presenta como «un señor muy importante». En cambio, se toma cierta licencia al atribuir un nombre divertido al ciego, al que llama Casimiro Toloveo, haciendo así de este personaje fundamental en la obra algo más que un tipo. Esta elección es una de las estratagemas adoptadas para que el lector empatice con el pobre Lazarillo. Otra consiste en modificar la historia familiar del protagonista borrando toda referencia a los padres, opción retenida por María Forero (Susaeta) que lo presenta como un niño huérfano, o concentrando el origen de su mala suerte en la figura paterna, opción elegida por Carlos Blanco (Tatanka): «Con mi padre molinero nunca llegaba el dinero para vestir y comer». Las magníficas y muy personales ilustraciones de Tomás Hijo contribuyen también a que el lector empatice con el protagonista, que aparece solito desde la primera doble página, solito y pequeñito. De las dieciséis ilustraciones que muestran el rostro de Lázaro de niño, diez lo representan triste e infeliz. El episodio del castigo por haber sisado vino va ilustrado por un primer plano de su cara afligida, sufrida, con unos dientes rotos, lo que contrasta con el dibujo de su amo, feo y sonriente. Tomás Hijo muestra la violencia sufrida por Lazarillo a diferencia de los dibujos convencionales de Eva María Gey, que ocultan casi totalmente este aspecto, al representar casi exclusivamente al niño con cara de travieso. De la violencia del clásico, el texto de María Forero conserva la alusión al hambre y al maltrato, que evoca dos veces: «Notó el engaño, y tan fuerte me golpeó que perdí un diente o dos» y «el ciego me maltrataba». En cambio, la ilustradora sí dibuja el episodio de la venganza de Lazarillo, una escena de violencia que se considera más legítima por ser más justa a ojos del lector. Tomás Hijo da mayor fuerza a esta secuencia al dividirla en dos momentos: en un primer momento, el ciego, guiado por el niño, se acerca al pilar y en el segundo vemos al ciego estrellarse contra el pilar. Sus dibujos producen aquí un efecto mucho impactante que los de Susaeta que necesitan la explicación del texto para su comprensión. Las ilustraciones de Tomás Hijo también evitan una lectura maniquea del clásico gracias a una representación llena de matices de dos de los amos del niño a los que no encierra en su papel de malvados. Dibuja al cura como un viejo avaro encorvado, más débil e ingenuo que violento, a diferencia de Eva María Gey, quien lo representa joven y muy severo, con su traje negro, su cara dura y sus dos enormes cruces que muestran sin ambigüedad una crítica al clero. El ilustrador de la

edición de Tatanka suaviza mucho más la sátira anticlerical al introducir al personaje del capellán, un personaje positivo. También desarrolla un poco más al personaje del escudero, a quien representa como un amo hacia el que Lazarillo siente empatía, consciente de ser tan pobre como él. No muestra a Lázaro mendigando por él, sino que los dibuja celebrando con alegría la cena que pudieron compartir gracias a lo que la gente les dio en el mercado. Al oponer el escudero bien vestido al niño mendigando, Eva María Gey, por el contrario, reduce la figura del escudero a la de un amo injusto.

El final también difiere en las dos adaptaciones. La edición de Tatanka incluye al capellán que da un trabajo honrado a Lazarillo, quien así consigue ganar dinero. Las ilustraciones lo representan creciendo, hasta convertirse en el hombre que se hará pregonero, término explicado al final del libro. Eva María Gey (Susaeta) no hace crecer al protagonista, quien, con la misma cara, se convierte en pregonero en la última página, creando una confusión entre la elipsis temporal insinuada por el texto y lo que muestra la ilustración. Si Susaeta elimina el casamiento de Lázaro con la criada del arcipreste, Tatanka se permite una extensión en la que dedica la doble página final al retrato de Lázaro rodeado de su mujer y sus tres hijos, una familia feliz que cena con su amo. La expresión de las caras y la abundancia de comida ilustran un final feliz típico de los cuentos: «Fuimos de los más felices, tuvimos trabajo honroso; hasta comimos perdices». Este final va acompañado de lo que parece ser un mensaje de esperanza para el lector: «Y así, querido lector, fue la historia de este niño quien comenzó siendo un pillo y hasta muy lejos llegó». El final de la edición de Susaeta, mucho menos cuentístico, transmite otro mensaje: «Me gano la vida, no me quejo; otros están peor». Si una adaptación da a entender que la ascendencia social siempre es posible, la otra invita más bien a la resignación ante el destino, pero ambas recuerdan los finales de los cuentos decimonónicos de mentalidad burguesa. Estas dos adaptaciones tienen una tonalidad algo distinta, siendo la de Tatanka de mejor calidad literaria y gráfica que Susaeta que principalmente pretende seducir al lector, añadiendo una dimensión lúdica con la introducción de un ratoncito que se esconde en casi todas las páginas del libro. Si las dos adaptaciones retoman los temas esenciales del clásico, la pobreza, la injusticia, la hipocresía y el egoísmo, en cambio se puede lamentar que ninguna haga referencia al pícaro, término ausente en los dos álbumes.

### 3. Conclusiones

Se puede concluir que de todos los requisitos recomendados por Navarro Durán (2006) y Sotomayor (2005), estas adaptaciones cumplen con los siguientes: por una parte, contribuyen, divirtiéndolos, a que los lectores integren estos clásicos en su mundo de referencias culturales, gracias a una selección de pasajes esenciales y un lenguaje accesible y, por otra parte, el componente paratextual, sobre todo el epitextual, contiene referencias al hipotexto o sea a la obra original. Sin embargo, entre los requisitos que no cumplen al convertir el clásico en un libro de pocas páginas está, sobre todo, el del respeto al sentido profundo de la obra original, dando, según Sotomayor (2005, p. 237), «como resultado una obra distinta no sólo en su discurso formal, sino en los valores esenciales de ese contenido que se pretende transmitir». Ciertamente, como recuerda Sotomayor (2013, p. 34), la literatura canónica circula en gran parte en forma adaptada o reescrita: «La imagen que se tiene de una obra clásica (quienes aseguran conocerla) se ha construido sobre estos materiales, y cada vez más con las imágenes visuales que proceden del cine, la televisión, la ilustración o el cómic». Por tanto, no es nada sorprendente que, en estos últimos veinte años, estos clásicos hayan pasado por el formato álbum. No obstante, los álbumes del corpus analizado no han sido pensados como trabajos polifónicos «donde el soporte físico y la narratología textual y visual concuerdan afinadísimo» (Duran, 1999, p. 79), pues la prioridad de su ambición pedagógica al querer dar a conocer los clásicos de la literatura española, hace disminuir de forma drástica la fuerza creativa de esta polifonía. En

consecuencia, cabe preguntarse cuál es el interés, más allá la motivación económica, de adaptar un clásico al formato álbum ilustrado cuando gran parte de su esencia se ha perdido.

Por añadidura, las adaptaciones son antes un resumen del clásico elegido que una obra literaria en sí misma, si se entiende como tal un texto que no se deja aprehender de inmediato y que hace posibles varias lecturas. Como recuerda Soriano, las adaptaciones nacieron de la falta de buenos libros para niños. Ahora bien, se podría considerar que la oferta del mercado editorial del siglo XXI es lo suficientemente rica como para no necesitar recurrir a textos antiguos como única buena literatura. Así mismo, como explica Escarpit (1984, p. 110), si bien las aptitudes de los niños pueden apreciarse de manera relativamente objetiva, en función de la edad y del nivel escolar, las necesidades se definen con criterios culturales, sociales e ideológicos en los que solo se contempla la perspectiva del adulto. La obra se convierte en instrumento de perfeccionamiento del acto de leer y el contenido de esta obra se adapta a la visión de una infancia idealizada creada por la voluntad ideológica del adulto, condenando la obra literaria al olvido: «Entonces las lecturas diversas que se podrían hacer de la obra son reducidas por las censuras adultas; se da una dirección que excluye la riqueza de los posibles. La obra es instrumento de formación y de deformación. La obra literaria es olvidada»<sup>10</sup>.

Aunque Colomer (1999, p. 161) afirma que una de las funciones que cumplen los libros mediocres es facilitar la lectura y, por tanto, fomentar la autoimagen positiva de los lectores que más dificultades tienen, es una lástima que los grandes clásicos sufran tanta deformación para cumplir esta función. El problema no es que sean buenos o malos álbumes, tanto más cuanto que los criterios que nos permiten definir qué es un álbum malo son muy relativos. Tampoco está en si las adaptaciones son buenas o malas, sino, simplemente, en la imposibilidad de adaptar estos grandes clásicos al formato del álbum ilustrado para primeros lectores. Que se publiquen álbumes que recurran al juego de la intertextualidad para plantar semillas y hacer que los niños empiecen a integrar tempranamente estos clásicos en su mundo de referencias culturales, es bueno de por sí, pero que afirmen rescatar lo esencial de la obra original haciéndose pasar por adaptaciones, nos parece pura estafa.

---

10 «Alors les lectures diverses qui pourraient être faites de l'œuvre sont réduites par les censures adultes; une direction est donnée qui exclut la richesse des possibles. L'œuvre est instrument de formation et de déformation. L'œuvre littéraire est oubliée».

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Fuentes primarias

- Blanco C. & Tomás Hijo (2012): *Lazarillo de Tormes*. Tatanka.
- Calvo Llorente, A. & Aznar Medina M. A. (2014). *Platero y yo*. GEU Editorial.
- Campoy, A. & Calafell, R. (2015, 5a edición 2018). *Don Quijote de la Mancha*. La Galera.
- Domínguez, R. G. & Max (il.) (2007). *Mi primer Cid*. Anaya.
- Forero, M. & Gey, E. M. (il.) (2018). *El Lazarillo de Tormes*. Susaeta.
- Forero, M. & Gey, E. M. (il.) (2018). *Don Quijote de la Mancha*. Susaeta.
- García Domínguez, R. & Urberuaga, E. (il.) (2015, 10ª edición 2019). *Mi primer Quijote*. Anaya.
- Gil, C. & Sobral, C. (il.) (2021). *Don Quijote de la Mancha*. Alma.
- Gil, C., Valverde, M. (il.) (2007). *El Cid Campeador*. SM.
- López Narváez, C. & Maier, X. (il.) (2015 y 2020). *Mi primer Platero*. Anaya.
- Revejo, C., Zabala J. (il.) (2004, 6ª edición 2016). *Don Quijote de la Mancha*. SM.

### Fuentes secundarias

- Cerrillo, P. (2009). Las adaptaciones de clásicos en la LJJ: ¿un problema o un recurso? . *Fundación Cuatrogatos*. <https://www.cuatrogatos.org/detail-articulos.php?id=355#>
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
- Duran, T. (1999). ¿Pero qué es el álbum? AA.VV. *Literatura para cambiar el siglo*. FGSR.
- Escarpit, D. (1980). Traduction et adaptation en littérature d'enfance et de jeunesse. *Orientations de recherche et méthodes en littérature comparée*, actes du XVI<sup>e</sup> Congrès de la Société Française de Littérature Générale et Comparée, T1, Montpellier, 103-111.
- Navarro Durán, R. (2006). ¿Por qué adaptar los clásicos? *Tk*. n°18. 17-26.
- Soriano, M. (1973). Qu'est-ce qu'un classique pour la jeunesse?: entretien entre Marc Soriano et le Bulletin des bibliothèques de France. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*. n° 2, 57-70.
- Sotomayor, M. V. (2005). Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias. *Revista de Educación*, N° Extraordinario, 217-238.
- Sotomayor, M. V. (2013). ¿Qué hacemos con los clásicos? Algunas reflexiones para los futuros docentes. *Lenguaje y textos*, n°38, 29-36.

María del Rosario Neira-Piñeiro

neiramaria@uniovi.es

<https://orcid.org/0000-0003-2355-4682>

Universidad de Oviedo

(Recibido: 12 abril 2023 / Received: 12th April 2023)

(Aceptado: 27 julio 2023 / Accepted: 27th July 2023)

DOI: 10.35869/ailij.v0i21.4567

# FICCIONES DIGITALES PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA: UN ANÁLISIS DE APLICACIONES PARA PRELECTORES

*DIGITAL FICTION FOR LITERARY EDUCATION: AN ANALYSIS OF APPLICATIONS FOR PRE-READERS*

## Resumen

Este trabajo se centra en la ficción digital para primeras edades, concebida como un recurso para la educación literaria. Se pretende analizar una muestra de seis aplicaciones de ficción digital para prelectores de la editorial italiana Mimibombo y determinar su adecuación para la educación literaria en la etapa de educación infantil. Se emplea una metodología cualitativa de estudio de caso, atendiendo a dos dimensiones: formato (disponibilidad, accesibilidad, paratextos, usabilidad y ergonomía) y contenido (narrativa, multimodalidad e interactividad). El estudio revela características comunes a todas las aplicaciones que justifican su pertinencia para primeras edades. Destacan la sencillez de las tramas, el predominio del lenguaje icónico, la combinación armónica de elementos visuales y sonoros y las posibilidades de interacción, que requieren la participación activa del destinatario para que la historia avance. Su interés para la educación literaria se justifica porque contienen narrativas sencillas con características acordes a los intereses y capacidades infantiles, potenciando el disfrute de estas ficciones a través de la exploración y el juego. Se recomienda la utilización de las *apps* con la mediación con un adulto, para favorecer las producciones orales durante o después de la lectura compartida.

**Palabras clave:** Literatura infantil; Educación literaria; Aplicaciones digitales; Ficción digital; Educación infantil.

## Abstract

This work focuses on digital fiction for early childhood, considered as a resource for literary education. It aims specifically to analyse six digital fiction apps for pre-readers created by the Italian Publisher Minibombo, and to determine their suitability for literary education in preschool education. The methodology employed is qualitative and based on case study. Two dimensions have been taken into account: format (availability, accessibility, paratexts, usability and ergonomics); and content (narrative, multimodality and interactivity). The analysis reveals common features in all the selected applications justifying their appropriateness for young children. The most prominent features are the simplicity of the plots, the predominance of iconic language, the harmonic combination of

images and sounds, and the options for interaction, which require the active participation of the reader so that the story advances. Their appropriateness for literary education is justified by the simple narratives being adapted to the children's interests and abilities, fostering the enjoyment of these works of fiction through exploration and play. It is advisable to use these apps with the mediation of an adult, to support oral production during or after the shared reading.

**Keywords:** Children's literature; Literary education; Digital applications; Digital fiction; Early childhood education.

## 1. Introducción

El avance de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y el desarrollo de la Web 2.0 ha tenido un importante impacto en la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) (Rovira-Collado, 2013), con la aparición de diferentes formas de ficción. Se trata de obras:

Que necesitan y aprovechan los contextos informáticos tanto durante su proceso de creación como en el momento de ser leídos, jugados, recibidos o cualquier palabra que queramos usar para definir el acto de disfrutar esta forma de cultura. (Ramada, 2020, p.10)

López (2022) destaca también la aparición de recursos digitales de interés para la enseñanza de la literatura, entendiendo la literatura digital como aquella «que necesita y aprovecha las propiedades del medio, soporte y formato informático tanto a lo largo del proceso (concepción, intencionalidad y creación del producto literario) como durante el curso de lectura» (p. 33). Estos textos genuinamente digitales se caracterizan por la multimodalidad, la no linealidad y el carácter participativo (Ramada, 2020). La primera consiste en la combinación de diferentes lenguajes o formas de expresión, la segunda supone la ruptura con el orden lineal de lectura y la posibilidad de navegar libremente por el texto, mientras que la tercera se relaciona con la interacción, muy ligada a la dimensión lúdica. De acuerdo con Ramada (2020) y López (2022), se excluirían los textos literarios digitalizados, que pueden manifestarse en soporte papel y digital sin que ello implique cambios sustanciales. Sin embargo, sí se considerarían ficción digital las adaptaciones de obras preexistentes que aprovechan las posibilidades y características del nuevo medio. De hecho, la adaptación de LIJ al medio digital es un fenómeno importante en el mercado editorial (Ruiz-Domínguez, 2016), conllevando a menudo una transformación notable y un enriquecimiento expresivo de los originales (Ruiz-Domínguez, 2019).

En cambio, otros autores establecen una gradación desde las digitalizaciones de textos preexistentes hasta las que incorporan elementos lúdico-interactivos que enriquecen y transforman la experiencia original, en caso de basarse en un texto impreso (Yokota & Teale, 2014). En este sentido, Ruiz-Domínguez (2016) diferencia entre las obras digitales en formato ePub, PDF o Mobi, que ofrecen una experiencia cercana a la lectura en papel, y los libros electrónicos que incorporan vídeo, audio y elementos interactivos, hasta llegar a formatos híbridos, más próximos a las narrativas cinematográficas que a una narración literaria convencional (Ruiz-Domínguez, 2019). Para poder categorizar esta diversidad de ficciones digitales, Ruiz-Domínguez (2016) tiene en cuenta la procedencia (obras digitalizadas, obras nuevas presentadas a la vez en papel y digital y textos creados para soportes electrónicos), tipo de texto (cuento, novela o álbum), grado de participación del lector (se requiere o no su intervención para que la obra avance) y prestaciones ofrecidas (audio, animación, geolocalización, etc.).

Estos textos digitales, especialmente diseñados para los más jóvenes (García-Rodríguez & Gómez-Díaz, 2016), ofrecen nuevas experiencias de lectura, ya que permiten interactuar con el texto y tomar decisiones que afectan a la propia ficción. Además, requieren un lector que comprenda los lenguajes visuales y sea capaz de acceder al texto a través de una pantalla, de una forma muy diferente a la que supone la lectura lineal de un discurso escrito (Ruiz-Domínguez, 2014).

## 2. Ficción digital en forma de app

Algunos tipos de ficción digital se presentan en forma de *app*, conociéndose habitualmente como «álbumes digitales interactivos». Estos textos han sido objeto de especial atención por parte de los investigadores, gracias a la existencia de una sólida teoría sobre el análisis del álbum impreso, y también debido su al interés para primeras edades (Aguilera et al., 2016). Los álbumes digitales mantienen el carácter multimodal del álbum impreso, enriqueciéndolo con otros recursos, como vídeos o animaciones, música, sonidos, etc., e incorporan elementos lúdico-interactivos (Al-Yaqout & Nikolajeva, 2015; Aguilera et al., 2016; Bai et al., 2022; Ruiz-Domínguez, 2019; Zhao, & Unsworth, 2017). El grado y tipo de interacción, la mayor o menor presencia de texto, las opciones de personalización, el aprovechamiento expresivo de las posibilidades del medio, etc., pueden variar. Así, Yokota & Teale (2014) diferencian cuatro tipos de álbum digital cuando se trata de adaptaciones de textos previos: los que proceden de álbumes escaneados, los que transforman el álbum en un producto audiovisual, los que agregan sonido y elementos interactivos y los que transforman el álbum original en un juego. Mientras que algunas *apps* ofrecen una forma de navegación más próxima a la experiencia de lectura de un libro físico, otras recurren al lenguaje audiovisual para desarrollar la narrativa, adoptando una apariencia similar a la de una película de animación (Al-Yaqout & Nikolajeva, 2015). Además, algunas de estas obras, debido a su carácter multimodal, no lineal e interactivo, se aproximan al videojuego, de ahí que algunos investigadores prefieren emplear términos que no evoquen el concepto de 'libro'. Por ejemplo, Frederico (2021) opta por «*app* literaria», englobando diversos tipos de obras en forma de aplicación, con características que las aproximan al álbum, a la animación o a los juegos digitales, según los casos. Por su parte, Ramada (2020) prefiere hablar de «ficción digital» como «término paraguas» para designar una amplia gama de narrativas digitales multimodales. En este trabajo, adoptaremos esta denominación, dado que abarca un mayor número de manifestaciones digitales, englobando producciones situadas a medio camino entre la literatura y el videojuego.

Si bien la pluralidad de lenguajes y la interactividad características del álbum digital buscan incrementar la motivación, disfrute e implicación del destinatario infantil, se podría lograr el efecto contrario (generando distracción y dificultando la comprensión) si estos elementos no están bien integrados (Bai et al., 2022; Müller-Brauers et al., 2020). Por ello, es clave realizar una selección adecuada de los álbumes digitales por parte de los mediadores, para lograr experiencias de lectura satisfactorias y enriquecedoras.

Para el análisis de estas ficciones, se pueden tener en cuenta, en primer lugar, modelos generales de evaluación de *apps* infantiles para primeras edades, como el de Digón-Regueiro e Iglesias-Amorín (2021). Por un lado, tienen en cuenta aspectos pedagógicos y de contenido (actividades propuestas, tipo de aprendizajes, contenidos curriculares, instrucciones de manejo, estrategias motivacionales, etc.) y por otro atienden a aspectos técnicos y de diseño (recursos multimedia, interacción, accesibilidad y usabilidad, etc.). Así, consideran importante que se favorezca un aprendizaje por descubrimiento, colaborativo y creativo, estimulando la resolución de problemas. Asimismo, resultan esenciales el andamiaje, el uso de estrategias motivadoras y la retroalimentación. También es importante que las *apps* favorezcan la asunción de un papel activo, estimulando las

habilidades cognitivas y las destrezas manipulativas. En cuanto al diseño y aspectos tecnológicos, es esencial que los puntos de interacción estén destacados y que su activación requiera acciones sencillas, adecuadas a las capacidades motrices del usuario. También valoran la calidad estética, la sencillez del menú y de la estructura de navegación, la simplicidad visual, la facilidad de manejo, el tiempo de carga rápido y la ausencia de anuncios o transacciones en el juego.

En el ámbito de la ficción digital, García-Rodríguez Et Gómez-Díaz (2015) proponen un modelo bastante detallado de valoración de *apps* que atiende a aspectos de forma (disponibilidad, adquisición, seguridad, privacidad, usabilidad, ergonomía etc.), y contenido (autoría, actualizaciones, organización de los contenidos, personalización, interactividad, audio, etc.). Por su parte, Yokota Et Teale (2014) ofrecen una guía para la evaluación y selección de álbumes-*app*, atendiendo tanto la dimensión artístico-literaria (calidad de la historia, lenguaje verbal y lenguaje visual) como los aspectos específicamente digitales (locución y efectos sonoros, aprovechamiento de las posibilidades del medio, función de los elementos interactivos...), además de tener en cuenta las oportunidades educativas que ofrece la *app*, desde el punto de vista del desarrollo lingüístico. Centrándose también en el álbum-*app*, Cahill Et McGil-Franzen (2013) valoran la calidad artística del texto y la narrativa, la capacidad de la historia para promover reflexiones y comentarios, y la calidad de las imágenes, así como su relación con el texto y su atractivo para el destinatario infantil. También tienen en cuenta la locución verbal y la interacción, que deben enriquecer la historia y no distraer. Asimismo, los puntos de interacción han de estar señalados claramente para que el usuario infantil los identifique y aproveche las posibilidades que le ofrecen. Más recientemente, Real y Corroero (2018) han propuesto un instrumento para evaluar la ficción digital, donde diferencian entre aspectos formales, que incluyen seguridad, disponibilidad y paratextos; contenido, que abarca el contexto de creación y autores, opciones de personalización, multimodalidad, posibilidades de participación y complejidad interpretativa, y, por último, adecuación al lector según su edad.

### 3. Ficción digital y educación literaria

La educación literaria persigue el desarrollo de la competencia literaria, entendida como la capacidad de leer (o escuchar), comprender, interpretar, valorar y disfrutar diferentes tipos de obras literarias, así como la capacidad de producirlas o recrearlas (Prado, 2004). Esta capacidad integra habilidades y saberes y habilidades lingüísticos y textuales, pragmáticos, intertextuales y de tipo cultural-enciclopédico (Cantero Et Mendoza, 2008). Por su parte, Fittipaldi (2013) plantea una serie de orientaciones metodológicas para la educación literaria que atienden a distintos aspectos: la implicación y disfrute del lector, la familiarización con el objeto libro, el acercamiento a la literatura como sistema de producción y circulación cultural, la comprensión y exploración de los lenguajes artísticos, la reflexión sobre la literatura como creadora de mundos, el conocimiento de los diferentes géneros y subgéneros, la exploración de la dimensión social de la lectura literaria, la observación de las relaciones intertextuales y el desarrollo de la competencia interpretativa. Asimismo, el desarrollo de esta competencia pasa necesariamente por el acceso al texto, siendo necesario un corpus variado (Colomer et al., 2018) para ampliar el bagaje lector del alumnado y acercarle a diferentes géneros y modalidades textuales, evitando el encasillamiento lector (Manresa 2009). Para enriquecer este, es conveniente llevar al aula las nuevas formas de ficción digital, que ya son tenidas en cuenta por los especialistas en LJJ (Colomer, 2010, Colomer Colomer et al. 2018; Corroero Et Real, 2019). Esto permitiría comparar los textos impresos y digitales, promoviendo una reflexión sobre las diferentes formas de lectura (Fittipaldi, 2013). Además, la ficción digital requiere, para su disfrute e interpretación, un aprendizaje específico:

El reto principal de la mediación es hacer entender que se trata de un producto diferenciado como tal, como un todo que integra texto, imágenes, movimiento, música, sonidos, interactividad, hipertextualidad... y que con estos elementos se cuenta una historia de ficción; en definitiva, que persigue una experiencia de lectura particular, posiblemente más sensorial, más inmersiva y menos exigente hacia la abstracción pero más focalizada en la capacidad de diversificar las habilidades interpretativas. (Manresa, 2014, p. 24)

Pese al indudable interés de estos recursos y a la existencia de álbumes digitales para primeras edades, su presencia en las aulas es todavía escasa. Esto puede deberse a la confluencia de diversos factores, como la necesidad de recursos tecnológicos para acceder a estas obras, así como el desconocimiento y los prejuicios de los propios docentes (Ramada & Turrión, 2019). A ello se une la escasez de un corpus de calidad (Ramada, 2018), esto es, de obras que realmente aprovechen estéticamente y de forma literariamente significativa las posibilidades que ofrece el medio digital.

Este trabajo parte, pues, del potencial interés de este tipo de obras para el acercamiento a la literatura en educación infantil, así como de la necesidad de delimitar un corpus de calidad que sea adecuado a las capacidades e intereses de los prelectores.

## 4. Diseño de la investigación

### 4.1. Objetivo

El objetivo de esta investigación es analizar una muestra de obras de ficción digital en forma de *app* destinadas a educación infantil. Adicionalmente, y a partir de las características observadas en el análisis, se pretende determinar su potencial para la educación literaria en educación infantil.

### 4.2. Muestra

Para llevar a cabo el estudio, se eligieron seis *apps* creadas por MiniBombo (<https://www.minibombo.it/>), una editorial italiana especializada en literatura infantil, que, además de libros impresos, también produce *apps* para primeras edades. Se trata de aplicaciones destinadas a prelectores (2-6 años)<sup>1</sup> que presentan, *a priori*, cierta homogeneidad, al tratarse de obras del mismo desarrollador. También se consideró el criterio de calidad, teniendo en cuenta que varias de estas *apps* habían sido reconocidas con premios o nominaciones de ficción digital. Las *apps* están disponibles, previo pago, para dispositivos iOS y Android, exceptuando una de ellas- solo disponible para iOS-. El análisis se realizó a partir de las versiones en español para iOS. En total, la muestra estaba constituida por las *apps* recogidas en la Tabla 1.

Título de la app (original y en español)	Año de creación y versión utilizada	Premios recibidos
<i>Il libro bianco</i> <i>El libro blanco</i>	2013 Versión 1.3	Premio Andersen 2014 a la mejor creación digital
<i>Forme in gioco</i> <i>Formas en juego</i>	2014 Versión 1.3.1	Bologna Ragazzi Digital Award 2015

<sup>1</sup> Según la web de la editorial (<https://www.minibombo.it/en/more-apps/>).

Título de la app (original y en español)	Año de creación y versión utilizada	Premios recibidos
<i>Dalla chioma</i> <i>Sacude el árbol</i>	2015 v. 2.0	-----
<i>Grande Gatto, piccolo gato</i> <i>Gran gato, pequeño gato</i>	2017 versión 2.6	Bologna Ragazzi Digital Award 2018
<i>Tutto il contrario</i> <i>Todo lo contrario</i>	2020 versión 1.1.	Mención especial Cross Media en Bologna Ragazzi Digital Award 2021
<i>Affamato come un lupo</i> <i>Hambriento como un lobo</i>	2018 Versión 2.1	Mención especial en Bologna Ragazzi Digital Award 2019

Tabla 1. Muestra de aplicaciones seleccionadas

Las *apps* están inspiradas en libros impresos con el mismo título editados por Minibombo. Aunque mantienen la estética visual, la mayoría de los personajes principales y algún motivo de los originales, la narrativa es diferente o está muy transformada. De hecho, en algún caso la obra desarrolla una nueva aventura de los mismos personajes o un relato lúdico que vuelve sobre los elementos originales, a modo de propuesta para profundizar y extender una lectura previa. Al mismo tiempo, las *apps* poseen suficientemente autonomía para ser disfrutadas independientemente del álbum en el que se inspiran. Estas recreaciones podrían identificarse con el cuarto tipo de adaptación de álbumes al formato digital mencionado por Yokota y Teale (2014), que transforma en juego un álbum yendo más allá de la historia original. Por este motivo, y dadas las importantes diferencias entre los álbumes y las *apps*, estas serán analizadas como obras digitales autónomas.

### 4.3. Metodología

Se empleó una metodología cualitativa, teniendo en cuenta las orientaciones de Cerrillo & Yubero (1996), Colomer (2002 y 2010), Colomer et al. (2018) y Lluch (2010) para valorar obras infantiles, así criterios de análisis y evaluación de *apps* (Digón-Regueiro & Iglesias-Amorín (2021), y ficción digital (Cahill & McGill-Franzen, 2013; Real & Corroero, 2018; García-Rodríguez & Gómez-Díaz, 2015; Ruiz-Domínguez, 2019; Yokota & Teale, 2014). Se analizaron el *formato*, incluyendo aspectos la disponibilidad, accesibilidad, paratextos, usabilidad, ergonomía y actualizaciones y el *contenido*, atendiendo a la narrativa (personajes, historia, estructura del relato, temáticas, etc.), lenguajes empleados (imagen, elementos sonoros, lenguaje verbal), posibilidades de personalización e interactividad.

Para determinar la adecuación de estas *apps* para la educación literaria, se relacionaron las características observadas con los rasgos propios de los relatos para educación infantil (Cerrillo, 2007, Ceballos, 2016; Colomer, 2010; Prats, 2016). También se consideró su potencial contribución a la educación literaria, teniendo en cuenta la noción de «competencia literaria» (Cantero & Mendoza, 2008) y las orientaciones de Colomer (2010), Fittipaldi (2013) y Corroero & Real (2019), atendiendo a los aspectos: *implicación personal* (conexión con los gustos e intereses del lector, generación de implicación y disfrute), *acercamiento a la literatura como objeto material y sistema de producción y de circulación cultural*, *ampliación del bagaje lector* (acercamiento a diferentes géneros y tipos de textos), *exploración del uso artístico del lenguaje* (aproximación al uso artístico de la palabra y de otros lenguajes), *intertextualidad* y *desarrollo del intertexto lector*, y *progreso interpretativo e interpretación compartida*. En el anexo se recoge la rúbrica empleada para evaluar las *apps*.

## 5. Resultados

### 5.1. Formato

En cuanto a la disponibilidad, se puede acceder a las *apps* desde la web de la editorial y a través de plataformas de compra de aplicaciones. Todas son aplicaciones de pago de bajo coste, disponibles para iOS y Android, exceptuando *Hambriento como un lobo* solo accesible para iOS. Cabe señalar que varias aplicaciones no están disponibles para las versiones más recientes de dispositivos Android.

Tanto en App Store como en Play Store, estas *apps* no están catalogadas como literatura infantil, sino con etiquetas como «aventura», «educativos», «juegos», «familiar» o «entretenimiento» o «palabras». En Play Store se destaca su carácter educativo con la etiqueta «aprobada por profesores», aportando indicaciones adicionales sobre los contenidos didácticos abordados. Las plataformas de descargas catalogan las *apps* como dirigidas a la etapa de educación infantil, si bien existen ciertas incoherencias, pues en Apple Store se etiquetan al mismo tiempo como «0 a 5» y «4+». La web de la editorial las propone para niños a partir de 3 años, salvo *El libro blanco*, recomendado a partir de 2.

Todas están disponibles en 25 idiomas, exceptuando *Hambriento como un lobo*, accesible en 16 lenguas. Sin embargo, como solo una de las *apps* contiene lenguaje verbal dentro del juego, la opción de idioma afecta básicamente al título y la información paratextual. Además, todas son relativamente recientes y han sido actualizadas varias veces. Ninguna de las aplicaciones contiene publicidad ni opciones de compras dentro del juego, tal como recomiendan Digón-Regueiro e Iglesias-Amorín (2021).

Otro aspecto importante es la usabilidad, es decir, la «capacidad de un software de ser comprendido, aprendido, usado y ser atractivo para el usuario, en condiciones específicas de uso» (García-Rodríguez & Gómez-Díaz, 2015 p.w7). Las *apps* están concebidas para ser descargadas por un adulto y manipuladas por un niño de corta edad, pues el manejo y navegación son sencillos e intuitivos. Una vez se inicia el juego, la narrativa avanza autónomamente, a diferencia de otros álbumes-*app*, no se requieren acciones equivalentes al paso de página (Colomer et al., 2019), como en la versión digital del álbum *Yo mataré monstruos por ti* (Balmes). En las *apps* analizadas, la narrativa solo se detiene cuando el usuario debe realizar una acción. En estos momentos, se incluyen pistas visuales y/o auditivas que destacan los elementos interactivos, ayudando a identificar las zonas de la pantalla que hay que pulsar y el tipo de acciones esperadas. No existen instrucciones verbales, pero su sencillez y carácter intuitivo no las precisa. Además, el tiempo de carga es rápido y hay pocas pantallas antes del inicio del juego.

Al ser aplicaciones destinadas a primeras edades, también es importante que las acciones requeridas para interactuar con la pantalla táctil se adapten a las habilidades psicomotrices de los menores. Por lo general, basta con tocar determinados elementos de la pantalla para poder interactuar, mientras que en algunos casos se requiere deslizar el dedo sobre una imagen (sobre el árbol para sacudirlo o sobre los gatos para acariciarlos, haciendo que ronroneen), si bien en algún caso se necesitan dos toques (uno en el elemento interactivo y otro en el lugar al que se quiere desplazar). Solo en *Hambriento como un lobo* es necesario mantener pulsado un elemento mientras se desplaza por la pantalla siguiendo un recorrido preciso, acción que presenta algo más de complejidad. En ningún caso se requieren otros gestos, como inclinar la pantalla, pellizcar, sacudir o hacer doble clic, que serían difíciles de realizar en estas edades (Digón-Regueiro, 2021).

Por su parte, la ergonomía tiene que ver con el diseño visual (Real & Corroero, 2018; García-Rodríguez & Gómez-Díaz, 2015), incluyendo la legibilidad, el contraste fondo/forma y el uso apropiado del color, de modo que se facilite la visualización e identificación de los elementos representados en

pantalla. En este caso, el diseño visual permite el reconocimiento de los personajes y elementos de las historias, así como la lectura de palabras en la única aplicación que contiene texto escrito dentro del juego.

En cuanto a los paratextos, las aplicaciones se identifican mediante un icono que representa personajes o elementos del juego, incluyendo también la abeja que representa el logo de la editorial (Figura 1). El icono, fácil de reconocer, va acompañado del título, en algún caso en forma abreviada, si bien la imagen es suficiente para identificar la aplicación.



Figura 1. Iconos de las apps. De izquierda a derecha y de arriba abajo: *Hambriento como un lobo*, *Todo lo contrario*, *Formas en juego*, *Sacude el árbol*, *Gato grande, gato pequeño* y *El libro blanco*<sup>2</sup>

Al pulsar el icono, se accede a una pantalla de fondo liso, con el logo y nombre de la editorial, seguida inmediatamente de la pantalla de inicio del juego, desde la cual se puede acceder a los créditos, a otras apps del mismo desarrollador, o bien iniciar el juego pulsando en los elementos situados en el centro (título o personajes) (Figura 2).



Figura 2. De izquierda a derecha y de arriba abajo, pantalla de inicio con *travelling* hacia abajo y primera pantalla del juego en *Sacude el árbol*

<sup>2</sup> Todas las ilustraciones están reproducidas con la autorización de Minibombo.

En *Todo lo contrario*, *Formas en juego* y *El libro blanco* (Figura 3), después de la pantalla de inicio aparece un menú que permite elegir entre diferentes elementos (animal, grupo de formas geométricas o bote de pintura).



Figura 3. Menús de inicio. De izquierda a derecha: *Todo lo contrario*, *Formas en juego* y *El libro blanco*

A continuación, se desarrolla una mini-historia, regresando luego al menú para elegir otra opción, hasta explorarlas todas. En *Formas en juego*, un menú inicial, integrado en la pantalla de inicio, permite elegir entre dos opciones, consistentes en dos grupos de formas geométricas. En los demás casos, el juego comienza tras la pantalla de inicio, una vez pulsado el elemento interactivo.

## 5.2. Contenido

La mayoría de las aplicaciones contienen una o varias historias en forma de relato audiovisual de animación. *Gran gato*, *pequeño gato*, *Hambriento como un lobo* y *Sacude el árbol* desarrollan una narrativa única que requiere la participación del usuario en determinados momentos. En la primera, dos gatos, uno grande y uno pequeño, salen de paseo por la noche. Atraviesan diferentes zonas en las que tienen que superar pequeños obstáculos para avanzar, hasta llegar a una casa, donde se introducen en la cocina para robar comida de la nevera. En *Hambriento como un lobo*, un conejo, un topo, un castor y un caracol van de picnic. Cuando se sientan a merendar aparece un lobo de aspecto feroz que los asusta. Con ayuda del usuario, deben escapar del depredador a través de diferentes recorridos a modo de laberinto, pero aquel siempre acaba encontrándolos. Al final se descubre que el lobo solo quería que le invitaran a merendar. En *Sacude el árbol*, diferentes animales bajan y suben de un árbol cada vez que el usuario lo sacude, realizando en cada caso diferentes acciones (subirse a un columpio, cavar un túnel, saltar, recoger comida...). Al final, una ardilla consigue echarlos a todos y quedarse con el árbol para ella sola. De estas narrativas, solamente en *Hambriento como un lobo* se establece con claridad el conflicto y el objetivo de los personajes al inicio (escapar del lobo). En *Gran gato* se suceden una serie de acciones enmarcadas en el recorrido de los protagonistas, sin que se conozca el objetivo de su paseo hasta el final, mientras que *Sacude el árbol* presenta una mera sucesión de acontecimientos breves en torno al árbol, sin que se establezca un conflicto explícito, si bien hay un cierre claro de la narrativa.

A diferencia de las anteriores, *Todo lo contrario* no ofrece un relato único, sino varias mini-historias protagonizadas por diferentes animales, que se pueden ver en cualquier orden. El usuario debe intervenir en determinados momentos para cambiar sus características, lo que repercute en el desarrollo de la historia. A medida que se exploran los diferentes personajes, van apareciendo con su nueva apariencia en el menú. Finalmente, se hacen una foto juntos, tal como han quedado tras la finalización de sus historias. De este modo, la narrativa está conformada por una sucesión de acciones enlazadas por un único personaje, sin que exista un planteamiento, desarrollo y desenlace claro, si bien se aprecia una transformación del protagonista desde el inicio hasta el final.

*Formas en juego* y *El libro blanco* presentan una estructura narrativa más débil. En la primera, se presentan formas geométricas de diferentes colores para construir con ellas un medio de transporte (barco, nave espacial, coche, tren...). Una vez finalizado, el usuario debe ponerlo en marcha para que

realice un viaje, al término del cual las formas se separan de nuevo para crear otro vehículo. Hay, pues, una sucesión de acciones breves (construcción del medio de transporte y un corto recorrido), pero sin llegar a configurarse una trama propiamente dicha. De igual modo, en *El libro blanco* se da a elegir entre diferentes botes de pintura para colorear la pantalla. En cada caso, aparece un animal sobre el fondo de color, que cobra vida gracias a la acción el usuario y se pone en movimiento, saliendo del espacio coloreado y desapareciendo. Tampoco en este caso puede hablarse de una narrativa completa, sino de personajes que se mueven, emiten sonidos o realizan acciones aisladas, no integradas en una trama.

Todos los relatos son de corta duración, adecuándose al tiempo de atención del destinatario. En las apps que contienen varias mini-historias, cada una se desarrolla en menos un minuto, mientras que las ficciones de relato único ocupan entre 4 y 8 minutos aproximadamente, si bien la duración exacta depende de la participación del usuario.

En aquellas apps que desarrollan una historia, esta es sencilla y emplea estructuras repetitivas, como es habitual en la literatura infantil (Cerrillo, 2007). Esto es especialmente perceptible en *Hambriento como un lobo* y *Sacude el árbol*, donde el relato se conforma a partir de secuencias cortas de acciones similares. Tres apps desarrollan una narrativa lineal apoyada en secuencias cortas similares entre sí y, en muchos casos, intercambiables en cuanto a orden, mientras que *Todo lo contrario* presenta una estructura arborescente, dado que las decisiones del usuario (Ramada, 2017) determinan el desarrollo de los hechos y el destino de los personajes.

Las narraciones priorizan la dimensión lúdica, proponiéndose como juegos donde hay que superar pequeños retos ayudando a los personajes a conseguir sus metas o modificar la apariencia de diferentes animales, provocando transformaciones y sucesos. Las historias contienen elementos de humor, así como situaciones imaginativas y disparatadas (por ejemplo, el hipopótamo o el caracol que nacen de un huevo de gallina, o el sorprendente conjunto de animales diversos que cabe dentro de la copa de un árbol).

En casi todas las apps (exceptuando *Formas en juego*) aparecen como protagonistas animales, domésticos o salvajes (Figura 4), en ocasiones bajo una apariencia humanizada.

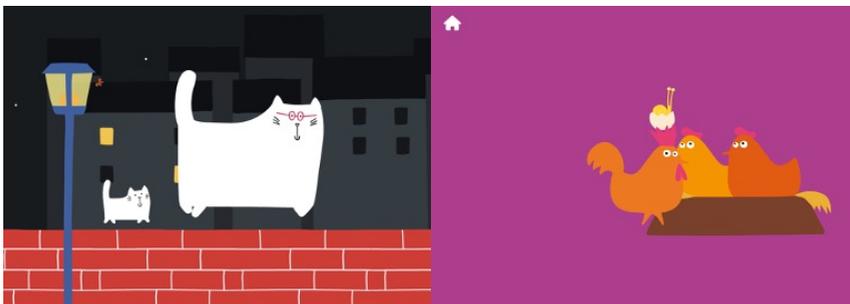


Figura 4. Animales como personajes en *Gran gato pequeño gato* y *Todo lo contrario*

Además, en algún caso encontramos referencias intertextuales, como la figura del lobo feroz (*Hambriento como un lobo*) y el guiño a la fábula de «La liebre y la tortuga» en una de las historias de *Todo lo contrario* (Figura 5).

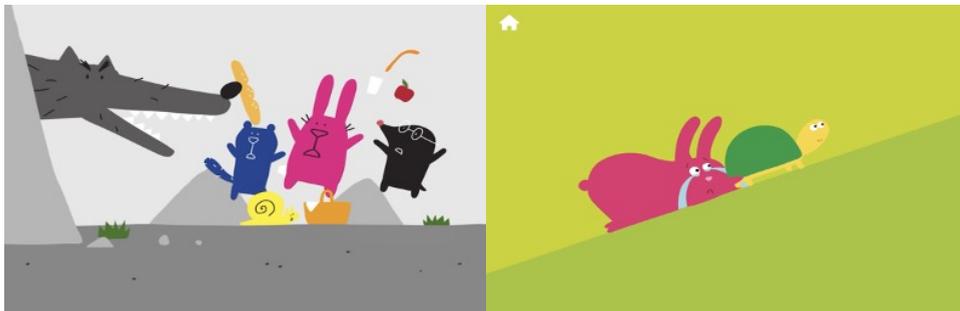


Figura 5. Referencias intertextuales en *Hambriento como un lobo* y *Todo lo contrario*

A través de estas pequeñas ficciones se abordan temáticas que pueden resultar de interés para primeras edades, como los animales, la alimentación, las formas geométricas, los medios de transporte o los colores, así como diferentes conceptos.

En cuanto a la dimensión multimedia, se priorizan los lenguajes visuales. El lenguaje verbal está prácticamente ausente, exceptuando el recogido en los paratextos (pantalla de inicio, créditos), dirigidos principalmente al mediador adulto. A diferencia de otras obras de LIJD, una vez se inicia el juego no aparece ninguna locución que desarrolle un relato verbal ni tampoco diálogos. Tampoco hay texto escrito, salvo en *Todo lo contrario*. En este caso, la historia se detiene en ciertos momentos para ofrecer dos alternativas entre la que el usuario debe elegir, expresadas mediante dos palabras contrapuestas. Adicionalmente, el color de la tipografía cambia para destacar visualmente el vocablo seleccionado (Figura 5). Si bien se requieren habilidades lectoras para decodificar el texto, escrito en mayúsculas, la imagen funciona como andamiaje, pues al seleccionar uno u otro término, el personaje se transforma en consonancia con el adjetivo elegido, por ejemplo expresando mediante el lenguaje corporal (expresión facial, posición de las orejas) y las acciones (sonríe o llora) la emoción indicada de forma verbal, como se observa en la Figura 6.

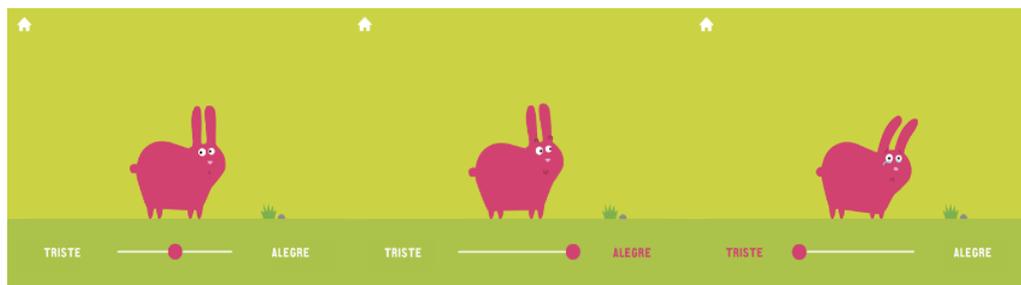


Figura 6. Elección entre dos opciones y uso de texto escrito en *Todo lo contrario*

En todos los casos, la representación de personajes, espacios y acciones se apoya en la imagen en movimiento, mediante animaciones de colores vivos y planos. Los animales protagonistas son representados con imágenes simplificadas y no realistas, incorporando en ocasiones detalles humanizados (como el gato con gafas en la Figura 3), pero resultando fáciles de reconocer por parte del destinatario infantil. De modo similar, en *Formas en juego* aparecen figuras geométricas también de apariencia humanizada, que se transforman en diferentes medios de transporte. Los personajes destacan nítidamente sobre fondos neutros o con pocos detalles, lo que ayuda a fijar la atención del usuario infantil y a diferenciar claramente el personaje del marco espacial.

Los espacios de ficción se suelen representar mediante un fondo liso sobre el que se destacan algunos elementos fácilmente reconocibles (árboles, farola, banco, etc.), representados de forma sencilla y esquematizada, que permiten situar la escena en un contexto espacial determinado (parque, bosque, cueva, etc.), sin aportar excesivos detalles descriptivos y manteniendo la atención en los personajes y sus acciones (Figura 7). En *Todo lo contrario*, el espacio se reduce a un fondo liso (primero del color elegido y luego blanco), sobre el que se desplaza el personaje, no existiendo detalles que aporten descripción espacial, de modo que la atención se focaliza en el animal y sus movimientos. Pese a la sencillez del marco espacial, cabe destacar el juego entre el espacio coloreado y el espacio blanco al que se desplazan los personajes una vez han cobrado vida, desapareciendo por el lado derecho, como si huyeran por las páginas del «libro» más allá del alcance de la audiencia.

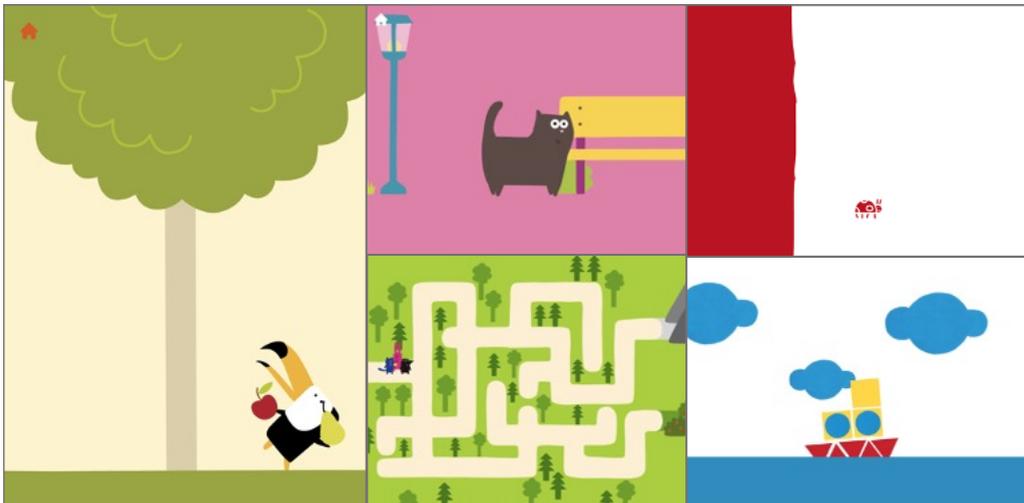


Figura 7. Representación del espacio. De izquierda a derecha y de arriba abajo: *Sacude el árbol*, *Todo lo contrario*, *El libro blanco*, *Hambriento como un lobo* y *Formas en juego*

Por lo general, se emplean planos de conjunto que muestran los personajes y sus acciones o, en algún caso, planos generales que ponen énfasis en los escenarios de la historia. Asimismo, se aprecia el uso de códigos visuales cinematográficos, como el cierre y apertura en iris para marcar el inicio o final de un relato (Figura 8).



Figura 8. Uso de códigos cinematográficos en *Hambriento como un lobo*

Además, se emplean de forma expresiva la música y los ruidos. Estos últimos reproducen sonidos de los animales (bostezo, maullido, rugido, grito, piar de pájaros, etc.) o ambientan las escenas (en *Gran gato y pequeño gato* el sonido de los grillos y el canto de los búhos aporta un contexto nocturno). Asimismo, se asocian diferentes sonidos a los elementos interactivos, a veces con un efecto expresivo. Por ejemplo, en *Todo lo contrario*, al pulsar una u otra de las opciones se escucha un ruido que evoca los dos conceptos contrapuestos, a través de variaciones en la duración, timbre, volumen, etc., sirviendo para reforzar la comprensión. El sonido también puede poseer un efecto realista, por ejemplo, al reproducir el ruido de hojas en *Sacude el árbol*, cada vez que el usuario agita las ramas, o al imitar el ruido de una olla al fuego en *Gran gato pequeño gato*.

Respecto a la música, se incluyen melodías que subrayan diferentes momentos y adquieren un valor expresivo en relación con los acontecimientos o los personajes. En *Gran gato pequeño gato* una melodía alegre acompaña el paseo de los protagonistas, pero se interrumpe cuando hay una prueba que superar, lo que favorece la concentración del usuario en la tarea. En *Hambriento como un lobo*, se alterna una melodía tranquila para acompañar los momentos en que los personajes se sienten seguros y a salvo con una más rápida que sugiere peligro cuando los protagonistas huyen del lobo.

Por último, en cuanto a la interacción, esta una de las características propias de las narrativas digitales, pudiendo definirse como la respuesta a una acción deliberada del usuario (Ryan, 2004, p. 338, citado en Turrión, 2014, p. 241), si bien puede desempeñar roles distintos, adquiriendo más o menos relevancia en la ficción digital. Ruiz-Domínguez (2019) diferencia la interacción ligada a la navegación, que hace posible el avance entre pantallas, y la interacción propiamente dicha, constituida por el conjunto de «anunciacines, sonidos, música que se activan cuando el lector interviene sobre la pantalla y afectan a los diferentes elementos de narración» (p.130). En este caso, la interacción de navegación solamente se da para acceder al juego o a la pantalla de menú, adquiriendo mucha más relevancia la interacción interna al relato, en la cual observamos a su vez diferentes modalidades.

Algunas aplicaciones (como *Gran gato pequeño gato*, *Formas en juego* o *El libro blanco*) permiten interactuar con personajes y espacios, produciendo pequeñas acciones y/o sonidos al tocar determinados elementos de la pantalla, sin que esto tenga consecuencias en el desarrollo del juego. Por ejemplo, en *Gran gato pequeño gato* se pueden apagar y encender las farolas o las luces de las ventanas, abrir y cerrar flores, sacar a algunos animales de sus madrigueras o hacer que los gatos den pequeños saltos. Estas interacciones opcionales, que Ruiz-Domínguez (2019) denomina «de acompañamiento» (2019), no interrumpen la narrativa visual y no tienen consecuencias en el desarrollo de la trama, lo que solo sirve para potenciar el disfrute, la exploración y el juego.

Sin embargo, son más comunes las interacciones «de obligación» (Ruiz-Domínguez, 2019), que resultan esenciales para el avance del relato. En todas las *apps*, la narrativa se detiene en ciertos momentos y es el usuario quien debe hacerla progresar, tocando elementos de la pantalla o arrastrando el dedo para producir diferentes acciones, como elegir la acción correcta para ayudar a los personajes a superar un obstáculo, guiarlos a través de un laberinto, sacudir un árbol, o elegir entre diferentes alternativas. Pese a que la interacción es imprescindible para que el relato continúe, en la mayoría de los casos el usuario no puede modificar realmente la historia, puesto que las acciones se desarrollan según lo programado, como ocurre en *Sacude el árbol*. En *Gran gato pequeño gato* hay diferentes alternativas para intentar superar los retos, pero solo una es válida y permite el progreso de la narrativa, mientras que en *Hambriento como un lobo* se puede cambiar el orden de las secuencias al guiar a los personajes por un recorrido u otro, sin alterar la resolución del conflicto. Solamente en *Todo lo contrario* el usuario participa en la construcción de la historia, generando relatos diferentes según la alternativa elegida. Según Turrión (2014), solo en este caso hablaríamos de interacción real, mientras que en los restantes se trataría de una interacción simulada.

Atendiendo a la clasificación de Real & Correro (2018), prima la interacción lúdica, que supone la participación libre, basada en la exploración y el juego, o en la realización de acciones para superar pequeños retos, si bien en algún caso se da una interacción creativa, con consecuencias que afectan al desarrollo de la trama.

La mayoría de estas opciones de interacción afectan a elementos nucleares de la historia y son imprescindibles para su avance, otorgándose así al destinatario un rol activo, pues sin su participación no hay relato. Cabe señalar que las posibilidades de interacción están bien integradas, pues incluso las opcionales se insertan perfectamente en la narrativa y están ligadas a las acciones de la trama (por ejemplo, el usuario hace que diferentes animales salgan de sus madrigueras porque los han despertado los gatos).

Por otra parte, la participación del usuario posee un carácter lúdico. Así, en *Gran gato pequeño gato* o en *Hambriento como un lobo*, hay que ayudar a los personajes a superar retos para avanzar y conseguir su objetivo. En otras *apps*, el usuario interactúa con los personajes u otros elementos de la ficción, lo que genera transformaciones y acontecimientos, que a veces poseen un cariz divertido, fantasioso o disparatado. De hecho, hay, implícitas, unas sencillas reglas de juego, que se espera que el usuario asimile rápidamente y de manera intuitiva. La incorporación de mecánicas de juego está muy presente en las narrativas digitales, aproximando estas obras a otras narrativas interactivas, como los videojuegos (Turrión, 2014; Ramada, 2017).

Además, las *apps* incorporan signos visuales y auditivos que destacan en pantalla los puntos calientes o elementos interactivos. Así sucede siempre que la participación del usuario es obligada. El avance narrativo se detiene y los elementos que hay que tocar se mueven, al tiempo que emiten produce un sonido, llamando la atención sobre esa zona de la pantalla. El andamiaje es especialmente visible en *Formas en juego*, donde se introducen pistas visuales (silueta de la forma geométrica señalada con una línea punteada en el lugar donde debe ubicarse) para ayudar al usuario infantil en la construcción del vehículo, proporcionando además *feedback* que ayuda a realizar la tarea (Figura 9): si se selecciona una figura geométrica errónea, esta retrocede a su sitio, y si es la adecuada, se coloca automáticamente en su lugar. En las interacciones opcionales, los puntos calientes no están señalados, por lo que es el usuario quien debe espontáneamente explorar los elementos en pantalla, para comprobar qué sucede cuando los toca.

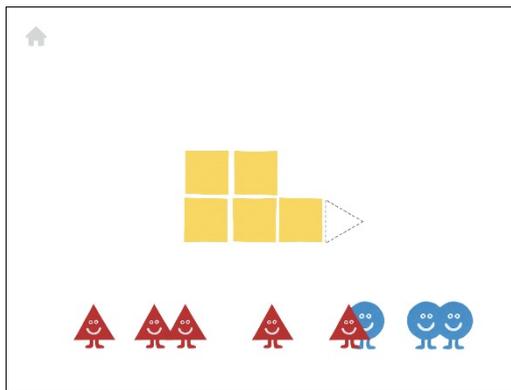


Figura. 9. Andamiaje visual en *Formas en juego*

## 6. Discusión

En el análisis realizado destaca en primer lugar la sencillez del diseño visual, con personajes y espacios fáciles de reconocer y un buen contraste de las figuras sobre el fondo. Asimismo, hay una distribución armónica de elementos en pantalla, evitando la sobrecarga y la acumulación de detalles superfluos, al tiempo que se dirige la atención del receptor hacia lo importante (protagonistas y acciones relevantes), todo lo cual resulta idóneo para el alumnado de educación infantil (Digón-Regueiro & Iglesias-Amorín, 2021). Las aplicaciones resultan sencillas e intuitivas en su manejo, y se adecuan a las habilidades motrices de sus potenciales destinatarios.

En cuanto a las características de la ficción digital, no se halla la ruptura de la linealidad propia de estas obras (Ramada, 2020), y solo en un caso el relato adopta una forma arborescente más propia de las narrativas digitales. Sin embargo, esta organización más sencilla es posiblemente más apropiada para la capacidad de comprensión del destinatario infantil al que se dirige. Las *apps* sí presentan la multimodalidad propia de estas ficciones, con una integración armónica y coherente de lenguajes visuales y sonoros, al servicio de la narración. Asimismo, destaca la dimensión lúdica y participativa, con opciones de interacción que otorgan un rol activo al usuario. Aunque sin llegar a hacerle co-creador de la obra, su intervención es imprescindible para hacer avanzar la trama y, en un caso, sus decisiones determinan el rumbo del relato. Tal como recomiendan los especialistas, la interacción está perfectamente integrada en la narrativa, evitándose opciones de participación distractoras o ajenas al relato (Yokota & Teale, 2014). Además, los lenguajes artísticos se combinan armónicamente, creándose una «fusión estética coherente, significativa y satisfactoria del conjunto en beneficio de la propuesta literaria de la obra» (Real & Correro, 2018, p. 21), como se espera en una ficción digital de calidad.

Para determinar la adecuación de estas *apps* para la educación literaria, es necesario comprobar si estas narrativas reflejan los *rasgos propios de los relatos para el alumnado de infantil*. En términos generales, todas las *apps* se caracterizan por la sencillez y brevedad de la narrativa, si bien presentan algunas diferencias interesantes. Dos aplicaciones contienen elementos aislados y acciones sencillas que se suceden, sin desarrollar una trama, mientras que las restantes contienen pequeñas historias, de estructura repetitiva, donde el relato se fragmenta en secuencias cortas, lo que se considera un procedimiento de andamiaje que facilita la comprensión (Colomer, 2010). Estas diferencias se pueden relacionar con el progreso infantil en la comprensión de relatos: inicialmente, los niños se limitan a identificar elementos representados en las imágenes y a reconocer episodios

aislados, mientras que en un estadio más avanzado ya son capaces de establecer relaciones causales y temporales entre acciones e integrarlas en una secuencia coherente (Colomer et al., 2018). En este sentido, las *apps* que no contienen una narrativa completa serían adecuadas para destinatarios de menor edad, mientras que las restantes se adaptan a usuarios que ya son capaces de comprender una secuencia de acciones enlazadas. Solo una incluye un conflicto, desarrollo y desenlace claros, siendo idónea para niños que ya comprendan el esquema básico de un relato.

Por otra parte, todas las historias tienen personajes caracterizados por pocos rasgos, casi siempre animales humanizados. Además, las historias se desarrollan en contextos familiares para los niños (bosque, campo, espacios urbanos...) e incorporan detalles de humor, así como elementos disparatados e imaginativos.

Estas narrativas se apoyan fundamentalmente en signos visuales, en consonancia con la importancia de la imagen en las obras para prelectores (Colomer, 2010; Cerrillo, 2007; Correro y Real, 2019). Además, algunos autores han sugerido que las animaciones contenidas en los álbumes en forma de *app* pueden facilitar la comprensión de la historia y focalizar la atención en los elementos importantes (Müller-Brauers et al., 2020). En este caso, la imagen animada es el vehículo principal para el desarrollo del relato, dada la ausencia de una locución verbal. La narrativa adopta un estilo filmico, propio de algunas *apps* (Aguilera et al., 2016), que conlleva la incorporación de códigos del lenguaje audiovisual. Por otra parte, los signos icónicos crean una narrativa coherente y comprensible, adoptando una perspectiva que sitúa al receptor en el mejor lugar posible para observar los acontecimientos. En ocasiones la imagen también agrega detalles de humor o referencias intertextuales. Asimismo, los detalles visuales permiten representar emociones básicas, caracterizan a los personajes y sitúan la historia en un contexto espacial y temporal fácilmente reconocible, todo lo cual permite realizar una valoración positiva de estas creaciones, atendiendo a los criterios de valoración de obras de LIJ desarrollados por los especialistas (Lluch, 2010). A su vez, los elementos sonoros (ruidos y música) desempeñan un rol importante, integrándose armónicamente en la historia y desempeñando diferentes funciones (establecer un tono, ambientar, apoyar la interacción, etc.). Cabe destacar la casi total ausencia de lenguaje verbal, pues no hay locución verbal ni diálogos, si bien la narrativa es comprensible sin este apoyo.

Por otra parte, las características observadas permiten determinar la potencialidad que ofrecen estos recursos para la educación literaria en infantil, atendiendo a diferentes dimensiones. Con respecto a la *implicación personal*, se aprecia una conexión con los gustos e intereses esperables en el alumnado de infantil. Además, la participación del usuario en el desarrollo del relato y la interacción con personajes y espacios podría favorecer la implicación y el disfrute, contribuyendo a incrementar el interés hacia las narrativas de ficción.

En cuanto al *acercamiento a la literatura como objeto material y sistema de producción y de circulación cultural*, indudablemente estos recursos constituyen un soporte material muy diferente al del libro impreso, y requieren otra forma de acceso a su contenido y de interacción con la obra (Colomer et al., 2018). Estas *apps*, adaptadas a las características cognitivas, habilidades motrices y capacidad de comprensión del alumnado de infantil, son, pues, un recurso idóneo para el descubrimiento y exploración de la ficción digital, considerándola en su dimensión material y como producto cultural.

Por tanto, las *apps* contribuirían a *ampliar el bagaje lector*, enriqueciendo la diversidad de recursos que se llevan al aula, nunca como sustituto de las obras literarias en papel, sino como una forma artística más. Estas ficciones refuerzan la familiarización con los códigos propios del relato.

En cuanto a su idoneidad para *la exploración del uso artístico del lenguaje*, se ha señalado ya la combinación de diferentes medios expresivos, con un claro protagonismo del lenguaje visual y, en menor medida, el rítmico-musical. La casi total ausencia de lenguaje verbal podría hacer discutible la contribución de estas *apps* al desarrollo de la competencia comunicativa, ya que, con la excepción de unas pocas palabras escritas en una de las obras analizadas, no se aporta vocabulario ni estructuras lingüísticas que puedan contribuir a un progreso en el uso del lenguaje, por lo que sería conveniente una intervención del adulto para la estimulación del lenguaje verbal.

En cuanto a la *intertextualidad*, dos de las aplicaciones contienen referencias a textos literarios que sería preciso conocer de antemano, contribuyendo así a la formación del intertexto lector, aspecto esencial en el desarrollo de la competencia literaria (Cantero y Mendoza, 2008). Así, mientras que una escena remite a una conocida fábula, en otro caso se presenta un personaje contradictorio, jugando con la activación del intertexto lector y la ruptura de las expectativas (el «lobo feroz» resulta ser manso).

Por último, en cuanto a la potencial contribución de las *apps* al *progreso interpretativo*, para la comprensión de estas obras se requiere la puesta en práctica de habilidades de comprensión e interpretación de relatos. Además, las diferencias en la estructura del relato permitirían trazar un itinerario lector, según la progresiva complicación del esquema narrativo. El acceso a los textos tendría que completarse con actividades que estimularan la interpretación compartida, como los intercambios verbales antes, durante y después del acceso a la *app* (Fittipaldi, 2013).

## 7. Conclusiones

En resumen, estas *apps* ofrecen un ejemplo de narrativas digitales adaptadas a las capacidades e intereses del alumnado de infantil, que desarrollan relatos lúdicos de apariencia cinematográfica en cuyo avance se requiere la participación del usuario, características coincidentes con las formas de álbum digital próximas al cine de animación y al juego (Al-Yaqout Et Nikolajeva, 2015; Yokota EtTeale, 2014). Pese a su carácter híbrido, a medio camino entre la literatura y el videojuego –algo común en las ficciones digitales (Ramada, 2020), la presencia de historias y personajes atractivos para primeras edades y la incorporación de referencias intertextuales, entre otros aspectos, hace que puedan considerarse recursos potencialmente apropiados para la educación literaria, idóneos para la exploración y disfrute de la ficción digital en primeras edades.

Indudablemente, la contribución efectiva de estas *apps* a la educación literaria pasa por el diseño de una metodología apropiada que aproveche al máximo su potencialidad. En primer lugar, aunque pueden ser manejadas autónomamente por niños de corta edad, sería preferible su manipulación en compañía de un adulto, tal como sugiere la web de la editorial<sup>3</sup>. De hecho, la lectura compartida niño-adulto es la forma más usual de acercamiento a los textos literarios en la etapa de educación infantil (Prats, 2016). Esta práctica estimula el desarrollo lingüístico infantil y las habilidades narrativas y aporta andamiaje para acceder al texto, además de favorecer la comprensión y expresión de emociones mediante la conversación (Müller-Brauers et al., 2020; Neuman, 2020). Por ello, se puede suponer que la intervención de un adulto que estimulase la producción oral sería beneficiosa para el progreso lingüístico, si bien hay que tener en cuenta las particularidades de la lectura compartida de

<sup>3</sup> <https://www.minibombo.it/es/otras-aplicaciones/>

textos digitales y las diferentes estrategias que puede emplear el mediador (Hoel y Tønnessen, 2019; Müller-Brauers et al., 2020). Aunque el avance automático de las narrativas no facilita la conversación durante la manipulación de la *app*, se podrían aprovechar las pausas introducidas en los momentos de interacción para desarrollar intercambios verbales que favoreciesen la interpretación compartida, por ejemplo, elaborando hipótesis, reflexionando sobre cómo ayudar a los personajes a superar los retos, etc. Asimismo, la conversación postlectura podría dar lugar a la posterior narración oral de estas historias, así como al intercambio de impresiones, reflexiones o emociones, el establecimiento de conexiones con otros relatos (por ejemplo, comparando los personajes de las *apps* con los de otras historias conocidas, tanto cuentos y fábulas clásicas como álbumes actuales), lo que favorece la elaboración de una respuesta lectora y el progreso en la interpretación compartida (Colomer et al., 2018). Como sugiere Neuman (2020), la intervención del docente en la lectura compartida de libros-*app* podría contribuir a la comprensión e interpretación de la obra, si bien se trata de un campo todavía escasamente explorado. Cabría también la opción de realizar otras actividades que profundizaran y enriquecieran la experiencia con la *app*, combinando diferentes lenguajes (Colomer, 2010), como la dramatización, la recreación oral de estas historias o la invención de otra nueva, la elaboración de producciones plásticas, etc.

De modo más general, estas *apps* permitirían acercar al alumnado a la exploración y disfrute de la ficción digital, algo importante si tenemos en cuenta que el placer estético y el juego son aspectos fundamentales en la educación literaria en primeras edades (De Amo, 2003). Para lograr esto, es esencial la selección de obras de calidad, que puedan generar una respuesta lectora y contribuir al desarrollo de una sensibilidad estética.

Por otra parte, las aplicaciones analizadas poseen un interés pedagógico más allá del ámbito lingüístico y literario, porque abordan diversos centros de interés relevantes para la educación infantil. Pese a ello, y en consonancia con las recomendaciones de los expertos (Colomer et al., 2018) se evita un excesivo didactismo, de modo que los conceptos abordados y los aprendizajes promovidos se integran de modo natural, primando el disfrute y el juego. Además, al igual que sucede con el álbum impreso (Arizpe, 2021; Pantaleo, 2021), estas ficciones digitales favorecen el desarrollo de la competencia visual, dada la primacía de la imagen, así como la multialfabetización, debido a su carácter multimodal (Aguilera et al., 2016; Zhao & Unsworth, 2017). Al mismo tiempo, dado que requieren habilidades tecnológicas (Real & Correro, 2018), favorecen también el progreso en competencia digital. Por último, tal como recomiendan Digón-Regueiro & Iglesias-Amorín (2021), la interacción con la *app* promueve un rol activo del usuario y estimula la resolución de problemas, siempre con retos acordes a las capacidades del destinatario.

Para terminar, como futuras líneas de investigación, se plantea ampliar la muestra con aplicaciones de otros desarrolladores destinadas a la misma franja de edad. Tomando como modelo estudios sobre respuestas lectoras de niños y jóvenes ante ficciones digitales (Arenas & Manresa, 2013; Colomer & Fernández, 2014) y situaciones de lectura compartida de libros-*app* (Hoel & Tønnessen, 2019; Neuman, 2020), se podría aplicar estos recursos en el aula de infantil. Ello permitiría comprobar las reacciones de los niños ante estas nuevas formas de ficción, así como determinar su contribución efectiva a la competencia literaria e indagar sobre las diferentes estrategias de lectura compartida de obras de ficción digital.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Fuentes primarias: Ficciones digitales analizadas

- Beozzi, A., Borando, S., Chiarinotti, P., Perri, A. & Prandi, S. (2017). *Gran Gato Pequeño Gato* (versión 2.6). [aplicación para dispositivos móviles]. Minibombo.
- Borando, S., Beozzi, A., Chiarinotti, P. & Perri, A. (2014). *Formas en juego* (versión 1.3.1). [aplicación para dispositivos móviles]. Minibombo.
- Borando, S., Beozzi, A., Chiarinotti P. & Perri, A. (2018). *Hambriento como un lobo*. (versión 2.1.). [aplicación para dispositivos móviles]. Minibombo.
- Borando, S., Beozzi, A., Francescutto, E., Chiarinotti P., Corbelli, G. & Prandi, S. (2020). *Todo lo contrario* (versión 1.1) [aplicación para dispositivos móviles]. Minibombo
- Chiarinotti, P., Beozzi, A., Borando, S. & Perri, A. (2015). *Sacude el árbol* (versión 2.0). [aplicación para dispositivos móviles]. Minibombo.
- Riboldazzi, R., Borando, S., Beozzi, A., Clerici, L., Chiarinotti, P., Berta, J. & Perri, A. (2013). *El libro blanco* (versión 1.3) [aplicación para dispositivos móviles]. Minibombo.

### Fuentes secundarias

- Al-Yaqout, G. & Nikolajeva, M. (2015). Re-conceptualising picturebook theory in the digital age. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 6(1), 1-7 <https://doi.org/10.3402/blft.v6.26971>
- Aguilera, E., Kachorsky, D. Gee, E. & Serafini, F. (2016). Expanding Analytical Perspectives on Children's Picturebook Apps. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 65(1) 421-435 <https://doi.org/10.1177/2381336916661516>
- Arenas, C. & Manresa, M. (2013). Literatura, jóvenes lectores y pantallas: un estudio exploratorio sobre la interpretación literaria de una 43 obra con recursos digitales. *AILLJ*, 11, 3-60. <https://revistas.uvigo.es/index.php/AILLJ/article/view/912>

- Arizpe, E. (2021). The State of the Art in Picturebook Research from 2010 to 2020. *Language Arts*, 98(5), 260-272. <https://cutt.ly/7703Kp5>
- Bai, J., Zhanga, H., Chena, Q., Chenga, X. & Zhou, Y. (2022). Technical Supports and Emotional Design in Digital Picture Books for Children: A Review. *Procedia Computer Science*, 201, 174-180. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.03.025>
- Cahill, M. & McGil-Franzen, A. (2013). Selecting Appealing and Appropriate book apps for beginning readers. *The Reading teacher*, 67(1) 30-39. <https://doi.org/10.1002/trtr.1190>
- Ceballos, I. (2016). *Iniciación literaria en Educación Infantil*. Universidad Internacional de la Rioja.
- Cantero, F. J. & Mendoza, A. (2008). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 33-78). Pearson Education.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- Cerrillo, P. & Yubero, S. (1996). Qué leer y en qué momento. En P. Cerrillo y J. García-Padrino (coords.), *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 47-57). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Colomer, T. (dir.) (2002). *Siete llaves para valorar historias infantiles*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Colomer, T. & Fernández, K. (2014). La incorporación de la literatura infantil digital a la biblioteca de aula. *AILLJ*, 12, 19-36. <https://revistas.uvigo.es/index.php/AILLJ/article/view/934>
- Colomer, T., Manresa, M., Ramada, L. & Reyes, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Síntesis.
- Correro, C. & Real, N. (2019). La educación literaria en la etapa infantil. En C. Corroero y N. Real (Coords.), *La formación de lectores literarios en la Educación Infantil*. (pp. 43-65). Octaedro.
- De Amo, J.M. (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Aljibe.

- Digón-Regueiro, P. & Iglesias-Amorín, F. (2021). Apps educativas para el público infantil: juegos para el entretenimiento o recursos educativos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-17. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-12495>
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura?* [Tesis doctoral. UAB].
- Frederico, A. (2017). Children Making Meaning with Literary Apps: A 4-year-old child's transaction with *The Monster at the End of This Book Paradoxa*, 29, 43-64.
- Frederico, A. (2021). Reading an app: Dimensions of meaning-making in digital literary reading in early childhood. *Perspectiva*, 39(1), 1-24. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e66013>
- García-Rodríguez, A. & Gómez-Díaz, R. (2015). Las demasiadas aplicaciones: parámetros e indicadores para seleccionar las topapp de lectura para niños. *Anales de Documentación*, 18(2), 1-17. <http://dx.doi.org/10.6018/analesdoc.18.2.227071>.
- García-Rodríguez, A. & Gómez-Díaz, R. (2016). *Lectura Digital Infantil. Dispositivos, Aplicaciones y Contenidos*. UOC.
- Hoel, T. & Tønnessen, E. S. (2019). Organizing Shared Digital Reading in Groups: Optimizing the Affordances of Text and Medium. *AERA Open*, 5(4), 1-14. <https://doi.org/10.1177/2332858419883822>
- López, Z. (2022). Una propuesta multimodal para la lectura de textos digitales en el contexto de la asignatura Lengua Castellana y Literatura que se imparte en Enseñanza Secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(1), 21-39. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14475>
- Luch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Trea.
- Manresa, M. (2009). Lecturas juveniles: el hábito lector dentro y fuera de las aulas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 51, 44-54.
- Manresa, M. (2014). Leer en digital: la interpretación del lector. En T. Colomer y M. Manresa (Coords.), *La literatura en pantalla. Textos, lectores y prácticas docentes* (pp.11-25). UAB.
- Müller-Brauers, C., Boelman, J. M., Miosga, C. & Potthast, I. (2020). Digital Children's Literature in the Interplay of Visuality and Animation. A Model to Analyze Picture Books Apps and their Potential for Children's Story Comprehension. En K.J. Rohlfing & C. Müller-Brauers (eds.), *International perspectives on digital media and early literacy: The impact of digital devices on learning, language acquisition and social interaction* (pp. 161-179). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429321399-12>
- Neuman, M.M. (2020). Teacher Scaffolding of Preschoolers' Shared Reading with a Storybook App and a Printed Book. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(3), 67-384. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1705447>
- Pantaleo, S. (2021) Student Meaning-Making of an Allegorical Picturebook in Social Studies. *The Social Studies*, 112(5), 217-230. <https://doi.org/10.1080/00377996.2021.1896464>
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Prats, M. (2016). Los primeros pasos en la educación literaria. En M. Fons y J. Palou (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil* (pp. 53-64). Síntesis.
- Ramada, L. (2017). *Esto no va de libros. Literatura Infantil y Juvenil Digital y Educación Literaria*. [Tesis Doctoral]. UAB.
- Ramada, L. (2018). Infantil, digital, aumentada y virtual: los mil y un apellidos de una realidad literaria. *Diabltexto Digital* 3, 8-31. <https://doi.org/10.7203/diabltexto.3.13565>
- Ramada, L. (2020). ¿Qué ficción digital para qué realidad educativa? *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 87, 7-13.
- Ramada, L. & Turrión, C. (2019). La selección de obras para la investigación en LIJ digital: de la teoría a la recepción. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 12(3), 44-64. <https://raco.cat/index.php/Bellaterra/article/view/362739>
- Real, N. & Corroero, C. (2018). Valorar la literatura infantil digital: propuesta práctica para los mediadores. *Textura*, 20 (42), 8-33. <https://cutt.ly/o708HI3>

- Rovira-Collado, J. (2013). LIJ 2.0. Estudiando la literatura infantil y juvenil en la web social. *Lenguaje y Textos*, 37, 161-170. <https://cutt.ly/HwixsGZK>
- Ruiz-Domínguez, M. M. (2014). Nuevas formas de la literatura infantil: del libro impreso a las aplicaciones digitales. *Impossibilia*, 8, 230-246. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/impossibilia/article/view/23303/22132>
- Ruiz-Domínguez, M. M. (2016). Los cuentos interactivos a disposición de los jóvenes lectores: una propuesta de clasificación, en A. Mendoza, C. Romea, S. Muñoz y M.A. Herrero (Eds.), *Propuestas y experiencias sobre estructuras hipertextuales literarias en el aula* (pp. 113-131). Octaedro.
- Ruiz-Domínguez, M. M. (2019). Nuevas realidades de los álbumes ilustrados: estudio de las adaptaciones a la pantalla digital, en J. M. de Amo (Coords.), *Nuevos modos de lectura en la era digital* (pp. 125-154). Síntesis,
- Serafini, F., Kachorsky, D. y Aguilera, E. (2016). Picture books in the Digital Age. *The Reading Teacher*, 69(5) 509-512. <https://doi.org/10.1002/trtr.1452>
- Turrión, C. (2014). *Narrativa infantil y juvenil digital. ¿Qué ofrecen las nuevas formas al lector literario?* [Tesis Doctoral]. UAB.
- Yokota, J. & Teale, W.H. (2014). Picture Books and the Digital World. Educators Making Informed Choices. *The Reading Teacher*, 67(8), 577-585. <https://doi.org/10.1002/trtr.1262>
- Zhao, S. & Unsworth, L. (2017). Touch design and narrative interpretation: A social semiotic approach to picture book apps. En N. Kucirkova y G. Falloon (Eds.), *Apps, technology and younger learners* (pp. 109-121). Routledge.

## ANEXO

## RÚBRICA PARA ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE NARRATIVAS DIGITALES EN FORMA DE APP, COMO RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EDUCACIÓN INFANTIL

	Dimensión	Nivel 1 (más adecuado)	Nivel 2 (medio)	Nivel 3 (menos adecuado)
Formato	<i>Disponibilidad y accesibilidad</i>	Disponible para diferentes dispositivos, fácil de localizar y descargar, gratuita o de bajo coste.	Disponible para algunos dispositivos, moderadamente fácil de localizar y descargar, gratuita y de bajo coste.	Solo disponible para ciertos dispositivos, de difícil localización, de coste medio o elevado.
	<i>Paratextos</i>	Paratextos relevantes, icono representativo y fácil de reconocer para el alumnado de E.I.	Paratextos e icono medianamente relevantes para el alumnado de E.I.	Paratextos poco relevantes o con exceso de información, icono difícil de identificar para alumnado de E.I. y escasamente representativo
	<i>Usabilidad</i>	Manejo sencillo e intuitivo por parte del alumnado de E.I. Tiempo de carga rápido y pocas pantallas antes del inicio del juego. Requiere destrezas motrices básicas	Manejo de dificultad media por parte del alumnado de E.I. Requiere una familiarización previa con el juego. Tiempo de carga medio y pocas pantallas antes del inicio del juego. Requiere destrezas motrices básicas.	Manejo complejo para el alumnado de E.I. Requiere instrucciones de uso y un aprendizaje previo. Tiempo de carga lento. Más de tres pantallas antes del inicio del juego. Requiere destrezas motrices complejas (pellizcar, sacudir, hacer doble clic)
	<i>Ergonomía</i>	Buen contraste fondo-forma, de modo que los elementos son fácilmente reconocibles. Diseño visual claro, con pocos elementos por pantalla	Buen contraste fondo-forma, aunque la información visual es excesiva. Los elementos visuales y el texto son medianamente reconocibles.	Poco contraste fondo-forma. Sobrecarga de información visual. Elementos difíciles de reconocer y texto poco legible.
	<i>Personajes</i>	Pocos personajes, sencillos, relevantes y fácilmente reconocibles por el alumnado de E.I. (personajes de cuentos, animales humanizados, personajes infantiles...)	Personajes sencillos y en número reducido, pero poco relevantes y escasamente familiares para el alumnado de E.I.	Muchos personajes, complejos, poco relevantes y escasamente familiares para el alumnado de E.I.

	<b>Dimensión</b>	<b>Nivel 1 (más adecuado)</b>	<b>Nivel 2 (medio)</b>	<b>Nivel 3 (menos adecuado)</b>
<b>Contenido</b>	<i>Historia</i>	Historia breve con trama clásica (planteamiento nudo y desenlace), o formada por sucesión episodios unidos por personaje o hilo conductor. Presenta estructuras repetitivas y/o fragmento del relato en unidades cortas. Se desarrolla en contextos familiares y reconocibles.	Historia moderadamente breve con trama clásica (planteamiento nudo y desenlace). No hay estructuras repetitivas ni fragmento del relato en unidades cortas. Se desarrolla en contextos medianamente familiares y reconocibles.	Historia larga y trama de estructura compleja (ruptura de la linealidad, combinación de diferentes narradores y/o puntos de vista, metalepsis, relatos insertados, etc.). No hay estructuras repetitivas ni fragmentación del relato en unidades cortas. Se desarrolla en contextos poco familiares y reconocibles.
	<i>Lenguaje visual</i>	Lenguaje visual sencillo. Facilita el seguimiento de la narrativa y la identificación de los personajes y espacios. Uso expresivo de los códigos de la imagen.	Lenguaje visual medianamente sencillo. Se aprovecha poco el uso expresivo de los códigos de la imagen.	Lenguaje visual complejo, difícil de comprender e interpretar por el alumnado de E.I.
	<i>Música y efectos sonorous</i>	Música y efectos sonoros coherentes con la estética visual. Cumplen con diferentes funciones (ambientación, creación de tono emocional, refuerzo de momentos importantes, <i>feedback</i> ...)	Música y efectos sonoros con valor de ambientación.	Música y efectos sonoros inexistentes o poco acordes a la narrativa y escasamente aprovechados.
	<i>Lenguaje verbal oral</i>	Si lo hay, es sencillo y fácil de comprender. Facilita el seguimiento de la historia y la inmersión y estimula la interacción.	Lenguaje verbal poco expresivo y/o escasamente acorde a la historia, aunque sí facilita el seguimiento de la narrativa y es fácil de comprender.	Lenguaje verbal poco expresivo y/o escasamente acorde a la historia, o bien discurso oral excesivamente complejo para el alumnado de infantil. No favorece la comprensión ni la inmersión en el relato
	<i>Lenguaje verbal escrito</i>	No hay texto escrito. Si lo hay, es muy breve y con una tipografía fácil de leer (texto grande, mayúsculas o letra ligada). Hay andamiaje visual o sonoro para apoyar su comprensión.	Poco texto escrito, aunque la tipografía es difícil de leer y no hay andamiaje oral ni visual para facilitar la comprensión.	Mucha presencia de texto escrito, difícilmente comprensible por el alumnado de infantil.

Dimensión	Nivel 1 (más adecuado)	Nivel 2 (medio)	Nivel 3 (menos adecuado)
Contenido	<p><i>Interacción</i></p> <p>La interacción es relevante y necesaria para el avance de la trama. Hay pistas visuales y/o verbales para identificar los puntos de interacción y saber cuándo se espera que el usuario participe. Se plantean retos asumibles por el alumnado de E.I. Sea aporta <i>feedback</i></p>	<p>La interacción es relevante y necesaria para el avance de la trama pero es difícil identificar los puntos de interacción y saber qué hay que hacer. Los retos planteados a veces son complejos para el alumnado de E.I. No hay <i>feedback</i></p>	<p>Las posibilidades de interacción son irrelevantes o ajenas para el avance de la trama, no aportan nada, interfieren con el seguimiento de la narrativa y distraen, dificultando la comprensión. No hay <i>feedback</i>.</p>
	<p><i>Adecuación a las características de los relatos literarios para E.I.</i></p> <p>Relato breve, de estructura argumental sencilla o muy sencilla, con historia y personajes de interés para E.I., con mecanismos de andamiaje y fácilmente comprensible.</p>	<p>Relato algo extenso, de estructura argumental medianamente compleja, con historia y personajes relevantes, sin mecanismos de andamiaje y medianamente difícil de comprender por el alumnado de E.I. Requiere una competencia literaria media y cierto bagaje literario,</p>	<p>Relato extenso, de estructura argumental compleja, con historia y personajes poco relevante, sin mecanismos de andamiaje y muy difícil de comprender e interpretar para el alumnado de E.I. Requiere una competencia literaria elevada y un amplio bagaje literario.</p>
	<p><i>Implicación personal</i></p> <p>Personajes de interés y muy familiares para el alumnado de infantil. Temas de interés para el alumnado de infantil, abordados de forma accesible. Presencia de numerosos elementos que pueden conectar con los gustos e intereses del alumnado de infantil (elementos maravillosos, juego, humor, etc.). Invita a generar y expresar una respuesta lectora (suscita emociones, permite una relación con vivencias propias, etc.).</p>	<p>Personajes de cierto interés para el alumnado de infantil. Temas relevantes pero abordados desde un enfoque poco apropiado a la edad. Presencia de algunos elementos que podrían conectar con los gustos e intereses del alumnado de infantil. No invita a generar y expresar una respuesta lectora, o solo en pequeña medida.</p>	<p>Personajes ajenos para el alumnado de infantil. Temas poco relevantes para la edad. Ausencia de elementos que puedan conectar con los gustos e intereses del alumnado de infantil. No invita a generar y expresar una respuesta lectora</p>

	<b>Dimensión</b>	<b>Nivel 1 (más adecuado)</b>	<b>Nivel 2 (medio)</b>	<b>Nivel 3 (menos adecuado)</b>
<b>Potencial para la educación literaria en E.I.</b>	<i>Acercamiento a la literatura como objeto material y sistema de producción y de circulación cultural</i>	Obra representativa para el acercamiento a nuevas formas de ficción y a diferentes producciones culturales. Adecuada para explorar y descubrir el mundo de la ficción digital.	Obra representativa para el acercamiento a nuevas formas de ficción y a diferentes producciones culturales. Poco adecuada para explorar y descubrir el mundo de la ficción digital debido a su dificultad de manejo y complejidad de la narrativa.	Obra escasamente representativa para el acercamiento a nuevas formas de ficción y a diferentes producciones culturales. No es relevante y/o no aporta nada para la exploración de la ficción digital.
	<i>Ampliación del bagaje lector</i>	Acercamiento a un género de interés para la etapa de E.I. Contribución a la ampliación del bagaje lector con una obra original y adecuada a las capacidades del alumnado.	Acercamiento a un género de interés para la etapa de E.I. Contribución a la ampliación del bagaje lector, aunque la obra es poco novedosa.	Acercamiento a un género o tipo de texto no relevante para la etapa de E.I, debido a su complejidad.
	<i>Exploración del uso artístico del lenguaje</i>	Uso original y expresivo de los lenguajes artísticos, adecuado a la capacidad de comprensión del alumnado de E.I. Potencial contribución al contribuye al progreso lingüístico (ej. aporta vocabulario nuevo) y a la alfabetización visual	Uso escasamente original y expresivo de los lenguajes artísticos, pero adecuado a la capacidad de comprensión del alumnado de E.I. Escasa contribución potencial al progreso lingüístico y a la alfabetización visual	Uso pobre y escasamente expresivo de los lenguajes artísticos y/o falta de adecuación a la capacidad de comprensión del alumnado de E.I. Escasa contribución potencial al progreso lingüístico y a la alfabetización visual.
	<i>Intertextualidad y desarrollo del intertexto lector,</i>	Presencia de referencias intertextuales fáciles de reconocer por el alumnado de E.I., (ej. personajes de cuentos clásicos)	Presencia de referencias intertextuales poco reconocibles e interpretables por el alumnado de E.I., pero que no afectan a la comprensión de la obra.	Sin referencias intertextuales o con referencias intertextuales no reconocibles e interpretables por el alumnado de E.I., que resultan esenciales para entender la obra.

<b>Dimensión</b>	<b>Nivel 1 (más adecuado)</b>	<b>Nivel 2 (medio)</b>	<b>Nivel 3 (menos adecuado)</b>
<i>Progreso interpretativo e interpretación compartida</i>	Facilidad de comprensión. Presencia de elementos que facilitan la elaboración de hipótesis antes / durante la lectura. Presencia de elementos que invitan a reflexionar y conversar sobre la historia y los personajes.	Facilidad de comprensión. Escasez de elementos que faciliten la elaboración de hipótesis antes / durante la lectura o que inviten a reflexionar y conversar sobre la historia y los personajes.	Excesiva dificultad interpretativa para el alumnado de E.I.

Fuente: elaboración propia a partir de las aportaciones de Cahill & McGil-Franzen (2013); Digón-Regueiro & Iglesias-Amorín (2021); Real & Corroero (2018); García-Rodríguez & Gómez-Díaz (2015); Ruiz-Domínguez (2019); Yokota & Teale (2014) para la valoración de formato y contenido, y a partir de Cerrillo (2007); Ceballos (2016); Colomer, (2010); Corroero & Real (2019); Fittipaldi (2013), para la valoración de su potencial para la educación literaria en educación infantil.

Paula Rivera Jurado

paula.rivera@uca.es

<http://orcid.org/0000-0002-4191-1367>

Universidad de Cádiz

Ana Bericua Gordillo

anabericua@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-0063-5516>

Universidad de Cádiz

Susana Sánchez Rodríguez

susana.sanchez@uca.es

<http://orcid.org/0000-0003-3907-3795>

Universidad de Cádiz

# CÓMO SELECCIONAR OBRAS PARA PRIMEROS LECTORES (0-3) DESDE LA VISIÓN DE MAESTRAS MEDIADORAS

*HOW TO SELECT BOOKS FOR EARLY READERS (0-3 YEARS) FROM TEACHERS' PERSPECTIVES<sup>1</sup>*

(Recibido: 1 junio 2023 / Received: 1st June 2023)

(Aceptado: 27 septiembre 2023 / Accepted: 27th September 2023)

DOI: 10.35869/ailij.v0i21.4675

## Resumen

Este trabajo explora y describe criterios de selección de obras para una educación literaria en el ciclo 0-3 de Educación Infantil. Se han analizado los testimonios de cuatro maestras que cuentan con más de 10 años de experiencia en escuelas infantiles (0-3) para quienes es central la labor de mediación en la educación literaria de las primeras edades. Los datos han sido recogidos mediante entrevistas semiestructuradas y analizados con el software *QDAMiner*. El análisis se orientó al significado dando lugar a siete subcategorías en torno a cómo seleccionar obras para una educación literaria temprana. Los resultados indican que los criterios de selección de las maestras ponen de relieve las propiedades físicas y visuales del libro infantil, las cualidades del texto, los temas e intereses del niño, la experiencia docente y la práctica en el aula. Estos datos pueden ayudar a sistematizar criterios de selección útil para mediadores y también a fortalecer la formación inicial del profesorado de Educación Infantil desde el conocimiento que docentes con experiencia atesoran sobre el libro para estas edades.

**Palabras clave:** Literatura infantil; Primeros lectores; Educación infantil 0-3.

## Abstract

This work explores and describes criteria for selecting books for a literary education in Early Childhood education (0-3 cycle). Statements of four female teachers who have been working for more than 10 years in Early Childhood schools (0-3) have been analysed. In their view, mediation in early literary education is central. Data have been collected through semi-structured interviews and analyzed with the *QDAMiner* software. Analysis was oriented towards meaning, thus seven subcategories on how to select works for early literary education have arisen. Results indicate that teachers' selection criteria highlight the physical and visual properties of children's books, the qualities of the text, children's topics and interests, teaching experience, and classroom practice. These findings can help to arrange useful selection criteria for mediators, and also to strength Early Childhood Education teachers' training accounting experienced teachers' knowledge on books for these ages.

**Keywords:** Children's books; Emergent readers; Early childhood education.

<sup>1</sup> Este trabajo deriva del Proyecto de I+D+I EDUCALIT (PID2019 105913RB-I00/AEI/10.13039/501100011033), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

## 1. Introducción

Crear vínculos entre libros y bebés no ha de confundirse con proponer una forma de aprendizaje precoz de la lectura o contribuir a éxitos académicos posteriores. Lejos de ello, los libros deberían estar presentes en la vida cotidiana de todos los niños (Fons, 2010), sin ninguna restricción y sin buscar ningún beneficio inmediato (Bonnafé, 2008; Prats, 2016; Reyes, 2015).

En los primeros años de vida se forma la base de la educación literaria de las personas y, con este fin, la oferta actual de literatura para las edades de 0 a 3 se ha desarrollado y diversificado extraordinariamente en las últimas décadas. El mercado editorial está ocupándose de esta franja de curiosos lectores con títulos muy interesantes (Garralón, 2005). Sin embargo, desde la perspectiva de la escuela, es en la acción del docente donde se juega la partida del acceso a ese potente instrumento de comprensión de la realidad (Colomer & Durán, 2008) que es la literatura.

En lo que respecta a la literatura para los más pequeños es preciso tener en cuenta algunas particularidades. Goldin señaló ya en 2001 que la palabra *infancia* tiene su origen etimológico en la incapacidad de hablar. El peso de esta idea de infancia como aquellos que no hablan -o quizá, como señala Goldin, a quienes no se escucha- puede y debe cambiar hacia el reconocimiento del derecho de la infancia a comunicarse a través de las distintas vías que la sociedad contempla para ello, dándole condiciones para hacerlo. Así, insiste Goldin (2001):

La evolución de la literatura para niños ha pasado de ser una literatura infantil, es decir, una literatura para ser escuchada y acatada (no para hacer hablar), a una literatura para niños que busca o propicia de diversas formas el diálogo, la participación activa de los niños en el mundo. (2001, p. 5)

En la actualidad, apenas se duda de la existencia y también la necesidad de una literatura expresamente dirigida a la infancia (Cerillo & Sánchez, 2006). En concreto, la autonomía de la literatura infantil para las primeras edades obedece a contemplar las características propias del momento evolutivo por el que atraviesa el receptor; así como otros rasgos asociados a la lectura recreativa y por placer que bien pueden compartirse con la literatura en general pero que, a medida que el lector crece, son prácticas de lectura que van escolarizándose y conllevan el riesgo de limitar, en un nuevo sentido, la experiencia literaria propuesta a los alumnos (Colomer, 1991).

En el ciclo 0-3, momento en que el niño es leído por otros (Reyes, 2015), la forma en la que se elige qué leer va a venir determinada, frecuentemente, por el propio libro y la actuación del docente al leer; según el tipo, se puede realizar la lectura de un modo u otro, pero siempre pensando en el público al que va dirigida y, sobre todo, anteponiéndose el mediador a lo que pueda ocurrir durante y cómo mantener viva la situación de lectura compartida. En este sentido, se aconseja que la persona que les lee esté sentada, siempre en el suelo, a su altura, enseñando el libro, mostrando las imágenes e, incluso, acercándoles la obra pues es esencial que los bebés puedan tocar y acariciar los libros (IFLA, 2007). Igualmente, con el material adicional del que se disponga en orden de aparición, delante de ellos y bocabajo, o bien escondido. La comunicación entre adulto, libro y niño es imprescindible para la lectura en general y, en particular, para la lectura propia de las primeras edades (Corchete-Sánchez, 2019).

Argüelles (2014, p. 11) afirma que los libros para primeros lectores son libros para jugar porque son libros para imaginar: «sí la lectura, para un niño, no se vincula con la fantasía y el juego, es difícil convencerle de que es algo bueno». ¿Por qué engancha *El pollo Pepe* a sus lectores? Porque conecta con el momento evolutivo del primer año de los más pequeños y pequeñas, con la exploración sensorial corporal y las necesidades básicas, especialmente la alimentación (Comes & Vouillamoz, 2022) y provoca la identificación del niño al leer (Sanjuán, 2016).

Vincular el libro con los intereses de los niños y que despierte su placer por ser leído (y jugado) da forma a los conocimientos del mediador para saber seleccionar un cierto canon de lecturas literarias que pueden ser iniciáticas en la formación literaria del niño (Cerrillo et al., 2002). En paralelo, los estudios sobre los criterios para seleccionar un corpus de literatura infantil y juvenil en medio de la gran producción de libros que se edita para niños y jóvenes (Lluch; 2010; Kümmerling-Meibauer & Müller, 2016) son abundantes y esclarecedores. Para Núñez (2003):

Hace falta un corpus alternativo de lecturas formado por obras de la literatura infantil y juvenil, por literatura popular, y también por aquellas obras del canon que estén al alcance del alumnado. Estaríamos ante un canon formativo, elaborado bajo el criterio de la operatividad y la funcionalidad didácticas, y encaminado al desarrollo de la competencia lectora y literaria. (p. 672)

Las escuelas 0-3 precisan, igualmente, de ese canon formativo específico a la recepción y mediación en el primer ciclo (Sánchez Rodríguez & Rivera Jurado, en prensa). Mucho antes de integrar las relaciones entre letras y sonidos, los niños y niñas ya leen:

Leen el texto escrito que se les regala mediante la lectura en voz alta, leen gestos, imágenes, sonidos y onomatopeyas; también son capaces de imaginar objetos y personajes, historias, o de experimentar las emociones asociadas al contenido de ese libro. Estas primeras prácticas de lectura son fundamentales para despertar su interés hacia los libros, alimentar su experiencia y rodear de arte, de literatura, sus primeros pasos en la vida. (Carretero, 2020, párrafo 1)

La atención a estas primeras experiencias de lectura ha sido mayor en situaciones de educación no formal, como bibliotecas o grupos de familias (Calvo et al., 2009; Corchete-Sánchez, 2000; 2014; Roig, 2012) si bien en el marco de la escuela infantil (Otero Mayer et al., 2021) son algo más escasas (Fàbregas et al., 2006). Los espacios de educación no formal son agentes también relevantes y pueden orientar sobre la tipología de obras adecuadas para estas edades (Carretero, 2020). Aun así, consideramos que la escuela ha de apostar por el acceso a la cultura letrada desde el primer ciclo (Gil, 2019) y, por ello, ofrecer un marco literario de calidad en estas edades.

En 2008, la Red de selección de libros Infantiles y Juveniles publicó con la Fundación Germán Sánchez Ruipérez una selección de las mejores y más atractivas obras de toda la producción editorial desde octubre de 2006 a octubre de 2007, que llevó por nombre *Libros Escogidos de Literatura Infantil y Juvenil* (3-15 años) (Barrena, 2008). Se presenta como un repertorio dirigido a docentes, bibliotecarios, libreros, familias e instituciones diversas para ayudarles en la tarea de formar lectores literarios. Si bien el esfuerzo es ensalzable y aquellos títulos dirigidos a tres años pueden ser interesantes por lo fronterizo con el primer ciclo, se echa en falta una mirada hacia la recepción en los primeros años que demandan, igualmente, contar con una selección propia.

No obstante, pese a ser un ámbito más despoblado en estudios científicos en proporción con otras etapas educativas, asoman los trabajos de Kümmerling-Meibauer (2011) por su aproximación a la definición de «baby books»: «this label applies to a whole range of both fictional and nonfictional works, including early-concept books, picture dictionaries, movable books, pop-up books, toy books, song books, coloring books and books to read aloud» (p. 3).

Refuerzan también este ámbito, estudios como los de Correro y Real (2019) y Ramoneda (2019) con la intención de ofrecer y consolidar una tipología de libros precisa para la educación literaria en 0-6. En esta clasificación los libros se agrupan en: libros de imágenes (con palabras o sin palabras), libros interactivos o *pop-ups*, libros informativos, álbumes y cómics. La formación de lectores literarios en el ámbito 0-3 es un terrero que se está explorando con menor profusión pero que cuenta con trabajos que, al compás de los anteriores, ya se consideran de referencia en esta línea como (Bonnafé; 2008; Correro Et Real, 2019; Durán, 2002; Sanjuán, 2016) y contribuyen a asentar las bases para la configuración epistemológica de este segmento de lectores.

Por ello, para actualizar este ámbito, este estudio se propone explorar y describir aquellos criterios de selección que docentes del primer ciclo de Educación Infantil toman en consideración dada su trayectoria en esta etapa y el valor que le conceden a la educación literaria.

## 2. Diseño de la investigación

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia en torno a la educación literaria en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. En la fase inicial de dicha investigación se realizó una entrevista semiestructurada a profesorado de dichos niveles educativos cuyo diseño (Núñez Et Santamarina, 2020) incluyó distintas dimensiones temáticas en torno a la educación literaria, como la experiencia personal y profesional, aspectos conceptuales, concreción de la educación literaria en la actividad de centro y de aula, corpus de lecturas y valores asociados al desarrollo de la competencia literaria.

### Objetivos

El objetivo de este trabajo es explorar y describir criterios de selección de obras para una educación literaria en 0-3, tomando como referencia las declaraciones de maestras en ejercicio en la etapa.

### Muestra

De las 21 entrevistas que se realizaron a profesorado de Educación Infantil, se han tomado en consideración para este estudio aquellas que se mantuvieron con maestras que ejercen en el ciclo 0-3. Se trata de 4 informantes que cuentan con más de una década de experiencia en dicho ciclo y en cuyo pensamiento la literatura infantil y la educación literaria cobran una importancia fundamental. Todas ellas superan, en cuanto a formación, el mínimo establecido para ejercer en el ciclo, pues las informantes 1, 2 y 4 son diplomadas en Magisterio y licenciadas en Psicopedagogía, mientras que la informante 3 es graduada en Magisterio con un Máster en Educación.

### Metodología

Las cuatro entrevistas fueron transcritas y analizadas con la ayuda del programa de análisis cualitativo de datos *QDA Miner*. El análisis se orientó al significado, pues se buscó evidenciar qué cuestiones emergían como aspectos relevantes en el pensamiento de estas informantes en cuanto a la educación literaria temprana. Una vez organizados estos aspectos como categorías, se realizó un análisis de cada uno de ellos siguiendo el planteamiento de la teoría fundamentada (Glaser Et Strauss, 1967). En este trabajo nos centraremos en los resultados que fue posible obtener en torno a la categoría *criterios de selección del corpus de obras para el primer ciclo de EI*.

El análisis de las entrevistas ha permitido identificar aquellos criterios que las informantes toman en consideración para seleccionar obras que compartir con su alumnado. Estos criterios son cercanos a los encontrados en otras investigaciones sobre orientaciones literarias para 0-3 a las que hemos podido acceder pues, si bien no hay demasiado volumen de producción en esta línea, trabajos como los que proponen Alonso et al. (2010) o Ramoneda (2019) que reivindican una nueva mirada a la literatura en el primer ciclo de Educación Infantil, son cercanos a nuestros resultados.

Se han analizado las respuestas obtenidas en torno a la categoría *Criterios de selección del corpus de obras para el primer ciclo de EI* de manera que han surgido siete subcategorías que indican aquellos criterios que las docentes valoran a la hora de seleccionar obras:

1. Las propiedades físicas del libro infantil.
2. Las propiedades visuales del libro infantil.
3. Las propiedades textuales.
4. Temas e intereses del niño.
5. La experiencia docente.
6. La práctica en aula.
7. Otros criterios.

### 3. Discusión de resultados

A continuación, se expone cada una de las subcategorías y se ilustra con testimonios de las informantes, codificados con la abreviatura INF (informante) y el número asociado a cada una de ellas.

Uno de los criterios que con mayor frecuencia las entrevistadas han señalado a la hora de seleccionar coincide en apuntar a las propiedades físicas del libro infantil; por ejemplo, se destacan aspectos como los troquelados [«libros relacionados con animales, troquelados, libros de emoción...» INF\_4] o las texturas [«que al final acaben ellos mismos cogiéndolo y mirándolo y pasando las páginas porque, como ya sabemos, ¡exacto, en primer ciclo!, pues todo es muy sensorial, ¿no? Cómo huele un cuento, cómo es la suavidad que tienen las hojas, que deben ir trabajando las texturas a través de los sentidos...» INF\_1].

También llamados *shape-books*, los troquelados son libros cuyas páginas han sido cortadas en su contorno con cierta forma o que incluyen recortes u orificios dentro de sus páginas, a través de los cuales se puede ver parte de la imagen de la página de detrás (Serrano, 2018). La técnica del troquelado, según Mociño-González (2020):

Representa el principio material de gran parte de los libros móviles, dado que es la base de los pop-ups, de las figuras móviles, de los teatrillos, de las ventanas, solapas... que en ocasiones puede ser un elemento subsidiario, integrado en la estructura del libro, y en otras afectar a su morfología, manipulación e interpretación objetual, transformando el libro en un objeto para el juego. (p. 26)

Por sus características físicas, por tanto, los libros troquelados pueden ser catalogados como libros recreativos para los primeros lectores pues este trabajo de ingeniería de papel (Banco del libro, 2001) hace que el lector disfrute al manipular sus páginas. De este modo, comprobamos que se genera un punto de encuentro entre la teoría en torno al libro como objeto y su proyección en el desarrollo de una primera educación literaria y la narrativa docente que da forma viva al discurso académico. Así, la siguiente tabla intenta recoger una posible forma de estructurar de manera sencilla los libros según el material principal del cual están hechos, el modelo al que pertenecen según las características que lo definen y, por último, el formato o tamaño, tomando como referencia sus medidas.

Material	Modelo	Formato
Hoja	Agujeros para intervenir	Grande
Tela	Acordeón	Mediano
Plástico	Solapas	Pequeño
Cartoné	Cascada	De viaje
Sombras (troquelados)	Pop up	
Luminiscentes	Texturas	
	Olores	
	Álbum ilustrado	
	Con marioneta	
	Kamishibai	

Tabla 1

*Clasificación de libros para 0-3 según material, modelo y formato.* Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las texturas, trabajos como el de Durán (2015) señalan que la edición infantil es sorprendentemente monótona en lo referente a las texturas (a pesar de que el descubrimiento táctil de las superficies sea tan trabajado en pedagogías como Montessori o Decroly) y solo se explora con algo más de profusión en las imágenes del libro para niños específicamente dirigidos a los más pequeños con combinaciones hechas de diferentes tipos de papel o tela. Así, se perfila como una cualidad propia del libro infantil para 0-3 «la presencia de texturas que lleven a los pequeños lectores a tocar, chupar, abrazar el libro, pero también a empezar a comportarse convencionalmente con el objeto cultural llamado libro» (Carrasco, 2018, p. 30). En definitiva, a leer con los cinco sentidos (Sánchez-Corchete, 2019). Estas acciones forman parte de la recepción propia y particular del 0-3: «car lire pour les tout-petits, c'est entendre une voix, une histoire, toucher, explorer les livres voire les mettre à la bouche, les dévorer littéralement, c'est aussi voir des images et faire des liens entre le livre et l'adulte» (Najdowski, 2011, p. 7). Así, morder es empezar a estimar al libro y, por tanto, una forma de lectura (Beveridge, 2017).

Un segundo criterio que ha sobresalido con fuerza en el discurso de las entrevistadas hace referencia a las propiedades visuales del libro infantil: «cuando estamos con alumnos de cero, lo que les llaman es lo visual, entonces todos los libros en los que las imágenes puedan estar en 3D» [INF\_4], haciendo hincapié en lo bello de las ilustraciones: «que sea llamativo y motivador; es decir, que al final también las ilustraciones evoquen esos sentimientos, sean bellas, sean arte» [INF\_4], desde la consideración del libro infantil en su dimensión afectiva, como se declara en el testimonio anterior.

Obiols (2004, p. 35) atribuye cinco funciones a la ilustración: «mostrar lo que no expresan las palabras; redundar en el contenido del texto; decorar y embellecer el texto o la edición; captar y mostrar parcelas del mundo que nos rodea y enriquecer al lector». Por su parte, García Padrino (2004, p. 19) incluye, además, otro rasgo esencial: «la función de servir de mediador privilegiado entre el creador literario y su receptor natural». Que la ilustración conmueva al lector, como se señala en el testimonio anterior, da concreción a la vía de la empatía afectiva como uno de los cauces comunicativos de la recepción infantil de la ilustración, según Durán (2015):

Naturalmente, cualquier imagen dentro de un libro puede informar o sensibilizar, despertar una relación afectiva o transgresora, indicar o experimentar, pero es el desarrollo continuado de una de estas aptitudes el que otorga a la comunicación que establece la obra la cualidad de relato narrativo, propia de aquello que hemos precisado que entendíamos por trabajo de ilustración. (p. 251)

Evocar, conmover, enriquecer al lector como mediadora, la imagen es ahora también instrumento para adquirir la competencia artística del niño (García Surrallés, 2018, p.90): «mirando una ilustración como se mira un cuadro, se aumenta su formación en este aspecto. Artística, pues, podemos llamar a esta moderna y nueva función del lenguaje icónico, que se manifiesta de modo especial en el álbum».

Es un hecho, por tanto, que las ilustraciones recogen, en gran parte, todo lo que el texto hace evidente, pero cuando la imagen no se acompaña de la palabra, es la mente del niño la que trabaja para imaginar cómo avanzaría la historia y desarrollar el pensamiento creativo. En este sentido, la investigación en neurociencia (Hutton et al., 2021) muestra que leer libros con ilustraciones a los bebés en el contexto familiar aumenta la calidad del desarrollo de su cerebro, y se ha comprobado que la actividad neuronal es mayor cuando los libros elegidos cuentan con ilustraciones.

En tercer lugar, hemos recogido testimonios en torno a la relevancia de las propiedades del texto. Las maestras coinciden en apuntar a que el libro infantil posea rimas y repeticiones, brevedad y calidad. En relación con la primera de las cualidades, se destacan testimonios como: «que lo puedas cantar, que tenga repeticiones» [INF\_1] // «si puedo cantarlo, puedo contarlos, puedo repetirlo, puedo inventarme una rima» [INF\_1]. En cuanto a la extensión del texto, se indica: «me fijo en que sea corto, que sea muy explícito» [INF\_3] // «lo que mejor encuentro yo es el tema de los cuentos y el teatro, pero con texto corto» [INF\_2]. Por último, «el criterio es básicamente la calidad» [INF\_4]. Según el concepto de primeros lectores que proponen Cañamares y Cerrillo (2005), desde el nacimiento hasta los dos años las estructuras literarias han de dotarse de expresión muy sencilla, siendo muy importante la unión de expresión verbal y gestual y cobrando mucho valor las aliteraciones, repeticiones, rimas y onomatopeyas. El trabajo de análisis que hacen Senís & Soria (2019) de los títulos de la colección *De la cuna a la luna* de Antonio Rubio & Óscar Villán pone de relieve las cualidades del texto poético destinado a primeros lectores y, de manera coincidente, se subraya en las propiedades antes referidas:

El texto que compone cada uno de estos pequeños volúmenes es breve y reiterativo, y se va relacionando de forma logográfica y paralela con las ilustraciones, que representan el contenido de los versos de manera progresiva. Los elementos que aparecen mencionados en el texto tienen su réplica en las ilustraciones a lo largo de las secuencias, y es precisamente este desarrollo paralelo de ambos códigos lo que facilita la interpretación, repetición y recepción del texto por parte de un lector que aún no entiende las palabras escritas, pero sí puede ir reconociendo las imágenes y relacionándolas con las palabras en su forma oral. (p. 157)

En cuarto lugar, a la hora de seleccionar obras atendiendo a los intereses del niño o la niña, las entrevistadas aluden a la temática que bien interese al aula: «estoy en el curso de un año y digo, venga, qué libros creo que están cercanos a los intereses de los alumnos que tengo este año [...] el mundo de los animales y el mundo de la naturaleza. Entonces esos libros si estamos hablando de un año» [INF\_4], o al momento de algún pequeño en particular: «si veo que en la clase hay muchos embarazos de las mamás, pues trabajo algún cuento donde se trate ese tema» [INF\_2]. Así, se nombran como temáticas recurrentes obras que aborden temas propios del momento evolutivo por el que atraviesan, tales como el miedo, la comida, el sueño, la adaptación, los conflictos o el control de esfínteres. De igual modo, se señalan otros temas como pueden ser animales (mosquitos, gatos), profesiones, objetos (mascarillas) y personajes (ogros). Sanjuán (2016, p. 41) apunta a un aspecto clave a la hora de considerar los intereses del niño: aquellos temas que abordamos con las lecturas infantiles no tienen que ser *para niños* en un sentido restrictivo: son cuestiones que interesan al ser

humano, a la comunidad que «recibe y preserva las enseñanzas duramente adquiridas». Si queremos que niños y niñas accedan al conocimiento del mundo, la mejor forma es acompañarlos en la lectura, abierta a abordar todos aquellos temas que forman parte del mundo real o imaginado. Por tanto, cuando las maestras aluden a los intereses infantiles, indican en realidad la necesidad de conectar con la infancia, no de restringir el abanico de temas posibles. Una mirada que considera a niños y niñas aprendices competentes, capaces de construir sentido sobre las cosas (SEP, 2017). Como indica Calvo (2010) en torno a las lecturas vinculares, esto es, aquellas que normalizan hábitos y rutinas infantiles, «se pueden ofrecer buenas y excelentes lecturas de literatura infantil para las primeras edades. Es solo una cuestión de respeto hacia la infancia» (p. 120).

De igual modo, en quinto lugar, hemos detectado que se recurre a la experiencia docente propia y de otros compañeros para motivar la selección de obras que se realiza: «hemos ido tirando un poco de la intuición» [INF\_4] // «la experiencia de otros compañeros también puede ser relevante para escoger las lecturas» [INF\_3] // «muchas veces cuando yo estoy en duda, si adquirir un cuento, veo si hay alguna maestra o maestro que ha compartido cómo lo cuenta, y veo que ese cuento puede tener más potencial del que yo le veía antes» [INF\_4]. En los últimos tiempos, se ha revisado con bastante acierto las complejas relaciones entre quién se es como profesor y quién se es como lector (Munita, 2017, p. 2022) y sus implicaciones didácticas; en esta línea, a tenor de los testimonios encontrados, parece interesante profundizar en la faceta del mediador que también se contagia de las experiencias lectoras entre iguales, pues según se subraya de algunas experiencias de intercambio y de socialización de lecturas entre pares (Munita, 2019), es notable el enriquecimiento de la lectura personal que se da en los maestros, así como la construcción de un renovado entusiasmo e interés de estos hacia los textos y la mejora de su autoimagen en tanto agente que selecciona y recomienda libros a sus alumnos.

En sexto lugar, otro gran número de testimonios manifiesta que es la práctica de aula el criterio que lleva a la selección: «que pueda dinamizarse; que permita realizar actividades posteriores» [INF\_2]. Asimismo, se escogen obras tomando en consideración qué quieren hacer las maestras en el aula, de forma paralela a despertar placer lector: vocalizar, discriminar texturas, provocar la curiosidad sobre las características del sistema de escritura -seguimiento con el dedo, exploración de letras y sonidos-, experimentación de olores, colores, identificación de números... De igual modo, el aula actúa como marco de referencia a la hora de elegir la forma de leer: con luz negra, retroproyector, cantado, cuento motor, cuentacuentos con atrezo, etc. Es a través de la práctica de aula donde puede el docente «captar la experiencia de audiencias que no pueden ser entrevistadas» (Tresserras, 2017, p. 159), como son los niños y niñas de 0-3, por medio de instalaciones artísticas y otras creaciones (Gómez-Pintado et al., 2002) que, a su modo de recepción, puedan integrar al lector de 0-3 como un lector pleno. Se trata de acompañar a niños y niñas en su itinerario de formación como lectores literarios ofreciendo el tiempo, los espacios y las interacciones necesarias (Correro & Real, 2019).

En último lugar, y en menor medida, se han encontrado otros criterios que no suelen ser decisivos en la selección, como el precio: «luego siempre es cuando vas a la tienda, no sé... encuentras en cabecera los 4 cuentos mismos de siempre, pero... ¡sí, rebuscar! Yo, por ejemplo, tengo cuentos que me han costado 3€ en el súper. No son novedades literarias, pero funcionan porque también muchas veces encuentro la manera de contar» [INF\_1]; el sello editorial: «es verdad que hay editoriales que siempre al final acaban triunfando entre nosotras (...) hay escritos en Kalandraka que están muy cercanos a los niños pero, en verdad, no me guío, me da igual, la verdad» [INF\_4]; o la autoría: «tengo autores tanto nacionales como internacionales, que me gustan algunos títulos, pero otros no. Con lo cual no soy fiel a un solo autor» [INF\_2]. Esta menor atención a autores o editoriales también se halla en otras investigaciones (Yükselen, 2016), que coinciden con nuestros resultados en la mayor

relevancia de los anteriores criterios que hemos ido mencionando, en particular, las propiedades físicas del libro.

En resumen, este trabajo muestra cuáles son los criterios de selección de libros para leer con niños y niñas escolarizados en el ciclo 0-3 y orientan la tarea del mediador a la hora de escoger obras de calidad. Proponer criterios de selección ofrece pistas al mediador en el marco de la amplísima producción editorial y fortalece el valor de la actuación docente, esto es, cómo comparte con niños y niñas la lectura de esos libros seleccionados y de qué forma da lugar a sus primeras experiencias como lectores literarios. En palabras de Sanjuán (2016, p.19), «somos el primer libro del bebé y ellos apasionados lectores».

#### 4. Conclusiones

Las conclusiones de este trabajo se orientan hacia la especificidad de la mediación y la recepción literarias en el primer ciclo.

En relación con la mediación, los hallazgos de los testimonios nos ofrecen directrices concretas de cómo seleccionar que pueden contribuir a la formación inicial del profesorado de Educación Infantil como demandan Neira y Martín-Macho (2020), así como de los mediadores en ejercicio; en concreto, del ciclo 0-3. Según investigaciones recientes, los docentes 0-3 en activo manifiestan tener que recurrir al autodidactismo para su formación literaria (Sánchez Rodríguez & Rivera Jurado, en prensa) y, estudiantes del grado de maestro en Educación Infantil muestran dificultad para saber seleccionar literatura infantil y compartirla en el aula (Trigo et al., 2020).

De esta forma, los criterios de selección que se han constatado para la práctica literaria en 0-3 son esclarecedores. El libro para primeros lectores ha de distinguirse por sus propiedades físicas, visuales, textuales, por aquellos temas que interesen al niño, por gozar de éxito en la trayectoria del docente que lo ha compartido y, por último, por sus posibilidades de dinamizarlo en el aula. Estos rasgos perfilan las bases de una mediación literaria temprana atenta al cuidado en la selección y reivindican la literatura que se destina a las primeras edades. Sobre ello, como han apuntado Correro & Real (2019), es inadecuado recurrir siempre al término *cuento* para referirse a cualquier obra de literatura infantil. En realidad, en las escuelas que entienden su papel como espacios para la educación literaria se seleccionan aquellas obras que facilitan la conexión afectiva y estética entre quienes reciben una lectura que no pueden aún alcanzar autónomamente y quien ofrece esa lectura, y que no se restringen únicamente al cuento, sino que incluyen otros géneros y subgéneros: "El cuento es, específicamente, una narración breve (ilustrada o no) en la que se relata una historia, y este término no debe confundirse con *libro* o *texto*, que son mucho más amplios y que pueden englobarlo todo sin incurrir en el error. (p. 45)".

En relación con la recepción literaria en el ciclo 0-3, los testimonios dibujan un primer lector con unas características propias: capacitado para disfrutar del texto literario y para reconocer la belleza de la ilustración infantil, abierto a la calidad de la lectura que el mediador le ofrezca sin estar restringido a los temas de interés que se suelen indicar para la primera infancia: niños protagonistas, la hora de ir a la cama, animales, la familia, los colores, el colegio, el humor, la ropa, la comida, los juguetes, las onomatopeyas, los imaginarios (Clemente & Ramírez, 2008). Los primeros lectores no son receptores pasivos, sino un lector interpretativo, sensible, crítico y creador (Calvo, 2010; Reyes, 2005) en crecimiento.

Por último, por todo lo dicho, este trabajo pretende situar en el tablero de la didáctica de la lengua y la literatura el ciclo 0-3 y fortalecer la formación inicial del profesorado de Educación Infantil de las facultades de educación desde el conocimiento de cómo maestras implicadas en la mediación para la educación literaria seleccionan obras para cantar, recitar, leer y disfrutar con el alumnado de

entre 0 y 3 años. Los criterios indicados, además, y el acento en la forma en que se comparte con el alumnado, sugiere como prospectiva de este trabajo explorar selecciones de obras que cumplan los requisitos dados y ofrezcan itinerarios posibles para la formación de mediadores, si bien la atención a los criterios y las opciones de mediación siempre dejarán abiertas posibilidades de incorporación de nuevas obras a la selección. Además, la identificación de criterios de selección para el trabajo con un lector 0-3 dignificado podría también contribuir a generar continuidades entre las demandas de los mediadores y la oferta editorial.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M., Fernández, A. & Álvarez, C. et al. (2010). *Compartiendo lecturas. Orientaciones y guía de lecturas para niños y niñas de 0-3 años*. Consejería de Educación y Ciencia. Centro del Profesorado y de Recursos de Avilés.
- Argüelles, J. D. (2014). Lectura, lectores y textos. Por qué y para qué promovemos la lectura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 66, 8-16.
- Banco del Libro. (2001). *Muchos libros para niños*. Banco del Libro.
- Barrena, P. (coord.) (2008). *Libros Escogidos de Literatura Infantil y Juvenil (3-15 años)*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Beveridge, L. (2017). Chewing on baby books as a form of infant literacy. En P. Nodelman, N. Hamer & M. Reimer (eds.), *More Words about Pictures: Current Research on Picture books and Visual/Verbal Texts for Young People* (pp. 18-29). Routledge.
- Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Océano.
- Calvo, N. (2010). Lecturas Vinculares: un análisis de los libros sobre hábitos dirigidos a la infancia en edad temprana. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 2(2), 106-122.
- Calvo, N., Gorchs, G., Martí, Y. & Ribas, A. (2009). El recorregut lector dels infants: un camí que comença en néixer. *Infància: educar de 0 a 6 anys*, 168, 34-39.
- Cañamares, C. & Cerrillo, P. (2005). El concepto de «Primeros Lectores». En P. Cerrillo & S. Yubero (coords.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 65-72). CEPLI, UCLM.
- Carrasco, A. (2018). Primera infancia y literacidad. Leer con los bebés es indispensable y es posible. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1 (3), 24-34.
- Carretero, I. (2020). *Animar a leer a los más pequeños. CIVICANLIB. El blog de la Biblioteca CIVICAN*. <http://civicanlib.blogspot.com/2020/05/animar-leer-los-mas-pequenos.html>
- Cerrillo, P. & Sánchez, C. (2006). Literatura con mayúsculas. *Ocnos*, 2, 7-21.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. & Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Clemente, M. & Ramírez, E. (2008). *Primeros contactos con la lectura. Leer sin saber leer*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 21-31.
- Colomer, T. & Durán, T. (2008). La literatura en la etapa de educación infantil. En M. Bigas & M. Correig (eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp. 213-249). Síntesis.
- Comes, D. & Vouillamoz, N. (2022). Pepe, un pollito amigo en el aula 0-3. *Aula de infantil*, 115, 44-44.
- Corchete-Sánchez, T. (2000). Ronda de libros: una propuesta para acercar los libros a los bebés. *Educación y biblioteca*, 112, 19-22.
- Corchete-Sánchez, T. (2014). La familia, un aliado indispensable para fomentar la lectura desde los espacios profesionales. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 20, 123-132.

- Corchete-Sánchez, T. (2019). En compañía y con los cinco sentidos. Así leen los bebés. *Lazarillo: Revista de la Asociación de Amigos del Libro infantil y juvenil*, 40, 4-8.
- Correro, C. & Real, N. (2019). La educación literaria en la etapa infantil. En C. Correro y N. Real (coords.), *La formación de lectores literarios en la Educación Infantil* (pp. 43-66). Octaedro.
- Durán, T. (2002). *Leer antes de leer*. Anaya.
- Durán, T. (2005). Ilustración, comunicación, aprendizaje. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 239-253.
- Durán, T. (2015). Álbumes y otras lecturas: análisis de los libros infantiles. Octaedro.
- Fàbregas, M., Martí, Y. & Granados, E. (2006). Nacidos para leer: un proyecto para promover la lectura desde la primera infancia. *Aula de infantil*, 29, 35-39.
- Fons, M. (2010). Leer y escribir. 10 ideas para los primeros pasos. En Ministerio de Educación, *Con firma 2010. Leer para aprender. Leer en la era digital* (pp. 9-16). [https://leer.es/recursos\\_leer/leer-y-escribir-10-ideas-clave-para-los-primeros-pasos-montserrat-fons-2/](https://leer.es/recursos_leer/leer-y-escribir-10-ideas-clave-para-los-primeros-pasos-montserrat-fons-2/).
- García Padrino, J. (2004). *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- García Surrallés, C. (2018). La ilustración en el binomio texto-imagen. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 16, 77-94. <https://doi.org/10.35869/ailij.v0i16.1341>
- Garralón, A. (2005). Lo que leen los que no leen. *Educación y biblioteca*, 149, 15-18.
- Gil, M. R. (2019). Currículum y primera educación literaria. De la oralidad a la lengua escrita. En C. Correro y N. Real (coords.), *La formación de lectores literarios en la Educación Infantil* (pp. 31-42). Octaedro.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine.
- Goldin, D. (2001). La invención del niño. Digresiones en torno a la historia de la literatura infantil y la historia de la infancia. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 22(4), 1-15.
- Gómez-Pintado A., Martínez-Abajo J. & López-Vélez A. L. (2022). Análisis de la instalación Escenografía de juego para crecer con la cultura, dirigida al primer ciclo de 0-3 años de Educación Infantil. Una propuesta de viaje a través del juego y el arte. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(4), 1579-1601. <https://doi.org/10.5209/aris.80542>
- Hutton, J., Dewitt, T., Hoffman, L., Horowitz-Kraus, T. & Klass, P. (2021). Development of an eco-biodevelopmental model of emergent literacy before kindergarten: a review. *JAMA Pediatrics*. 175(7), 730-741. 10.1001/jamapediatrics.2020.6709
- IFLA Libraries for Children and Young Adults Section (2007). *Recommandations concernant les services offerts en bibliothèque aux bébés et enfants en bas âge*. (Traducción del francés por Viviane Ezratty y Soizik Jouin). International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). <https://repository.ifla.org/handle/123456789/570>
- Kümmerling-Meibauer, B. (2011). Emergent literacy and children's literature. En B. Kummerling-Meibauer (Ed.), *Emergent Literacy: Children's Books from 0 to 3* (pp. 1-16). John Benjamins Publishing Company.
- Kümmerling-Meibauer, B. & Müller, A. (Eds.) (2016). *Canon Constitution and Canon Change in Children's Literature*. Routledge.
- Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes*. Fundalectura Colombia.
- Mociño-González, I. (2020). Lecturas de un artefacto: el teatro de papel de Rébecca Dautremer. *FronteiraZ. Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados Em Literatura E Crítica Literária*, 24, 24-39. <https://doi.org/10.23925/1983-4373.2020i24p24-39>
- Munita, F. (2017). El sujeto lector didáctico: «lectores que enseñan y profesores que leen». *Álabe. Revista de investigación sobre lectura y escritura*, 17. <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>

- Munita, F. (2018). «Para mí todos eran cuentos»: Incidencia de la formación docente en las creencias y saberes sobre literatura infantil y juvenil. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(6), 102-125.
- Munita, F. (2019). «Volver a la lectura», o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la literatura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 413-430. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11236>.
- Munita, F. (2022). *Yo, mediador*. Octaedro.
- Najdovski, C. (2011). Avant-propos. En S. Raynaud y O. Baudelot (Dir.), *On ne lit pas tout seul! Lectures et petite enfance* (pp. 7-8). Érès.
- Neira Piñeiro, M. R. & Martín-Macho Harrison, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: Análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como recurso para el aula. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 224-250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>
- Núñez, P. (2003). Educación literaria, competencia lectora y canon formativo: problemas y retos de la enseñanza escolar de la literatura. En A. Cano Vela y C. Pérez Valverde (coords.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas* (pp. 665-676). Universidad de Castilla La-Mancha.
- Núñez, P. & Santamarina, M. (2020). Modelo de entrevista clínica para acceder a las concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la lengua oral en la Educación Infantil. En E. López Meneses, D. Cobos-Sanchiz, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez & A.H. Martín-Padilla (eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 228-239). Octaedro.
- Obiols, N. (2004). *Mirando cuentos. Lo visible e invisible en las ilustraciones de la Literatura Infantil*. Laertes.
- Otero-Mayer, A., Vélaz-de-Medrano, C. & Expósito-Casas, E. (2021). Reforzar las competencias docentes en Educación Infantil: una mirada desde las actividades del aula. *Revista de Educación*, 393, 181-206. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-490
- Prats Ripoll, M. (2016). Los primeros pasos de la educación literaria. En M. Fons & J. Palou (coords.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil* (pp. 53-64). Síntesis.
- Ramonedá, A. (2019). Los libros: una selección. En C. Corroero & N. Real (coords.), *La formación de lectores literarios en la Educación Infantil* (pp. 67-98). Octaedro.
- Reyes, Y. (2005). *La lectura en la primera infancia*. CERLALC.
- Roig, M. (2012). Nascuts per llegir (Nacidos para leer). Proyecto de promoción de la lectura para la primera infancia. *Aula de infantil*, 67, 13-16.
- Sánchez Rodríguez, S. & Rivera Jurado, P. (en prensa). Concepciones y prácticas docentes para una educación literaria en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3). *Revista Complutense de Educación*.
- Sanjuán, B. (2016). Érase una voz. El primer libro del bebé. Pantalia.
- Senís, J. & Soria Doñate, P. (2019). Poesía infantil para pre-lectores y primeros lectores: una definición del género en el ámbito español. *ALLIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)* 17, 151-168.
- SEP-Secretaría de educación pública (2017). *Educación Inicial: un buen comienzo. Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años*. SEP.
- Serrano Sánchez, M. (2018). ¡Pop up! La arquitectura del libro móvil ilustrado infantil. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada). [<http://hdl.handle.net/10481/49073>].
- Tresserras, A. (2017). Aportaciones a la formación del profesorado a través del análisis de una experiencia de arte y juego dramático en el primer ciclo de Educación Infantil (Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco). [<https://addi.ehu.es/handle/10810/22845>].

- Trigo-Ibáñez, E., Rivera-Jurado, P. & Sánchez-Rodríguez, S. (2020). La lectura en voz alta en la formación inicial de los maestros de Educación Infantil en la Universidad de Cádiz. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 605-624. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a07>
- Yükselen, A. (2016). The preschool educators' views about the criteria for selecting children's book. *Başkent University. Journal of Education*. 3(2), 161-168.

### Agradecimientos

Agradecemos a las maestras que tan generosamente han colaborado en esta investigación: I. C. S., A.B.G., T. N. C. y P. M. R.

# Libros reseñados



María Victoria Sotomayor Sáez

[mvictoria.sotomayor@uam.es](mailto:mvictoria.sotomayor@uam.es)

<https://orcid.org/0000-0003-1569-284X>

Universidad Autónoma de Madrid

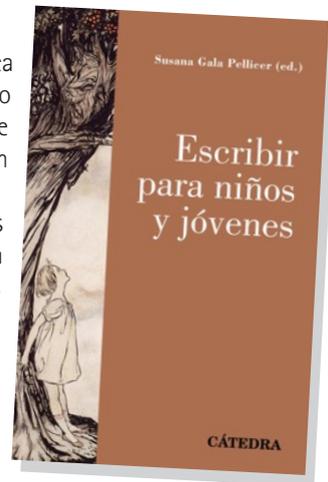
DOI: 10.35869/aiij.v0i21.4639

Gala Pellicer, S. (ed.) (2022).  
*Escribir para niños y jóvenes.*  
Madrid: Cátedra. 238 pp. ISBN:  
978-84-376-4460-8.

Son ya muchos años los que llevamos debatiendo acerca de lo que es, no es o debe ser la literatura infantil y juvenil, pero el debate no acaba; por el contrario, se revitaliza periódicamente alimentado por los cambios sociales que nos transforman y moldean nuestro devenir. Este libro es buena prueba de ello.

Es sabido que el sistema literario se compone de muchas voces porque interactúa con otros sistemas, tal como vienen defendiendo desde hace tiempo y con gran lucidez algunas teorías literarias. Sin embargo, esta polifonía del sistema literario general se intensifica más, si cabe, en el subsistema (si así puede llamarse) infantil y juvenil. No solo son factores relativos a la propia literatura los que operan (autores, editores, críticos, lectores, teóricos de la literatura), sino –y cada vez con más presencia– factores y voces procedentes de la psicología, la sociología y, por encima de todo, la educación. La experiencia de cada día nos muestra que en lo relativo a la educación de niños y niñas todo el mundo, y desde todos los sectores sociales, tiene algo que decir, a menudo para asegurar con rotundidad que tal o cual tema del momento «debería enseñarse en los colegios», para indicar qué se debe hacer en casos conflictivos o para opinar sobre cómo llevar a cabo la acción educativa en el aula. Esta es una realidad afecta a la educación en general y se extiende a la literatura que los niños consumen, pero es una realidad que, como todo en esta vida, tiene dos caras: puede ser un batiburrillo de opiniones de valor cuestionable o, como ocurre en este libro, un rico y estimulante contraste de puntos de vista capaz de promover la reflexión crítica.

En el volumen *Escribir para niños y jóvenes*, que bien puede calificarse de foro de debate, encontramos una construcción polifónica del concepto mismo de literatura infantil y de los problemas que le afectan. En una primera observación cabe decir que no se habla solo de *escribir*, con ser esto lo primero y el sustrato de todo lo demás; es también editar, traducir, enseñar, leer, difundir y censurar. La variedad de puntos de vista que contiene hace el título insuficiente, incompleto y parcial; su lectura ofrece mucho más de lo que el título promete. Veinte autores distintos firman estos artículos; veinte



voces autorizadas que aportan sus reflexiones al tema propuesto. Entre ellos hay escritores, editores, profesores de todos los niveles educativos, traductores y críticos, todos ellos, naturalmente, en las variantes femenina y masculina incluidas en el genérico.

Los trabajos se organizan en cuatro bloques muy diferenciados, cada uno de los cuales se compone de varios artículos igualmente diversos y ajenos a cualquier uniformidad en el tratamiento del tema específico.

Tras la Introducción de Susana Gala Pellicer, editora del libro, donde explica su sentido y las razones que lo han motivado, el primer bloque está dedicado a la escritura para niños y jóvenes, con todo lo que ello implica y las preguntas que plantea, desde la perspectiva de sus autores. Rosa Huertas, Pilar Lozano Carbajo, Ángel Pérez Martínez, Luisa Villar, Fernando Lalana y Ana Alcolea exponen sus experiencias personales y su reflexión sobre lo que significa escribir para jóvenes, escribir para niños, escribir literatura de misterio, histórica, fantástica o realista: cómo abordan la elección del tema, la construcción de personajes y ambientes, la creación de ritmos y estructuras, el valor artístico de la palabra como creadora de pensamiento y la credibilidad de la historia narrada. Como señala Susana Gala en la introducción, la expresión de estos pensamientos y experiencias personales de los autores permite al lector «participar del misterioso acto de la creación artística» al que se puede asomar de forma privilegiada.

El segundo bloque aborda, desde las perspectivas de Paloma González Rubio, Elvira Menéndez, Santiago García-Clairac, Xohana Bastide y Jordi Sierra i Fabra, el problema de la censura implícita, explícita, soterrada, pública, concreta o difusa y la casi inevitable autocensura como un problema cada vez más acuciante en esta que hemos llegado a llamar «cultura de la cancelación». Los ejemplos de censura se multiplican; las razones esgrimidas para prohibir o vetar no se sostienen en la mayoría de los casos; los argumentos que defienden lo que es conveniente o no para los niños no convencen a todos y son motivo de debate, y los escritores, encabezados desde hace años por Sierra i Fabra, claman por una libertad creativa que no se cuestiona en otros tipos de literatura. Matizo: no se cuestionaba hasta que la corrección política universalizó la mordaza.

El siguiente bloque, el tercero, se dedica a la traducción de obras para niños y jóvenes, y cuenta con los trabajos de Carlos Fortea (con su lúcido ensayo sobre la naturaleza de la literatura infantil y juvenil y su traducción al preguntarse una y otra vez «¿por qué somos distintos?»), Marinella Terzi y Gemma Rovira Ortega. Todos ellos plantean interesantes cuestiones en torno a la traducción y su realidad, así como problemas inherentes al mismo hecho de traducir. Queda patente el problema de su escasa valoración, a pesar de su papel decisivo en el conocimiento no solo de obras literarias escritas en otras lenguas, sino de otros contextos culturales y otros modos de vivir.

Por último, el cuarto bloque titulado con un interrogante: «¿Escritura para la didáctica?», relaciona la creación literaria con la educación, tanto en los niveles universitarios como en la educación secundaria, primaria o infantil. Begoña Regueiro, Francisco José Martínez Morán, Elisa Martín Ortega, Mayte Cortijo y Xavier Frías-Conde son los responsables de estos estudios que vienen a plantearse de distintas formas qué, cuándo y cómo enseñar literatura a los niños y jóvenes para que esta pueda cumplir la función que le es propia.

En fin, aunque todos están unidos por el hilo común de la reivindicación de calidad, libertad de escritura y valoración del papel de la LJ en el desarrollo de la personalidad, no dejan de percibirse las opiniones distintas, a veces contrarias, entre unos y otros trabajos, como es propio de cualquier debate multidisciplinar. Es así como un libro colectivo se convierte en un foro de debate y aquí está su valor. La controversia bien fundamentada conduce a la reflexión, al replanteamiento de algunas verdades tenidas por ciertas y a la opción por posturas más pragmáticas o más puristas a la hora de afrontar la educación literaria infantil y juvenil. El «tono» de los trabajos puede ser más o menos

académico, literario, divulgativo, emocional (incluso provocador) o simple en sus aportaciones, pero siempre cuentan con una base de experiencias personales, narradas o aludidas, como prueba de la solidez de sus argumentos. Y siempre queda por encima de todo la defensa de una literatura necesaria, rica y socialmente valorada.

Una lectura, pues, muy recomendable porque induce a la reflexión, aporta información y argumentos y prueba, una vez más, que la buena literatura enseña a vivir. ¿Alguna vez lo hemos dudado?



Helena Pagán Marín

[helenapm@usal.es](mailto:helenapm@usal.es)

<https://orcid.org/0000-0002-3355-7775>

Universidad de Salamanca

DOI: 10.35869/aiij.v0i21.4676

González Caparrós, C. y Cristobo, A. (eds.) (2022). *Una hormiga es el principio de un nuevo universo: Leer y escribir poesía con niños y niñas*. Barcelona: Kriller21. 197 pp. ISBN: 978-84-125170-2-6.



*Una hormiga es el principio de un nuevo universo: Leer y escribir poesía con niños y niñas* (2022) es el resultado de casi una década de trabajo en la que Kenneth Koch, reconocido poeta de la Generación de Nueva York, recopiló su experiencia como docente de escritura creativa en distintas escuelas de los Estados Unidos. El testimonio de Koch, basado en el convencimiento de las posibilidades y los usos del aprendizaje poético dentro del ámbito infantojuvenil, se publicó en dos obras tituladas: *Wishes, Lies, and Dreams* (Harper Collins, 1970) y *Rose, Where Did You Get That Red?* (Vintage Books, 1973), todo un éxito de ventas entre los educadores y maestros de los setenta, quienes las emplearon como manual y herramienta de apoyo en sus clases.

El presente volumen, que lleva por título un verso de Joel London, uno de los alumnos con los que Koch trabajó, es fruto de la cuidada selección y edición de Aníbal Cristobo y Claudia González Caparrós, quienes han elaborado un compendio de las reflexiones y ejercicios prácticos que el poeta de Ohio recopiló en las dos obras citadas, con el fin de servir también a los docentes del ámbito hispanico en la lúdica tarea de emplearse en poesía con niños y niñas.

Este gesto de recuperación de la faceta didáctica de un autor clave en la literatura norteamericana forma parte de las tareas a las que dedican el tiempo tanto Cristobo como González Caparrós. El primero como editor de Kriller21, en cuyo catálogo nos ofrece lo mejor del pensamiento poético contemporáneo; y la segunda, en su labor como poeta y librera de Crisi: espacio de pensamiento crítico en Barcelona. No obstante, más allá de sus respectivos oficios, es en esta obra donde ambos demuestran su compromiso con la educación literaria del ámbito hispanohablante, pues, tal y como exhiben en el prólogo, su propósito es el de ofrecer al lector aquellos experimentos y ejercicios prácticos elaborados por Koch más interesantes y susceptibles de llevarse a cabo con éxito en nuestro contexto.

He aquí una fuerza, pero también una debilidad, del presente volumen: su capacidad de adaptarse, en exceso, a nuestro entorno, perdiendo en consecuencia matices de las obras originales. Ahora bien, son más sus puntos fuertes que sus flaquezas, ya que, si algo interesante aporta esta edición a los volúmenes en lengua inglesa, es un llamamiento a la necesidad de expandir los corpus propuestos por Koch con voces racializadas y comprometidas con la perspectiva de género, fundamentales para alimentar los imaginarios ya latentes entre los más jóvenes.

Desde el prólogo, Cristobo y Caparrós ponen especial énfasis en la relación lúdica con la escritura, y más particularmente con la poesía, que siempre intentó fomentar el poeta entre su alumnado. Hablamos de la importancia del sentido (muchas veces extralingüístico) frente al significado, del empleo del poema como herramienta para la vida y como principal promotor de la imaginación, y del carácter colaborativo y oral de la praxis poética frente a la falsa doctrina del autor como agente solitario. Es la poesía el laboratorio donde se pregunta, se reflexiona y se traduce el mundo. Y donde también se alcanzan relaciones afectivas nuevas.

El prólogo de los editores se acompaña de una presentación a cargo de Ron Padgett, donde el poeta y miembro de la segunda generación de la Escuela de Nueva York exalta la habilidad de Koch para adaptarse a las necesidades de su alumnado y al cambio de vista cuando las cosas no le funcionaban. Junto a ello, Padgett destaca el entusiasmo y el compromiso del poeta con el aprendizaje colaborativo, los cuales contagió al sistema educativo de su tiempo gracias al testimonio que recogió en sus libros y que se hizo visible en el momento en que los consejos artísticos estatales empezaron a llenar de poetas las aulas para dirigir programas de escritura poética, una práctica por entonces insólita.

Tras los paratextos, accedemos al corazón del libro, compuesto por los capítulos: «Colaboraciones en clase», «Deseos, Mentiras y Sueños», «Colores», «Animales (y otras cosas)», «Paisajes», y «Comparaciones y diferencias». Todos y cada uno de ellos articulados, a su vez, por distintas secciones y configurados de la misma forma: tras una breve nota explicativa del poeta, donde da cuenta de sus hipótesis, pretensión y objetivos, se suceden (a modo de ejemplo teórico) un poema extraído de la tradición y una breve selección de poemas escritos por sus alumnos como resultado de la tarea propuesta.

Así, en «Colaboraciones en clase», Koch propone un sintagma de partida con el que ir construyendo el poema a través de distintas combinaciones posibles. De esta forma, invita a su alumnado a experimentar en grupo con la construcción «Me gustaría» e ir armando con ella sus creaciones personales. Todo ello con el fin de mostrar que, a través de la colaboración oral y escrita, se alcanzan grandes resultados.

En el siguiente capítulo: «Deseos, Mentiras y Sueños», Koch destaca el papel tanto de los sueños como de los deseos para la invención de poemas, pero especialmente el papel de la mentira, pues esta hace que los más jóvenes se sirvan de su realidad más cercana y no de escenarios utópicos para escribir. Partir de los escenarios cotidianos evita caer en un «tipo de imaginación melancólica» y facilita la creación de una realidad bella y extraña. En este capítulo, el diálogo con la tradición se establece a partir de Rainer Maria Rilke, William Carlos Williams y Samuel Taylor Coleridge, a quienes Koch destaca como referentes tanto por su imaginación creadora como por la virtud de armar un reino desde lo cotidiano.

Por su parte, el capítulo «Colores» se plantea con una voluntad clara: fomentar la dimensión sensorial para construir un mundo y subvertir la extendida idea de que los niños pueden crear «arte original», pero no poesía. El objetivo de Koch es hacer a su alumnado sensible a las asociaciones. Para alcanzarlo, el planteamiento inicial que adopta es el siguiente: animarlos a pensar un color para cada ciudad conocida, para cada número y vocal, e incluso para distintos sonidos. Como encabezado

a esta sección, Koch se sirve de uno de los poemas más notables y logrados de la tradición poética europea en lo que respecta al ejercicio asociativo. Hablamos de «Vocales», de Arthur Rimbaud, cuyo misterio y fuerza visual enseñan a un tiempo otra forma de imaginar las cosas. De la mano del francés, encontramos también a García Lorca con «Romance sonámbulo» y «Arbolé arbolé», poemas que emplea para dar cuenta de las fuerzas sensitiva y sonora del español.

En definitiva, Koch pone el énfasis en el sonido de las palabras, lo que, además de lo expuesto, le permite jugar con distintos idiomas y servirse del carácter multilingüe de su clase. «¿Qué es más verde ramas o branches?» se pregunta y les pregunta. De este modo, creación y traducción se dan la mano, y la riqueza nominal y sensorial de la escritura se nutre de la colaboración del alumnado y sirve, en última instancia, para fomentar diversos aprendizajes.

En lo que respecta a «Animales (y otras cosas)», capítulo compuesto por una única sección: «Ser un animal o una cosa», podemos decir que la identificación y la empatía son los ejes que vertebran, esta vez, la tarea de los alumnos de transcribir(se) al poema siendo otros, así como de asombrarse en lo cercano. Costumbre del Wallace Stevens de «Trece maneras de mirar un mirlo» y del William Blake de «Tigre». De ambos poetas se sirve Koch para trabajar el poder que la perspectiva tiene en la creación poética, pues hablar de lo diferente implica mirarlo todo, inagotablemente, de manera distinta. Para ello, uno de los muchos consejos que deja a su alumnado es el de no usar fórmulas estancas a la manera de «es como» o «se parece a» cuando buscan hablar de determinadas cosas, sino serlas.

Con el mismo propósito se inicia «Paisajes», capítulo dedicado a la descripción poética del clima, pero evitando siempre la vía convencional de sus fórmulas. Así, frente a una mirada pautada hacia los fenómenos meteorológicos, el poeta insta a sentirlos. No es extraño que en esta ocasión aparezca «En el denso aire del crepúsculo» de John Ashbery como ejemplo teórico.

El penúltimo capítulo del volumen, «Comparaciones y diferencias», es especialmente interesante en lo que respecta a las fórmulas propuestas. Allí, Koch, en un intento de conjugar la parte con el todo y el todo con la parte, insta a sus alumnos a relacionar distintas cosas similares en un solo aspecto y a diferenciarlas en todo lo demás. Como bien llegará a afirmar: dos cosas que no se parecen en nada pueden coincidir en un aspecto insospechado, y exhibirlo es una de las magias del poema. No es casualidad, por tanto, que a este capítulo pertenezcan las secciones: «Metáforas», «Antes era / pero ahora» y «Parezco / pero en realidad soy», en las que, armado con las herramientas que ofrece la comparación, Koch busca exteriorizar y volcar al poema los sentimientos escondidos entre su alumnado.

Por último, merece la pena destacar «Otros textos sobre el proyecto», último capítulo del volumen en el que Cristobo y Caparrós ofrecen varios paratextos de las distintas ediciones inglesas, como son: el prólogo a *Wishes, Lies and Dreams*, titulado «Enseñar a los niños a escribir poesía», y los epílogos a la obra citada y a *Rose, Where Did You Get That Red?*

En el primero, accedemos al proceso, razonado, de Koch durante su experiencia docente; especialmente a la forma en que va tomando contacto con la realidad infantojuvenil y, a través de su conocimiento de las posibilidades que el género poético presenta en un público tan distante, va extrayendo los recursos prácticos y conclusiones que más tarde vierte a sus clases. La aparición del Koch humano (esto es, el poeta que piensa en voz alta) sirve para dos cosas: la primera, obtener una perspectiva mucho menos reglada y por supuesto más cercana de lo que es el aprendizaje poético con adolescentes y, la segunda, la sensación de compañía y de aliento durante el proceso de enseñanza, que, si bien no siempre es fácil, suele resultar enriquecedor.

Koch no presenta caminos de sentido único, sino que advierte sobre las necesidades que se va encontrando en el proceso de enseñanza e invita a pensar sobre la manera en que estas, más allá de obstáculos, abren vías de aprendizaje insospechadas. En definitiva, si algo aporta la inclusión de

esta pieza en el libro es, por un lado, el rescate de algunas reflexiones que quedaron suspendidas en la exposición nuclear del trabajo y, por otro, el acceso a la antesala de lo recogido en las secciones previas: una antesala repleta de intuiciones y sospechas que van chocando y dialogando entre sí hasta concretarse en ideas que llevar al aula.

Por su parte, el epílogo a *Wishes, Lies, and Dreams*, como cara B del prólogo, tiene un efecto emotivo que destaca el descubrimiento y la sorpresa como lugares repetidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, en última instancia, motivaron la escritura de los libros. Koch nos deja una última lección: no hay una sola forma de entrar en la poesía, pero sí, quizás, de salir de ella: habiendo descubierto algo que ya estaba en nosotros. Impulsar el interés, incluir la novedad y el riesgo, así como crear redes de colaboración y apoyo previas a la escritura, son pasos indispensables que trabajar con el alumnado.

Junto a ello, atender a lo que tengan que decir el resto de educadores no puede faltar en el proceso. Al personal docente dedica el epílogo a *Rose, Where Did You Get That Red?*, colofón del libro, destinado a animar a aquel profesorado que haya perdido el contacto con la poesía (o no lo haya tenido nunca) a leerla y enseñarla en sus clases, a asistir a cursos de creación poética, y a escribirla o no escribirla, pero no por ello tener miedo de trabajar con ella. Este es, sin duda, el primer paso para fomentar (o incluso podríamos decir inaugurar) una materia tan poco contemplada en la educación literaria, como es la enseñanza del poema. En definitiva, si para algo es particularmente útil este libro es para no empezar el camino solos.



Fermín Ezpeleta Aguilar

fezpeleta@posta.unizar.es

Universidad de Zaragoza

DOI: 10.35869/aiij.v0i21.4818



Soto Vázquez, J. & Tena  
Fernández, R. 2023.

*Expedientes de censura  
franquista de literatura infantil  
y libros para niños.* Prensas de la  
Universidad de Zaragoza. 314 pp.  
ISBN: 9788413405858.

Editado por Prensas de la Universidad de Zaragoza, este libro da a conocer expedientes de censura de libros del periodo franquista. A partir de un corpus de 506 informes, José Soto y Ramón Tena focalizan el sector de literatura infantil y juvenil, mediante el escrutinio de 164 títulos. El estudio consta de una introducción (pp. 9-31), de la propia exposición de los informes de los censores, de un apartado de referencias bibliográficas y de un valioso anexo final. Los autores avanzan sobre importantes trabajos que habían firmado de forma conjunta con anterioridad, especialmente los referidos a la mujer censora en la literatura infantil y juvenil, que es justo el centro de interés sobre el que pivota esta nueva aportación. Tienen en cuenta además las investigaciones de otros especialistas de las que ambos se sienten deudores y que son exploradas con suficiencia en el apartado de bibliografía comentada que aparece en las primeras páginas.

El valor de esta nueva investigación estriba sobre todo en la ordenación sistemática de las fuentes primarias ofrecidas. Los expedientes quedan organizados a partir del número de lector (que puede dar acogida en realidad a varios censores; es decir, a varios lectores puede asignársele un mismo número). Se trata de una forma de organización temática y por géneros literarios. Un pequeño apartado comprende además unos cuantos libros de didáctica y de libros de texto que pasan normalmente la censura sin objeciones. La exposición de estas y del resto de las fichas aparece depurada en el anexo tercero según un criterio alfabético de títulos. Es este un documento esencial que permite ver rápidamente los nombres de los censores aflorados y, sobre todo, el resumen de las valoraciones, sustanciado en los epígrafes «supresiones», «tachaduras», «autorizado» o «denegado».

No obstante, es preciso prestar atención al mencionado capítulo introductorio, en tanto que contextualiza y extrae la información transmitida en la parte fundamental. Los autores de este libro constatan las dificultades para acceder a los datos de los censores; consideran la arbitrariedad de las correcciones y valoraciones de esos empleados que fueron a la vez «verdugos y víctimas» (p. 17), puesto que «la evolución de la dictadura degradó la figura del censor y con ello la calidad de la literatura» (p.19). Y es que, conforme avanza el tiempo, los censores se convierten en «cavernícolas pluriempleistas que nada tenían que ver con los falangistas intelectuales de años atrás» (p. 19). Se constata, en suma, una «extrema brutalidad» en unos seres que se tornan «alucinatorios, ignorantes y malhumorados» (p. 20) y que «pasan de ser aquellos funcionarios de alta formación cultural y titulares

de una plaza propia en un duro proceso selectivo, a convertirse en meros pluriempleados, mal pagados y de dudosa cualificación» (p. 19).

A partir de 1966 se incrementa significativamente el número de lectores-censores, de manera que funcionan ubicados en lugares geográficos alejados unos de otros con consecuencias también en el resultado, que arroja veredictos heterogéneos y desiguales.

Soto y Tena clarifican las distintas metodologías de investigación sobre la figura del censor, arrojan luz sobre su categorización (fijos y especialistas). Por ejemplo, a la mujer suele asignársele la revisión de la literatura infantil y al censor masculino suelen encomendársele tareas de evaluación de otro tipo de libros considerados más «serios». Delimitan las especialidades temáticas y, en fin, ponen en claro algunos aspectos desconocidos. Sobre todo, abren brecha al indagar en el *modus operandi* de los censores y al perfilar algunos nombres de mujeres que ejercieron abundantemente la función censoria en el campo de la literatura infantil y juvenil. A partir de las zonas oscuras de desconocimiento, estos dos investigadores proponen un modelo de ficha que permite visualizar los contenidos de los informes allegados. Naturalmente, no tienen desperdicio los resúmenes, valoraciones e incidencias con las que se remata cada uno de los informes.

Una buena parte de la parcela de la literatura infantil, la que interesa en este estudio, se encomienda a lectoras-censoras bajo el número 22. Algunos nombres, como Montserrat Sarto, M. C. Serna, María Isabel Niño o María África Ibarra habían sido dados a conocer en trabajos anteriores. De las dos últimas lectoras-censoras, que en este caso tienen una amplia formación académica, se aportan ahora datos de sus biografías profesionales. Observamos el rigor de María Isabel Niño, que objeta y suprime detalles de títulos como *Alí Babá y los cuarenta ladrones*, *Pulgarcita*, cuentos alemanes, cuentos de hadas chinos, cuentos de hadas franceses, cuentos de hadas de Andersen; o que incluso deniega el cuento de *La Bella Durmiente del Bosque* de Perrault. Algo más benévolas resultan las valoraciones de María África Ibarra, pues informa positivamente de la mayor parte de ediciones de libros que caen bajo su dominio: *Allí Babá y los cuarenta ladrones*, *Castorcito*, *El pájaro loco saltarín*, *La Bella Durmiente*, *Los tres cochinitos*, *Pelusita*, *Peter Pan*, *Tom y Jerry y el ratón modelo*; aunque ponga objeciones y limitaciones a títulos como *El mar profundo* de Bertha Morris Parker, *El ratón superatómico número 2*, *Los favoritos de Pedro* de Jane Werner; o deniegue, por ejemplo, *Piel de Asno* de Perrault o *Tito y Lía van al Polo*.

Es evidente que, en medio de una gran arbitrariedad, los criterios insoslayables a la hora de emitir el veredicto van a ser siempre los que tienen que ver con el sexo, la religión y la política. En definitiva, el examen y el cotejo de las 104 fichas asignadas a ese lector número 22 devuelve al investigador información sobre la revisión de una porción significativa de la literatura infantil de época franquista entre 1942 y 1975. Se trata sobre todo de traducciones de clásicos como los cuentos de Perrault, de los hermanos Grimm, de Andersen, de títulos como *Peter Pan*, *Las aventuras de Pinocho*, *Pipi Calzaslargas*, o libros de Julio Verne, Emilio Salgari o Walt Disney, entre otros muy reconocibles; en menor medida de creación original a partir de los años sesenta.

Los autores de este libro, en sus distintas pesquisas, vienen superando no pocos obstáculos inherentes a la materia investigada, pues la censura franquista ha sido considerada tradicionalmente un asunto tabú. Entre otras limitaciones, hay que contar con que el Archivo General de la Administración, custodio de tan ingente material, no dispone de un listado ordenado del personal censor que facilite el trabajo de indagación, por no hablar de la pérdida de más de 60.000 documentos fechados entre 1964 y 1969. Con todo, gracias al trabajo de exhumación, sistematización y depuración de José Soto y Ramón Tena, tanto el lector académico como el lector curioso pueden encontrar aquí claves para comprender aspectos humanos y estructurales del fenómeno de la censura de la literatura infantil en el periodo del franquismo que quedaban diluidos en la bibliografía anterior.



## **NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES 2024**

Disponibles en: <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/ALLJ/about/submissions>

## **SUBMISSION GUIDELINES 2024**

Available at: <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/ALLJ/about/submissions>

