

Trabajo Fin de Grado

La metaficción en los álbumes ilustrados y su
contribución a la educación literaria a través de las
obras de Emily Gravett

Autora

Noelia González Nueno

Directora

Elena Consejo Pano

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2015

Índice

1. Introducción y justificación.	4
2. Presupuestos de partida, preguntas de la investigación, y objetivos.....	5
3. Diseño metodológico.	6
4. Marco teórico.	10
4.1. La educación literaria.....	10
a) De la enseñanza de la literatura a la educación literaria.....	11
b) Educación literaria y LIJ.	12
c) La educación literaria en el currículo.	14
4.2. Una aproximación al álbum ilustrado.	15
a) Qué entendemos por álbum ilustrado	15
b) Características.	17
4.3. La metaficción.....	20
a) Conceptualización.	20
b) Características.	21
c) Valor en la formación de jóvenes lectores dentro de la educación literaria.	22
d) El álbum ilustrado metafictional.....	24
5. Análisis de dos álbumes metafictionales	25
6. Conclusiones	41
7. Bibliografía	43

La metaficción en los álbumes ilustrados y su contribución a la educación literaria a través de las obras de Emily Gravett.

- Elaborado por Noelia González Nueno.
- Dirigido por Elena Consejo Pano.
- Depositado para su defensa el 17 de Junio de 2015.

Resumen

Consideramos que el valor que pueden tener los álbumes metaficcionales a la hora de formar lectores competentes es un tema digno de estudio. Pareciera a priori que la unión de “álbum” y “metaficción” diera una opción solo válida para ser ofertada al lector literario formado; sin embargo, el presente trabajo intenta profundizar y valorar sobre las posibilidades que este género ofrece en el desarrollo de la competencia literaria en las aulas de educación primaria.

Palabras clave

Metaficción, literatura infantil y juvenil, álbum ilustrado, formación de lectores, competencia literaria, Emily Gravett.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

En las últimas décadas, la enseñanza de la literatura ha dejado paso a la “educación literaria” lo que ha requerido un cambio importante en la concepción de la competencia literaria y de lector competente. A su vez, los libros con ilustraciones han ido evolucionando y han surgido en nuestro panorama editorial actual un género en auge llamado “álbum ilustrado” el cual difiere sustancialmente de aquellos simplemente “ilustrados”.

Tras los cuatro años de formación universitaria, hemos tenido la oportunidad de cursar diversas asignaturas relacionadas con el estudio de la lengua castellana, la literatura y su enseñanza en las aulas. Sin embargo, a pesar de todo lo aprendido, hubo una asignatura que, personalmente, me mostró las múltiples posibilidades de transmitir a un alumno las habilidades y conocimientos literarios que necesita para ser un lector competente. Se trata de la asignatura “Literatura Infantil y Juvenil”, en la cual pudimos descubrir los álbumes ilustrados.

Este nuevo formato literario ha cobrado una gran importancia, pudiendo encontrar cada vez un número mayor de ejemplares en las librerías. Su estructura interna, sus posibles olores o texturas, su forma, su tamaño, o la forma de presentar cada uno de los peritextos que envuelven el texto que contiene, son algunas de las características que los diferencian de un libro convencional.

Dentro de este género literario, encontramos también literatura postmoderna. Al igual que sucede en otros campos, la literatura también evoluciona, haciendo uso de la metaficción, ese método de lograr un extrañamiento en el lector que nos plantea el estudio de la relación entre la realidad y la ficción.

Una de las autoras británicas más conocidas de este tipo de literatura es Emily Gravett. Ganadora de diversos premios literarios, escribe e ilustra cada una de sus obras, obras repletas de detalles asombrosos y necesarios de incorporar en el juego de la interpretación de los significados, por lo que, en ocasiones, la mirada deberá volver atrás para no perder ninguna de estas señales. Esa sería una de las razones principales por las que hemos decidido analizar dos de sus álbumes.

La lectura, a lo largo de mi infancia y juventud, ha tenido y sigue teniendo mucha importancia. Mi inquietud hacia la literatura me ha llevado a querer seguir descubriendo nuevos autores y géneros, hasta llegar a los álbumes ilustrados.

Mi gusto por estas obras como lectora y como futura maestra, y mis conocimientos adquiridos en los tres últimos años acerca de éstas, han desembocado en la firme creencia de que la lectura de álbumes contribuye al desarrollo de la competencia literaria de los lectores en formación.

Entiendo que el álbum ofrece al lector infantil un mundo de posibilidades, una experiencia total de lectura. Por ello, el papel del álbum en las aulas, tanto de educación infantil como de educación primaria, puede ser muy importante para la educación literaria de los alumnos que se encuentren en ellas. Silva Díaz cita: “En casi todo el mundo, los libros infantiles constituyen hoy día las primeras experiencias lectoras para muchos niños y niñas” (Silva-Díaz, 2005, p. i).

Nuestro gran interés por los álbumes, como ya hemos comentado, principalmente los metaficcionales, ha hecho que elijamos este tema como referencia para nuestro trabajo.

2. PRESUPUESTOS DE PARTIDA, PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN, Y OBJETIVOS.

Partimos de la firme creencia de que la educación literaria no se trata sólo de una serie de acciones relacionadas con la animación a la lectura ni de un proceso de formación de lectores, sino que es algo que va más allá, tal y como veremos en algunos apartados de nuestro marco teórico.

Consideramos que el valor que pueden tener los álbumes metaficcionales a la hora de formar lectores competentes es un tema digno de estudio. Pareciera a priori que la unión de “álbum” y “metaficción” diera una opción sólo válida para ser ofertada a lectores literarios formados; sin embargo, apostamos por el álbum metafictional como una posibilidad de lectura que ayudará al mediador-adulto en el desarrollo de la competencia literaria de sus alumnos.

El trabajo que iremos desarrollando a continuación sigue una línea teórica, guiada principalmente por las siguientes cuestiones, las cuales dirigirán en todo momento nuestra investigación y así poder conseguir los objetivos planteados desde el inicio:

- ¿Qué papel desempeña la metaficción en la formación del lector infantil a través de álbumes ilustrados? ¿De qué manera interviene en su competencia literaria? A partir de estas cuestiones iniciales nos planteamos *revisar y profundizar en el término "metaficción"* y *cómo éste contribuye a la formación literaria del lector de álbumes*.

- ¿Cómo desarrolla Emily Gravett la metaficción en algunos de sus álbumes? ¿Qué estrategias utiliza para lograr que el lector desarrolle su competencia literaria? Estas preguntas nos conducirán a *analizar y valorar un corpus determinado de álbumes metaficticiales de esta autora británica*.

3. DISEÑO METODOLÓGICO.

Creemos oportuno incorporar en este lugar del trabajo el diseño metodológico que hemos elaborado, ya que nuestro estudio tiene claramente dos líneas de investigación.

Por una parte, entendemos que para responder a la primera pregunta que nos hemos planteado sobre el papel de la metaficción en la formación del lector infantil, debemos revisar lo que teóricos y estudiosos referentes de la LIJ han escrito sobre el tema. A su vez, se trata de desarrollar un marco que fundamente nuestro trabajo y nos sirva para acceder a la segunda pregunta de nuestra investigación.

En esta segunda parte, nuestro *modus operandi* se va a basar en el análisis cualitativo desde el punto de vista metaficcional de dos álbumes ilustrados, cuya autora es Emily Gravett: *Wolves* (2006, Macmillan Children's Books) y *The rabbit problem* (2009, Macmillan Children's Books).

Marco teórico.

Para realizar esta sección, diseñamos un índice con los apartados que estimábamos más oportunos y que se ajustaran a nuestros objetivos de investigación.

El concepto de *educación literaria* nos pareció el punto de partida idóneo para comenzar. Así y bajo este epígrafe, mostraremos la evolución de la enseñanza de la literatura hacia un nuevo concepto que autores como Mendoza (2005), Zayas (2011), Colomer (2010), Tabernero (2005) o Utanda, Cerrillo y Padrino (2005) entre otros, propugnan dentro del paradigma comunicativo de la educación literaria.

A continuación, ofrecemos una aproximación al *álbum ilustrado* en la que incluimos una revisión del concepto junto a sus características definitorias. Autores como Bader (1976), Nikolajeva & Scott (2006) o Duran (1999, 2007) han guiado dicho estudio.

En último lugar y centrándonos en la *metaficción*, ofreceremos una breve exploración del término y de su valor en la formación de lectores competentes, lo que nos fundamentará el posterior análisis de los álbumes elegidos. En esta ocasión recogemos las voces de reconocidos autores como Silva-Díaz (2005a, 2005b), Zavala (2005, 2014), Nikolajeva & Scott (2006) o Amo (2010).

Análisis de dos álbumes metaficcionales.

La selección de dos obras de la autora Emily Gravett queda justificada por ser esta una de mis autoras preferidas por su vinculación con álbumes metaficcionales. *Wolves* es la única obra que creo está traducida al castellano, aunque tanto ésta como *The rabbit problem* las conseguí en versión original a través del comercio electrónico. Ambos álbumes son delicadas obras de arte cuya mayor clave literaria es la presencia de diversos elementos metaficcionales que analizaremos en detalle y posteriormente discutiremos.

Para llevar a cabo este análisis, seguiremos las propuestas que ofrecen en sus estudios Silva-Díaz (2005), Amo (2010) y Zavala (2014) obteniendo así las diferentes categorías de análisis.

La variedad de narradores, narraciones, interrupciones en las ilustraciones (también llamado “cortocircuito”, como veremos más adelante), la historia dentro de otra historia, la simultaneidad de diferentes escenas, la aparición de un argumento no lineal, y las irregularidades en la relación entre el tiempo y el espacio, permiten grandes posibilidades de múltiples lecturas.

Tras observar y reflexionar acerca de los análisis propuestos por los tres autores, anteriormente nombrados, decidimos basarnos en cinco categorías o indicadores, relacionados directamente con la presencia de elementos metaficcionales en las obras de Gravett:

a) *Desarrollo de la trama:*

Se trata del elemento dinámico de una obra que marca el inicio, el desarrollo y el final narrativo. Las relaciones entre los tres tiempos son importantes, ya que se trata de un recurso muy eficaz para llamar la atención del lector en las narraciones metaficcionales, modificando la lógica causal (Silva-Díaz, 2005).

En este apartado analizaremos las alteraciones que se dan en la ordenación de los sucesos, si las hay o, por el contrario, la autora sigue una lógica causal, sin variaciones en la linealidad de los hechos.

Aprovecharemos, del mismo modo, a observar la presencia del efecto de “cortocircuito” (Silva-Díaz, 2005), entendido como una estrategia narrativa que obliga al lector a desvincularse de la historia y centrarse en un aspecto exterior de la trama (una carta o una llamada de atención del autor hacia el lector, por ejemplo).

A través de esta variación el autor puede jugar con los planos narrativos de forma radical. Suele presentarse como una realidad física, a la vez que forma parte de la ficción. Se trata de un factor sorpresa hacia el lector, sin necesidad de buscar una explicación.

b) *Marco espacio-temporal:*

En este segundo apartado, valoraremos cómo la metaficción “quiebra las relaciones lógicas espacio-temporales que se han venido estableciendo de forma tradicional en la narrativa”, tal como expone Amo (2010, p. 30).

Analizaremos cuánto dura la narración, desde que comienza hasta que termina, y dónde, en qué espacio, se ubica la historia, para así poder comprender otros apartados y poder relacionarlos entre ellos, como puede ser el apartado anterior de la trama.

Observaremos si está muy relacionado o no con los personajes, tal y como propone Silva-Díaz (2005) en su tesis acerca de algunos álbumes metaficcionales.

En el mismo trabajo de esta autora, se propone un modelo de análisis del espacio y el tiempo, teniendo en cuenta algunas variables que pueden afectar a dicho marco: el cortocircuito, explicado anteriormente, al aparecer dibujada una página del libro dentro

del libro, por ejemplo; una parte de la acción en las partes del libro, generalmente en las guardas o en la cubierta; algunas imágenes para presentar el espacio totalmente subjetivas; o la presencia de espacios convencionales de otros géneros, que llaman la atención del lector.

c) *Los personajes:*

El personaje, como protagonista principal de la trama y siendo influenciado por el espacio y el tiempo que le ha tocado vivir en la obra literaria, sería como un “organizador de la narración” (Silva-Díaz, 2005, p. 145).

Pueden ser principales o secundarios, ser estáticos o evolucionar con el paso del tiempo. De esta forma, también es importante saber quién los presenta; si lo hacen por ellos mismos o es el narrador quien se los introduce al lector.

Tal y como hemos nombrado en ocasiones anteriores, a lo largo de nuestro trabajo, si se entiende la obra metaficcional como un juego, entonces los lectores entenderán la presencia de los personajes como personas de verdad, con las que buscar semejanzas con ellos mismos para poder identificarse.

En los álbumes metaficcionales puede observarse una gran variedad de estrategias que afectan a la construcción del personaje, como pueden ser aquellos que son conscientes de su realidad y condición, o aquellos que se colocan en el nombre del autor, como sucede por ejemplo en el álbum *Little Mouse's Big Book of Fears* (2007), de Emily Gravett también.

d) *La voz narrativa:*

A través de la voz narrativa estudiaremos al narrador y la focalización que éste le da a cada uno de los momentos que aparecen en la obra literaria, así podremos entender desde qué punto nos cuentan la historia.

Estudiaremos dos casos: el narrador cero, aquella figura omnisciente que conoce todo lo que ha ocurrido, todo lo que va a ocurrir y lo que piensan y sienten sus protagonista; y el narrador múltiple, cuando se dan varios narradores “cero”.

El lector, sea como sea el narrador, ha de adaptarse a él para intentar entender y adentrarse en la trama de la obra literaria.

Y, por último, no olvidarnos de la relación que hay entre las ilustraciones y la voz narrativa, pudiendo complementarse o contradecirse, teniendo que ser el lector el que diferencie un momento de otro.

e) *Los paratextos, como estrategia narrativa:*

El último y, a su vez, el más complejo de los apartados que voy a desarrollar a continuación, debido a los apartados en los que se divide.

En este quinto factor metaficcional hablaremos del *formato*, refiriéndonos al tamaño, a la forma, a la textura... Todos esos factores que se pueden percibir a lo largo de una obra, a través de los sentidos, los iremos analizando en los dos álbumes de la autora británica Emily Gravett.

También nos referiremos a la *tipografía*, como elemento que nos permitirá observar y extraer conclusiones acerca de la importancia del tamaño de la letra y el formato en general.

Y, por último, y no menos importante, el análisis de los *espacios peritextuales*. Para este último aspecto, utilizaremos la clasificación de Consejo, E. (2014), aunque analizaremos únicamente los espacios peritextuales de mayor relevancia que encontremos en dichas obras. Éstos harán referencia a aquellos espacios o zonas que encontramos con frecuencia en las obras literarias infantiles, como pueden ser la cubierta, las guardas o la portada.

4. MARCO TEÓRICO.

4.1. La educación literaria.

La educación literaria se concibe como una aproximación a la literatura desde sus expresiones más sencillas. La lectura, la exploración de la escritura, el recitado, la práctica de juegos retóricos o la escucha de textos propios de la literatura oral, deben contribuir al desarrollo de la competencia literaria, como integrante de la competencia

comunicativa, y como un acercamiento a la expresión artística y al valor patrimonial de las obras literarias. De esta forma, se pretende fomentar el placer por la lectura.

A través de su desarrollo, se pretende brindar al alumno las herramientas necesarias para que desarrolle su competencia literaria y su intertexto lector, forme su propio criterio de selección de obras para fomentar su actividad lectora y convertirla en un acto habitual, y amplíe su competencia comunicativa, incrementándola desde la literatura (Utanda, Cerrillo & G^a Padrinao, 2005).

a) De la enseñanza de la literatura a la educación literaria.

Para entender el cambio que se da entre ambos términos, haremos referencia a un párrafo de Colomer (en Zayas, 2011), en el cual introduce la justificación de dicho cambio:

Desde hace varias décadas se viene utilizando la expresión "educación literaria" como alternativa a la tradicional "enseñanza de la literatura". Hablar de "educación literaria" implica un cambio de orientación en los objetivos y en la orientación didáctica: se declara con este término que la finalidad de la enseñanza de la literatura es formar lectores competentes, no transmitir informaciones sobre historia literaria. (Colomer, 1991, en Zayas, 2011, p. 9)

El término de "educación literaria" se refiere, desde el currículum, a la enseñanza y al aprendizaje de las habilidades y destrezas necesarias para leer de forma competente los textos literarios. Por tanto, al sustituir "enseñanza de la literatura" por esta nueva expresión hay un cambio claro de perspectiva.

Mendoza (2005) en el capítulo "La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil", del libro "Literatura infantil y educación literaria" (Utanda, Cerrillo y Padrino, 2005) define la educación literaria mediante el objetivo que ésta se propone:

La educación literaria trata de "enseñar a leer, a acceder y a apreciar la literatura", de conseguir que el lector, gracias a la formación que se le aporte, pueda realmente llegar a disfrutar con la obra literaria - obviamente éste es un objetivo más esencial que el de acumular conocimientos relacionados con una obra literaria que nunca ha leído. Aprender a interpretar y aprender a valorar y a apreciar las creaciones de signo estético-literario. La

presencia de la LIJ pasa a desempeñar una función relevante para intervenir en el desarrollo de la formación literaria. (Mendoza, 2005, p. 43)

Tras esta modificación, de un término por otro, se observa también un cambio en la metodología. Ya no se tratan las obras literarias desde sus datos más objetivos, como la fecha del nacimiento y la muerte del autor, su estructura interna o las figuras literarias que se podían encontrar en ellas; se busca algo más. Se pretende que el lector conecte con cada obra literaria y la lectura deje de ser una obligación para pasar a ser una actividad placentera.

El autor anteriormente nombrado (Mendoza, 2005) añade esta cita, la cual refleja casi en su totalidad la situación que nos encontramos actualmente en las clases de lengua castellana y literatura:

Con todo ello, ha resultado que el estudio de la literatura sólo ha servido para acceder a un conocimiento enciclopédico de datos y de referencias que corresponden a la catalogación de las obras como monumentos culturales. Pero todos esos conocimientos no han resultado eficaces ni han servido para que los estudiantes (se olvida que han de ser lectores) participen - es decir, lean y se formen como lectores competentes y autónomos - de esas mismas producciones literarias que estudian. (Mendoza, 2005, p. 40)

Era necesario un nuevo concepto para separar la enseñanza del ámbito de la literatura. Desde ese momento, se comienzan a desarrollar y redactar el Plan de Animación a la Lectura en los centros que así lo desean.

b) Educación literaria y LIJ.

Tal y como explica Zayas (2011), actualmente se pretende lograr que la literatura forme a lectores competentes, no sólo educar en la historia de la literatura. Para ello tenemos que enseñarles a los alumnos a descubrir la lectura como una experiencia y actividad satisfactoria y emocionante. También habrá que ayudarles a que visualicen el concepto que tienen de sí mismos como lectores y del mundo que les rodea. Y, por último, hay que ayudarles a acercarse a las obras literarias sin temor para que se familiaricen con sus características, según el género literario del que se trate.

Colomer apunta también hacia la competencia interpretativa que se incluye en la educación literaria.

La literatura infantil supone también que los niños y niñas tengan la posibilidad de dominar el lenguaje y las formas literarias básicas sobre las que se desarrollan las competencias interpretativas de los individuos a lo largo de su educación literaria. (Colomer, 2010, p. 20)

Además, añaden Utanda, Cerrillo y G^a Padrino “afortunadamente, la literatura infantil y juvenil no está encasillada en el currículo escolar como objeto de estudio” (2005, p. 34). Por ello, las clases de literatura que se impartan en un centro escolar han de desarrollar las metas que se quieren conseguir con los alumnos.

Mendoza afirma que “con el planteamiento de la literatura como ‘asignatura’ sólo se ha enmascarado y confundido lo que es la verdadera educación literaria” (2005, p. 43), sin tener en cuenta que lo verdaderamente importante es la búsqueda de las obras literarias según la circunstancia; es ahora donde interviene la LIJ, facilitando esta tarea.

También este mismo autor, Mendoza (2005), hace una aportación a las ideas anteriormente comentadas, explicando de qué manera se estructurará la educación literaria tras el cambio de un término por otro:

Ante esta nueva orientación, la concepción tradicional de “asignatura” se desmorona, para dejar paso a una organizada secuenciación de actividades centradas en la lectura, la comprensión, la interpretación personal y la exposición de las valoraciones personales, a partir de la activación y del desarrollo de la competencia literaria, del intertexto lector y de la misma experiencia lectora. (Mendoza, 2005, p. 43)

Por su parte, Tabernero (2005) insiste en que el valor formativo y didáctico que ha acompañado a la LIJ desde sus orígenes debería alejarse de toda obra literaria.

...adivinamos en el mercado un tipo de discurso que rompe con las virtudes formativas y se adentra en el camino de la experimentación basada, sobre todo, en la confianza en la competencia del lector. ... En este tipo de obras, aparecen elementos no verbales que pasan a desempeñar un papel fundamental en la construcción de significados. (Tabernero, 2005, p. 28)

Para poder llevar a cabo este proceso de cambio, desde la escuela se han de producir situaciones en las que el alumno pueda tener experiencias literarias. Sin embargo, pueden surgir algunas problemáticas que nos impidan el correcto desarrollo de nuestro fin, como puede ser el problema que actualmente sufrimos en la educación, el cual consiste en que los alumnos tratan los aspectos de la escuela como conceptos teóricos y se limitan a estudiarlos de memoria. Por eso debemos ayudarles a que entiendan que, gracias a la lectura, pueden aprender a entender lo que leen.

Tabernero dentro de su visión de la educación literaria dentro de un enfoque comunicativo apuesta por la figura del mediador, el rechazo de una metodología puramente historicista y apoya una enseñanza basada en el discente. “La escuela no crea lectores que necesiten la lectura para vivir, sino que debe poner al individuo en disposición de hacerlo” (2005, p. 49).

Una de las formas que se plantean como ayuda para los alumnos, es la presencia de talleres literarios. Éstos tienen un gran interés en el desarrollo de la competencia literaria del niño y, ya que éste es un proceso bastante complejo, la creación y el proyecto de un taller literario, también llevará un procedimiento un poco complejo hasta que se completen todos los aspectos necesarios para el correcto desarrollo del alumno o la alumna.

c) La educación literaria en el currículo.

La Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, refleja que:

La educación literaria asume el objetivo de hacer de los alumnos y alumnas lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida. Para eso es necesario alternar la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva con la de textos literarios y obras completas que aporten el conocimiento básico sobre algunas obras representativas de nuestra literatura.

Pero, ¿realmente refleja nuestro currículo actual el concepto de educación literaria? Nos preguntamos si es el mismo enfoque el de la ley que el del concepto que nosotros entendemos.

Tras profundizar en la parte más legislativa relacionada con el ámbito de la literatura, hemos podido observar en dicha orden que se persiguen algunos objetivos como pueden ser “ayudar a descubrir el carácter expresivo, lúdico, creativo y comunicativo de la lengua”, asegurando que “la lectura es una afición, y las aficiones deben ser educadas para uso personal”.

Ambas ideas están estrechamente relacionadas con la educación literaria y lo que este término conlleva. Sin embargo, aunque se nombre el desarrollo de la competencia literaria en varias ocasiones, no menciona la importancia del intertexto lector a la hora de fomentar el placer por la lectura.

Además, a lo largo de las prácticas escolares que he realizado durante mi formación universitaria, no he podido corroborar lo que se plasma en la legislación. Poder conseguir que la lectura le guste a todos los alumnos es una tarea compleja, por eso mismo es necesario conocer, para darles diferentes opciones y que sean capaces de elegir entre un libro u otro, según el género, el autor o cualquier otro factor que determine sus preferencias.

4.2. Una aproximación al álbum ilustrado.

a) Qué entendemos por álbum ilustrado

Una de las definiciones preferidas por los estudiosos del álbum es la que aporta Bader en su libro *From Noah's Ark to the Beast Within* (1976), en la que explica de forma concreta y acertada lo que significa este nuevo concepto literario:

Un álbum ilustrado es texto, ilustraciones, diseño total; es obra de manufactura y producto comercial; documento social, cultural, histórico y, antes que nada, es una experiencia para los niños. Como manifestación artística se equilibra en el punto de la interdependencia entre las imágenes y las palabras, en el despliegue simultáneo de dos páginas encontradas y en el drama de dar vuelta a la página. (Bader, 1976, p. 1)

Es una experiencia para los niños porque a través de él viven, sienten, experimentan, interpretan las diferentes ilustraciones. Se considera una obra de arte, ya que el texto y las imágenes están interrelacionadas y se equilibra una interdependencia entre ellos. Hay diálogo de ambos elementos al desplegar las dos páginas de forma simultánea.

Es una forma compleja de relato, no es lineal. Puede contar una misma historia de diferentes formas tratando un mismo cuento desde las diferentes visiones que tienen los personajes que salen en la historia.

Bader dice que es un drama para los lectores dar la vuelta a la página, porque las imágenes están tan cuidadas que es una fuente inagotable de placer, de interpretación, como a veces pasa con la poesía. Supone un drama, ya que te cautivan. Además, tiene un gran público prelector.

Lo mismo que reafirman Nikolajeva y Scott, los cuales también dan gran importancia al formato lanzando la siguiente pregunta y su respuesta al mismo tiempo: “Do you want to know what happened next? - turn the page” (2006, p. 221).

En pocas palabras el libro puede ayudarnos a crear un diálogo con nosotros mismos, con una parte desconocida hasta entonces de nosotros.

Hay gente que dice que es un género aparte. Sin embargo, hay otros que dicen que es un artefacto “nuevo” que es un libro en el que todo cuenta para construir la historia. El formato, la tipografía, las paginas iniciales, la ilustración...

El álbum es un libro ilustrado en el que cuenta todo de todo. En un libro ilustrado vulgar el texto dice lo que dicen las imágenes; sin embargo, en un álbum importa todo, las imágenes dicen lo que no dice el texto para así complementar la información.

Esto sería una parte de una definición de Duran en la que se observa la importancia de las imágenes sobre el texto:

Mientras que para unos, en el álbum, la ilustración se subordina al texto, en otros ocurre lo contrario y, además, hay quien cree que la norma debe ser que texto e ilustración sumen sólo uno, es decir deben formar una unidad. (Durán, 2007, p. 31)

La misma autora hace referencia al carácter experimental del álbum en relación a la manera de transmitir el mensaje:

El álbum es un tipo de libro que solamente se podía empezar a producir a partir de los años sesenta. El álbum acaba con la dicotomía académica de la oposición del texto y la ilustración. El álbum es heterodoxo, no sólo por lo que dice, si no sobre todo por cómo lo dice, y también por quién lo dice y a quién lo dice. El álbum rompe inercias tanto dentro de la práctica editorial como dentro de la práctica lectora. Un buen álbum no deja indiferente al lector. (Duran, 1999)

b) Características.

Una vez definido este género literario, nos dedicamos a la investigación de sus características más relevantes. Principalmente se podría nombrar la presencia de imágenes que complementan el significado del texto, la originalidad del formato o el tipo de lector al que va dirigido; sin embargo, autores como Bader (1976), Nikolajeva & Scott (2006) o Duran (1999, 2007) nos han guiado en nuestro estudio aportando la información que exponemos a continuación.

La característica principal de un libro álbum es que el texto y la imagen tienen una unión indisoluble. Mantienen un diálogo constante. El texto es necesario para interpretar la imagen, a veces la amplía, otras la describe, otras la completa e incluso la contradice.

Debemos prestar atención siempre a un libro álbum con las dos páginas abiertas, lo cual es otra de las características principales. Debemos atender a la horizontalidad, a la verticalidad, o al sentido en diagonal de la historia contada tanto con palabras como con imágenes. Es importante encontrar el sentido de la historia mediante la colocación de las palabras, de las frases, de las imágenes, de todas las representaciones. De esta forma hay que aprender a leer un libro álbum para encontrar su orden, su coherencia interna, poniendo atención tanto al texto como a las imágenes, encontraremos un mensaje tan amplio como el número de personas que lo lee. Dado que si el texto normalmente está cerrado, las imágenes abren un mundo de posibilidades, que cada una interpreta según su experiencia, sus gustos, sus miedos, sus intereses.

Al igual que otros autores, también Sipe & Pantaleo nombran las imágenes como una parte fundamental de los álbumes ilustrados. Dicen que “a full-page, framed

illustration—sometimes alone, sometimes facing a page of printed text—was the result of this form” (2008, p. 25), afirmando que las imágenes pueden llegar a ser todo y que la unión que aparece entre la imagen y el texto es fundamental para comprender su significado.

Es fundamental el soporte, que es lo que lo diferencia de la novela. El libro álbum puede jugar con las formas, texturas, volúmenes, material de las portadas, fundas que pueda llevar el libro álbum... Y, también, es muy importante leer todo el libro haciendo hincapié en todos los paratextos que tenga: portada, contraportada, forro de las portadas, dedicatoria, índice, imágenes, guardas... ya que puedes perder información si dejas de tener en cuenta alguna parte; incluso en el ISBN puede haber información que tenga relación con el contenido del libro álbum. Una novela podemos leerla desde internet o desde un e-Book, pero un libro álbum no se puede leer desde internet porque no podemos tocarlo y podríamos perder información, debido a que es necesario observar el libro álbum abierto por las dos hojas.

Otra de las características es la materialidad, el carácter material, el aspecto físico del libro álbum. Con mayor intensidad que el resto de los libros para niños, el álbum insiste en su condición material: pesa, huele, se toca, tiene un cuerpo (volumen)... Desde su materialidad nos seduce, nos enamora, nos atrae.

Pueden crear la historia los alumnos, o complementar la que hay, o que construyan su historia aunque haya texto pero tapándolo, o tapar las imágenes y que las tengan que dibujar, o cambiar el final... Tener en cuenta el gusto, la preferencia, el interés... y favorecer el intercambio de los dibujos que han hechos unos, de las imágenes que han hecho otros...

Es un soporte muy bueno para trabajar la fantasía y la imaginación, proporcionando al lector humor y diversión, ya que los personajes del cuento cobran vida y traspasan la ficción hacia la realidad. Esto sucede en el libro de “El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos” (2004). En este cuento se ve cómo dos personajes “Caperucita” y “el lobo feroz”, los cuales se enfadan con el narrador y se van del cuento, aparecen como una silueta en blanco en la siguiente página.

Además, son muy didácticos. La lectura de un libro álbum para un niño es imprescindible para leer y aprender a leer, ya sea para los pre-lectores o para cualquier otro lector. Para muchos niños es un drama dar la vuelta a la página, porque las imágenes están tan cuidadas que es una fuente inagotable de placer, de interpretación, como a veces pasa con la poesía.

Con un libro álbum se puede trabajar la descripción y la interpretación de las imágenes. Diferentes adjetivos, colores, formas, tamaños... La lectura de estos libros no es solo el entender y leer un libro, sino que se considera la lectura como un desafío continuo ya que no sólo se tienen que fijar en el argumento si no que no pueden dejar de observar la construcción formal y el juego estético que consiguen las diferentes imágenes, texturas y volúmenes que tiene un libro álbum.

Una de las características más innovadoras del libro álbum es el destinatario al que va dirigido. No es fácil adoptar los usuales criterios de clasificación por edades que se utilizan para los libros de narrativa, poesía o teatro con los libros álbum. Se podría decir que la distancia que separa los libros para niños de los libros para adultos se rompe cuando un lector tiene en sus manos un libro álbum. Este encuentro lúdico que experimentan los lectores no es simplemente una lectura infantil, sino que se podría llamar arte.

El libro álbum es producto del trabajo conjunto entre el autor/a, ilustrador/a, diseñador/a. Hay veces que pueden ser la misma persona o, por el contrario, diferentes personas.

Tan sólo queda añadir una breve reflexión sobre su futuro uso en las aulas con nuestros alumnos. Nosotros consideramos el libro álbum como una buena opción para convertir dicho encuentro en una experiencia verdaderamente significativa y atrayente para los niños, por lo que se fomentaría el hábito lector. Deja huella y lo guardas en el recuerdo, y además hay muchos contenidos que se pueden trabajar con él, sin olvidar que ese libro trabaja en nuestro interior, y no sólo en la infancia. Podemos trabajar con nuestros alumnos desde muchas perspectivas con ayuda de él.

4.3. La metaficción.

a) *Conceptualización.*

Introduciéndonos ya en el tema principal de nuestro trabajo, tendremos que valorar distintas definiciones que se asocian al término al que haremos referencia a partir de ahora, la metaficción. Diversos autores nos aportan información al respecto, en los cuales nos basaremos como fuentes bibliográficas más relevantes.

Una autora, Silva-Díaz, M.C., la cual destaca por sus estudios y trabajos relacionados con la metaficción y los álbumes metaficcionales, aporta la siguiente idea en su trabajo *La metaficción como un juego de niños* (2005), nombrándola como “un término que se aplica a la escritura ficcional que de manera autoconsciente y sistemática llama la atención sobre su naturaleza de artefacto para plantear interrogantes acerca de la relación de la ficción y la realidad” (2005, p. 5).

Tal y como nombra en la definición anterior, el objetivo de este aspecto literario es marcar la línea que separa la literatura de la realidad, ya que “la primera es una creación codificada de naturaleza muy diferente a la segunda” (Silva-Díaz, 2005, p. 5).

En la literatura postmoderna se puede observar cómo se ha desarrollado más notablemente la metaficción, comparando su presencia en momentos literarios anteriores.

Nikolajeva y Scott aportan información al respecto, en el capítulo *Figurative Language, Metafiction and Intertext* de su obra *How picturebooks work* nombrando también la relación existente entre la ficción y la realidad como parte fundamental de las construcciones literarias.

Metafiction is a stylistic device aimed at destroying the illusion of a ‘reality’ behind the text and instead emphasizing its fictionality. Metafictional elements in a text deliberately draw attention to its status as a literary construction and therefore raise questions about the relationship between fiction and reality. (Nikolajeva y Scott, 2006, p. 220)

También Lauro Zavala ha investigado acerca de este término, llegando a afirmar, en su libro *Ironías de la ficción y la metaficción en cine y literatura*, que:

La metaficción es un ejercicio lúdico de duda permanente, es una escritura que reconoce que cada lector (y cada autor) hará una interpretación distinta del texto. Y el texto metaficcional se adelanta a los lectores y empieza a desconstruirse, a cuestionarse, a suspender sus condiciones de posibilidad, a proponer al lector volverse cómplice de la escritura. (Zavala, 2005, p. 129)

El autor de las obras metaficcionales pretende que el lector se involucre totalmente en el escrito que esté leyendo, que se cuestione cada una de las páginas que va dejando atrás a lo largo de su lectura; intentando, en todo momento, lograr un extrañamiento en él.

Ya lo decía Zavala en su trabajo *El extraño caso de la metalepsis: Una aproximación tipológica*, que “la metaficción es una forma de extrañamiento, es decir, de lograr que el espectador observe aquello que le resulta familiar como si fuera extraño, mostrando su proceso de producción como un conjunto de recursos técnicos y humanos” (2014, p. 2).

b) Características.

Para poder desarrollar la parte práctica de nuestro trabajo, necesitamos conocer las características más relevantes de esta manifestación literaria.

Siguiendo la información que aporta Silva-Díaz, M.C., obtenemos un listado de las características propias de la metaficción: “rechazo al realismo, revelación de los mecanismos que construyen la ficción, conciencia lingüística, juego, intertextualidad productiva y una voluntad de producir la perplejidad en el lector o de hacerle participar en la construcción de la obra” (2005, p. 9).

Éstas aparecen en las obras metaficcionales de tal forma que se llegan a utilizar las palabras “postmodernismo” y “metaficción” como términos equivalentes.

También hay que tener en cuenta las estrategias que suelen aparecer en las obras metaficcionales, nombradas por Silva-Díaz, M.C., como son “la discontinuidad narrativa, la tendencia a incorporar más de una perspectiva y la multiplicación de historias” (2005, p. 13). Los diferentes cambios que aparecen a lo largo de una misma

historia se corresponden con algunas de estas técnicas literarias, basadas en el extrañamiento que se produce en el lector.

Esto último lo confirman también Nikolajeva y Scott en una de sus obras, donde aseguran que “one of the simplest types of metafiction is direct address to the reader. It is widely used in classical novels for children as well as for adults” (2006, p. 221). Transmiten la idea que hemos comentado en apartados anteriores, de cómo la metaficción está dirigida al lector para captar su atención y su interés hacia la obra, independientemente de la edad que éste tenga.

Todo lo anterior fundamentado también por Amo, quien añade que la metaficción hace uso de la intertextualidad, la cual “se convierte en una estrategia metaficcional esencial por la que «new forms appear to revitalize the tradition and open up new possibilities to the artist»” (2010, p. 31). El autor intenta en todo momento atraer a nuevos lectores para sus obras, y siempre es más sencillo aportando información o pensamientos que puedan ser cercanos al lector para poder asociarlos a sus conocimientos o experiencias previas.

c) Valor en la formación de jóvenes lectores dentro de la educación literaria.

Tras la búsqueda de información acerca de la posible influencia de las obras metaficcionales en la formación de jóvenes lectores, nos encontramos una publicación en la revista *OCNOS* escrita por José Manuel de Amo, en la cual trata el tema de la metaficción y su influencia en el lector metaficcional afirmando que:

Los textos metaficcionales, al llamar la atención del receptor sobre su entramado narrativo e incluso sobre la textualidad del mundo representado, se conciben como productos artístico-literarios que se vuelven hacia el lector, obligándolo a tomar un papel activo y crítico ante el acto de la lectura. (Amo, 2010, p. 24)

En esta misma publicación, añade otra idea, esta vez de una estudiosa de la metaficción y los aspectos que intervienen en ella, afirmando que “en palabras de Linda Hutcheon (1980:150): «The author seems to want to change the nature of literature by altering the nature of the reader’s participation in it»” (Amo, 2010, p. 24).

Hay diversos factores que se pueden observar a la hora de analizar las innovaciones que traen consigo los álbumes, y uno de ellos es el destinatario al que van dirigido.

Silva-Díaz, M.C. explica que “la inexperiencia de los lectores podría ser una licencia para los creadores, facultándoles para crear nuevos tipos de textos que jueguen con la noción de qué puede ser considerado literatura (Moss, 1990; Lewis, 1996)” (2005, p. 13).

Estas obras, a través de sus textos y sus imágenes, “le ofrecen al lector un balance entre lo conocido y lo nuevo” (Silva-Díaz, 2005, p. 22), teniendo en cuenta que no todo puede ser extraño para que consigan llamar su atención. La misma autora cree que “es necesario que existan aspectos familiares, que allanen el camino del lector, de manera que valga la pena detenerse en estas obras que de entrada pueden resultar menos familiares” (Silva-Díaz, 2005, p. 22). Para ello, se pueden utilizar recursos como el humor o propuestas de juego, apareciendo ambos casos en las buenas obras metaficcionales.

Siguiendo el modelo de la misma, Silva-Díaz, M.C. trata al autor como encargado y como responsable de crear en los lectores esas dudas, esas contradicciones y esa restauración de los conocimientos que ya tenían anteriormente; lo cual expresa de la siguiente manera:

Aún cuando proponen una lectura distanciada las obras metaficcionales involucran activamente a sus lectores en la producción de sentido. Los lectores de metaficción se adentran en un mundo ficcional que se reconoce como tal, y que, activa sus conocimientos acerca de las convenciones literarias instándoles a resolver las contradicciones y a interactuar críticamente con la formulación que el texto realiza sobre la naturaleza y el funcionamiento de lo literario. De esta manera se amplía su experiencia de la literatura. (Silva-Díaz, 2005, p. 21)

Ella es quien nos deja clara la importancia que tiene saber que “los álbumes, y especialmente los metaficcionales, no son exclusivos de los niños pequeños. La complejidad interpretativa ... por parte de los lectores ocasionan que algunos álbumes metaficcionales estén dirigidos a lectores jóvenes e incluso a lectores más expertos” (Silva-Díaz, 2005, p. 13).

En resumen, la metaficción desempeña varias funciones para formar a los niños como lectores competentes de obras literarias. Algunos ejemplos de dichas funciones serían la posibilidad de aprender a leer, la implicación activa en el proceso de construir el sentido de la obra, o la enseñanza de la literatura y la creatividad que va ligada a ella mediante la escritura de textos literarios.

Por todo ello, creemos que es muy importante hacer partícipe al niño en su proceso de aprendizaje en el ámbito de la literatura, para que sea él mismo quien decida seguir adentrándose en él.

d) El álbum ilustrado metaficcional.

Siguiendo el modelo de Silva-Díaz, tal y como lo hemos hecho hasta ahora, nos damos cuenta de que todos los álbumes ilustrados tienen rasgos metaficcionales. Esta misma autora afirma que “la presencia de dos códigos interrelacionados hace posible que en el álbum se desarrolle un tipo de narrativa con unas características propias que son intrínsecamente afines a la experimentación metaficcional” (2005, p. 11).

Nombra tres características relacionadas con la unión indisoluble entre el texto y las imágenes que englobarían todas las demás, y son el dialogismo, la discontinuidad y la simultaneidad, los cuales definiremos brevemente para tener claros dichos conceptos y, de este modo, puedan aparecer en la parte práctica de nuestro trabajo.

- *Dialogismo*: entendido como las dos perspectivas que se pueden estudiar: “la que ofrece el texto y la que ofrecen las ilustraciones” (Silva-Díaz, 2005, p. 11).

- *Discontinuidad*: refiriéndonos en todo momento a la narrativa discontinua que presentan los álbumes ilustrados, para conseguir un significado completo del álbum que leamos, debemos tener en cuenta los dos códigos, tanto el texto como las imágenes. Ya lo decía Silva-Díaz: “en realidad, la continuidad es un presupuesto acerca de la narrativa que trae el lector” (2005, p. 12).

- *Simultaneidad*: aquella característica de los álbumes ilustrados que nos permite comprender el transcurso de dos historias al mismo tiempo. Siendo que estas obras no están formadas únicamente por texto, pueden presentar la intención de “transmitir la sensación de que varios hilos argumentales transcurren paralelamente desafiando la

inexorable linealidad del texto” (Silva-Díaz, 2005, p. 12), propio de las obras postmodernas.

Detrás de un libro álbum no sólo encontramos una relación entre el texto y la imagen “de manera directa, divertida y contundente” (Silva-Díaz, 2005, p. 13), sino que todos los elementos metaficcionales que aparecen conducen a una reflexión por parte del lector.

5. ANÁLISIS DE DOS ÁLBUMES METAFICCIONALES

Gravett, E. (2006). *Wolves*. London: Macmillan Children's Books.

Esta obra metaficcional, diseñada inteligente y humorísticamente, se desarrolla entre una mezcla de texto e imágenes que se complementan de tal forma que, a pesar de que suele aparecer una sola línea en el conjunto de las dos páginas abiertas, es suficiente con la ilustración para comprender el contenido.

Un gran libro si sabes apreciar lo que el autor ha hecho y ha intentado transmitir.

Resumen

En la historia, el conejo, que es el protagonista, va hasta la biblioteca pública para coger prestado el libro *Wolves*, cuya escritora es Emily Grrrabbit, haciendo la verdadera autora un juego de palabras con su propio nombre (*Figura 1*).

Sale de la biblioteca, poniendo rumbo hacia su casa, teniendo ya todo su interés y atención puestos en su nuevo libro rojo (*Figura 2*), comenzando la lectura sobre esos animales salvajes. Sin embargo, no se puede ni imaginar lo que el destino le tiene preparado.

La metaficción en los álbumes ilustrados y su contribución a la educación literaria a través de las obras de Emily Gravett.

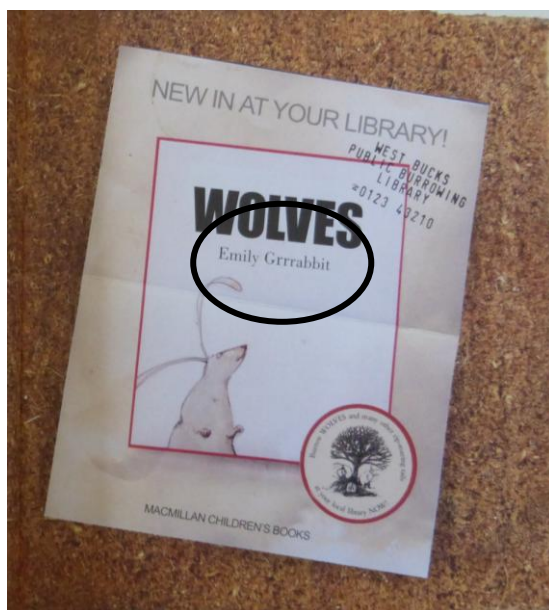


Figura 1. Juego de palabras, enlazando el apellido de la autora con el nombre del protagonista

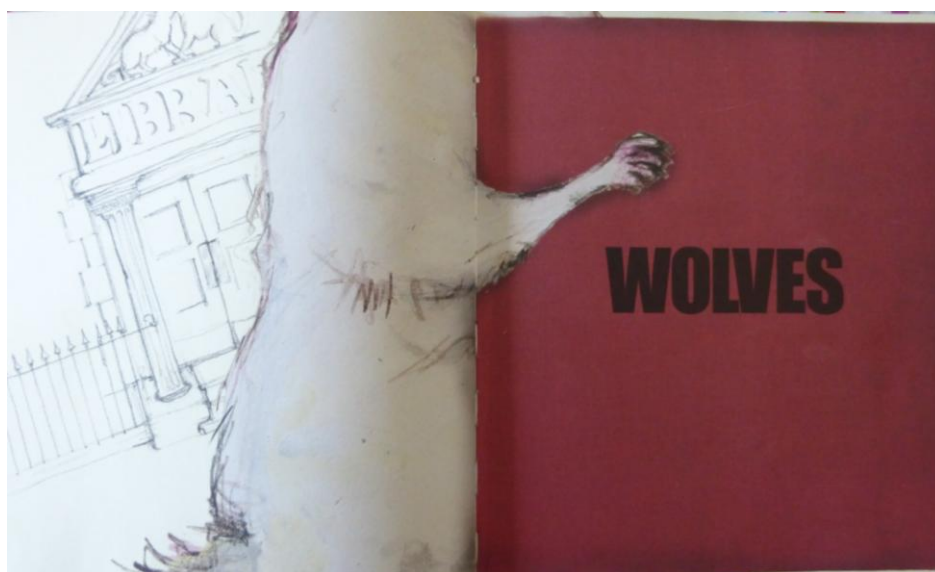


Figura 2. El protagonista, saliendo de la biblioteca, con el ejemplar de “Wolves” entre sus patas delanteras

Desarrollo de la trama

En *Wolves* se sigue un orden cronológico de los hechos. Se narra cómo el conejo va a la biblioteca, como inicio de la historia; cómo va leyendo el libro que ha cogido prestado sin darse cuenta de la presencia del lobo, como desarrollo central de esta obra

literaria; y cómo finalmente es devorado por el protagonista del libro que ha escogido en un primer momento.

Da la sensación de que toda la narración sigue una lógica causal; sin embargo, si nos detenemos frente a algunos elementos, percibimos algunos *cortocircuitos* que obligan al lector a dejar a un lado la lectura de la obra en sí misma, para pasar a la observación de pequeños detalles externos a las páginas impresas.

Con la afirmación anterior, hacemos referencia a la tarjeta identificativa del libro que el conejo coge prestado (*Figura 3*) y a la carta que llega al domicilio del mismo protagonista para anunciarle que ha sobrepasado el plazo de devolución y, por ello, tendrá que pagar una multa (*Figura 4*).



Figura 3

La metaficción en los álbumes ilustrados y su contribución a la educación literaria a través de las obras de Emily Gravett.

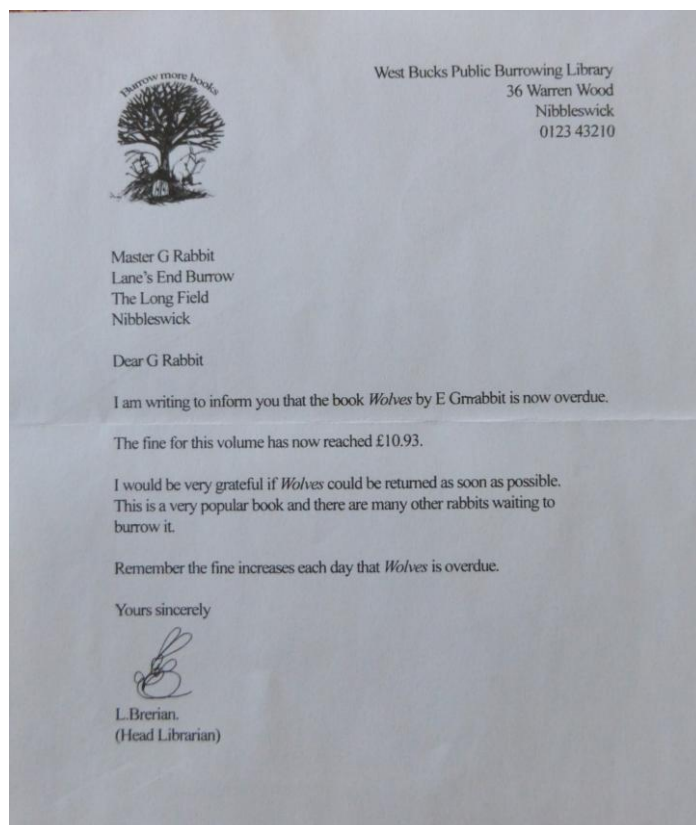


Figura 4

Marco espacio-temporal

Toda esta obra metaficcional se desarrolla en el recorrido que hace el conejo desde la biblioteca hasta su casa, sin llegar finalmente a su destino.

No queda muy claro el marco temporal del álbum, pero la temporalización no debe ser mayor que un número escaso de horas, que es el tiempo aproximado que le puede costar al pequeño animal atravesar distintos lugares e ir recorriendo el cuerpo del lobo a cada paso que da, hasta llegar así a la última página del libro que aparece dentro del libro.

Se encuentran en la ciudad llamada *Nibbleswick*, por lo que van trazando su camino a través de ella, pudiendo observar cómo en algunas ocasiones se hace referencia a algún bosque de la ciudad, apareciendo la silueta del lobo como metáfora (Figura 5).



Figura 5

Los personajes

A través de las ilustraciones tan expresivas que utiliza la autora, podemos notar cómo el conejo va sintiendo que está en problemas, sin haberse dado cuenta en momentos anteriores de que va caminando por la cola del lobo o por su hocico y que puede ser muy peligroso. Es incapaz de notar que algo va mal. El lobo sigue al pequeño animal.

Tal y como sucede en la realidad, a medida que el lobo comienza a ser una amenaza para la supervivencia del conejo, también va aumentando su tamaño en las ilustraciones en las que aparece; mientras que el segundo empieza a hacerse más pequeño poco a poco.

Sin embargo, los detalles van mucho más allá. Cuando el conejo sale de la biblioteca con el libro, podemos ver cómo se asoma un ejemplar de la biblioteca en cuya cubierta hay un conejo dibujado (*figura 6*).

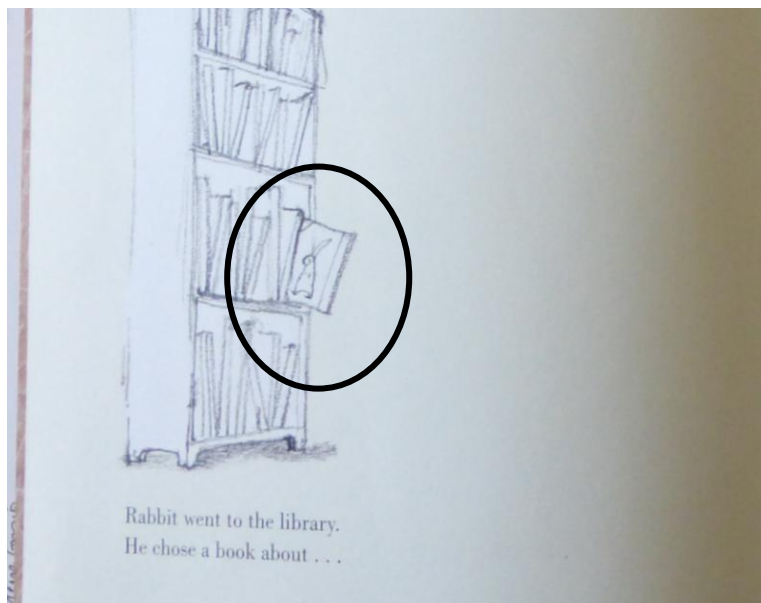


Figura 6

La voz narrativa

Gravett desarrolla ingeniosamente su historia en dos niveles. Por una parte, los niños absorben la información que el conejo está leyendo, por ejemplo, “un lobo adulto tiene cuarenta y dos dientes”. Y, por otra parte, también disfrutan de la historia de suspense que se crea a lo largo de la lectura de esta obra, observando qué le sucede al conejo mientras camina por las diferentes partes del cuerpo del lobo.

En todo momento sabe qué sucederá en la siguiente página, dejándonos en más de una ocasión con la intriga de cómo continuará la historia debido al uso constante de puntos suspensivos. Sin embargo, ella sólo actúa como narradora en las primeras páginas en las que narra cómo el conejo llega hasta la biblioteca y coge el libro. Una vez que el conejo tiene la obra literaria en sus manos, simula que es él quien nos cuenta la historia, imitando la lectura del texto que aparece en las diferentes páginas.

Los paratextos, como estrategia narrativa

A lo largo de *Wolves*, aparecen muchos detalles que podríamos comentar, pero tan sólo nombraremos los más significativos.

Uno de ellos es el uso que hace la autora de un felpudo de bienvenida a una casa, imita perfectamente la forma y da una sensación de textura rugosa, aunque no sea así.

Sobre él, plasma el título del libro y la información de la editorial, año y lugar de publicación (*Figura 7*).



Figura 7

Algunas de las páginas intentan transmitir un tacto áspero para el lector, entendiendo que se limita a la búsqueda de la simulación de la piel de los lobos. Éstos presentan unos rasgos muy marcados, como los dientes o el pelaje, debido a que están dibujados con lápiz de carbón.

La tipografía utilizada varía según el lugar en el que se encuentre. En el libro que aparece dentro de este álbum, la autora hace uso de la fuente Times New Roman, como si se tratase de un libro real. Sin embargo, en toda la correspondencia que aparece al finalizar esta obra podemos observar diferentes tipos y tamaños de letras, ya que el remitente de esos sobres son personas o entidades distintas (*Figura 8*).



Figura 8

Al girar la página, en el momento en que el protagonista se da cuenta, nos encontramos con una de las esquinas del libro prestado de la biblioteca mordisqueada (*Figura 9*); y ya no está el conejo. Sin embargo, la autora quiso dejar claro que ningún conejo fue devorado durante la creación de este libro (*Figura 10*) y, cuidadosamente, ofrece un final alternativo para aquellos niños con mayor sensibilidad.



Figura 9

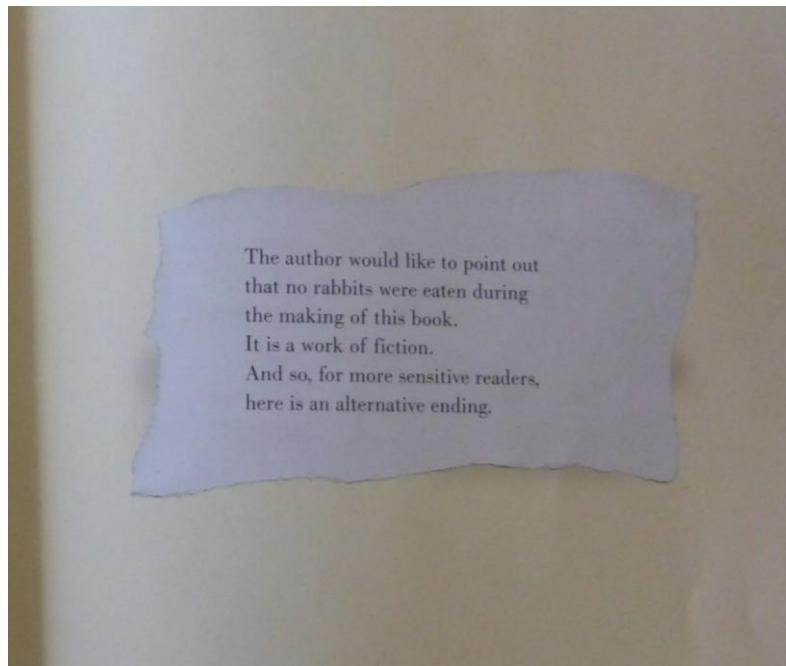


Figura 10

Por último, podemos distinguir diferentes espacios peritextuales en este álbum, según la clasificación de Consejo (2014). Por un lado, la cubierta del libro (*Figura 11*), la cual es de tapa blanda por estar editado en un formato más económico, debido a la gran cantidad de ilustraciones que aparecen.

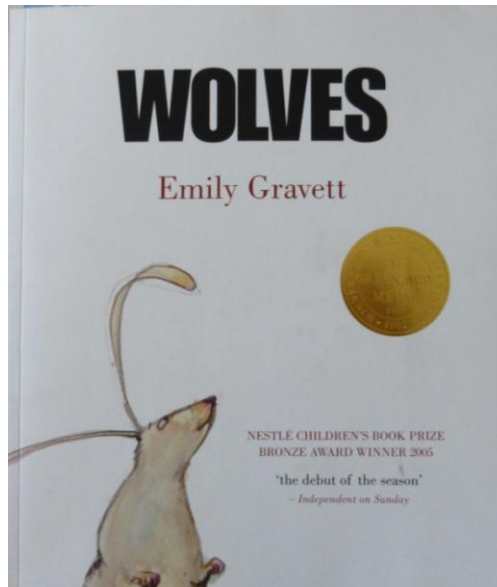


Figura 11

También aparecen unas “falsas guardas”, que se corresponderán con las guardas del libro que coge prestado el conejo de la biblioteca.

Y, finalmente, nos encontramos con la portada del libro, que aparece en forma de revista y postal, en la que aparece la misma imagen de la cubierta junto a los créditos y la dedicatoria de la autora (*Figura 12*).



Figura 12

Gravett, E. (2009). *The Rabbit Problem*. London: Macmillan Children's Books.

Si un par de conejos son puesto juntos bajo unas determinadas circunstancias, (“ningún conejo puede abandonar el campo”), ¿cuántos habrá en un año? Este acertijo, planteado por Fibonacci en el siglo XIII, es el punto de partida en el último trabajo de Gravett (*Figura 13*).

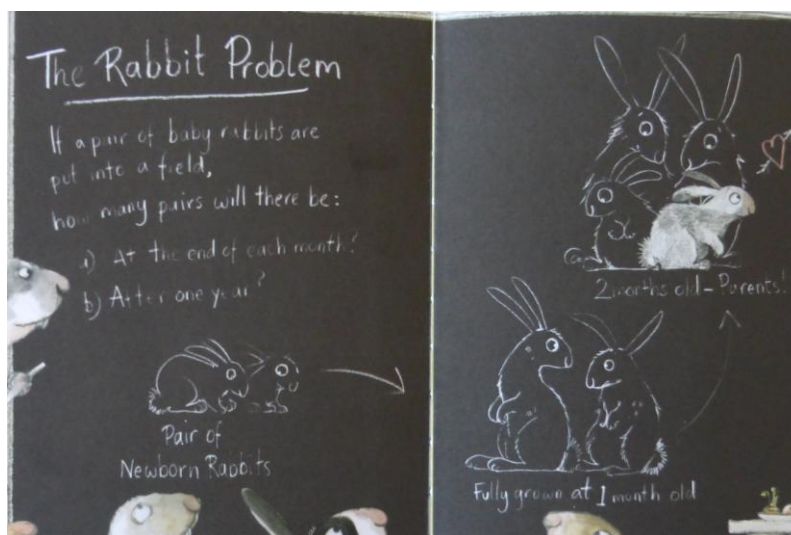


Figura 13

Cuando llegamos a pensar que habíamos visto todo lo relativo a los libros ilustrados para niños, encontramos *The Rabbit Problem*. Nadie diríamos, después de analizarlo, que se trata de otro álbum más para niños. De nuevo, la autora británica no deja de sorprendernos con la originalidad de sus obras.

“El problema de los conejos”, es un libro que ofrece mucho para pensar debido a la gran cantidad de detalles que se muestran en él. La atención que hay que prestar es impresionante, además del espectacular final que no deja de sorprender al lector.

Resumen

Lonely Rabbit y Chalk Rabbit están a punto de aprender una lección tanto sobre la multiplicación como sobre supervivencia, mientras se enfrentan a los altibajos de vivir en el campo de Fibonacci. Gravett no sólo se centra en las extremas condiciones climatológicas, como la nieve o el calor, sino también en la hambruna y la obesidad, una plaga de cuervos, la sobrepoblación que les llevará al límite a lo largo del año...

Desarrollo de la trama

En las talentosas manos de Gravett, un viejo problema matemático, se convierte en vida, ¡y más y más vida! El problema del matemático del medievo, Fibonacci, sobre los conejos, intenta cuestionar el ritmo determinado al que los conejos crían, dando pie a la estructura que nos encontramos a lo largo de toda la obra: un calendario de pared (Figura 14) en que se observa la comunidad de conejos desde Enero a Diciembre.



Figura 14

En este caso, la lógica causal sigue una linealidad indudable, pese a encontrarnos con algunos “cortocircuitos” que hacen que el lector se distancie en cierta medida del argumento para observar las diferentes tarjetas, actividades o recetas que van apareciendo a lo largo de los meses (Figura 15).

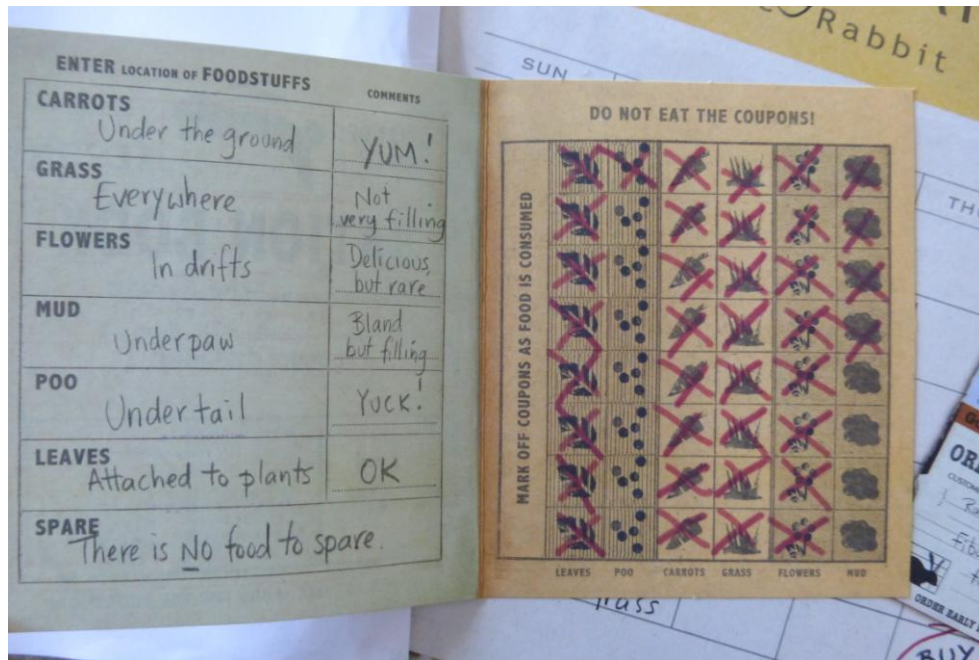


Figura 15

Marco espacio-temporal

En esta ocasión, se aprecia claramente cómo el desarrollo de la obra sucede a lo largo de un año completo, gracias a su formato.

A su vez, en la parte superior de cada una de las páginas nombra el lugar en el que se encuentran: Fibonacci's Field. Esa parcela es el lugar del que no pueden salir, donde tienen que cuidar de sus crías, plantar las zanahorias y sobrevivir a lo largo de todo un año independientemente de las condiciones en las que vivan.

Los personajes

El personaje inicial es Lonely Rabbit, el conejo solitario, al cual acompañará Chalk Rabbit, para así poder empezar a reproducirse y ayudarse el uno al otro.

Poco a poco, y sin darse cuenta, van a sentir cómo los recursos alimenticios se van agotando, y cómo el espacio se va reduciendo al mismo tiempo que las parejas de conejos aumentan.

La voz narrativa

La historia es contada a través de garabatos en el calendario y todos los “cortocircuitos” que aparecen en los diferentes meses del año, lo cual es muy ingenioso por parte de la autora.

Los narradores, en realidad, son los propios protagonistas, quienes van anotando en algunas casillas sus recordatorios u obligaciones, para no olvidarse de fechas importantes. Por ejemplo, en el mes de mayo anotaron “Buy seeds”, para acordarse de comprar semillas (Figura 16).



Figura 16

Los paratextos, como estrategia narrativa

Este álbum ilustrado es diferente a los demás, a los que estamos acostumbrados a trabajar. Tiene diversas razones, y el formato, junto a la verticalidad de su lectura, es una de las principales causas de su originalidad.

The Rabbit Problem tiene forma de calendario. Sin embargo, este calendario es diferente a los demás. Mantiene una estructura habitual con una página para cada mes del año, pero esta vez incluye añadidos, invitaciones, un libro de bebés, un libro de cocina...; todos ellos tridimensionales.

Sabemos lo que se aproxima, y aun así estamos totalmente desprevenidos ante la gravedad del problema mientras se desarrolla, mostrado con hilarantes ilustraciones, cada mes del año en el calendario.

En cuanto a la tipografía, las elecciones de diseño de Gravett enlazan perfectamente con la narrativa. Ahora los lectores irán pasando las páginas y verán los efectos de los múltiples conejos en acuarelas hechas en la parte de superior, mientras notas hechas a mano, y adornos pegados a las fechas, muestran los desafíos que les van surgiendo en cada temporada. Las falsas guardas presentan un desconcertado conejo haciendo cálculos frente a una pizarra, con varios conejos asumiendo el papel de alumnos (*Figura 17*).

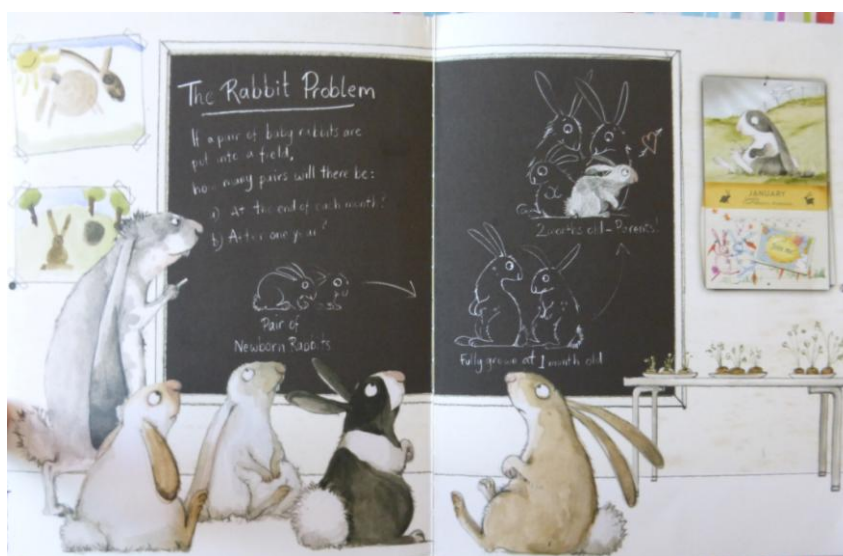


Figura 17

El papel del final lanza una mirada más amplia, con más problema del mostrado visual y verbalmente. Los lectores seguirán a un conejo a través del túnel subterráneo, correspondiendo a la portada del álbum, y emergerán desde un agujero desde un agujero en un campo – al comienzo del calendario (*Figura 18*).

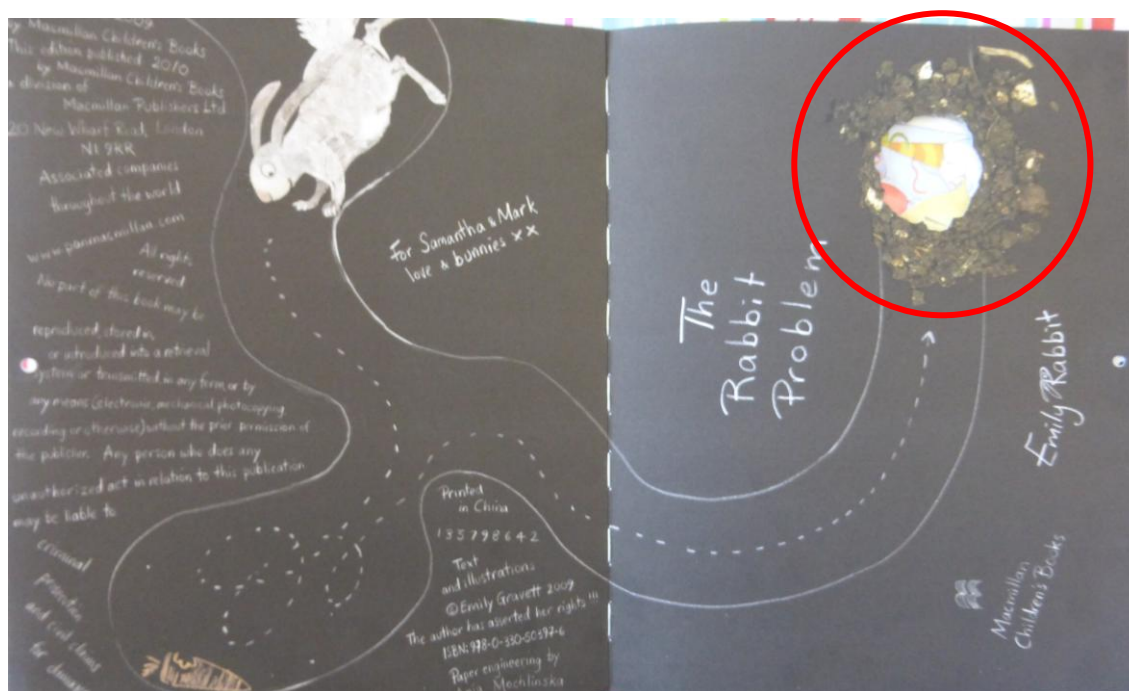


Figura 18. El agujero señalado en la parte superior derecha de la imagen, se corresponde con la entrada al Fibonacci's Field

Además, algunos detalles externos al calendario, ayudarán a entender la situación en la que se encuentran nuestros protagonistas. En marzo, mientras los estresados padres aprenden a cuidar a los retoños, un librito trae la ecografía de los gemelos (*Figura 19*). Julio dibuja conejos aburridos que observan cómo crecen las zanahorias. Un periódico en miniatura incluye información biográfica sobre el famoso matemático, datos personales, anuncios de fechas, gráficos y horóscopos (*Figura 20*). Bajo un campo vacío, cubierto por la nieve y a través de un agujero que sigue al 31 de diciembre, un vistazo y al pasar página se revela el boom demográfico saltando, literalmente, fuera de la página, en un fornido libro animado (*Figura 21*).

La metaficción en los álbumes ilustrados y su contribución a la educación literaria a través de las obras de Emily Gravett.



Figura 19



Figura 20



Figura 21. Pop-up final, en el que se puede ver el caos generado debido a la sobrepoblación de conejos que estaba conviviendo en un mismo campo

6. CONCLUSIONES

Tras el desarrollo de esta investigación podemos concluir con la importancia que tiene la educación literaria, a través de los álbumes metaficcionales, en la formación de jóvenes lectores.

La metaficción y los álbumes metaficcionales son algo más que un juego textual. Han pasado a ser uno de los recursos más útiles para dar sentido a una misma obra en distintos contextos. Se trata de que se establezca una complicidad entre el lector y los personajes, para que se disuelvan las barreras existentes entre la realidad y la ficción.

La metaficción también nos recuerda que la manera que tenemos cada uno de los lectores de percibir e interpretar la realidad, así como la manera que tiene cada obra de arte de representarla, son resultado de diversos contextos y códigos de interpretación, y su sentido puede cambiar en el momento en el que cambia la recepción de la obra literaria que trabajemos.

Entendemos que estos cambios en los modos de contar afectan directamente al lector modelo que subyace en estas obras, a su competencia literaria, al propio acto de leer y, cómo no, al mercado editorial. (Consejo, 2014)

Necesitamos continuar explorando, cómo niños y adolescentes responden e interpretan diversas estructuras narrativas, y mecanismos del discurso textual y la ilustración. Los textos metaficcionales pueden ofrecernos experiencias lectoras que contribuirán al desarrollo de los conocimientos necesarios para interpretar diferentes textos del siglo XXI.

Hay investigaciones que están examinando las interpretaciones literarias de los estudiantes, aunque creeríamos conveniente añadir más literatura metafictional en las aulas, para formar a jóvenes lectores de una forma distinta a la tradicional. De esta forma, su competencia literaria se desarrollaría de una forma positiva, a través del rol del adulto-docente. Estudiosos afirman que el profesor es el miembro más influyente en el entendimiento de la literatura de niños y adolescentes. Pero, para poder llevar a cabo este proceso, el maestro tiene que conocer previamente los recursos metaficcionales con los que se puede encontrar, para así promover innovaciones literarias en las aulas, asociadas a las obras postmodernas.

A partir del estudio llevado a cabo en las páginas anteriores, podríamos plantearnos una continuación, para diseñar una serie de sesiones y llevarlas a cabo en un aula de educación primaria. De esta forma, podríamos acabar de comprobar la competencia literaria que han adquirido los alumnos en las aulas de primaria a través de los álbumes y la metaficción.

He de añadir que encontré ciertas dificultades a la hora de organizar el índice de los contenidos, ya que no podía comenzar el desarrollo del marco teórico sin explicar anteriormente qué orden iba a establecer en él. Debido a las preguntas que me planteaba para esta investigación, antepuse el diseño metodológico al marco teórico de este trabajo, ya que consideré que era la forma más adecuada de explicar por qué estaba estructurado de esa manera.

En definitiva y para acabar, entre los mil modos de expresarse artísticamente que tiene la humanidad, el álbum es uno de los más atractivos, dúctiles y emblemáticos de nuestra

época. Así parece demostrarlo su evolución histórica, el despliegue de su abanico de posibilidades narratológicas, y su coherente concordancia para asumir y demostrar que es sumamente sensible a los cambios culturales, sociales y económicos de la Era de la Comunicación. (Durán, 2007, p. 38)

7. BIBLIOGRAFÍA

Referencias bibliográficas sobre la teoría

- Amo, J. M. de (2010). Los recursos metaficcionales en la literatura juvenil: el caso de *Dónde que crees que vas y quién te crees* de Benjamín Prado. *OCNOS*, 6, pp. 21-34.
- Bader, B. (1976). *American Picture Books: From Noah's Ark to the Beast Within*. Nueva York: Macmillan.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Consejo, E. (2014). El discurso peritextual en el libro ilustrado infantil y juvenil. *Álabe*, 10, 1-17.
- Durán, T. (1999). Pero ¿qué es un álbum? En VV.AA. *Literatura para cambiar el siglo*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Duran, T (2007). El álbum: un modelo de narratología postmoderna. *Primeras noticias. Literatura infantil y juvenil*, 230, pp. 31-38.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. New York: Routledge.
- Scieszka, J., & Smith, L. (2004). *El apuesto hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*. Barcelona: Thule Ediciones.
- Silva-Díaz, M. (2005). *La metaficción como un juego de niños. Una introducción a los álbumes metaficcionales*. Caracas (Venezuela): Banco del Libro.
- Silva-Díaz, M. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Barcelona.

Sipe, L. R., & Pantaleo, S. (2008). *Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-Referentiality*. New York: Routledge.

Tabernero, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Utanda, M., Cerrillo, P., & G^a Padrinao, J. (2005). *Literatura infantil y educación literaria*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha.

Zavala, L. (2005). *Ironías de la ficción y la metaficción en cine y literatura*. Ciudad de México.

Zavala, L. (2014). *El extraño caso de la metalepsis: una aproximación tipológica*. Ciudad de México.

Zayas, F. (2011). *La Educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Barcelona: Octaedro.

Referencias a documentos legales

Ley Orgánica de Mejora y Calidad Educativa (LOMCE) de 9 de diciembre de 2013.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Referencias al corpus mencionado

Gravett, E. (2006). *Wolves*. London: Macmillan Children's Books.

Gravett, E. (2009). *The Rabbit Problem*. London: Macmillan Children's Books.

Gravett, E. (2007). *Little Mouse's Big Book of Fears*. London: Macmillan Children's Books.

Scieszka, J., & Smith, L. (2004). *El apuesto hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*. Barcelona: Thule Ediciones.

La metaficción en los álbumes ilustrados y su contribución a la educación literaria a través de las obras de Emily Gravett.