

ESTUDIO

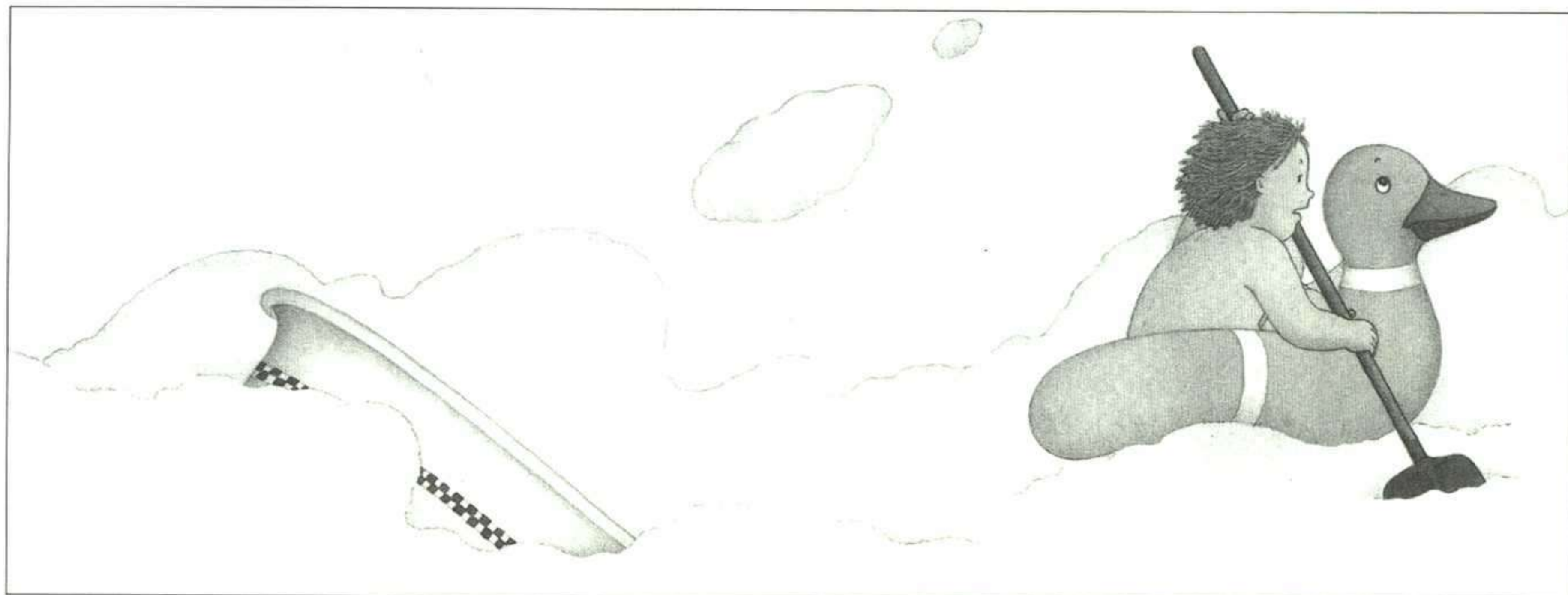
Modelos textuales en literatura infantil

Francisco Gutiérrez García*



CHATA LUCINI, MARTÍN EN LA BAÑERA, SM, 1995.

En este estudio se analizan algunas características textuales de las narraciones dirigidas a los primeros lectores. En concreto, se han elegido tres álbumes ilustrados —Martín en la bañera, Ada nunca tiene miedo y Grigrí hace una tarta— que, a juicio del autor, cumplen con dos objetivos: facilitan al niño que lee o escucha el cuento, la construcción del significado, y contribuyen a formarlo como lector.



CHATA LUCINI, MARTÍN EN LA BAÑERA, SM, 1995.

El presente trabajo se propone analizar algunas características textuales presentes en narraciones dirigidas a primeros lectores, las cuales pertenecen al género del álbum ilustrado (*Martín en la bañera*, *Ada nunca tiene miedo* y *Grigrí hace una tarta*) y, a nuestro juicio, cumplen con dos objetivos: por una parte, facilitan al niño que lee el cuento (o escucha, y también ve) la construcción del significado; por otra, contribuyen a formarlo como lector, puesto que afianzan su capacidad para adquirir y, por tanto, reconocer en posteriores lecturas determinados modelos, tipos o superestructuras textuales.¹

Teresa Colomer² afirma que la literatura infantil supone para los niños la posibilidad de aprender los modelos narrativos y poéticos de la literatura propia de su cultura. Según esta autora, la conciencia de que los libros sirven para aprender a leer literariamente debe aumentar; y también resulta particularmente interesante observar que la manera en que están escritos los libros infantiles ayuda a los lectores a dominar formas literarias cada vez más complejas: «El análisis de los libros infantiles revela el andamiaje que utilizan los niños para ayudarse a lo largo de este proceso».³

El texto narrativo

Un texto empieza a «producir» cuando quien lo lee lo hace «funcionar» («teoría de la cooperación interpretativa»). Por tanto, ha de estar bien construido para que sus propios dispositivos activen correctamente las interpretaciones del destinatario.⁴ En los textos que analizaremos a continuación, las obligaciones del autor de que habla Umberto Eco,⁵ en cuanto a prever los juegos interpretativos que el lector realizará sobre el texto, han sido sobradamente cumplidas.

Debemos considerar, por tanto, que cuando las características estructurales de un texto ofrecen al lector todas las ventajas posibles para que éste construya su significado, es decir, alcance los objetivos de lectura previstos por el autor, la superestructura textual debe ser considerada un recurso didáctico que colabora de forma sustancial en su educación literaria; en la conformación de su intertexto lector y de su competencia lectora y literaria.⁶

Cada tipo de texto posee una estructura interna que sirve para conectar las distintas partes de que consta y, gracias a ella el lector, cuando se encuentra con una determinada clase de texto, tiene ya

unas expectativas sobre el tipo de estructura que debe construir; por ello, lo primero que hace es tratar de reconocer el tipo de texto de que se trata.⁷ En función de esto va clasificando la información en las distintas categorías y, cuando la estructura del texto coincide con las expectativas que sobre él tiene, su comprensión y posterior recuerdo mejoran considerablemente. Al percatarse de la unidad formal del texto, el lector puede anticipar categorías de contenidos y crear en su mente un esquema con el que asimilar los contenidos del texto».⁸

Nuestras observaciones nos permiten afirmar que en los textos que analizaremos más adelante se usan determinados procedimientos textuales que podemos considerar una ayuda para que los «lectores implícitos»⁹ cuenten con recursos suficientes para la construcción del significado, sin duda uno de los objetivos finales, acaso el más importante, de su actividad lectora. Tales procedimientos, como hemos dicho anteriormente, convierten a estos textos en un interesante recurso didáctico para la educación literaria.¹⁰

Bassols y Torrent¹¹ consideran que los elementos comunes al texto narrativo pueden reducirse a estos tres:

— Actor fijo, o estable a lo largo de la

secuencia narrativa, que favorece la necesaria unidad de acción. Este actor puede ser polimórfico: individual o colectivo, agente o paciente. Por otra parte, el sujeto de la narración se tiene que transformar durante la secuencia. Esta transformación a lo largo del tiempo es la que garantiza realmente la unidad de acción y da como denotadores de la transformación la diferencia entre los predicados de «ser», «tener» o «hacer», que definen al actor al principio y al final de la secuencia o relato.

— Proceso orientado y complicado. Toda narración incluye una sucesión mínima de acontecimientos caracterizados por su orientación hacia un final y su complicación. El hecho de que estén orientados hacia un final implica un carácter temporal y una integración, propiciados por la permanencia del sujeto y las relaciones causa-efecto que se establecen entre los predicados. Por otra parte, para que exista narración, la previsible sucesión de acontecimientos tiene que ser alterada por algún hecho inesperado que provoque una desviación del curso normal de las cosas.

— Evaluación. Tiene por función explicitar la finalidad del relato y conferir un sentido a la historia. Este sentido, que es considerado moral, asegura la unidad de acción y, además, expresa la reacción del narrador respecto a la trama. Ésta es, según Van Dijk,¹² la parte «directiva» del relato, donde se propone una enseñanza normalmente orientada al comportamiento del auditorio.

Según Bassols y Torrent,¹³ las diversas propuestas para representar la configuración del relato coinciden en delimitar tres grandes fases que se concretan del siguiente modo:

— Situación inicial o planteamiento: antes.

— Transformación o nudo: proceso.

— Situación final o resolución: después.

Este esquema señala que existe una transformación de los predicados («ser», «tener», «hacer») mediante un proceso y, por consiguiente, una situación que se modifica en el tiempo.

Martín en la bañera

Así pues, conforme a esta definición del texto narrativo, vamos a proceder al

análisis de *Martín en la bañera* (de Renate Welsh, con ilustraciones de Chata Lucini, editado por SM en 1995, y por Cruïlla en catalán —*En Martí a la banyera*—). Este texto es un característico ejemplo de cómo en una breve historia se ofrece una insistente reiteración del modelo textual narrativo. En este cuento el protagonista vive una aventura imaginada mientras disfruta de un baño. El protagonista realiza así un viaje circular que le lleva a sucesivas experiencias antes de volver de nuevo a la realidad.

La historia completa conforma una secuencia narrativa:

— Planteamiento: Martín inicia los preparativos del baño junto con su madre.

— Nudo: La bañera de Martín se convierte en una embarcación que lo transporta a un mundo donde vive sus aventuras.

— Resolución: finalmente, Martín vuelve a la realidad.

Pero también podemos considerar que Martín en la bañera está dividido en varias secuencias narrativas, cada una de ellas con una estructura completa.

Primer episodio

— Planteamiento: La ilustración inicial del cuento muestra, en una doble página, un plano medio de Martín dentro de la bañera. Una mano —debemos suponer que es la de su madre— le entrega una esponja. En el texto leemos que la madre le recuerda a su hijo que se lave las orejas; le da la esponja y cierra la puerta.

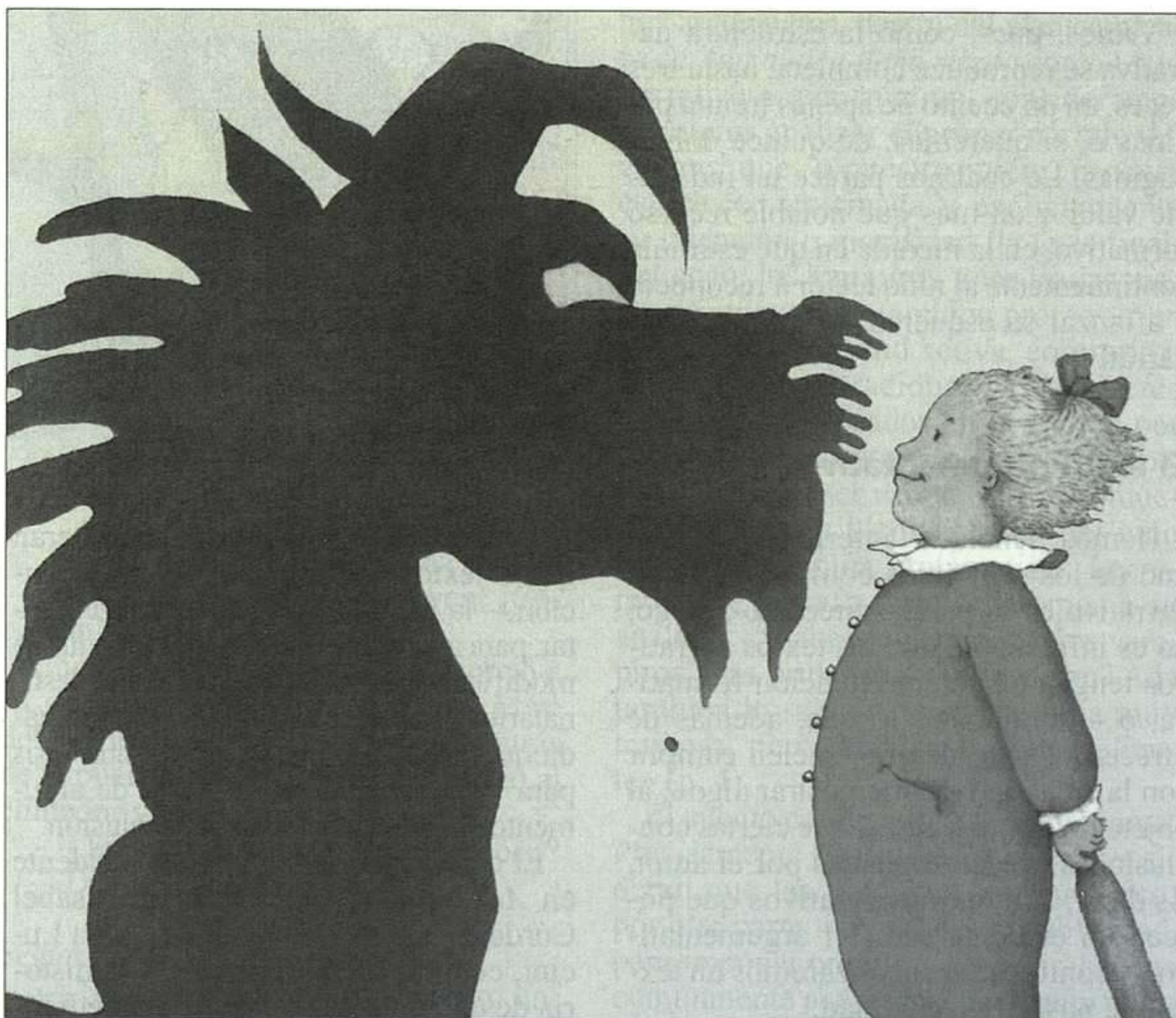
— Nudo: Martín se ha quedado solo en la bañera, donde levanta una montaña de espuma que «es cada vez más alta. Las olas llegan hasta el borde de la bañera» (p. 5). Se desencadena entonces un huracán, que hace que la embarcación en la que viaja Martín se hunda.

— Resolución: Afortunadamente puede escapar en un bote y quedar a salvo tras escalar una roca.

Segundo episodio

— Planteamiento: Martín ha llegado a una isla cuyas plantas y animales presentan un aspecto amable.

— Nudo: un monstruo, que aparece sobre una roca, persigue a Martín, que



CHATA LUCINI, ADA NUNCA TIENE MIEDO, SM, 1992.

corre a su bote para ponerse a salvo; pero el monstruo «¡persigue a Martín nadando!» (p. 15).

— Resolución: gracias a un arma «que aparece de pronto junto a él» (p. 16), Martín se libera del monstruo.

Tercer episodio

— Planteamiento: el mar está en calma y Martín navega tranquilamente sobre montañas de espuma. «Alrededor del bote nadan y saltan delfines» (p. 18).

— Nudo: Aparece el rey del País de las Montañas Blancas, que invita a Martín a un banquete. «Martín se da cuenta de que tiene hambre. Mucha hambre» (p. 23). Al morder «la blanca comida», Martín escupe y escupe. Añora su casa porque en ella hay «arroz con leche y zumo de piña» (p. 24). El conflicto se exagera cuando aparece en el cuarto de baño «una reina mala» que acusa a Martín de haberlo inundado.

— Resolución: Martín logra librarse de la reina mala pronunciando unas palabras mágicas; «y consigue que entre su madre» (p. 27), que «lo envuelve en una gigantesca toalla roja. Lo frota para secarlo y lo estrecha contra su pecho» (p. 28).

Vemos, pues, cómo la estructura narrativa se reproduce completa, hasta tres veces, en un cuento de apenas treinta páginas o, si queremos, de quince dobles páginas. Lo cual nos parece un indudable valor y un más que notable recurso formativo, en la medida en que estimula continuamente al niño lector a reconocer y afianzar su esquema mental del texto narrativo.

El texto argumentativo

Hemos señalado anteriormente que uno de los elementos comunes al texto narrativo es su parte «directiva», luego, no es infrecuente que los textos narrativos tengan una clara intención formativa, o «moral»; por lo que, además de ofrecernos una historia, suelen cumplir con la finalidad de «demostrar algo», al objeto de que el lector saque ciertas conclusiones predeterminadas por el autor. Es decir, son textos narrativos que poseen un evidente carácter argumentativo. A continuación analizaremos un texto que posee esta cualidad.



CHATA LUCINI, ADA NUNCA TIENE MIEDO, SM, 1992.

Aznar, Cros y Quintana¹⁴ consideran que el texto argumentativo tiene la intención —la fuerza ilocutiva— de argumentar, para alcanzar el efecto de persuadir, de modificar opiniones o creencias del destinatario; y posee una estructura jerarquizada que parte, generalmente, de una tesis para llegar, mediante una serie de argumentos, a una nueva tesis o conclusión.

El carácter argumentativo es evidente en *Ada nunca tiene miedo* (de Isabel Córdova, con ilustraciones de Chata Lucini, editado por SM en 1996), la historia de una niña que no se deja amedren-

tar por los seres imaginarios con que, en ocasiones, los adultos quieren asustar a los niños. Los argumentos de este relato vienen expresados mediante el desarrollo de dos secuencias narrativas en las que se ofrecen ejemplos de la realidad de la propia protagonista.

Ada nunca tiene miedo

La historia de este cuento presenta a una niña, Ada, que una noche queda al cuidado de su tía Brenda. Para que obe-



dezca, por dos veces la tía intenta coaccionarla con miedos a seres imaginarios (el coco y los vampiros). Y por dos veces Ada le demuestra que no existen.

Leamos las secuencias en las que se ofrecen los argumentos para la conclusión o tesis final.

Primera secuencia

«—Si no comes, vendrá el coco y te asustará —dijo la tía Brenda.

Ada agarró una pequeña raqueta, la levantó con las dos manos y amenazó al coco:

—¡Que venga para darle una paliza!
—comenzó a gritar—. ¡Coco ven! ¡Coco ven!

Como el coco no venía, Ada corrió a su dormitorio y encendió la luz. Miró debajo de la cama, en el armario y detrás de la puerta, pero no vio nada. Volvió al comedor y le dijo a su tía:

—¿Te das cuenta de que no hay coco?
—De acuerdo, no hay coco.»

Segunda secuencia

«—Si no te duermes, un vampiro entrará por la ventana y te comerá.

Ada corrió de un lado para otro. Con mucho esfuerzo, abrió todas las ventanas de la casa: del salón, de los dormitorios y de la cocina. Después, cansada por las carreras, se sentó junto a su tía.

—He abierto todas las ventanas para que veas que no hay vampiros.

La tía movió la cabeza.

—Contigo no se puede, niña.»

Luego no existe el coco ni existen los vampiros, según le demuestra la pequeña a su tía Brenda. Para terminar, Ada «tranquiliza» a su tía confirmándole algo que bien podría considerarse una ironía referida a la ocasional canguro; aunque, desde luego, la legitimidad de esta afirmación queda reforzada por el argumento de autoridad de Ada,¹⁵ fortalecido por sus dos intervenciones anteriores:

«Ada agarró las manos de su tía Brenda y le dijo en voz baja:

—No tengas miedo, tía. Tampoco hay brujas malas».

Esta afirmación actúa también como argumento de la conclusión final del texto: «el coco, los vampiros y las brujas malas no existen».

Además de la constatación de estos tres argumentos, dentro del planteamiento de *Ada nunca tiene miedo* como texto narrativo-argumentativo, consideramos de interés analizar el primer párrafo del cuento, que, a nuestro juicio, procura establecer anticipada y explícitamente su intención o moralidad (la tesis final: «el coco, los vampiros y las brujas malas no existen») y también promover en el lector una actitud activa, contraria a la aceptación irracional de esos seres imaginarios invocados en ocasiones por los adultos para atemorizar a los niños. Esta actitud («ser valiente») se promueve mediante la identificación del niño lector con la niña protagonista. Leeremos este párrafo y procederemos a su análisis: «¿Sabéis que el coco, los vampiros y las brujas malas no existen? Ada también lo sabe. Ada es una niña muy traviesa, pero también es muy valiente» (p. 4).

El cuento comienza con una pregunta. Precisamente Bassols y Torrent¹⁶ consideran que las preguntas son un truco, por otra parte muy usado en publicidad, para imponer premisas, es decir, hechos comúnmente aceptados. Está muy claro que este cuento intenta despejar las du-

das de la existencia de seres imaginarios invocados por los adultos para dar miedo a los más pequeños. Pero desde un principio le conviene al texto partir de la base aparente de que el niño lector ya lo sabe. De ahí la utilización de una pregunta que, como afirman estas autoras, normalmente impone una presuposición, o inferencia pragmática, que actúa como premisa sobre la cual se construye toda la argumentación. De modo que *Ada nunca tiene miedo* parte de una pregunta que da pie a suponer que los lectores no tienen miedo ante tales seres imaginarios.

Veamos ahora con más detenimiento la primera parte del primer párrafo: «¿Sabéis que el coco, los vampiros y las brujas malas no existen? Ada también lo sabe». El enunciado posterior a la pregunta hace inferir su respuesta: lo que «Ada también sabe» es lo que supuestamente los lectores a quienes va dirigida la pregunta han «tenido que responder» mentalmente: «el coco, los vampiros y las brujas malas no existen». O, mejor dicho, este enunciado consiguiente a la pregunta provoca en los lectores la ine-

vitabile persuasión de que ya saben que tales seres no existen; sea esto o no verdad para ellos.

La interpelación tan directa (que el narrador se dirige a los lectores) produce, a nuestro juicio, una presión que ayuda a que la inferencia necesaria se produzca, teniendo en cuenta, además, que la pregunta aborda una cuestión en la que no siempre somos sinceros: pocas veces somos capaces de reconocer abiertamente nuestros miedos. De modo que la inferencia necesaria que provoca el enunciado posterior a la pregunta, encuentra también útil la dificultad de reconocerse miedoso para suponer en el lector una convicción («tales seres no existen») que probablemente no posee.

Esta supuesta convicción se refuerza en los enunciados posteriores: «Ada es una niña muy traviesa, pero también es muy valiente». La mayoría de los niños y niñas, a la edad en que leen este cuento, es decir, sus lectores implícitos, son o

pueden ser considerados traviesos. Además, si el lector observa la ilustración que acompaña a este primer párrafo, considerará que las similitudes que le identifican con Ada son mayores que las diferencias, ya que la niña protagonista, aparte de sus cualidades físicas absolutamente normales, aparece acompañada de un perro y varios juguetes (peluches y monopatín) habituales para los niños.¹⁷ Luego la tercera estrategia de este párrafo (o de esta doble página), lograr la identificación del niño lector con la protagonista, queda resuelta mediante este procedimiento (lectura del texto y «lectura» de la ilustración), que encierra el siguiente silogismo: «El niño lector es como Ada; Ada es valiente; El niño lector es valiente».

La siguiente cualidad de Ada, la de ser valiente, es, por tanto, también supuesta, e impuesta, en el lector, ya identificado con Ada.

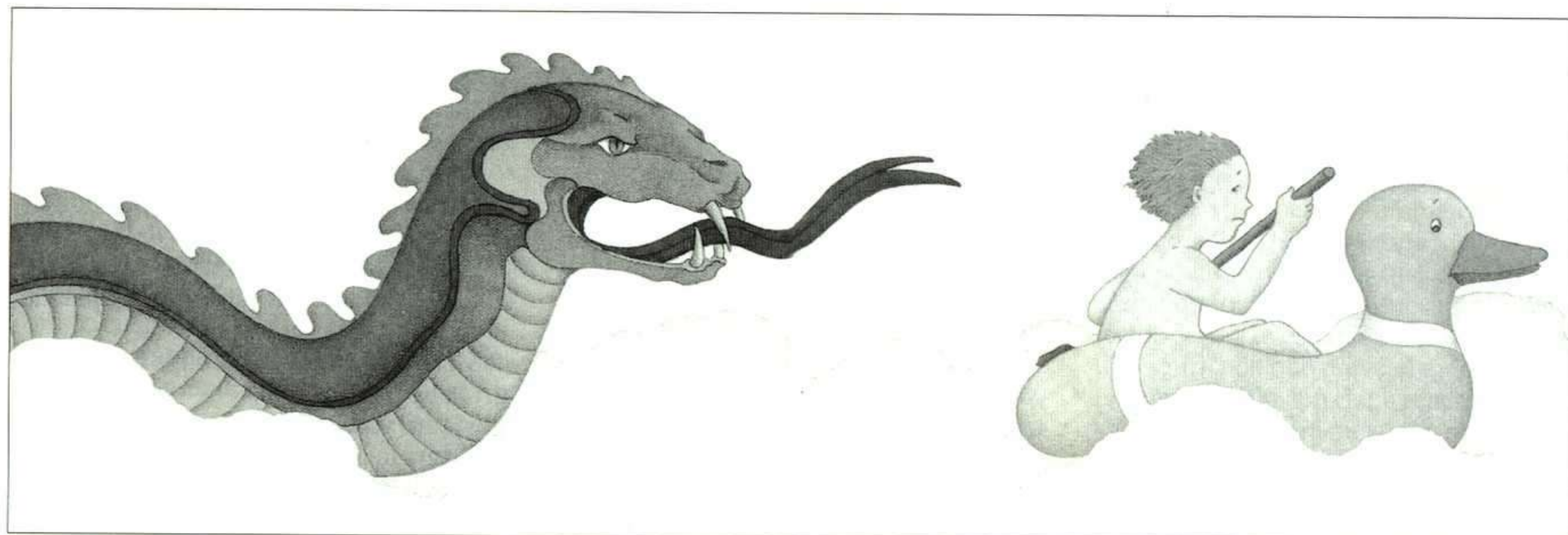
Así pues, el primer párrafo de *Ada nunca tiene miedo* conseguiría, de ser correcto este análisis, un objetivo importante: la complicidad del lector con la moralidad del texto, es decir con su finalidad, mediante una serie de estrategias encadenadas: interpelarlo directamente, implicar una respuesta (la conclusión final del cuento: «tales seres imaginarios no existen»), y suponer al lector tan valiente como lo es Ada, al objeto de propiciar en él una actitud activa frente a esa costumbre de algunos adultos de atemorizar a los niños con seres extraordinarios.

Después de este primer párrafo, el desarrollo posterior de la historia vendrá a confirmar lo que al lector ya se le ha hecho saber. Y, además, vivirá con Ada unas situaciones en las que la valentía de la niña, de la que también ha sido revestido el niño lector, hacen posible concluir la tesis final de la argumentación: «el coco, los vampiros y las brujas malas no existen».

Finalmente, tras el análisis de este cuento, cabe concluir, por una parte, que la dimensión argumentativa, e incluso el carácter formal propio de ese modelo, tipo o superestructura textual, está presente en la narrativa infantil, en especial cuando el autor considera necesario que el lector extraiga unas conclusiones determinadas de su lectura; y, por otra, que



LIONEL KOECHLIN, GRIGRI HACE UNA TARTA, SM, 1992.



CHATA LUCINI, MARTÍN EN LA BAÑERA, SM, 1995.

el texto guía al lector en la construcción del significado, mediante el continuo despliegue de recursos textuales.

El texto expositivo

Según veremos a continuación, la «apariencia narrativa» conviene a un texto expositivo, máxime cuando va dirigido a un «primer lector». A este respecto, la opinión de Aznar, Cros y Quintana nos parece muy esclarecedora:

«Es más difícil de producir y de comprender (el texto expositivo) que el texto narrativo porque su estructura textual no es tan estable como la de la narración y porque da mucha información nueva, lo que obliga al lector/oyente a utilizar todos los recursos cognitivos. El texto narrativo aporta mucha menos información nueva, ya que habla de situaciones y personajes de los cuales el destinatario ya suele saber cosas; es, por lo tanto, más previsible que el expositivo y es más fácil hacer inferencias. En el texto expositivo, en cambio, no hay necesariamente una referencia situacional ni unos personajes conocidos por el destinatario, sino una serie de elementos relacionados entre sí que éste debe representarse en una estructura lógica. No hay tampoco (ni en el caso de que se trate de un texto oral) un interlocutor que pueda regular la conducción de la explicación».¹⁸

En definitiva, como ocurre en tantos relatos, la intención u objetivo final del cuento, encuentra en el texto narrativo

un cauce de expresión eficaz, aunque ese mismo objetivo sólo puede cumplirse utilizando recursos expresivos diferenciados de los propios de la narración.

Grigrí hace una tarta

A nuestro juicio, *Grigrí hace una tarta* (de L. Koechlin, editado por SM en 1992, y en catalán—*Grigrí fa un pastís*— en Cruïlla), el cuento que analizaremos a continuación, presenta unas características que le hacen merecedor de ser considerado un texto narrativo, pero también explicativo instructivo, según veremos. Grigrí, el protagonista, es un niño (gato antropomorfizado) que ayuda a su madre a cocinar una tarta de manzana. La primera doble página de esta historia presenta una ilustración donde observamos una cocina sin personajes protagonistas, en la que se hallan dispuestos todos los ingredientes y utensilios necesarios para cocinar la tarta. En el texto leemos:

«Ingredientes para cuatro personas: 80 gramos de mantequilla, 6 cucharadas soperas de harina, una pizca de sal, medio vaso de agua, cinco manzanas y azúcar en polvo» (p. 3).

Vemos, pues, una introducción a la historia que coincide palabra a palabra con cualquier encabezamiento de una receta para cocinar una tarta de manzanas. Desde luego, un principio bastante inusual para un cuento, ya que a tan peculiar texto se une la ausencia, en la cor-

respondiente ilustración, de los personajes protagonistas de la historia: Grigrí y su madre.

Las siguientes páginas se ocupan del desarrollo de la receta. Prácticamente, las únicas diferencias que encontraríamos entre este texto, que muestra cómo la madre de Grigrí y el pequeño cocinan una tarta de manzana, y una receta habitual serían:

— La inclusión, en *Grigrí hace una tarta*, de los personajes como sujetos de los enunciados.

— La sustitución del típico infinitivo o del impersonal por el presente de indicativo.

— La inserción de algunos diálogos y de expresiones que ayudan a conferirle un carácter narrativo: «Tiene mucho cuidado» (p. 5), «Un pájaro observa detrás del cristal de la ventana» (p. 8), etc.

Para Aznar, Cros y Quintana,¹⁹ el texto expositivo incluye gran diversidad de textos: definiciones, instrucciones, ensayos periodísticos, conferencias... Estos textos, orales o escritos, comparten las características esenciales de la misma estructura global, aunque poseen unos rasgos peculiares que hacen que en ciertos momentos sea útil diferenciarlos en textos expositivos propiamente dichos, textos argumentativos y textos de instrucciones. Según estos autores, la frontera entre ellos es ambigua y difícil de precisar. Concretamente, en los textos de instrucciones podemos considerar «desde las recetas de cocina, las guías de viaje, la explicación de las reglas de



CHATA LUCINI, MARTÍN EN LA BAÑERA, SM, 1995.

un juego, etc. hasta los textos denominados predictivos: el horóscopo, el boletín meteorológico...».

Estos textos suelen presentar una información estructurada de un modo lineal —no jerarquizado—; es decir, no suele haber una información principal y otras secundarias, sino una serie de informaciones que poseen la misma relevancia y que están ordenadas temporalmente, igual que en la narración, pero se diferencian de ella porque en las instrucciones no hallamos ni complicación ni moraleja.

La intención de estos textos —su fuerza ilocutiva— es instruir, para conseguir el efecto de regular el comportamiento del destinatario y suelen estar relacionados con el conocimiento del mundo compartido (que se presupone que existe) entre emisor y destinatario. Para Bassols y Torrent,²⁰ la voluntad

didáctica que hay en toda explicación nos llevará a elaborar textos objetivos y ordenados, en los que se evitará la expresión del propio punto de vista sobre el tema tratado.

Leamos a continuación la mayor parte del cuento y comprobemos su semejanza con un típico texto de instrucciones, aunque con cierta apariencia de texto narrativo:

«Ingredientes para cuatro personas: 80 gramos de mantequilla, 6 cucharadas soperas de harina, una pizca de sal, medio vaso de agua, cinco manzanas y azúcar en polvo (p. 3).

Mamá pesa 80 gramos de mantequilla en un peso (p. 4).

Sobre una tabla, Grigrí corta la mantequilla en trozos pequeños. Tiene mucho cuidado (p. 5).

Grigrí mezcla las seis cucharadas de harina con la mantequilla (p. 6).

Después, Grigrí añade una pizca de sal (p. 7).

Mamá amasa todo con las manos (p. 8).

Grigrí añade medio vaso de agua sobre la masa (p. 9).

Mamá amasa la pasta (p. 10).

Mamá hace una gruesa bola con la masa (p. 11).

—Venga, ahora tú, Grigrí —dice el ratón—. Apóyate con fuerza para aplastar la masa (p. 13).

Mamá hace una bola con la pasta. Grigrí la aplasta (p. 14).

Mamá vuelve a hacer otra bola.

Grigrí la aplasta otra vez (p. 15).

Mamá enciende el horno.

—¡En el número 7! —dice el ratón.

Grigrí extiende la masa con el rodillo (p. 16).

Si la masa se pega, hay que añadir un poco de harina sobre la tabla de madera y el rodillo (p. 17).

Grigrí engrasa el molde con un poco de mantequilla (p. 18).

Es importante cubrir el borde del molde. Si la masa se rompe, los agujeros se rellenan con trozos de masa (p. 19).

Se espolvorea con azúcar y se mete al horno. Treinta y cinco minutos de espera: el tiempo de un gran manjar (p. 22).

¡Ya está listo! ¡Cuidado! ¡Que quema! (p. 23).

En lo que concierne al destinatario, este tipo de textos puede convertirse en «más explicativo» si consideramos que el destinatario es «menos experto» en el tema tratado.²¹ En tal caso, se acentuará la función metalingüística (por ejemplo, con aclaraciones suplementarias mediante paráfrasis, utilización de sinónimos, etc.). En un texto como *Grigrí hace una tarta*, es decir, en un álbum ilustrado destinado a primeros lectores, es preciso suponer, aparte de la escasa capacidad de lectura autónoma de tales lectores implícitos, su nula experiencia en la elaboración de comidas. Son las ilustraciones las que auxilian al lector en las necesarias aclaraciones para que la construcción del significado sea posible. Es decir, las ilustraciones desempeñarían esa función metalingüística a la que nos acabamos de referir: acompañar y aclarar paso a paso al texto; ayudarán, pues, a que se cumplan los objetivos de comprensión que el texto por sí solo, dadas las características del lector implícito, no puede cumplir.

Ello es especialmente evidente en las páginas 14 y 15. En estas dos páginas ocurre algo no demasiado frecuente en un álbum ilustrado: aparecen, dispuestos en distinto lugar de cada página, dos textos diferentes, que expresan dos momentos narrativos consecutivos; y cada uno de ellos es acompañado de una particular ilustración. Así pues, esta doble página ofrece cuatro ilustraciones referidas a cuatro momentos narrativos diferentes: Mamá hace una bola con la pasta; Grigrí la aplasta; Mamá vuelve a hacer otra bola; Grigrí la aplasta otra vez.

Para satisfacer con suficiencia la explicación, el texto necesita cumplir con los detalles necesarios para la elaboración de la tarta: no tiene más remedio que dar a entender que quien haga la tarta debe amasarla reiteradamente. Así, en la página 11 se inicia una secuencia de acciones que es repetida dos veces más; con una particularidad: la primera vez se ofrece una ilustración que abarca la práctica totalidad de la página, para cada una de las dos acciones que comprende la secuencia («hacer una bola»: p. 11; y «aplastarla»: p. 12). Pero, cuando esta secuencia debe repetirse dos veces más, ya no es necesaria la página completa para «aclarar» ca-

da una de las acciones, sino que es suficiente con media página para las dos. Además, en estos dibujos se suprimen los decorados de fondo para focalizar con mayor claridad la imagen y darle mayor rapidez a la «lectura» visual. El propósito de «repetición aclaratoria» y de mayor velocidad de lectura es tan evidente que las páginas 14 y 15 son prácticamente iguales: las imágenes son idénticas y los textos varían muy poco. Veamos:

— Página 14: en el ángulo superior izquierdo, la ilustración muestra a la madre de Grigrí (plano medio, fondo en blanco), que «hace una bola con la pasta». En el ángulo inferior derecho, otra ilustración muestra a Grigrí (plano medio, fondo en blanco), que «la aplasta».

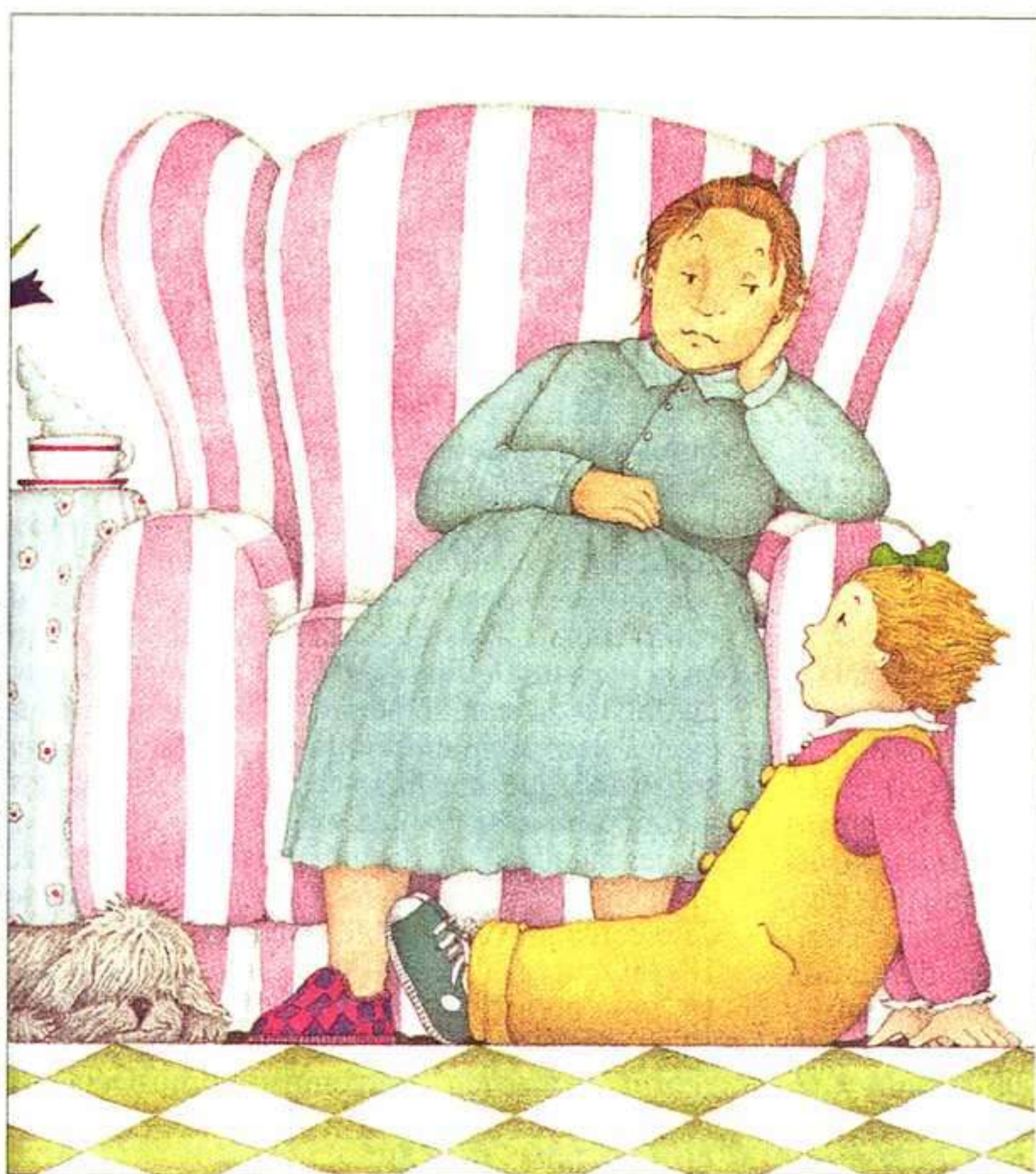
— Página 15: en el ángulo superior izquierdo, la ilustración muestra a la madre de Grigrí (plano medio, fondo en blanco: idéntico dibujo que en la página anterior), que «vuelve a hacer otra bola». En el ángulo inferior derecho, otra ilustración muestra a Grigrí (plano medio, fondo en blanco: idéntico dibujo que en la página anterior), que «la aplasta otra vez».

Consideramos evidente, tras este análisis, que *Grigrí hace una tarta* es una narración que responde a una intención ins-

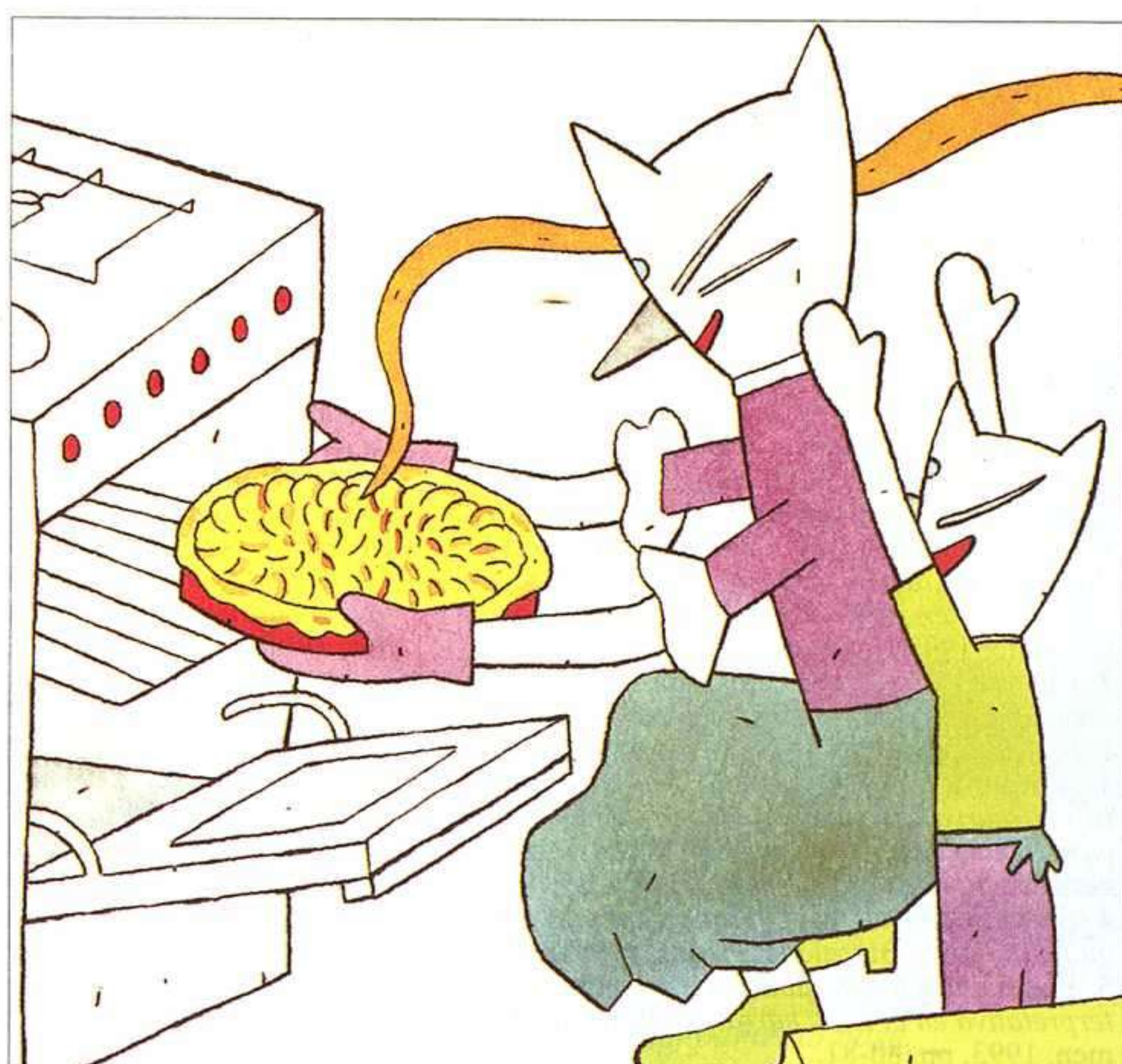
tructiva —el autor considera necesario que el lector reciba claramente una información acerca de un objeto concreto— y por ello contiene, según hemos comprobado, características propias de un texto expositivo instructivo. También en este relato, como en *Ada nunca tiene miedo*, hemos podido comprobar que el texto, desplegando los recursos necesarios, guía al lector para que éste alcance los objetivos de significado que prevé el autor.

Como conclusión final, reiteramos nuevamente la conveniencia que para la educación literaria del niño supone la lectura de cuentos como los anteriormente analizados. La adecuada estructuración de estos textos se convierte, por una parte, en recurso didáctico, un andamiaje instructivo, pues ayuda al niño lector en su particular tarea de construir el significado del texto; y, por otra, el reiterado encuentro de diversas superestructuras facilita la adquisición de modelos textuales imprescindibles para el progresivo afianzamiento de su competencia lectora y literaria. ■

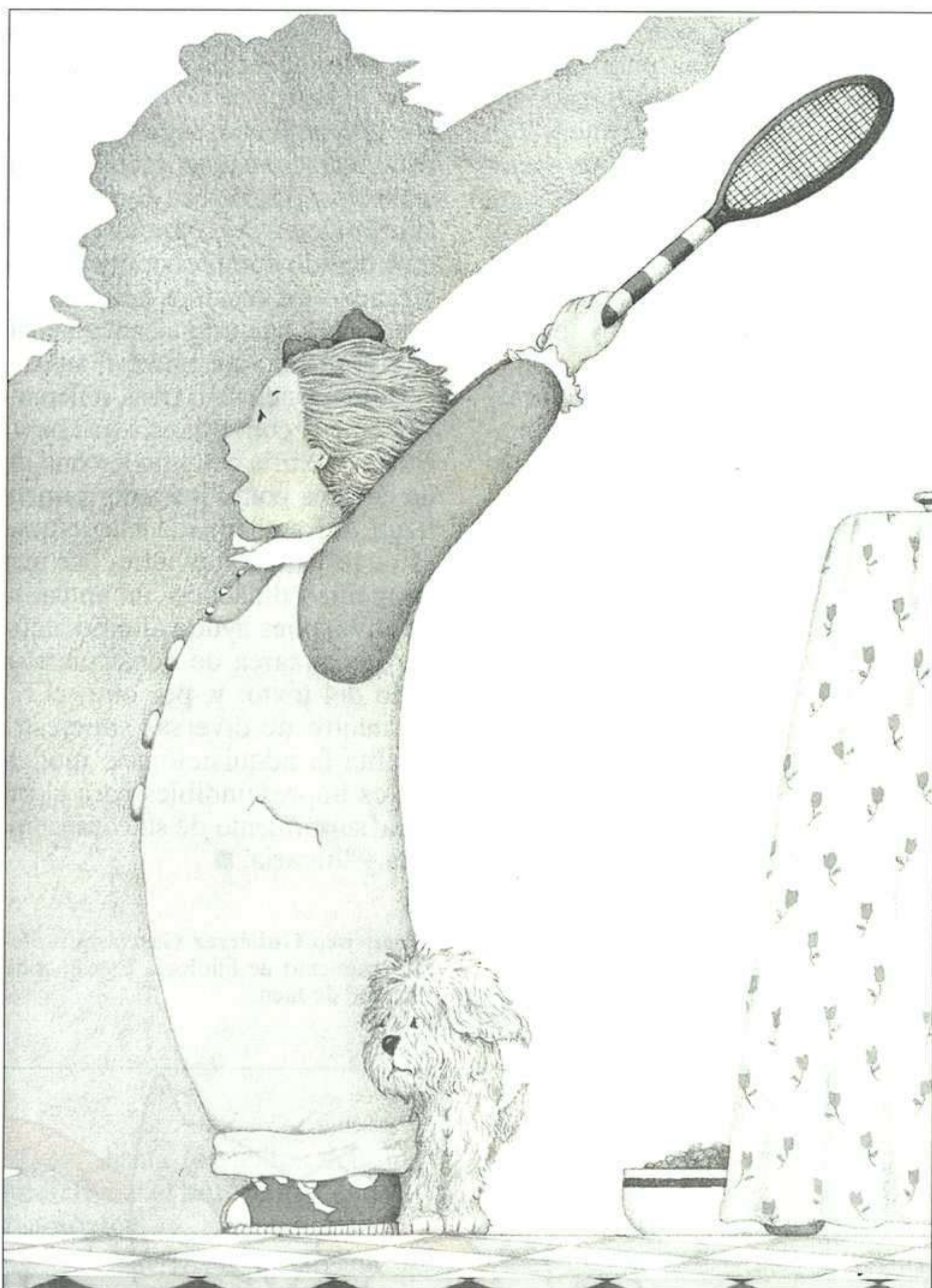
*Francisco Gutiérrez García es profesor en el Departamento de Filología Española de la Universidad de Jaén.



CHATA LUCINI, ADA NUNCA TIENE MIEDO, SM, 1992.



LIANEL KOECHLIN, GRIGRÍ HACE UNA TARTA, SM, 1992.



CHATA LUCINI, ADA NUNCA TIENE MIEDO, SM, 1992.

Notas

1. Véase: Bassols, M. y A. Torrent, *Modelos textuales. Teoría y práctica*, Barcelona: Eumo-Octaedro, 1997, pp. 19-23; Sánchez Miguel, E., *Comprensión y redacción de textos*, Barcelona: Edebé, 2000, pp. 17-80 y 59-63; y Mendoza Fillola, A., *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*, Barcelona: Octaedro, 1998, p. 65.
2. Colomer, Teresa, «Cuentos para las nuevas generaciones. El valor de los cuentos IV» en *CLIJ* 118, 1999, pp. 20-21.
3. Albentosa, J. I. y Moya, A. J., *Narración infantil y discurso (Estudio lingüístico de cuentos en castellano e inglés)*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2001, pp. 15-54.
4. Sánchez Corral, L., *Literatura infantil y lenguaje literario*, Barcelona: Paidós, 1995, p. 82.
5. Eco, U., *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, Barcelona: Lumen, 1993, pp. 80-81.

6. Véase: Colomer, Teresa, «La adquisición de la competencia literaria» en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 9, 1995, pp. 19-20; y Mendoza Fillola, A., «La competencia literaria: una observación en el ámbito escolar» en *Tavira*, 5, 1990, p. 32; Mendoza Fillola, A., *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*, Barcelona: Octaedro, 1998, pp. 32-33; «El proceso de recepción lectora», en *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona: SEDLL-ICE-Horsori, 1998, pp. 172-183; *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2001, p. 19; y «La renovación del canon escolar. La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria», en Hoyos, M. C. et al., *El reto de la lectura en el siglo XXI. Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*,

Granada: Grupo Editorial Universitario, 2002, pp. 31 y ss.

7. Vieiro, P., Peralbo, M. y J. A. García, *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*, Madrid: Visor, 1997, pp. 39 y ss. Y Van Dijk, T., *La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós, 1983, pp. 141-173.

8. Sánchez Miguel, E., *Comprensión y redacción de textos*, Barcelona: Edebé, 2000, p. 60.

9. Mendoza Fillola, A., *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*, Barcelona: Octaedro, 1998, pp. 125-129.

10. Colomer, T., «De la enseñanza de la literatura a la educación literaria», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 1991, pp. 21-22; Mendoza Fillola, A., *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2001, p. 19; y Sánchez Corral, L., *Literatura infantil y lenguaje literario*, Barcelona: Paidós, 1995, pp. 64-65.

11. Bassols, M. y A. Torrent, *Modelos textuales. Teoría y práctica*, Barcelona: Eumo-Octaedro, 1997, pp. 169 y ss.

12. Van Dijk, T., *La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós, 1983, p. 155.

13. *Ibid*, nota 11, p. 173.

14. Aznar, E., Cros y Quintana L., *Coherencia textual y lectura*, Barcelona: ICE-Horsori, 1991, p. 64.

15. Según Bassols y Torrent, el «argumento de autoridad» es una variedad del «argumento de la persona» y utiliza juicios o palabras de un personaje o de un grupo de personas como prueba a favor de una tesis. El «argumento de persona» toma a alguien como el soporte de una serie de cualidades o como el autor de actos y juicios. Pretendemos que el valor de un acto se corresponda con el valor de la persona que lo ha hecho, y el de un juicio con su autor.

16. Según Bassols y Torrent (*op. cit* p. 37), las premisas eran para Aristóteles algo que se consideraba cierto, sabido, una serie de hechos conocidos por todos; los objetos de acuerdo sobre los que se fundamenta la argumentación.

17. Conviene recordar lo que, desde una perspectiva identificadora entre el niño lector y el niño protagonista, señala Mercedes Gómez del Manzano (*El protagonista-niño en la literatura infantil del siglo xx*, Madrid: Narcea, 1987, p. 12): «El personaje niño, en el cuadro de la literatura infantil o el preadolescente en el de la literatura juvenil, provocan un proceso de identificación en el lector que [...] produce un placer catártico que se convierte en camino y proceso de comunicación para el lector desde la perspectiva de modelos de conducta». Y más adelante, tras considerar que en la literatura infantil del siglo xx los niños protagonistas «están sometidos a las mismas situaciones de crecimiento y de desarrollo de la personalidad que los niños lectores», afirma esta autora que «este planteamiento del personaje-niño desencadena una lectura proyectiva del yo lector», en la que el niño es «reclamado por un modelo cercano y asimilable» (*ibid*, p. 14).

18. *Ibid*, nota 14, p. 58.

19. *Ibid*, nota 14, p. 57.

20. Bassols, M. y A. Torrent, *Modelos textuales. Teoría y práctica*, Barcelona: Eumo-Octaedro, 1997, p. 88.

21. *Ibid*, nota 20, p. 89.