

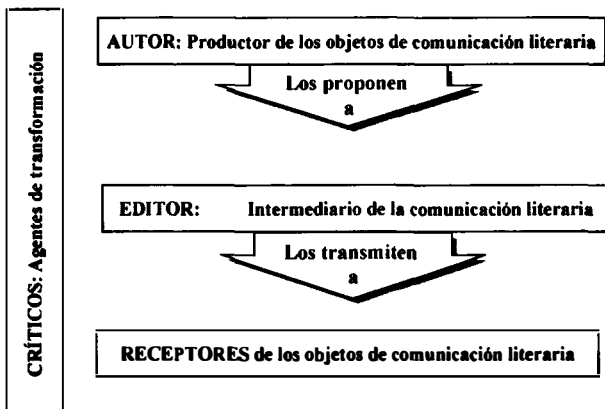
La comunicación literaria y el tipo de lector modelo que propone la actual literatura infantil⁽¹⁾

Gemma Lluch Crespo.
Catedrática de Escuela Universitaria del Departamento de Filología Catalana de la Universidad de Valencia.
Gemma.Lluch@uv.es

Toda comunicación literaria entre un autor y un lector presupone una disimetría provocada por situaciones de comunicación diferentes entre el autor, en el momento que escribe la obra, y el lector, en el momento que se enfrenta al texto.

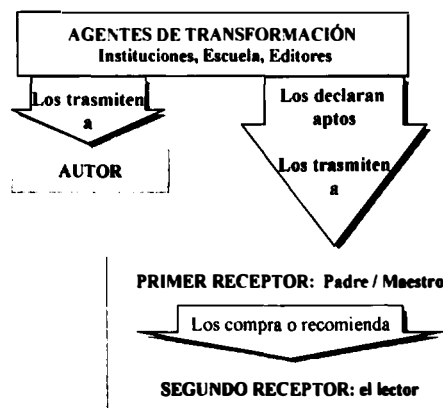
Si en la comunicación oral el emisor y el receptor están presentes y, por tanto, pueden interactuar, pueden modificar los textos, adaptarlos al contexto o a las reacciones y a los conocimientos del interlocutor, en la comunicación literaria, el autor y el lector se comunican desde un espacio y un tiempo diferente y, lo que es más importante, desde enciclopedias culturales diferentes. En definitiva, el autor y el lector establecen una comunicación desde unos conocimientos literarios, lingüísticos, culturales y vivenciales que pueden coincidir o no.

En el gráfico siguiente, Schmidt (1978) representa el tipo de comunicación literaria que se establece entre los diferentes estamentos que intervienen.



Los autores proponen sus textos a los editores; éstos los juzgan y, si los consideran adecuados, los transmiten a los lectores; antes, durante o después de la recepción de los objetos, los agentes de transformación –los críticos– son los que los declaran como literarios.

Ahora bien, considero que este esquema propuesto para la comunicación literaria –de la literatura entre lectores y autores adultos y que algunos denominan *legitimada*– presenta algunas diferencias cuando se aplica a la literatura para niños. El gráfico siguiente describe la propuesta que propongo para la comunicación literaria infantil.



Los agentes de transformación, que antes llamábamos críticos, es decir, las instituciones, la escuela o las editoriales son los agentes que proponen unos productos a los autores (entendiendo por productos no tanto los textos concretos como las posibles líneas de creación), y son también los que los declaran aptos para ser leídos y, además, los que los transmiten a los primeros receptores, es decir, a los padres o los maestros que no son los lectores de los libros, sino unos intermediarios encargados de la compra o de la recomendación del libro a los lectores.

De entre estos participantes, son sobre todo autores y agentes de transformación los que determinan el tipo específico de comunicación que establece la literatura infantil y son también los que de forma más directa determinan notablemente el tipo de lector que proponen estas narraciones.

El autor

Básicamente, propongo diferenciar tres tipos de autor que, aunque no son específicos de la literatura infantil, sí que presentan una serie de particularidades cuando se integran en esta comunicación.

Al primero lo llamamos **autor-instructor**. El anecdotario de la historia de la literatura infantil repite a menudo que algunas de las principales obras fueron pensadas en un primer momento para el ámbito privado, es decir, fueron diseñadas como narraciones dirigidas a los más pequeños de la familia. Aunque, por causas diferentes, traspasaron el ámbito privado y el lector dejó de tener una personalidad individualizada y concreta para transformarse en público. Este tipo de autor fue el más habitual en los inicios de la literatura infantil, por citar unos ejemplos podemos referirnos a la *Isla del tesoro*, de Robert Louis Stevenson, escrita para entretener las tardes de verano de su hijastro, o *Alicia en el País de las Maravillas*, de Lewis Carroll, cuento que nace una tarde durante un paseo en barca, cuando la niña Alicia Liddell le pide a Charles Dodgson que le escriba una historia sobre las aventuras de Alicia.

Pero no podemos olvidar que en la actualidad la literatura infantil se mueve, todavía hoy, en circuitos literarios diferentes de la literatura adulta: la escuela es el principal lugar desde donde parten las propuestas sobre el tipo de literatura que se pide y se quiere, es el lugar a donde llega la publicidad, donde se recomienda el libro, se compra y, en definitiva, donde mayoritariamente se lee. Pero también es donde a menudo nace la obra literaria, en ocasiones bajo la forma de un texto de lectura que el maestro crea para el uso interno del pequeño círculo formado por él y sus estudiantes. Ocurre a veces que el texto traspasa el círculo, se transforma en literatura y llega a otros maestros y a otros estudiantes. No podemos obviar que la mayoría de los autores actuales forman parte del mundo de la enseñanza.

Al segundo tipo de autor lo llamaremos **autor-política educativa**. Con este nombre nos referimos a aquellos autores que borran su imagen, es decir, las huellas creadoras que particularizan su obra frente a la del resto de creadores, por la "imposición" de una política educativa. Podemos afirmar que algunos de estos autores se manifiestan como parte de un aparato productor definido principalmente por una política educativa explicitada tanto en los niveles textuales

(estructura narrativa, tipo de personajes, ideología transmitida, etcétera.) como en los paratextuales (títulos, prólogos, ilustraciones, etcétera), o en los epitextos públicos (artículos en la prensa, catálogos, etcétera).

Un ejemplo interesante de este tipo de autor lo encontramos en la literatura catalana editada en la década de los sesenta. Es en estos años cuando se puede empezar a publicar los primeros libros en catalán sin excesivos problemas administrativos: en 1962 aparece la revista *Cavall Fort*, la primera editorial que publica literatura infantil en catalán desde 1940. Una parte de los autores que publicaron su obra en esta época forman parte de un colectivo organizado formalmente, conxionado y condicionado por una serie de valores profesionales, y sobre todo ideológicos compartidos (entendiendo por ideología el conjunto de conceptos, creencias e ideales para explicar los fenómenos sociales). Este colectivo conforma los inicios de la editorial La Galera, editorial que aglutina a Andreu Dòria (editor y padre de la escuela Talitha, una de las primeras en aplicar la renovación pedagógica de los sesenta), Àngels Ollé (autora de los textos publicados por la editorial y maestra de la misma escuela), Fina Rifà (ilustradora y también maestra de la escuela), Marta Mata (colaboradora de la biblioteca de la escuela, directora de la institución Rosa Sensat, institución representativa de la renovación pedagógica y que, por ejemplo, organizó en los años sesenta la escuela de verano o cursos de formación del profesorado donde participó Gianni Rodari, directora de las primeras colecciones de La Galera y miembro del consejo de redacción de *Cavall Fort*).

Como vemos, son autores que forman parte de grupos conxionados por unos valores ideológicos relacionados con la llamada escuela activa y catalanista de los años sesenta, como l'Escola Talitha, la institución pedagógica Rosa Sensat o la revista *Cavall Fort*; además, comparten una profesión parecida: maestros o bibliotecarios; e incluso, como aparece en un documento publicado por La Galera con motivo del 25 aniversario de su fundación (La Galera 1988), establecen relaciones personales.

En aquel momento, el autor garantiza esta política o ideología no ante las instituciones, sino ante el primer receptor del texto, los padres o maestros; un receptor que también participa en los grupos que se crean o que se originan a partir de la ideología propuesta. De hecho, el autor no puede



John Tenniel. *Alicia en el País de las Maravillas*. Alianza. 1997



John Tenniel. *Alicia en el País de las Maravillas*. Alianza. 1997

garantizar la ideología que proponen en los textos que escriben delante de las instituciones porque éstas, en los años sesenta, todavía son contrarias a la propuesta; por tanto, lo harán delante de los primeros receptores padres o maestros que, en definitiva, son los que piden el producto literario editado.

El tercer tipo autor lo denominamos **autor mediático o autor *mass media***. Podemos afirmar que una parte de los autores actuales se aproximan mucho al autor de los *mass media* porque las diferencias o especificidades de los textos literarios creados en las últimas décadas no dependen, principalmente, del autor que escribe el texto, sino de otros factores sobre los que no tiene ninguna responsabilidad. Como consecuencia, la identificación del sujeto creativo, es decir, de aquel que crea el texto, con un autor dotado de corporeidad y con propuestas creativas individualizadas, en muchos casos, es muy difícil. Si en la comunicación de los *mass media*, el autor pocas veces es el responsable único del texto, en el caso de algunas producciones de la literatura infantil ocurre lo mismo, ya que algunos autores asumen como propias las propuestas realizadas por las editoriales.

Un ejemplo de este tipo de autor lo podemos encontrar en algunas de las obras que se publican en las colecciones de 4 a 6 años. Forman parte de colecciones fuertemente unificadas y codificadas desde la editorial, siguiendo a menudo los consejos de los pedagogos. Diseñan de forma más o menos estricta, antes de la creación del texto literario, una serie de características a las que se han de adecuar todos los textos. Características relacionadas con el número de páginas, el número de párrafos u oraciones por página, la relación entre el texto y la imagen, el tipo de estructura sintáctica que se debe utilizar, los temas, los protagonistas e, incluso, la estructura textual. El autor que crea el texto se ha de adecuar, antes de la escritura, a estas características y, lógicamente, la autoría queda compartida con la editorial que ha hecho el diseño, tanto discursivo como paratextual, de la colección.

Agentes de transformación

Posiblemente, el elemento más característico de la comunicación literaria infantil es el que propongo denominar agentes de transformación de los objetos de comunicación literaria. Porque son los que más condicionan y diferencian este tipo de comunicación. Pienso que son característicos por

dos razones: en primer lugar, porque las personas que actúan como agentes no son críticos literarios, o no son solamente críticos; y en segundo lugar, porque la finalidad del trabajo que realizan no es o no sólo es declarar estos textos como literarios sino declararlos como aptos para el consumo infantil.

Y son de nuevo las características especiales del lector las que determinan el cambio, porque el niño se acerca al texto con una competencia ideológica en plena formación, en la cual intervienen diferentes agentes sociales como la iglesia, el estado, la familia y la escuela. Aunque el grado de incidencia de cada uno de ellos varía dependiendo de la época histórica y del marco político en el que se producen los textos, siempre son estos agentes sociales los que influyen en el tipo de lector que el texto propone, ya que generan leyes, censuras y recomendaciones sobre los libros que son adecuados para los niños. De hecho, la aplicación de estas recomendaciones es definitiva en el momento de declarar los textos como literatura apta para el consumo infantil.

Proponemos diferenciar tres tipos de agentes de transformación: los agentes de transformación institucional, educativa y editorial.

Bajo el concepto de **agente de transformación institucional** englobo las leyes elaboradas por las instituciones que prescriben las características que debe tener un libro dirigido a los niños. Es decir, la normativa legal que ha condicionado la creación, la edición, la difusión y la venta de libros y de publicaciones dirigidas a los niños y jóvenes. En el caso de nuestra literatura, su incidencia fue más importante durante las décadas del cuarenta hasta el setenta; posteriormente, la aprobación de la Constitución representó una transformación del entramado legal porque explicitaba que ningún tipo de censura recortaría la libertad de expresión. A partir de este momento los textos dirigidos a los niños no se someten a una legalidad que los sujeta a unos temas determinados o que censura otros, como ocurría anteriormente.

A pesar de lo que acabamos de decir, determinados organismos e instituciones continúan velando para que se transmita una determinada ideología, pero ahora son organismos vinculados a la escuela y a los estamentos oficiales con competencias educativas o con las propias editoriales y los grupos económicos que las mantienen. Así pues, en la actualidad son los agentes de transforma-

ción educativos los encargados de velar sobre la idoneidad de determinados libros, idoneidad que vendrá determinada por una serie de características ideológicas, morales, educacionales, pedagógicas, lingüísticas o estéticas. Un ejemplo bien representativo es el trabajo que han venido realizando a favor de una presencia más activa en los argumentos de personajes femeninos activos y a favor de la utilización de un lenguaje no sexista.

Sobre el trabajo que realizan los **agentes de transformación editoriales**, sólo haremos referencia a su presencia en las ferias internacionales de compra y venta de productos editoriales donde intercambian los libros y cómo este intercambio condiciona el tipo de lector que se propone en el texto. Recordemos que la más importante es la que se realiza durante la primavera en la ciudad italiana de Bolonia, donde se reúnen editores de todo el mundo. La falta de originales, la obligación por parte de las editoriales de ofertar continuamente nuevos títulos y la facilidad de estos intercambios comerciales ha originado, por una parte, que un porcentaje elevado de la actual producción literaria española esté formada por traducciones y, por otra parte, que muchos de los libros leídos en Europa sean los mismos. Como consecuencia de estos hechos, las editoriales que quieren vender su producción en estas ferias se ven obligadas a realizar un producto factible de ser leído por cualquier niño de Europa y, en ocasiones, estandarizado.

En un estudio que realizamos sobre la programación televisiva infantil (Lluch 1989, 1999) repasábamos las características de los productos televisivos (dibujos animados y series), y concluíamos la investigación afirmando que la mayoría de ellos se adaptaban a un gran número de espectadores y comentábamos cómo el niño recibía, a través de la pantalla, dibujos animados japoneses, americanos y, en menor presencia, europeos; series de acción americanas y programas de entretenimiento de las televisiones locales, todos ellos, unos y otros, eran vehiculados en una lengua u otra dependiendo de la tecla de mando a distancia apretada, pero la elección de la lengua no diferencia el producto. La utilización de una lengua u otra no presupone, contrariamente a lo que pasaba con la explicación de cuentos populares, la transmisión de conceptos o ideas arraigadas en su entorno; sino que sólo sirve como vehículo de productos pensados para unos telespectadores diferenciados, no por las culturas e historias socia-

les a las que pertenecen, sino por las edades, por los desarrollos cognitivos y los gustos televisivos que la propia televisión ha creado, ha mantenido y, al mismo tiempo, ha unificado. Solamente de esta forma un producto podrá ser visto por el mayor número de personas de diferentes países, sólo así las ganancias serán mayores con un menor presupuesto.

Un funcionamiento parecido encontramos en una parte de la literatura infantil comercializada en estas ferias internacionales. Comentemos un ejemplo, el libro de la colección "Las tres mellizas" y (2): *Las tres mellizas y la Cenicienta* propone una versión actualizada de la Cenicienta. Son muchas las versiones tradicionales sobre las que las autoras podían haber realizado la reescritura, todos los estudios sobre el cuento popular recogen diferentes versiones, pero aunque el texto informativo de la solapa dice que el cuento es de los hermanos Grimm, sabemos por diferentes detalles que aparecen en el cuento de las mellizas (la Cenicienta se retira a las 12 de la noche del baile porque el hada le indica que a esa hora se acabará el hechizo o los zapatos son de cristal) que la versión sobre la que se realiza la actualización es la de Perrault; más concretamente, sobre la versión que Walt Disney realizó del cuento de Perrault, un detalle de la ilustración así nos lo indica: el gato que acompaña a la madrastra y que sólo aparece en la versión de Disney.

Por tanto, se ignoran los diferentes cuentos populares de nuestras Cenicientas y se elige a aquella que ha formado el imaginario actual infantil: la versión cinematográfica y, como consecuencia, se crea un producto fácilmente exportable a otras culturas (de hecho, han sido las colecciones de las tres mellizas el producto literario más presente en los *stands* editoriales de los diferentes países del mundo en la Feria de Bolonia).

Y así, igual que pasaba con los dibujos animados y las series televisadas, la lectura de este cuento en una lengua u otra no presupone la transmisión de conceptos o ideas enraizadas con la cultura del lector, sino con la cultura de los *mass media*.

En este momento de la ponencia, debemos preguntarnos, a partir de estas particularidades, **¿qué tipo de lector propone la literatura infantil actual?**

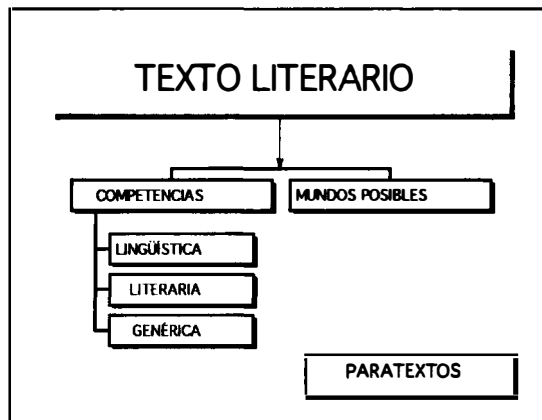
Tomaré prestada una metáfora informática que utiliza mi colega Vicent Alonso para describir el acto de lectura. Los programas informáticos que almacenamos en los dis-



John Tenniel. *Alicia en el País de las Maravillas*. Alianza. 1997

quetes, para ahorrar espacio los comprimimos y para volver a hacerlos funcionar necesitamos un programa de descompresión: para los esclavos de Billy Gates, el Winzip; si el software del programa y del Winzip es el mismo, la descompresión se realizara de manera adecuada, si no, el programa funcionará inadecuadamente.

Lo mismo ocurre en el acto de lectura. Todo texto literario tiene un *software* formado por una serie de competencias:



genérica, lingüística, hipertextual, literaria y propone unos tipos de mundos posibles. Cuanto más se ajusten las competencias del lector a la del texto más adecuadamente se realizará la lectura, si no debemos hablar de una lectura aberrante o de una lectura ingenua.

Una competencia genérica, es decir, unos conocimientos sobre la estructura narrativa, sobre los personajes o sobre el narrador.

Una competencia lingüística que incluye tanto los dominios oracionales y de la palabra (vocabulario, formación de palabras, estructuras de oraciones, semántica) como unos dominios textuales (que se refieren por ejemplo a la coherencia y a la cohesión textual). Pero también una competencia sociolingüística, es decir, la capacidad de utilizar y de conocer las reglas socioculturales del uso de la lengua y de la adecuación del texto a la situación de comunicación que debe tener en cuenta tanto el dominio de las máximas conversacionales como la adecuación del registro utilizado en cada situación comunicativa. Revisemos un ejemplo, a partir del siguiente texto del libro *Alicia en el País de las Maravillas* que corresponde al capítulo VII titulado «Una merienda de locos»*:

- Sírvete un poco más de té – le dijo muy ansiosamente la Liebre de Marzo.
- ¡Si todavía no he tomado nada –replicó Alicia con tono ofendido– de forma que no podría tomar más!
- Querrás decir que no podrías tomar

menos –aclaró el Sombrero–; siempre es más fácil tomar más que nada.

Al lector modelo se le pide una competencia gramatical sobre los conocimientos del significado y del valor de los cuantitativos: *más, nada y menos*. Pero en el diálogo siguiente del mismo libro, cuando el Lirón empieza a contar su historia a Alicia y ésta, que no acaba de entenderla, le interrumpe constantemente con preguntas:

- Es que era un pozo de melazas.
- ¡No existe tal cosa! –protestó Alicia muy acaloradamente; pero el Sombrero y la Liebre de Marzo se pusieron a hacerla callar con sonoros chitones, mientras el Lirón rezongaba indignado:
- Si no sabe cómo comportarse debidamente, que termine ella el cuento.

Al lector modelo se le exige una competencia sociolingüística sobre las reglas de conversación relacionadas con la educación de hábitos que, de alguna forma, prohíben interrumpir a alguien mientras habla, sobre todo si quien interrumpe es un niño y quien habla es un adulto.

Una competencia literaria a menudo alimentada desde el cine y la televisión. Una buena parte de la cinematografía que se ha convertido en cine para niños y adolescentes ha traducido en imágenes novelas de aventuras publicadas durante el siglo XIX, como la obra de Jules Verne, Charles Dickens, Rudyard Kipling, Mark Twain o Robert Louis Stevenson, con las numerosas versiones de *Viaje alrededor del mundo en 80 días*, *David Copperfield*, *El libro de la Selva* o *La isla del tesoro* que un niño actual ha podido ver a través de la televisión. De forma que el autor de literatura infantil y el lector comparten una misma competencia, pero si la de los adultos, y por tanto la de los autores, se ha formado a partir de la lectura, no ocurre lo mismo con la de los lectores, quienes tienen acceso a las mismas obras pero a través de la adaptación cinematográfica; por tanto, *The Wizard Oz* de Frank Baum de la enciclopedia de los adultos se transforma en el *The Wizard Oz* de Victor Fleming para los niños; *Moby Dick* será más de John Huston que de Melville y *Peter Pan* más de Spielberg y de Disney que de Barrie; y, por hablar de libros más actuales que han llegado antes al cine, *The outsiders* es más conocida por la versión cinematográfica de Coppola que por la literaria de Hinton.

Por tanto, el niño tiene acceso a unas fuentes parecidas a las del autor aunque en el primer caso se trata de adaptaciones y de imágenes cinematográficas, no sólo de obras literarias completas, sino también de



John Tenniel. *Alicia en el País de las Maravillas*. Alianza. 1997

*CARROL Lewis. *Alicia en el País de las Maravillas*. Madrid. Alianza, 1997

PUBLICIDAD



John Tenniel. *Alicia en el País de las Maravillas*. Alianza. 1997

otro tipo. Como, por ejemplo, las películas de George Lucas *Episode I* (1999), *Star Wars* (1977), *The Empire Strikes Backs* (1980) y *Return of the Jedi* (1983). En este ejemplo concreto podemos comprobar cómo la estructura narrativa, el tipo de actantes y de personajes y los mundos posibles que aparecen en esta saga se encuentran a mitad del camino entre un cuento popular maravilloso y una leyenda. Tienen una introducción donde los personajes y la acción principal se identifican y se sitúan en un tiempo y en un espacio indeterminado; aparece una princesa (La princesa Leia), un héroe (Han Solo y Luke Skywalker) y un agresor (Darth Vader); desarrollan una historia que sigue la estructura prototípica del cuento popular maravilloso y utilizan mecanismos propios de los cuentos orales con la repetición de la frase «Que la fuerza te acompañe» o el simbolismo de la espada casi mágica.

Sorprende todavía más cómo el cine se acerca a otras áreas de la cultura, a veces olvidadas, como es el caso de *Dentro del laberinto*, de Jim Henson (1986), que desarrolla una historia de claras relaciones con los libros de caballerías y donde se utiliza una iconografía propiamente literaria y un ambiente que nace textualmente de las novelas artúricas. El niño no lo lee, lo ve y amplía así su potencialidad cultural.

Y, finalmente, se le exige una competencia hipertextual, es decir, las relaciones que el texto mantiene con otros tipos de textos: literarios y audiovisuales, preferentemente.

Los paratextos

Ahora bien, en toda comunicación literaria, el lector, antes de iniciar el acto de lectura realiza una serie de hipótesis interpretativas basadas en los conocimientos y en las informaciones que obtiene de las circunstancias de enunciación que toda comunicación literaria crea. Moviliza una serie de conocimientos previos que le permiten orientar el desciframiento de la obra eliminando un número elevado de interpretaciones posibles.

En el caso de la literatura infantil, el lector cuenta con una competencia escasa sobre las circunstancias de enunciación del texto, por ejemplo puede ignorar cuáles son las obras escritas anteriormente por el autor o las características genéricas en las que se inscribe el texto; no podemos olvidar que estamos hablando de un lector con una competencia cultural en formación, pero, al mismo tiempo,

este lector en la mayoría de los casos, inicia la comunicación literaria en el centro escolar, y es desde aquí desde donde recibe habitualmente las informaciones literarias y desde donde conforma los conocimientos necesarios para enfrentarse al texto.

Cuando hablamos de la comunicación literaria que se establece con un lector menor de edad, las hipótesis interpretativas previas a la lectura las realiza, en primer lugar, a partir de unos factores pragmáticos. Es decir, comentábamos en el inicio de la ponencia cómo en esta comunicación hay dos tipos de receptores, el primero es el que recomienda o compra el libro, pero también es el adulto el que comunica al niño las informaciones relativas a las circunstancias de enunciación de la obra (tema, argumento, libros anteriores, etcétera), de forma que éste realiza hipótesis interpretativas antes de iniciar la lectura en una determinada dirección. En segundo lugar, el lector tiene acceso a una serie de textos, los paratextos, que también le proporcionan, fijan y orientan una parte importante de la información sobre el contexto enunciativo.

Incluso explicitan la actualización discursiva y genérica que debe realizarse y, en ocasiones, las competencias enciclopédicas que el lector debe actualizar para prever una lectura crítica del texto.

Es difícil conseguir datos para evaluar de qué manera las informaciones aportadas por los adultos condicionan la lectura realizada por el niño; pero sí que podemos analizar de qué manera los paratextos orientan y condicionan el acto de lectura.

De hecho, podemos afirmar que estos elementos ayudan al lector a iniciar la lectura siguiendo unas pautas diseñadas por el autor o por el editor. Este elemento auxiliar, un accesorio del texto que funciona con una especie de puerta de transición y de transacción, convierte el texto en libro y lo propone como tal al público.

Los principales paratextos que aparecen en la literatura infantil son:

PARATEXTOS

- COLECCIÓN (Peritexto)
- TÍTULOS
- INFORMACIÓN DE PORTADA
- PRÓLOGO
- ILUSTRACIÓN
- CATÁLOGO

En el tipo de literatura que trabajamos, son muy significativas las manifestaciones icónicas, como las ilustraciones que acompañan al texto o a los materiales, con la elección de una determinada tipografía que, sobre todo en los libros dirigidos a los más pequeños, ocupan un lugar más importante que el texto escrito.

Para no alargar este apartado, la revisión que hemos hecho de los principales paratextos utilizados en la literatura infantil nos permite formalizar las siguientes conclusiones.

El niño, considerado como un lector con una competencia en plena formación, realiza hipótesis interpretativas sobre el texto literario basándose principalmente en las informaciones que le suministra el profesor a través de los catálogos; la editorial, a través de la colección y la información de la solapa; o el autor, a través del título del libro y de los títulos de los capítulos. Estos paratextos son mayoritariamente restringidos y repetitivos y facilitan informaciones que varían según la edad lectora recomendada por el editor.

Básicamente, el título, la colección y la información de la solapa informan sobre el tema, el argumento y los personajes; el catálogo, además de informar sobre los aspectos

anteriores, también destacan los posibles valores educativos de las narraciones y de la edad recomendada.

Todos ellos favorecen la comprensión del texto porque ayudan al lector a establecer predicciones sobre lo que leerán, son las informaciones que alimentarán la competencia enciclopédica del lector.

En definitiva, en una parte importante de la literatura infantil, los paratextos son los encargados de realizar la primera indicación del contrato de lectura, una indicación que dará información sobre el género, la edad adecuada del lector, el tema o las características de los personajes y creará unas expectativas que no serán decepcionadas.

No queremos acabar sin recordar que una parte muy importante de la producción literaria actual es literatura infantil y, a pesar de esto, son muy recientes las aproximaciones teóricas sobre este corpus, y aunque han aumentado notablemente en los últimos años, todavía son muy escasas. Estas palabras intentan ser un peldaño más que contribuya a la organización y a la construcción de una comunicación literaria con niños, pero también a la discusión y el contraste de opiniones y estudios. ■

Notas

- (1) Ponencia leída en las *XII Jornadas de animación a la lectura*. Arenas de San Pedro. Junio 1998. Esta exposición es una panorámica general de la investigación desarrollada en el libro: LLUCH, G.: *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 1998.
- (2) Esta colección (Barcelona: Arin, 1985-89) nace como continuación del éxito conseguido por *Les tres bessones*, las dos de Mercè Company y Roser Capdevila.

Bibliografía

- LLUCH, G.: "De les rondalles infantils al comandament a distància (La programació televisiva infantil)". En: SALVADOR, V. (ed.): *Tele-textos*. València: Universitat de València, 1989.
- LLUCH, G.: "Els programes televisius adreçats als infants". En: BENET, V. (ed.): *Relat i espectacle: serialitat i representació del cos en els audiovisuals*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 1999.
- SCHMIDT, S.: "La communication littéraire". En: MAYORAL, J. A. (ed.): *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco-Libros, 1987.

PUBLICIDAD