

cauce

REVISTA 

REVISTA INTERNACIONAL DE
FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN
Y SUS DIDÁCTICAS

Núm. 45 / 2022



Grupo de investigación
LITERATURA, TRANSTEXTUALIDAD
Y NUEVAS TECNOLOGÍAS
Aplicación a la enseñanza en Andalucía



EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

cervantes.es

 Centro Virtual Cervantes

FUNDADORES DE CAUCE

Alberto Millán Chivite, M.^a Elena Barroso Villar y Juan Manuel Vilches Vitiennes

Director: Pedro Javier Millán Barroso (Universidad Internacional de La Rioja)
Secretario: Manuel Antonio Broullón Lozano (Universidad Complutense de Madrid)

COMITÉ CIENTÍFICO

Universidad de Sevilla: Purificación Alcalá Arévalo, M.^a Elena Barroso Villar, Julio Cabero Almenara, Diego Gómez Fernández, Fernando Millán Chivite, M.^a Jesús Orozco Vera, Ángel F. Sánchez Escobar, Antonio José Perea Ortega, M.^a Ángeles Perea Ortega, Antonio Pineda Cachero, Ana M.^a Tapia Poyato, Concepción Torres Begines, Rafael Utrera Macías, Manuel Ángel Vázquez Medel

Otras universidades españolas: Francisco Abad (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Manuel G. Caballero (Universidad Pablo de Olavide), Manuel Antonio Broullón Lozano (Universidad Complutense de Madrid), Luis Pascual Cordero Sánchez (Universidad de Valladolid), Arturo Delgado (Universidad de Las Palmas), José M.^a Fernández (Universidad Rovira i Virgili, Tarragona), M.^a Rosario Fernández Falero (Universidad de Extremadura), M.^a Teresa García Abad (Centro Superior de Investigaciones Científicas), José Manuel González (Universidad de Extremadura), M.^a Do Carmo Henriques (Universidade de Vigo), M.^a Vicenta Hernández (Universidad de Salamanca), Antonio Hidalgo (Universitat de València), Rafael Jiménez (Universidad de Cádiz), Antonio Mendoza (Universidad de Barcelona), Pedro Javier Millán Barroso (Universidad Internacional de La Rioja), Salvador Montesa (Universidad de Málaga), Antonio Muñoz Cañavate (Universidad de Extremadura), M.^a Rosario Neira Piñeiro (Universidad de Oviedo), José Polo (Universidad Autónoma de Madrid), Alfredo Rodríguez (Universidade Da Coruña), Julián Rodríguez Pardo (Universidad de Extremadura), Carmen Salaregui (Universidad de Navarra), Antonio Sánchez Trigueros (Universidad de Granada), Domingo Sánchez-Mesa Martínez (Universidad de Granada), José Luis Sánchez Noriega (Universidad Complutense de Madrid), Hernán Urrutia (Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea), José Vez (Universidade de Santiago de Compostela), Santos Zunzunegui (Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea)

Universidades extranjeras: Frieda H. Blackwell (Universidad de Baylor, Waco, Texas, EE.UU.), Carlos Blanco-Aguinaga (Universidad de California, EE.UU.), Fernando Díaz Ruiz (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Robin Lefere (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Silvia Cristina Leirana Alcocer (Universidad Autónoma de Yucatán, México), Francesco Marsciani (Alma Mater Studiorum-Università di Bologna), John McRae (Universidad de Nottingham, Reino Unido), Angelina Muñoz-Huberman (Universidad Nacional Autónoma de México), Edith Mora Ordóñez (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Sophie Morand (Universidad de París II, Sorbona, Francia), Christian Puren (Universidad de Saint-Etienne, Francia), Carlos Ramírez Vuelvas (Universidad de Colima, México), Ada Aurora Sánchez Peña (Universidad de Colima, México), Claudie Terrasson (Universidad de Marne-la-Vallée, París, Francia), Angélica Tornero (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México)

COLABORADORES (no doctores)

Lidia Morales Benito (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Mario Fernández Gómez (Universidad de Sevilla), José Eduardo Fernández Razo (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México), Raquel Díaz Machado (Universidad de Extremadura), Maria Francescatti (Universidad de Sevilla)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Director (Pedro J. Millán), Secretario (Manuel Broullón), M.^a Elena Barroso Villar, Ana M.^a Tapia Poyato, Fernando Millán Chivite

Traductores del inglés: Manuel G. Caballero, Luis Pascual Cordero Sánchez, Pedro J. Millán
Traductores del francés: Manuel G. Caballero, M.^a del Rosario Neira Piñeiro, Claudie Terrasson
Traductores del italiano: Maria Francescatti, Manuel Broullón, Pedro J. Millán

CONTACTO (REDACCIÓN, SUSCRIPCIÓN Y CANJE)

www.revistacauce.es / info@revistacauce.com

ANAGRAMA: Pepe Abad

La revista *Cauce* se encuentra indexada en la prestigiosa base de datos Emerging Sources Citation Index (ESCI), de Web of Science (WoS), con una puntuación de +3.5. Desde 2021, figura en Q4 del Journal Citations Index (JCI) de WoS. Además, también se incluye en el índice en DOAJ dentro de la sección MLA (Modern Language Association Database) con una puntuación de +3. Otras bases de datos que recogen la calidad de la publicación son: Dialnet (Q4), DULCINEA, CARHUS Plus+ 2014 (grupo D), LLBA, ISOC y LATINDEX (31/33 CRITERIOS, clasificación decimal universal: 81:82:37). De acuerdo con el índice español DICE, se han de destacar de nuestra publicación la trayectoria temporal (45 años, fecha inicio: 1977), la pervivencia (+1.5) y el índice ICDS, calculado en una puntuación de 8.0.

El número 45 (2022) de *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas* ha sido editado en colaboración con el Grupo de Investigación *Literatura, Transtextualidad y Nuevas Tecnologías* (HUM-550)

Inscripción en el REP. núm. 3495, tomo 51, folio 25/1.

ISSN: 0212-0410. D.L.: SE-0739-02.

© Revista *Cauce*

Maqueta e imprime: *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*

Todos los artículos han sido sometidos a proceso de revisión por doble par ciego.

Han colaborado en este número: Paula Colmenares León (Universidad Complutense de Madrid), Juan Manuel Díaz Ayuga (Universidad Complutense de Madrid), Javier Fernández Collantes (Universidad Europea de Madrid), Margarita García Candeira (Universidad de Huelva), Guillermo Laín Corona (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Miguel López Verdejo (Universidad de Huelva), María Clara Lucifora (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina), Verónica Moreno Campos (Universitat Jaume I), M. Amor Pérez-Rodríguez (Universidad de Huelva), Susana Pinilla Alba (Universidad de Wuppertal, Alemania), José Manuel Rico García (Universidad de Huelva), Marcela Romano (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina), Iria Sobrino Freire (Universidade da Coruña), Zaida Vila Carneiro (Universidad de La Rioja)

Artículos recibidos: 13

Artículos aceptados: 7

Artículos rechazados: 6



ÍNDICE

FERNÁNDEZ JIMÉNEZ, CONCEPCIÓN MARÍA

Editorial: Calidad y valoración de literatura infantil para bibliotecas infantiles.....9

1. SECCIÓN MONOGRÁFICO: MÚSICA POPULAR Y EDUCACIÓN LITERARIA (SS. XX-XXI). PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA ESO Y BACHILLERATO

GARCÍA CANDEIRA, MARGARITA

Introducción al número monográfico. Música popular y educación literaria (ss. XX-XXI). Propuestas didácticas para E.S.O. y Bachillerato33

LÓPEZ SÁNDEZ, MARÍA

La música popular y la educación literaria en contextos multilingües: una propuesta interartística y multicultural con incorporación de Sistemas de Información Geográfica.....43

LUJÁN ATIENZA, ÁNGEL LUIS

«La llorona»: canción, leyenda y poesía. Un modelo didáctico para trabajar el discurso lírico en la educación secundaria.....65

ESCORIAL SANTA-MARINA, SONIA

MARTÍNEZ REQUEJO, SONIA

LORES GÓMEZ, BEATRIZ

El *Román de Flamenca* y el lenguaje musical de Rosalía. Una propuesta didáctica conforme al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).....93

REGUEIRO SALGADO, BEGOÑA
Poesía y música: aportaciones a la educación literaria y a la didáctica de la
poesía.....117

VARA LÓPEZ, ALICIA
Viajes temporales, cósmicos y poéticos en el rap de Gata
Cattana.....143

2. SECCIÓN MISCELÁNEA

DE LA PUENTE, MAXIMILIANO
Escenarios intermediales.....173

3. RESEÑAS

BROULLÓN-LOZANO, MANUEL A.
Matilde de la Torre (2022). *Jardín de damas curiosas*. Edición, introducción
y notas por Luis Pascual Cordero Sánchez. Valladolid: Editorial Páramo.
292 pp.....191

COELLO HERNÁNDEZ, ALEJANDRO
Encabo, Enrique y Matía Polo, Inmaculada (eds.) (2021). *Entre copla y
flamenco(s). Escenas, diálogos e intercambios*. Madrid: Dykinson. 300
pp.....195

MARTÍNEZ DEYROS, MARÍA
Nieto Caballero, Guadalupe (2020). *Francisco Valdés en sus libros: estudio
de la obra de un autor olvidado de la Edad de Plata*. Berlín: Peter Lang.
ISBN 9783631810705. 167 pp.....199

EDITORIAL: CALIDAD Y VALORACIÓN DE LITERATURA INFANTIL PARA BIBLIOTECAS INFANTILES

LEADING ARTICLE: QUALITY AND ASSESSMENT OF CHILDREN'S LITERATURE FOR CHILDREN'S LIBRARIES

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2021.i44.01>

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, CONCEPCIÓN MARÍA
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA (ESPAÑA)
Directora del Máster en Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y Primaria
ORCID: 0000-0001-7731-8680
concepcionm.jimenez@unir.net

Resumen: A partir de las palabras de Cerrillo y Cañamares (2008) y las de Patte (2008) sobre la necesidad de ofrecer a los niños lecturas adecuadas y que valgan la pena, se analizan diferentes obras dirigidas al público infantil. En este sentido, se hace una revisión comparativa de varios textos profundizando en aquellos aspectos que sirven para diferenciar una obra de calidad de otra mediocre para configurar una biblioteca infantil *ideal*. Concluye este trabajo con algunas reflexiones sobre la importancia de saber seleccionar literatura de calidad para la infancia.

Palabras clave: Literatura infantil. Lectura. Bibliotecas infantiles.

Abstract: Taking as a starting point the words of Cerrillo & Cañamares (2008) and those of Patte (2008) on the need to offer some adequate and worthy of reading literature for children, we analyse several works for children. Accordingly, a comparative review of some texts is provided to emphasise those aspects that can help us to distinguish a quality work from a poor one to set up an *ideal* children's library. Finally, some concluding remarks on the importance of choosing quality children's literature are provided.

Key-words: Children's literature. Reading. Children's libraries.

1. INTRODUCCIÓN

La intervención mediadora en la selección de lecturas debe aportar soluciones a las dudas y facilitar, en lo posible, la decisión en la elección de la lectura adecuada (Cerrillo y Cañamares, 2008: 78).

En una política de edición inflacionista, que caracteriza a muchos países en la actualidad, resulta de particular importancia atreverse a informar al público sobre aquellos libros que «realmente valen la pena» (Patte, 2008: 62).

Así rezan dos fragmentos de autores reputados en el campo de la literatura infantil y en el de las bibliotecas. A partir de estas afirmaciones se podría reflexionar de forma crítica sobre la esencia de la postura que se va a tomar a la hora de afrontar una temática tan «delicada» como es la de valorar la calidad de la literatura infantil. Esa esencia habría que centrarla en, como muestran los autores mencionados, «la elección de la lectura adecuada» o en «los libros que realmente valen la pena». Pero, ¿cuáles serían esas lecturas y esos libros? ¿Cómo se pueden *distinguir*? Este sería el eje central del presente trabajo, la comparación entre obras de literatura infantil de autor y de ficción (no se ha tenido en cuenta la literatura de tradición oral) para constatar la diferencia entre un libro mediocre, pobre, simplón, ramplón o insípido de otro que no lo es.

Por mi trayectoria como docente y gracias al contacto continuo con estudiantes de los grados de magisterio, he tenido la oportunidad de captar con cierto detalle sus opiniones sobre el uso —y por tanto, la selección y valoración previas— de la literatura infantil que conformarían sus bibliotecas de aula. Los alumnos, futuros maestros, suelen vincular la literatura con algún uso concreto —no como fuente de placer— y la evalúan para que forme parte de sus bibliotecas de aula centrándose casi únicamente en enfoques utilitaristas: qué se puede hacer con tal o cual libro, para qué se puede utilizar en el aula, etc. No suelen fijar su atención en la calidad literaria de esas obras, anteponiendo lo «educativo» a lo literario, o como expresa Cerrillo (2007) refiriéndose a que uno de los grandes puntos que suscitan cierto enfrentamiento es el que «tiene que ver con la asociación de la literatura infantil con la intención meramente pedagógica». Es decir, se busca en la literatura lo que Garralón (2017) denomina «la SUPERLIJ», esa *literatura* que resuelve inquietudes y preocupaciones de los adultos.

Según esos estos supuestos criterios, se solicita asesoramiento para adquirir lecturas que «curen» o que sirvan para tratar algún aspecto de esa índole, sin ir más allá en la mayoría de los casos. Esa percepción puede ser fruto de la herencia, aún vigente, sobre el didactismo que viene caracterizando a la llamada literatura infantil en su corta trayectoria histórica. No olvidemos que no fue hasta el pasado siglo cuando se produjo su verdadero esplendor gracias, entre otras razones, a cambios educativos —la escolarización más temprana de los niños, el uso más generalizado de la literatura infantil en el aula—, así como a cambios sociales y culturales. Todo ello ha dado lugar a una gran proliferación de títulos —solo en 2021 se publicaron más de diez mil obras de literatura infantil y juvenil según la Agencia del ISBN— que obliga a seleccionar lo mejor o lo más adecuado para que esa gran oferta no se convierta en un arma de doble filo, ya que, como se ha dicho, *no todo vale*. Así lo corrobora González (2007) al manifestar que «el mercado nos ofrece una amplia variedad de libros de distintos autores, temas y tendencias. Ese exceso de producción lleva aparejado un menor rigor en la calidad de los textos editados y ésta (sic.) es una de las razones que hacen completamente necesario ese compromiso, por nuestra parte, de orientar a los lectores en la selección de sus lecturas» (p. 104). Ahondando en esta idea, Correro y Colomer (2015) afirman que, desde la aparición de los libros destinados a la primera infancia, algunos sellos editoriales publican productos o «libros creados para satisfacer la perspectiva didáctica escolar, con una más que dudosa calidad» (*op. cit.*: 60). En la misma línea camina Tejerina (2000) refiriéndose a «ese aluvión de libros insustanciales, interesados sólo (sic.) en entretener y ofrecer una lectura fácil, relatos que no cuestionan nada y venden la sonrisa artificial de un mundo idealizado» (*op. cit.*: 184). Por otra parte, las creaciones de literatura infantil han sido ignoradas durante muchísimo tiempo y, cuando se han valorado o enjuicadas, ha sido con criterios pedagógicos o doctrinales, pero no literarios (Cerrillo y Sánchez, 2006).

Por todo ello, durante cada curso me esmero en convencer a mis alumnos de que en ese mercado existen obras vacías e insisto en lo importante que es realizar una buena selección literaria porque «realmente sería una lástima que el niño ignore esos libros, *too good to miss* porque nadie habría tenido la idea de dárselos a conocer» (Patte, 2008). Quizá esto sea así porque la cultura *mainstream* y sus efectos se dejan notar con más claridad en ámbitos como el de las publicaciones de literatura infantil y

juvenil. Al mismo tiempo, y al igual que puede ocurrir en el cine o en otras artes, la industria cultural tiende a clasificar dentro de los géneros lo que en realidad no corresponde a ellos.

Según todo lo expuesto, quisiera contribuir a brindar una opinión formada sobre las producciones de literatura infantil, aún a sabiendas de que tal valoración entraña aspectos subjetivos y siendo consciente de que, cuanto aquí se presente como superfluo o poco profundo, puede considerarse de forma contraria según otros. Se trata, pues, de exponer una comparación teórico-práctica de algunas obras de literatura infantil que sirvan de ejemplo útil para mediadores —bibliotecarios, maestros en formación o en ejercicio, especialistas en literatura infantil, y padres— interesados en proporcionar lecturas de calidad a los más pequeños evitando aceptar *por bueno* todo aquello que encuentren a su paso.

El objetivo es proponer, sin censurar o imponer, ciertas obras con objeto de que, en el futuro, se pueda leer lo que se desee —mala o buena literatura—, pero, eso sí, siendo conscientes de lo que *no es tan bueno* y lo que *sí lo es*, proporcionando a los niños lecturas adecuadas, ofreciendo esa posibilidad o, como afirma Castronovo de Sentis (2004), «si queremos explicarlo con palabras más simples, podemos decir que el seleccionador no le dice al chico: ‘no leas este libro’ sino que le propone ‘estos libros son los mejores que conozco para vos’. En la actitud está la diferencia» (*op. cit.*: 48).

En el presente trabajo nos limitamos a literatura infantil de imaginación o ficción, libros que relaten una historia y, dentro de ellos, al género narrativo. Saber discriminar en ese *maremágnum* de obras de literatura infantil de ficción dirigida a niños requiere una metodología de trabajo basada en el conocimiento de obras de buena calidad a través del análisis y la comparación de algunos productos existentes en el mercado actual dirigidos al público infantil.

2. LA CALIDAD EN LA SELECCIÓN DE LITERATURA INFANTIL: DEFINICIÓN Y CRITERIOS

La calidad no está vinculada a la cantidad de libros publicados y, en ocasiones, se suelen cometer errores a la hora de seleccionarlos, puesto que suelen ser los adultos quienes eligen y adquieren libros para niños desde

ópticas adultas enfocadas a tener niños «cultos», pequeños que aprendan todo tipo de lecciones... Así lo corrobora la especialista chilena Laura Guerrero (2016) en una entrevista sobre la importancia de seleccionar obras infantiles de calidad y donde manifiesta que:

Varios editores me han confesado que publican para adultos porque son quienes compran los libros. Entonces eligen temas, tratamientos y autores que sienten que las escuelas, las bibliotecas y las librerías podrán vender. Los hacen porque son sencillos, no complican, tocan temas de manera simple y preciosamente ilustrados. Eso incide en la selección de textos. [...] ¡Y, Dios! Piensan en cómo les va a comprar el colegio conservador, el padre y la madre que esperan una lección moral en el texto y nada más. Por eso es que no hay lectores. Están publicando para adultos que tienen una imagen de la infancia que puede ser muy anticuada (Guerrero, 2016: s.p.).

Evidentemente, el mediador responsable de la elección o compra de libros para los niños se puede dejar llevar solo por pautas comerciales, a sabiendas de que esos supuestos criterios dejan atrás otros muchos títulos que quizá se presenten menos explícitos o publicitados.

Todo lo expuesto nos compromete a utilizar unos criterios claros para elegir obras de calidad para los niños. Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de *calidad*? Calidad equivale a cualidad y habitualmente este vocablo es utilizado como sinónimo de bueno. Según esto, y como se pregunta Lluch (2003a), ¿qué literatura infantil es buena o mala? Quizá sea mejor utilizar otro binomio más fácil de valorar, como el de «textos con rasgos comerciales VS. textos con rasgos literarios» puesto que hablar de calidad en literatura o de buena literatura sería, simplemente, hablar de literatura, de creación artística. Todo lo demás no sería literatura. Pero esto implica presuponer que toda obra publicada bajo el prisma mercantil carece de cualidades literarias, como si se tratase de un asunto binario, de polos opuestos y excluyentes.

Ahora bien, tras lo señalado hasta el momento surge un nuevo interrogante sobre qué es un buen libro literario y que Colomer (2002) justifica vinculando ese buen libro con su valoración por parte del mediador y expone que justo de ese «valor que otorgamos a la literatura depende el que nos esforcemos por acercarla a los pequeños» (*op. cit.*: 10). Pero, ¿qué se puede valorar para comprobar la calidad de un libro de literatura infantil? Se expondrá a continuación, pero antes se ha de tener en cuenta que la

valoración no es inamovible, ya que cada día la producción infantil va creciendo sobremanera y ampliándose en tendencias, formas y modelos.

Para poder distinguir los textos que tienen calidad narrativa en literatura es necesario acudir al *diseño* de cualquier narración que la misma Colomer (2008) aporta basándose en los elementos que se necesitan para construirla. Así, según el esquema general de que «alguien explica una historia a alguien» tendríamos:

Alguien explica sabiéndolo todo sobre lo que explica, hablando en tercera persona desde fuera de la historia —narrador heterodiegético—, sin explicitar las reglas del juego, interrumpiendo el relato para intervenir directamente cuando quiere y siguiendo el orden de los acontecimientos relatados

a alguien que tiene suficientes datos para interpretarlo con precisión y de quien no se reclaman conocimientos referenciales especiales
una sola

historia

de un personaje fácilmente representable y susceptible de identificación

a quien ocurre un *conflicto* externo y con una causa bien determinada que se *desarrolla* de forma cohesionada, según relaciones de causa-efecto,

y que se *resuelve* al final con la resolución del problema planteado.

La manera en la que se presenta esa *historia* es lo que se denomina *discurso*, de tal manera que, como es sabido, una misma historia se puede presentar con múltiples discursos. Pensemos en la variedad de versiones que existen sobre los llamados cuentos clásicos.

Basándonos en tal esquema —básico, matizable, pero útil en este ámbito—, y partiendo de los trabajos de Colomer (2017), Lluich (2003b) y Ceballos (2016), se pueden proponer una serie de elementos aplicables a textos de buena calidad narrativa que han de servir para llevar a cabo el

análisis y comparación de obras que se presentan en este trabajo. Esos elementos son:

- **Narrador:** ¿Quién cuenta esa historia? ¿Ubica correctamente al lector? ¿Qué sabe de esa historia: nada, parte, todo? ¿Qué actitud tiene el narrador hacia la historia y cómo la focaliza? ¿Qué equilibrio hay entre el narrador y los diálogos de los personajes para entender adecuadamente la historia? En este aspecto habría que detenerse un poco más puesto que los diálogos aligeran la lectura y gracias a la repercusión de los medios audiovisuales en los hábitos de recepción de los niños, los autores se han visto obligados a potenciar la acción reduciendo la descripción por parte del narrador. Pero, como afirma Colomer (2010) esto «provoca que el lector deba dedicar mucha atención a la densa información facilitada por los personajes, deba ser muy rápido en el proceso de inferencias y, sin narrador que lo cuente, se puede hallar muy solo en la gestión comprensiva de lo que ocurre. Así pues, mucho diálogo a veces no significa más sencillo» (p. 193) y añadiríamos, tampoco más entendible. Además, en la valoración de esos diálogos habría que tener en cuenta que no suenen a falsos, que son los personajes quienes hablan y no el autor dando al lector un sermón moral a través de ellos, como sucede en muchos libros infantiles.
- **Personajes:** ¿Quiénes actúan? ¿Cómo son físicamente? ¿Cómo son psicológica y moralmente? ¿Están dotados de atributos psicológicos y físicos que se puedan identificar fácilmente? ¿Son auténticos (los personajes niños y los adultos actúan y piensan como tales)?
- **Espacio-tiempo:** ¿Qué evocan? ¿Cómo fluye el tiempo? ¿Qué cambios hay de espacio? ¿Se sigue linealmente la cadena de acontecimientos? ¿En qué momento y lugar ocurre la acción? Este dónde y cuándo ocurre importa mucho puesto que, sin ellos, «el relato puede convertirse en algo inaprensible, flotante» (Colomer y Durán, 2007).
- **Estructura:** referida a la organización del argumento, trama, cohesión, ritmo... ¿Qué partes (secuencias) tiene la historia? ¿Esas

partes (o secuencias) se organizan de forma lógica y coherente? ¿La situación inicial es interesante y crea expectativas? ¿Cuál es el momento álgido (clímax)? ¿El final conmueve al lector, que siente esperanza, calma o quietud? Las formas de estructurar un relato pueden ser muy variadas y en literatura infantil se pueden basar en: secuenciación cronológica (del comienzo al final de la línea temporal, sin saltos); el encadenamiento causal (una acción provoca la siguiente); la repetición de sucesos, la acumulación, el ritmo binario (está aquí... no, está allí... no), etc. Pero se puede hablar de un modelo simple de narración expuesto por Colomer (2010) en las obras infantiles que se puede resumir en: aparecen pocos personajes, la trama es única (sin tramas secundarias) y el texto no sobrepasa una longitud concreta (deben ser textos cortos). Sin embargo, estos aspectos, relacionados más bien con la economía de medios, a veces se llevan a las últimas consecuencias dando lugar a una obra insípida, aburrida, sin sustancia. Por otra parte, los inicios y finales merecen también una especial atención por sus posibilidades de éxito entre los lectores. Desde el inicio, el relato debe seducir, debe incitar a seguir leyendo, imaginando un personaje, introduciendo un elemento que suscite interrogantes y el deseo de saber más... Igualmente, los desenlaces o finales de la historia son fundamentales porque otorgan un sentido a la narración, provocan una reacción en el lector, elemento fundamental para su valoración dentro de este estudio.

- **Lenguaje:** ¿Cómo de *literario* es el lenguaje del texto? ¿Qué recursos utiliza? Ese uso que se haga del lenguaje determinará el atractivo del relato. Y es que la textura de las palabras a leerlas, lo que *oímos* y cómo lo *oímos* a través de nuestros ojos es esencial para el valor literario de un texto. Como describe Basanta (2017) el texto sería como «un tejido urdido por hebras de lino —de ahí el nombre de líneas— que expresan el tramado, la trama de lo escrito» (p. 30). Por eso, el lenguaje es el que decide la forma en que el lector desenreda, enmadeja *el ovillo* o hila el texto. Asimismo, al valorar el lenguaje, se recurre muchas veces a la cantidad de palabras desconocidas que se incluyen, y esto sería correcto porque no hay que olvidar que la mayoría de las palabras se aprenden justamente gracias a la lectura, pero no se debería caer en la tentación de pensar en este criterio como

uniforme puesto que en muchas obras de literatura infantil las palabras tan desconocidas conllevan una dificultad de comprensión, significados de palabras que son imposibles de deducir ni por el contexto ni por la trama ni por el argumento. El equilibrio sería el ideal para no tener tampoco un texto *pobre* basado únicamente en frases simples y palabras manidas, *tópicas* sino precisas, ricas, sutiles, que despierte sensaciones, movilice emociones, genere pensamientos.

- **Mensaje e intención:** ¿De qué trata la historia? ¿Pretende transmitir valores? ¿Cuál ha sido el propósito del autor? Todo ello puede darnos una idea de *el para qué de esa obra*, y su aportación positiva o, por el contrario, inconsistente. A la hora de presentar un mensaje o intención, abordar un problema, se puede apelar a la atención y empatía del lector incluyendo detalles cercanos a la experiencia infantil, pero no de forma ñoña y ramplona como a veces se presentan.
- **Cohesión e intriga:** ¿Las acciones o escenas se basan en la lógica causal? ¿Despierta el interés por seguir leyendo a través de la intriga? El hecho de que la cadena temporal de causas y consecuencias esté bien establecida es lo que da verosimilitud a los sucesos y coherencia constructiva al relato. Por otro lado, para mantener la intriga, debe existir una tensión necesaria para la coherencia de un relato. Lo contrario, la previsibilidad excesiva, elimina el interés por leer esa obra y, por tanto, merma la calidad.

Todo ello repercute en una verdadera experiencia artística a la hora de leer una obra infantil de calidad. En definitiva, diseño y criterios de selección de una obra de literatura infantil que serían los pilares en los que se puede construir un conocimiento o bagaje necesario para valorar y seleccionar textos de calidad dirigidos a niños.

3. ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DE OBRAS DE LITERATURA INFANTIL

Comenzamos el análisis de obras que cumplen requisitos para ser consideradas de calidad en contraposición a otras que no los cumplen. Se reflexiona sobre el porqué de esa elección para establecer referencias.

3.1. *Ratona y elefante* (López Escrivá, 2013)

Se trata de una obra que descubre el valor de la amistad entre sus dos protagonistas, Ratona y Elefante. El comienzo sirve de gancho porque ya nos indica cómo a Ratona le llama la atención el Elefante cuando lo ve por primera vez, «tan grande» lo que implica cierta protección a los ojos del pequeño lector, de ese alguien mayor que te protege —y *te consigue cosas*—, acorde con ese imaginario de seguridad de las narraciones dirigidas a los más pequeños. Una vez establecido el marco y los personajes, la historia se va haciendo cada vez más compleja cuando Ratona le pide cosas cada vez más complicadas a Elefante, que nunca se niega a conseguir las, hasta llegar al conflicto psicológico muy cercano a la experiencia de los niños, el perder esa protección, ese vínculo con el Elefante —vínculo de amistad— cuando le pide que le baje una estrella del cielo y su amigo se aleja cada vez más de Ratona para acercarse a las estrellas, hasta que lo pierde de vista y comienza «a llamarle a gritos, asustadísima» y el elefante, «alarmado, empezó a bajar los escalones» pero «aún así, le llevó tres días llegar al suelo». Ese es el clímax que produce tensión por la sensación de angustia que experimenta Ratona al ver que puede perder a su amigo fiel, una tensión que se acrecienta cuando debe esperar nada más y nada menos que «tres días» para que su amigo vuelva. En la mente del lector esta metáfora provoca un desasosiego que hace que se identifique con el personaje, empatice con él imaginándose qué puede ocurrir si su progenitor tardase tres días en volver con él. El conflicto se resuelve cuando Elefante ya está de nuevo con Ratona —como al principio— y esta se da cuenta de que ha podido perder a un amigo por un capricho, porque ha pedido algo «imposible» que no es comparable con la amistad —que es lo más importante—.

Es, por tanto, un libro que deja huella en el lector gracias al correcto uso de los elementos de una narración y a ese valor simbólico que se presenta a través de dos animales humanizados muy reconocibles por los más pequeños. En el siguiente cuadro se pueden ver con más claridad:

Tabla 1: elementos constituyentes del relato *Ratona y elefante*

| RATONA Y ELEFANTE | |
|--------------------------|---|
| Narrador | En tercera persona y, sin abusar de su intervención, el narrador heterodiegético cede el paso a la voz de los personajes mediante diálogos que apelan a los sentimientos del lector desde el arranque y graduando la tensión a medida que avanza la historia. |
| Personajes | Animales humanizados y bien caracterizados con los que también los niños se sienten identificados. |
| Espacio-Tiempo | Correctamente enmarcado el espacio-temporal («al aire libre») que evoluciona de forma lineal en el tiempo (un año de vida de los protagonistas, desde primavera a invierno) sin saltos en el tiempo. |
| Estructura | Narrativa simple, magistralmente presentada, dividida en acciones (peticiones por parte de Ratona) que progresan hacia la catarsis hasta terminar con la solución del conflicto a través del reconocimiento del valor de la amistad. |
| Lenguaje | Sencillo y no vulgar, fácil de entender por el contexto (o la imagen), con adjetivación precisa, emotiva y evocadora («nube esponjosa»...) o con voces onomatopéyicas gracias al uso continuo de adverbios «tan» o «más» que dan intensidad al relato. |
| Mensaje o intención | A través de una metáfora, se muestra la importancia de la amistad, sin moraleja explícita y machacona. Un mensaje abierto y «universal» que el lector capta a través del simbolismo y de la empatía con los personajes. Muy próximo a la experiencia infantil. |
| Cohesión e intriga | La historia evoluciona de manera cohesionada, estableciendo correctamente la relación causa-efecto, aumentando la tensión a medida que se avanza hasta llegar a la solución del conflicto. Todo en estrecha colaboración con la imagen que complementa al texto llenándolo aún más de «realidad». |

Fuente: elaboración propia

Como contraejemplo, mostramos ahora dos obras de escasa calidad sobre el significado de la amistad: *Mi lado de la bufanda* y *Aventuras de Cars*.

3.2. *Mi lado de la bufanda* (Parets Luque, 2014)

La historia se apoya en una bufanda que une a dos amigos, Héctor y Violeta. Sin diálogo alguno y desprovista de conflicto, argumento y trama, es este un texto muy «lógico» que no despierta interés. Desde el inicio, y con la intención de hacer llegar una historia lo más tierna posible, se emplea un lenguaje empalagoso, que da rodeos para expresar cualquier idea. Es una

especie de libro con *recetas directas* sobre cómo comportarse con el prójimo gracias a «palabras mágicas como perdón, por favor, gracias». De manera machacona se insiste en lo que se debe hacer: «escuchar al otro», «respetarse» repitiendo hasta la saciedad la palabra *amigo*.

El final es una moraleja explícita, resumen de la lección que se ha querido transmitir durante todo el relato: «La amistad, si se quiere de verdad, no se puede romper jamás».

Tabla 2: elementos constituyentes del relato *Mi lado de la bufanda*

| MI LADO DE LA BUFANDA | |
|------------------------------|--|
| Narrador | Con protagonismo absoluto, el narrador omnisciente realiza descripciones prolijas que dan lugar a una historia empalagosa y aburrida. Estilo detallista «psicológico» que impide estimular la imaginación del lector con el único fin de enseñar lo bueno que es tener amigos. |
| Personajes | Personajes planos, que no empatizan con el lector puesto que ni están bien caracterizados ni tienen voz. |
| Espacio-Tiempo | No existe marco espacio-temporal que ubique al lector en la historia. |
| Estructura | Narración monótona, sin profundidad, con estructura insípida y final previsible. |
| Lenguaje | Repetitivo, con adjetivación fácil y tópica que no conecta con el lector. Palabras manidas que ni sugieren ni fomentan la imaginación. |
| Mensaje o intención | La única intención es machacar sobre el valor de la amistad a través de una moralina simple y constante que empobrece la historia restándole originalidad y singularidad. Un mensaje con el que se respira una actitud sobreprotectora y adoctrinante. |
| Cohesión e intriga | No existe verdadera cohesión ni intriga. Es mera descripción-receta de lo que es bueno para no perder amigos. |

Fuente: elaboración propia

3.3. *Aventuras de Cars* (VV. AA., 2016)

Es este uno de los ejemplares de cartón de la colección de Clásicos Disney. Son libros basados en la película y cuya característica común es dar por sentado que se ha visto la película previamente para entender esas aventuras. Una de ellas es «Día de nieve» cuyo mensaje principal es lo «genial que es tener amigos». No existe conflicto ni estructura definida. Una

historia no creíble, inverosímil, descriptiva, sin diálogo alguno y con saltos espacio-temporales que impiden que el lector se implique o entienda el relato sin haber visto previamente la película. Llama la atención que ni siquiera tenga autor este libro, nadie que firme esa historia...

Tabla 3: elementos constituyentes del relato *Aventuras de Cars: Día de nieve*

| <i>AVENTURAS DE CARS: DÍA DE NIEVE</i> | |
|--|--|
| Narrador | El narrador heterodiegético es quien acapara casi todo el protagonismo, sin apelar a lector por ningún motivo, con una historia insustancial, sin contenido. |
| Personajes | Demasiados personajes (todos ellos coches) con nombres complicados para un lector que no ha visto la película: Mate, Lizzy, Fillmore, Flo... El lector no se identifica con ellos porque no actúan con verosimilitud: «Los coches jugaron a coger copos de nieve con la lengua». |
| Espacio-Tiempo | Solamente se indica que era el primer invierno en <i>Radiator Spings</i> , sin situar al lector qué lugar es ese ni cómo es, consecuencia de la rápida adaptación que se ha querido hacer de la película. |
| Estructura | Con un inicio vacío, el relato no crea expectativas. No hay encadenamiento en las acciones y sí saltos de información que empobrecen el texto. La «historia» se resuelve de forma trepidante, sin dar opción a la imaginación. No existe ritmo. |
| Lenguaje | Uso de palabras simples y expresiones enrevesadas, sin fuerza ni emoción. |
| Mensaje o intención | El único «mensaje», a modo de moraleja explícita final, es lo genial que es tener amigos presentando una historia simplona, plana y sensiblon, que no llega al corazón del lector tras su lectura. |
| Cohesión e intriga | El texto se construye con frases inconexas, sin ninguna credibilidad ni empatía con el lector. No existe intriga ni tensión que atraiga la atención. No existe «aventura» como indica el título. Superficial. |

Fuente: elaboración propia

3.4. *La gran fábrica de las palabras* (Lestrade y Docampo, 2016)

La historia presenta un país donde se han de comprar palabras para poder pronunciarlas por lo que son los más ricos quienes pueden acceder a ellas. Diego, el protagonista, ama a Aura pero él es pobre y no tiene palabras para decírselo, al contrario que su «gran enemigo» Óscar, que también quiere a Aura. Ella elegirá a Diego.

Es una historia que se puede considerar muy «original», no en el argumento (que puede ser «común») sino en la forma de expresar la historia. Por ello, lo importante de esta obra no es lo que se cuenta sino

cómo se cuenta. Un relato magistral (con ilustraciones expresivas) sobre el valor de lo humilde que desde el inicio sintoniza y empatiza con los sentimientos del lector.

Tabla 4: elementos constituyentes del relato *La gran fábrica de las palabras*

| LA GRAN FÁBRICA DE LAS PALABRAS | |
|--|---|
| Narrador | Es omnisciente y capaz de apelar la empatía del lector estableciendo con él una complicidad directa. Sabiendo lo que siente el principal protagonista, Diego, muestra la ternura que despierta al potencial lector generando compasión. Describe el conflicto, esta vez interno, logrando suscitar más preguntas que respuestas. |
| Personajes | No son personajes «ideales» (como podrían ser los súper héroes) sino reales, que por su comportamiento y sentimientos hacen que el lector simpatice o no con ellos: «respira profundamente y sólo piensa en todo el amor que alberga en su corazón». Personajes llenos de matices, que poco a poco van adquiriendo pero alejándose de los estereotipos. |
| Espacio-Tiempo | Correctamente ambientado y en el marco preciso, creando una atmósfera de interés. |
| Estructura | Con un inicio impactante capaz de sorprender a pequeños y mayores («Existe un país donde la gente casi no habla»), con frases cortas y exactas, la historia va embaucando al lector hasta el final. Un fin esperanzador, como el inicio de algo «Más...». |
| Lenguaje | El lenguaje utilizado apela a los sentimientos y a los sentidos con adjetivación variada pero rica, sugerente. Frases que golpean con viveza. Palabras milimétricas, exactas, portadoras de sentimiento. |
| Mensaje o intención | Muestra el valor de las palabras simples pero que expresan sentimientos cuando estos se expresan desde el corazón, desde la humildad. Sin moraleja explícita, es un mensaje a favor de lo pequeño, de lo que el dinero no puede comprar. Un mensaje universal. |
| Cohesión e intriga | Tensión que va <i>in crescendo</i> y enganchando al lector, implicándolo en la historia |

Fuente: elaboración propia

3.5. *El monstruo de colores* (Llenas, 2012)

Una historia cuyo conflicto es que no se sabe qué le pasa a un monstruo que tiene un pequeño lío con las emociones. Una niña le enseña a ordenarlas en botes por separado y según colores.

Es un ejemplo claro de libro *instrumental*, para tomar conciencia de cómo se manifiestan las emociones pero no plantea nuevos interrogantes en el lector, ni crea expectativas, solo da respuestas: «esto necesitas, esto te

doy», a modo de receta. Las ilustraciones son muy bonitas pero no hay literatura.

Tabla 5: elementos constituyentes de *El monstruo de colores*

| EL MONSTRUO DE COLORES | |
|-------------------------------|---|
| Narrador | Únicamente interviene para presentar cómo se ha levantado el monstruo de colores: «raro, confuso, aturdido...». Inmediatamente se da paso brusco y sin explicación a la niña que regaña al monstruo por volverse a liar: «¿Ya te has vuelto a liar? No aprenderás nunca...». A partir de ahí, todo es descripción de sentimientos vinculados a colores. |
| Personajes | El monstruo ni siquiera habla en toda la obra, aunque sea el protagonista. Lo «conocemos» por la ilustración. |
| Espacio-Tiempo | Enmarcado en situaciones presentes, el espacio parece ambientarse en diferentes lugares según el estado de ánimo que se describe, pero sin situar al lector en un escenario concreto, algo que no permite seguir una cadena de acontecimientos correcta. |
| Estructura | El planteamiento, nudo y desenlace no aparece de forma clara puesto que el conflicto parece ser el «lío» que tiene el monstruo y la solución es la niña que ordena las emociones, sin ir más allá. Una historia sin profundidad, sin literatura. |
| Lenguaje | Es rico. |
| Mensaje o intención | Es el objetivo de este libro que quiere mostrar una forma de gestionar las emociones como si de una «medicina» directa se tratase pero sin emoción, sin dejar espacio para la imaginación, hecho para enseñar, con pasos a seguir. Una lección a base de «recetas» directas y evidentes. |
| Cohesión e intriga | No existe. |

Fuente: elaboración propia

3.6. *Con Tango son tres* (Richardson y Parnell, 2016)

En el zoo de Central Park (Nueva York), vive una pareja de pingüinos, Roy y Silo, a quienes el cuidador dio la oportunidad de criar a Tango, la primera pingüino en tener dos papás. Un texto literario, poético, que representa los nuevos modelos de familia a través de animales humanizados.

Tabla 6: elementos constituyentes de *Con Tango son tres*

| CON TANGO SON TRES | |
|---------------------------|--|
| Narrador | En 3ª persona, el narrador heterodiegético logra enmarcar al lector en la historia presentándola con palabras exactas y precisas, sin intención de hacer un alegato a favor de la pareja gay. Ayuda al lector a entender la historia pero solo como apoyo de lo que en verdad le ocurre a los protagonistas, evocando. Cada frase, meditada con destreza, dosifica la información, conmueve y suscita reflexiones. |
| Personajes | Animales humanizados y su cuidador en el zoo. Perfectamente caracterizados. Se presentan otros animales para mostrar la diversidad familiar a través de habitantes del zoo. Personajes con consistencia. |
| Espacio-Tiempo | Presentados de forma acompasada y orquestada. Asimismo, gracias a viñetas, se muestra el paso del tiempo. |
| Estructura | Con un planteamiento, nudo y desenlace claros, el clímax de la historia se muestra con onomatopeyas que dan paso al protagonismo de los personajes principales, sin corte brusco. |
| Lenguaje | Es rico, preciso, sin miedo a lo desconocido, sin ni siquiera nombrar la palabra gay, <i>diciendo sin decir</i> , sin el abuso de palabras innecesarias dando margen a la imaginación del lector: «a Roy y a Silo les encantaba enrollar sus cuellos uno alrededor del otro». |
| Mensaje o intención | De forma sutil se muestra el respeto, la tolerancia hacia la diversidad familiar. Sin moraleja ni lección explícita. |
| Cohesión e intriga | Ternura y empatía en toda la historia. Atrae hacia su lectura haciendo uso del nexa «y» que encadena la acción y sobrecoge al lector. Juega con sus expectativas y todo aparece colocado en su lugar. |

Fuente: elaboración propia

3.7. *Nicolás tiene dos papás* (Nichols, 2014)

Narra la historia de Nicolás, un niño que vive junto a sus dos papás, Sebastián y Pablo. Un libro que muestra la diversidad familiar, en concreto, de una familia homoparental, sin literatura alguna.

Tabla 7: elementos constituyentes de *Nicolás tiene dos papás*

| NICOLÁS TIENE DOS PAPÁS | |
|--------------------------------|--|
| Narrador | En primera persona (Nicolás) y de forma insistente el narrador homodiegético intenta convencer al lector de la vida maravillosa que tiene con sus dos papás: «mis papás se quieren mucho». Muestra una total actitud paternalista. |
| Personajes | El pequeño Nicolás junto a sus dos padres y su madre, en un mundo idealizado, irreal. Personajes que no despiertan interés por su falta de autenticidad. Voces falsas que no dejan espacio a la imaginación con abuso de apelaciones al lector intentando influir en él. |
| Espacio-Tiempo | No se muestran de forma clara. |
| Estructura | Sin planteamiento ni nudo ni desenlace claros, es una historia sin conflicto, sin trama ni argumento, que no genera interrogantes, con historia forzada. Detallismo excesivo. |
| Lenguaje | Redundante y repetitivo, con palabras desgastadas, poco sugerentes. Tono <i>estupidizante</i> . Descripciones prolijas. Escrito sin arte. Lenguaje muy primario. |
| Mensaje o intención | De forma insistente y simplista, la intención es mostrar una imagen idílica de mundo ideal sin problemas. La idea es adoctrinar presentando un mundo feliz, una felicidad falsa. Sin conflicto. No se cuestiona nada. Mundo idealizado. |
| Cohesión e intriga | No existe. |

Fuente: elaboración propia

4. CONCLUSIONES

Insistiendo en que la literatura infantil es un gran recurso para el desarrollo de la personalidad y juicio crítico del niño, se señala la necesidad de establecer un patrón de análisis del que se deriven criterios con los que el mediador pueda discriminar libros que son de calidad y obedezcan a unas pautas de referencia concretas. Se distinguen así de aquellas otras obras que bajo la apariencia de «texto para niños» persiguen otros fines alejados de la Literatura —con mayúsculas—, la que logra remover al lector, la que es capaz de formular preguntas, que evocan sin explicar. Al mismo tiempo, e igual que puede ocurrir en el cine o en otras artes, estamos asistiendo a esa

tendencia propia de la industria cultural que suele clasificar dentro de los géneros —en este caso, literatura— lo que en realidad no son tales géneros; simplemente recogen ciertos elementos frecuentes en algunos de ellos. Clichés, estereotipos que, como bien plantea Guerra (2021), se convierten en estándares de producción de la industria cultural, en una suerte de juego manipulador de ideológica y de las necesidades del consumidor.

Para distinguir ese tipo de obras se ha de leer mucho puesto que no todo lo que se publica, aunque sean libros, no son buena literatura quizá por su exagerada escolarización —a los que no hay que negar su valor pedagógico e instrumental— y cuyo fin es elegir libros *que valen para algo*, nada más. Si solamente se seleccionan libros *que enseñan algo*, estaríamos echando a perder una gran oportunidad de crear hábitos lectores entre los más pequeños. Además, sería hacer un uso secundario de la literatura ya que debe ser la literatura la que nos lleve a los valores o enseñanzas pero no que los valores o enseñanzas nos lleven a la literatura. Los niños pueden interpretar los mensajes a su manera sin necesidad de guiarles hacia una moraleja explícita, por lo que nos deberíamos fijar no solo en *qué* se cuenta —historia— sino en el *cómo* se cuenta —discurso—. Y es que no hay que confundir mensaje con moraleja, y no se ha de elegir un libro porque trate cierto tema, sino porque, llegado el caso, lo haga cumpliendo ciertos parámetros de calidad.

No tratamos de censurar, sino de enriquecer nuestro conocimiento sobre calidad literaria para distinguir aquellos elementos que singularizan las buenas obras que deberían conformar una biblioteca infantil; obras muy distintas a las de explícito mensaje adoctrinador, utilitarista, a menudo insípido o inconsistente, que empobrecen los relatos y, al hacerlo, desprestigian a la propia literatura infantil.

Ahora bien, no demonicemos esas obras de *mala* calidad —según los parámetros que hemos destacado—, pues cumplen otras funciones como la socialización, el autoconocimiento del carácter, el estímulo del hábito lector... A fin de cuentas, no todo es *malo* o *bueno*; considerando válidos los criterios expuestos para los fines señalados, hay toda una gama de grados con historias que enganchan, que evaden y que sirven para hacer disfrutar al lector, aunque sí se ha de educar a los pequeños sobre criterios que los ayuden a crear un adecuado itinerario que los oriente para ser buenos lectores.

REFERENCIAS

- Agencia del ISBN. <https://www.agenciaisbn.es/web/index.php>
- Aventuras de Cars* (2016). Barcelona: Planeta.
- Basanta, A. (2017). *Leer contra la nada*. Madrid: Siruela.
- CastroNovo de Sentis, A. (2004). *Promoción de la lectura: desde la librería a nuevos lectores*. Buenos Aires: Colihue.
- Ceballos, I. (2016). *Iniciación literaria en educación infantil*. Logroño: UNIR.
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, P. C. y C. Sánchez (2006). Literatura con mayúsculas. *Revista OCNOS* 2, 7-21.
- Cerrillo, P.C. y C. Cañamares (2008). Recursos y metodología para el fomento de la lectura. El CEPLI. *CEE Participación Educativa* 8, 76-92.
- Colomer, T. (2002). Una nueva crítica para un nuevo siglo. *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* 145, 7-17.
- Colomer, T. (2008). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T. (2017). Criterios de revisión de una selección de libros en el aula. *Mi Biblioteca* 50, año XIII, 14.
- Colomer, T. y T. Durán, (2007). «La literatura en la etapa de educación infantil». En M. Bigas y M. Correig (eds.), *Didáctica de la lengua en educación infantil*. Madrid: Síntesis, pp. 213-252.
- Correro Iglesias, C. y T. Colomer (2015). «Elecciones y constitución de acervos en la Educación Infantil. Criterios y condiciones de selección de libros». En VV.AA., *Literatura na Educação infantil: acervos, espaços e dediações*. Belo Horizonte, Brasil: Universidade Federal de Minas Gerais / Ministério da Educação Brasil, pp. 59-79
- Garralón, A. (31 de agosto de 2017). ¡SUPERLIJ!: llega la literatura infantil que nos salva de todo. *Anatarambana literatura infantil*. <http://anatarambana.blogspot.com.es/2017/08/superlij-llega-la-literatura-infantil.html>

- González López-Casero, D. (2007). «Edición infantil: la selección como condición importante para formar lectores». En *Actas del V Seminario Internacional de Lectura y Patrimonio. Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha, pp. 103-112.
- Guerra Martínez, S. (2021). La industria cultural: el cliché del cine en el cine. *Filología. Gacetilla académica y cultural* 17, 24-27.
- Guerrero, L. (2016). *Cómo inculcar la literatura: la importancia en la selección de cuentos infantiles y juveniles*.
<https://camaradellibro.cl/sala-de-prensa/noticias-filsa-2016/inculcar-la-literatura-la-importancia-la-seleccion-cuentos-infantiles-juveniles>
- Lestrade, A., Docampo, U. (2016). *La gran fábrica de las palabras*. Sant Feliu de Guixols: Tramuntana.
- López Escrivá, A. (2013). *Ratona y elefante*. Madrid: Bruño.
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Barcelona: Flamboyant.
- Lluch, G. (2003a). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lluch, G. (2003b). Una propuesta de análisis para la LIJ. *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* 166, 33-40.
- Nicholls, L. y R. Gómez (2014). *Nicolás tiene dos papás*. Santiago de Chile: Movilh.
- Parets Luque, C. (2014). *Mi lado de la bufanda*. Estados Unidos: Createspace.
- Patte, G. (2008). *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Richardson, J., Parnell, P. (2016). *Con Tango son tres*. Pontevedra: Kalandraka.
- Tejerina Lobo, M. I. (2000). Literatura y compromiso: hacer preguntas para buscar respuestas. *Puertas a la lectura* 9-10, 180-186.