

ESTRATEGIAS VERBALES Y VISUALES PARA REPRESENTAR EL BULLYING. UN ESTUDIO SISTÉMICO-FUNCIONAL Y MULTIMODAL

C. CAÑAMARES-TORRIJOS¹, R. F. LLORENS-GARCÍA²

¹Universidad de Castilla-La Mancha (España), reDIME

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9494-4808>*

cristina.canamares@uclm.es*

²Universidad de Alicante. (ELEI-UA)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7024-4551>

E-mail: ramon.llorens@ua.es

Submitted October 20, 2024 - Accepted March 13, 2025

DOI: 10pts.15628/holos.2025.18425

RESUMEN

Este artículo presenta un acercamiento multimodal a los libros álbum que forman la serie protagonizada por Willie de Anthony Browne. La mayoría de protocolos antibullying recomiendan a los niños que son acosados que le digan a alguien lo que les está sucediendo, preferiblemente a un adulto (a su profesor o a un miembro de su familia); por eso, suponemos que esta medida se reflejaba en estos libros álbum que son recomendados como lecturas antibullying. Queremos analizar cómo se presenta el bullying y la importancia de la familia en los textos e ilustraciones de los libros que forman esta serie literaria de Anthony Browne. Estas obras se sometieron a una lectura atenta y un análisis en el que también se prestó especial atención a la caracterización del protagonista, especialmente a la cuestión de género en relación con los factores físicos e intereses personales, entre otros criterios, pues se reveló que la caracterización hipomasculina de Willy parecía conformarse como un factor de riesgo asociado al bullying sufrido por el protagonista.

PALABRAS CLAVE: Bullying, Anthony Browne, libro álbum, multimodalidad, estereotipos de género

VERBAL AND VISUAL STRATEGIES TO REPRESENT BULLYING. A SYSTEMIC-FUNCTIONAL AND MULTIMODAL STUDY

ABSTRACT

This article presents a multimodal approach to children's picturebooks encompassing the series starring Willie, by Anthony Browne. Children who are being bullied are advised by most antibullying protocols to tell someone, preferably an adult (a teacher or a family member) so one would expect that this solution be reflected in these books. These books are commonly recommended as anti-bullying readings and we want to analyse how bullying

and the importance of the family in this type of processes is presented in the texts and illustrations of this sort of readings. A close reading was performed of these books, and special attention was paid to how Anthony Browne presents the gender of Willy in terms of physical factors, personal interest and other criteria. There is a hypo masculine gender role in Willy's characterization and his portrayal seems to be the bullying's risk factor.

Palavras chave: Bullying, Anthony Browne, picturebooks, multimodal, gender stereotypes.

La literatura no puede cambiar el mundo, pero sí a las personas, y estas, con sus acciones, pueden ayudar a hacer un mundo mejor, más solidario, libre y justo.

(Pedro C. Cerrillo, In mem.)

1 INTRODUCCIÓN

Los libros álbum son productos inherentemente multimodales y comprenden, generalmente, al menos, dos modos semióticos: la imagen y el lenguaje escrito. Estos dos modos crean significados de forma muy diferente y entre el texto y la ilustración pueden establecerse diferentes relaciones. La interacción entre ellos ha sido ampliamente estudiada en investigaciones sobre el libro álbum (Nikolajeva y Scott, 2000; Nodelman, 1988, entre otros). Agosto (1999, p. 269) distingue entre las ilustraciones que apoyan el texto (extendiéndolo o completándolo) y aquellas que lo contradicen. Unsworth (2007, p. 1175) argumenta que entre estos dos códigos puede producirse una relación de expansión o de proyección. En el primer caso, *expansión*, la interrelación entre el texto y la ilustración se construye porque uno de los códigos desarrolla al otro y, en este sentido, esta interacción puede ser de redundancia, complementariedad o conexión (Unsworth, 2006, p. 60). En el segundo caso, *proyección*, se produce una interrelación reactiva entre el texto y la ilustración en la que uno de los códigos se proyecta en el otro (citándolo, ilustrándolo o denunciándolo) para provocar una respuesta del lector, es decir, provocan una especie de relación interpersonal de implicación directa a nivel personal demandando una respuesta (Unsworth, 2006, p. 64). Díaz (2008, p. 46-51) establece que entre el texto y la ilustración pueden existir relaciones de dependencia (y ser redundantes, añadidas o interdependientes), de contradicción y de sustitución, llegando, incluso, a prescindir del texto. Nikolajeva y Scott (2001) proponen cinco categorías para describir la interacción entre palabras e imágenes: simétrica, ampliación, complementaria, contrapunto y contradictoria. A partir de estos estudios previos, Cañamares (2006, p. 299-330) distingue las ilustraciones cooperativas que mostraban el texto (ilustraciones objetivantes), las que lo desarrollaban (ilustraciones extensivas) y las ilustraciones operantes, que podían ser operantes en un sentido contextual pues transmiten nueva información relevante de la historia e ilustraciones no operantes que son estructuras antagónicas o independientes del texto. Lawrence Sipe utiliza el concepto de sinergia para explorar la relación entre las palabras y las ilustraciones y mantiene que, entre el texto y las imágenes, existe una relación sinérgica en la que "el efecto total depende no sólo de la unión del texto y las ilustraciones sino también de las interacciones o transacciones percibidas entre estas dos partes" (Sipe, 1998, p. 98-99).

Entre las distintas temáticas que se tratan en el libro álbum está la relacionada con aspectos de prevención del bullying, como demuestran los estudios elaborados por Kriedler (1996), Beane (2005), Henkin (2005), Flanagan, et al. (2013), Freeman (2010 y 2014), Jalongo (2004), Cañamares y Navarro (2015), Pytash (2013), McNamara y McNamara, 1997, Ross, 1996 o Vlachou (et al., 2011). Cañamares y Navarro (2015), por ejemplo, ofrecen unos criterios para seleccionar libros para niños

y jóvenes, con el fin de prevenir y afrontar el acoso escolar. Se asume que la ficción literaria y, concretamente, la literatura infantil puede ser una herramienta de gran valor para ayudar a quienes están experimentando este tipo de situaciones y también para concienciar a la opinión pública, especialmente al alumnado en las escuelas sobre estos graves hechos. Sin embargo, aunque los trabajos mencionados arrojan resultados positivos de investigación en el aula con respecto al uso de la literatura para este objetivo, todavía sigue siendo necesaria una investigación que determine si el uso de la literatura infantil puede causar cambios medibles en las actitudes de los niños y jóvenes.

Aun cuando no existen comportamientos que provoquen forzosamente el bullying, diferentes investigaciones han identificado algunos factores de riesgo que parecen relacionarse con una mayor incidencia en casos de bullying. En las sociedades actuales la violencia se ha convertido en un “novo estigma aos indivíduos que participam dela, seja como vitimados ou como executantes” (Cabral, Mendonça & Rodrigues, 2021, p. 3). Debemos partir de que cualquier niño puede verse implicado en este tipo de conductas, pero parece ser más común, que los niños que presentan determinados rasgos físicos o características psicosociales tienen más posibilidades de sufrir esta agresión. Los factores de riesgo asociados al bullying son los siguientes:

- a) Factores físicos: ser pequeño, débil, torpe, obeso, poco atractivo o padecer una enfermedad crónica (Gerard, 1991, Rickert, Hased, Hendon & Cunniff, 1996).
- b) Factores académicos: tener un rendimiento escolar inferior u superior a la media o representar una clara minoría en la escuela por motivos de raza, etnia, orientación sexual o pertenecer a una familia “diferente” como, por ejemplo, ser hijo de padres homosexuales (Neumark-Sztainer, Story & Faibisch, 1998, Sweeting & West, 2001).
- c) Factores psicosociales: no tener amigos ni apoyos familiares y sociales, tener mala reputación, baja autoestima o inseguridad (Craig, 1998, Hawker & Boulton, 2000, Kaltiala-Heino, Rimpela, Marttunen, Rimpela & Rantanen, 1999, Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen & Rimpela, 2000, Salmon, James & Smith, 1998). También parece incidir el haber sufrido acoso o tener problemas de conducta pues, en ocasiones, las víctimas se convierten, a su vez, en agresores (Craig, 1998, DuRant, Altman, Wolfson, Barkin, Kreiter & Krowchuck, 2000, DuRant, Kreiter, Sinal & Woods, 1999, Vossekuil, Reddy, Fein, Borum & Modzeleski, 2000). Hemos de tener en cuenta a este respecto que:

Crianças e adolescentes tendem a reproduzir no âmbito social o mesmo comportamento que vivenciam em casa. Ao chegar à escola, seu segundo grupo de desenvolvimento, acaba refletindo um comportamento agressivo contra colegas e professores e também sentimentos de frustração e fracasso escolar. Demonstrando desta forma a falta de capacidade dos mesmos de resolver as questões enfrentadas. (Cabral, Mendonça & Rodrigues, 2021, p. 7)

Desde hace ya algunos años, algunos libros infantiles presentan situaciones relacionadas con el bullying que afecta al protagonista o a un personaje secundario. Tradicionalmente solía tratarse de situaciones anecdóticas, pero, con la irrupción del realismo y los nuevos temas en la

literatura infantil de los últimos años, el bullying se ha convertido en un asunto central (Wiseman y Jones, 2018). Para los lectores más pequeños el bullying sigue retratándose de una forma bastante estereotipada de forma general. Particularmente interesantes son aquellos libros en los que los personajes involucrados son representados por animales humanizados y el ambiente escolar se extrapola al bosque (Fox de Wild y Brooks, 2001, por ejemplo). En otros casos el bullying se manifiesta a través de animales que asisten a la escuela (*Crisantemo* de Henkes, 1991, por ejemplo). Estas historias para primeros lectores suelen tener finales felices en los que se erradica el problema (véase Cañamares y Navarro, 2015).

Del mismo modo, hasta el momento se han realizado pocas investigaciones para identificar las estrategias verbales y visuales utilizadas en los libros ilustrados para generar un discurso sobre bullying que escape de los estereotipos que a menudo se asocian a víctimas y agresores, como la fuerza, el coraje o la determinación, características comúnmente relacionadas con las figuras masculinas en los cuentos clásicos (Kortenhaus y Demarest, 1993, Wiseman y Jones, 2018).

La experiencia de leer un libro álbum es algo más que mirar las ilustraciones y leer el texto que las acompaña. Parece que se olvida que en la construcción y lectura de los libros álbum intervienen otros elementos paratextuales. Esta información paratextual ha de ser tenida en cuenta para interpretar estos libros álbum, especialmente en aquellas obras intertextuales y metaficcionales como son las protagonizadas por Willy, en las que se debe prestar especial atención al soporte y la materialidad del libro álbum. El tamaño, la disposición del libro, la elección de la cubierta, el papel o las portadas son muy importantes en los libros álbum porque añaden una dimensión significativa e incluso pueden adquirir un papel narrativo (Van der Linden, 2015, p. 10).

En este estudio pretendemos identificar las estrategias verbales y visuales que Anthony Browne utiliza en cuatro libros álbum protagonizados por Willy. La serie literaria se inicia en 1984 con la publicación de *Willy the Wimp* (1984) y continua con *Willy the Champ* (1985), *Willy and Hugh* (1991) and *Willy the Wizard* (1995), aunque entre estos libros álbum no existe una secuencia temporal¹. Willy es un “young chimpanzee of an indeterminate age, doing his best to survive in a gorilla’s world” (Doonan 1999, p. 41). Willy es un chimpancé, pero su ropa, comportamiento, aficiones y las actividades que realiza están más relacionadas con los humanos que con los primates. Browne transforma a los humanos en personajes zoomórficos en su visión artística. La tendencia comenzó con *Gorila* en 1983 y continuó en la serie protagonizada por Willy. Su uso de primates humanizados como personajes nos lleva a buscar algún principio poético oculto (Perrot, 2000, p. 12). Browne manifiesta que relaciona el mundo de los gorilas con la paternidad y lo masculino, quizá por la actitud de su propio padre durante su infancia, quien alentó a Browne y a su hermano a ejercitarse en deportes activos mientras que, al mismo tiempo, los animaba a cultivar

¹ Los otros libros álbum que componen la serie de Willy son *Willy the Dreamer* (1997), *Willy's pictures* (1999), *Willy's stories* (2014) o *Willy and the cloud* (2016). Estos libros no forman parte de este estudio porque responden a otros intereses del autor y no desarrollan situaciones narrativas sobre el protagonista de la serie. Por así decirlo, en los últimos libros de la serie Willy se convierte en el *alter ego* de Anthony Browne y en ellos recrea las historias, autores, pintores y creaciones artísticas favoritas del autor, dedicando las *Willy's stories* a: “all the great writers and illustrators who have inspired me to make picture books”.

su lado más sensible escribiendo poesía y dibujando (Perrot, 2000, p. 13; Doonan, 1986). Tras la prematura muerte de su padre (sufrió un ataque al corazón a una edad relativamente temprana), Browne forjó esa visión del gorila como alguien extremadamente fuerte, pero también vulnerable, como en los libros de Willy. La elección de un chimpancé como protagonista de esta serie no es un hecho casual, sino que responde a la creencia del autor de que estos primates son, al mismo tiempo fuertes, poderosos, tiernos y vulnerables.

La serie literaria protagonizada por Willy rompe con los estereotipos de género establecidos en la mayoría de las narrativas infantiles tradicionales: “*Willy the Wimp and Willy the Champ play with and subvert social constructions of gender by way of ironic inversions of masculinity*” (Bradford, 1998, p. 79). Stephens (1992, p. 144) va más allá y establece que Willy es también “a playful carnivalizing of a traditional narrative in order to interrogate and invert a paradigm of masculinity”. Willy se presenta como un personaje masculino alejado de estereotipos de género asociados a esa pretendida masculinidad y esa condición hipomasculina de Willy lo convierte en el blanco de situaciones de bullying o rechazo. Juvonen y Graham (2014) argumentan que los niños que se identifican como LGTBQ experimentan mayores incidentes de bullying. Willy presenta características como la sensibilidad, la debilidad y el aprecio por el mundo del arte; al mismo tiempo adolece de rasgos como la valentía, la capacidad de decisión o la fuerza, típicamente asociados a los personajes masculinos en las narrativas tradicionales.

El artículo se estructura en las siguientes secciones. Tras la introducción, en la sección 2 se realiza una revisión bibliográfica y se describe el marco teórico que sustenta esta investigación. En la sección 3 se presenta la metodología y los libros álbum analizados. En el apartado 4, los resultados y discusión del estudio de los libros álbum analizados, centrándonos en los factores de riesgo asociados al acoso escolar, con especial énfasis en cómo se representa el acoso en estos libros álbum. El artículo concluye con el apartado 5, en el que se exponen las conclusiones de esta investigación, argumentando si los libros ilustrados de Willy rompen con las creencias asociadas al bullying o las refuerzan y se presta especial atención al análisis de los factores que se aducen para resolver el problema.

2 REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

2.1 Multimodalidad y Semiótica Social

En un intento por arrojar luz sobre las estrategias verbales y visuales que utilizan autores e ilustradores en los libros álbum para reflejar la problemática del bullying, analizamos la serie literaria protagonizada por Willy de Anthony Browne utilizando el modelo visual de Moebius (1986) y Nikolajeva y Scott (2001). Nuestro marco teórico se basa en la intersemiótica de Unsworth (2007) y en el enfoque de la Semiótica Social de Kress y van Leeuwen (2006), anclada en la sistémica funcional de Halliday (2004), posteriormente desarrollada por Painter et alia (2013). Desde este punto de vista, texto e imagen presentan los hechos de forma realista o abstracta (función representacional), muestran la interacción que se entabla entre el autor y el lector (función interactiva) y constituyen “un tipo de mensaje coherentemente organizado y claramente

reconocible en un contexto específico de comunicación (función composicional)” (Moya y Pinar 2007, p. 24). Dicho marco teórico ya ha sido utilizado por Moya (2014, 2015, 2016, 2017) para fundamentar el análisis de álbumes infantiles y mostrar el significado que nace de la interacción de texto e imágenes en los libros álbum.

Nos interesa especialmente analizar las funciones representativa e interactiva. De la función representativa que revela cómo la lengua y la imagen expresa nuestra experiencia interna y externa de la realidad nos centraremos en los participantes adscritos a los procesos (tipo de personaje, atributos o cualidades que los caracterizan e identifican, papel desempeñado en dicho proceso y escenario en los que se mueven). En cuanto a la función representativa, analizamos los cambios de estatus que sufren los personajes principales de los libros álbum de Willy y tratamos de establecer relaciones entre estos personajes y los "actores" principales en una determinada situación de bullying. Para ello, estudiamos los patrones de transitividad que predominan en la muestra tanto verbal como visualmente, es decir, si las acciones llevadas a cabo por los personajes son transaccionales (transitivas) o no transaccionales (intransitivas) (Kress y van Leeuwen, 2006). Halliday (2004), respecto a los patrones de transitividad, distingue entre diferentes tipos de procesos (materiales, mentales o relacionales), los participantes² involucrados en ellos, los atributos que se les atribuyen (las cualidades y características de los participantes) y los complementos circunstanciales relacionados con los procesos. Así, comprobamos si los personajes analizados desarrollan roles activos o pasivos, qué lugar ocupan y si se mantienen en los mismos escenarios o si, por el contrario, se introducen nuevas localizaciones en las siguientes ilustraciones, produciendo cambios de contexto (interiores o exteriores) y si esta nueva localización se relaciona con posibles cambios de estatus personal o social. Este análisis nos permitirá comprobar si los personajes actúan según el rol de género establecido tradicionalmente o si, por el contrario, lo vulneran, haciendo especial énfasis en aquellos procesos relacionados directa o indirectamente con el bullying.

El significado interactivo se refiere a las interacciones establecidas entre el autor y la persona que lee, así como al afecto y al juicio valorativo establecido entre los participantes representados y el lector (Unsworth, 2006, p. 68). En la función interactiva, el punto de vista del narrador e ilustrador adquiere una gran relevancia, especialmente en los libros álbum de Willy, pues Anthony Browne acostumbra a jugar con las convenciones narrativas y artísticas, siendo muy común que transforme una historia heterodiegética en una autodiegética (Nodelman, 1991). A veces "quien habla" no es "quien ve": las palabras están en tercera persona, pero algunas ilustraciones parecen estar en primera.

El significado composicional se refiere a cómo se construye y organiza el texto. En este sentido, los formatos y encuadres, entre otros elementos paratextuales, adquieren gran importancia. Mientras que el encuadre enfatiza la individualidad y diferenciación de un elemento,

² Los participantes asociados a los procesos materiales son el actor (que actúa intencionalmente) y la meta (un participante afectado por la acción). Los participantes asociados en un proceso mental son el sensor (el que siente) y el fenómeno. Los participantes asociados a los procesos relacionales son el identificado (portador del atributo) y el identificador.

la ausencia de encuadre lo hace parte de un grupo. La falta de líneas de marco y los espacios vacíos entre los participantes representados a veces también pueden unir elementos.

2.2 La construcción de género en la infancia

De acuerdo con West y Zimmerman (1987, p. 127), el género “is the activity of managing situated conduct in light of normative conceptions of attitudes and activities appropriate for one’s sex category”. Coyne (et.al. 2014, p. 417) definen los estereotipos de género oponiendo lo masculino frente a lo femenino, como “collections of gender-specific attributes or traditional norms that differentiate typical feminine behaviour patterns from typical masculine behaviour patterns in society”. Nosotros preferimos hablar sobre fluidez de género, un concepto revolucionario que desafía las nociones binarias tradicionalmente asociadas al género.

Varios estudios han investigado la influencia de la orientación de rol de género en la agresión (cfr. Reidy et al., 2009, Juvonen y Graham, 2014; Wiseman y Jones, 2018) y los resultados indicaron que la masculinidad tenía correlación con la expresión de ira y la agresividad verbal, mientras que la feminidad se correlacionaba negativamente con ambas. “Gender role orientation represents the extent to which a person conforms to masculine or feminine norms associated with the respective gender by demonstrating socially prescribed attitudes, beliefs, and behavior congruent with being “masculine” or “feminine” (cfr. Reidy et al., 2009, p. 231). Algunas de las características utilizadas para determinar lo que es “masculino” o “femenino” son las que han servido tradicionalmente para retratar a hombres y mujeres en la literatura infantil: activo o pasivo, ubicado en el exterior o en el interior, defendiendo o siendo defendido, contestatario o conformista, etcétera. Además, algunas investigaciones muestran que, por un lado, los hombres y mujeres que vulneran los estereotipos de rol de género tienen más riesgo de sufrir violencia y, por el otro lado, los hombres que se adhieren a una ideología patriarcal respondieron de forma más violenta hacia lo que percibían como una ruptura de los roles de género (Reidy et al., 2009). Este punto es muy importante en nuestro estudio porque el personaje principal, Willy, presenta una condición hipomasculina y rompe con los estereotipos tradicionalmente asociados con lo masculino y, precisamente esa ruptura, provoca situaciones asociadas al bullying.

En la mayoría de las culturas, la forma más importante y eficaz de transmitir valores y actitudes es a través de la literatura en general y de la narración de cuentos, en particular. Además, en las culturas alfabetizadas, este proceso incluye los libros infantiles (Kortenhaus y Demarest, 1993). Los personajes retratados en la literatura infantil actúan como modelos de comportamiento y el carácter ostensivo de estas narrativas muestran al lector los roles y valores socialmente aceptados y le indican cómo se supone que deben actuar y comportarse los hombres y las mujeres (Kortenhaus y Demarest, 1993). En estas narrativas tradicionalmente los varones se caracterizaban como activos e independientes, mientras que las niñas eran pasivas y sumisas. Los niños se mostraban participando en juegos activos al aire libre a veces acompañados también por niñas que se retrataban asumiendo papeles más tranquilos y relacionados con la maternidad y el cuidado de los demás. Estas caracterizaciones tan dispares entre uno y otro sexo proporcionan a niños y niñas mensajes contundentes en cuanto a la asunción de roles activos o pasivos en función

de su sexo (Kortenhaus y Demarest, 1993; Singh 1998). Además en opinión de Oliveira & Ferreira (2021, p. 9) “o gênero na Educação Infantil pode ser identificado como um sistema hierarquizado de poder, percebido, por exemplo, na segregação entre meninos e meninas e no processo de categorização feito pelas crianças sobre o que é considerado feminino e masculino”. De acuerdo con la diferenciación de roles sociales en función del sexo del protagonista, Willy asume características y actitudes tradicionalmente relacionados con lo femenino.

3 METODOLOGÍA

3.1 La serie *Willy the Chimp* de Anthony Browne

En este estudio se analizan cuatro libros álbum protagonizados por Willy, un chimpancé que presenta una condición de género hipomascuino y que, por ello, es foco de violencia por parte de otros primates. Estos libros álbum rompen con los estereotipos de género establecidos en las narrativas infantiles tradicionales. Los criterios de selección para elegir el corpus de estudio fueron los siguientes:

- a) Todos integran la conocida serie literaria protagonizada por Willy.
- b) Son libros destacados en el panorama editorial, se consideran clásicos contemporáneos y han sido traducidos a varios idiomas.
- c) Van dirigidos a una audiencia dual, rasgo común en el discurso literario infantil actual (Shavit, 1986 y 1999). Las obras analizadas son libros álbum dirigidos a un doble destinatario, infantil y adulto, es decir, a niño muy pequeños, aquellos considerados como "primeros lectores", que aún no saben leer o que aun sabiendo leer, todavía necesitan la ayuda de ese otro destinatario, el lector adulto. Esto lleva a que, en algunos casos, se envíen guiños a los dos públicos involucrados: infantil y adulto. Entre los mensajes enviados casi exclusivamente al público adulto destacan el juego intertextual, la metaficción (Arizpe, 2010; Nikolajeva, 1988) y la irrupción de algunos temas que podrían considerarse tabúes para los niños como la muerte. El público objetivo de todas estas historias son niños de entre 5 y 8 años, aproximadamente (instituciones como Book Trust (www.booktrust.org.uk) recomiendan los libros de Willy a Key Stage 1).
- d) Escritos y publicados en los años ochenta y noventa: el más antiguo es *Willy the Wimp* (1984) y el más reciente es *Willy the Wizard* (1995).
- e) Libros editorialmente "vivos", es decir, accesibles en bibliotecas y librerías.
- f) Accesibles en inglés porque es la lengua en la que originalmente fueron publicados.
- g) Autor reconocido: Anthony Browne es uno de los autores de literatura infantil más reconocidos³ por el público y la crítica.

³ Anthony Browne obtuvo el Premio Hans Christian Andersen Award en el año 2000, el más alto reconocimiento para un autor infantil. Desde el año 2009 al 2011 fue reconocido con el Children's Laureate. También ha obtenido la Medalla Kate Greenaway de la Library Association, que reconoce la mayor ilustración de un libro infantil en dos ocasiones (en 1983 con *Gorilla* y en 1992 con *Zoo*). En el cincuenta aniversario de la Medalla Kate Greenaway (1955–2005), *Gorilla*

h) Son libros recomendados como lecturas antibullying para niños. Los libros de Willy han sido seleccionados para frenar conductas asociadas a la violencia o al bullying.

Entre los criterios de selección ha prevalecido la calidad literaria y la representatividad del discurso antibullying en los libros infantiles. Desde la publicación de los primeros libros de la serie protagonizada por Willy, han sido incluidos en selecciones de obras infantiles para prevenir y detener el bullying, como en *The bully free classroom* (2005) de Beane, que incluye una selección de más de 50 obras para niños y estrategias para mantener las aulas libres de bullying. Esta serie literaria de Anthony Browne también se incluye en *Confronting bullying: literacy as a tool for character education* (2005) de Henkin, y en la obra de McNamara and McNamara's *Keys to dealing with bullies* (1997). Del mismo modo estos libros álbum protagonizados por Willy se recomiendan en varias páginas web que buscan prevenir y erradicar el bullying por medio de la promoción de la lectura y la literatura infantil como AntiBullying Alliance or Best Children's Books⁴.

En este trabajo analizamos los libros álbum protagonizados por Willy de la primera etapa de la obra de Anthony Browne (la primera década) que se caracteriza por "by his distinctive style and theme, with stories about social relationship, having generally domestic settings, and with personal resourcefulness as a constant value" (Doonan, 1999, p. 30). En la segunda década, Browne continúa escribiendo sobre las relaciones sociales, pero incluye entre sus intereses la narrativa popular, desarrollando complejos juegos metaficcionales y procesos intertextuales, en los que utiliza elementos surrealistas y riquísimas sinergias entre las ilustraciones y el texto.

Como ya dijimos anteriormente, *Willy the Chimp* hunde sus raíces en la relación que Antony Browne y su hermano tenían con su padre durante su infancia y en la que el mundo del deporte se aunaba con una profunda sensibilidad. *Willy the Wimp* (1984) mantiene alusiones a los anuncios del 'Charles Atlas Bodybuilding', los cómics que Browne leyó cuando era niño, para reflejar el deseo de Willy de transformarse en un primate más fuerte. Finalmente se transforma en aquel que deseaba hasta que sus ensoñaciones le llevan a chocar con una farola. *Willy the Champ* (1985) presenta a Willy intentando practicar y fallando en todo tipo de deportes. Sin embargo, asumiendo el típico papel de perdedor que consigue por una vez alcanzar la gloria, consigue derrotar a Buster Nose, el matón del barrio, alcanzando el reconocimiento de todos. *Willy and Hugh* (1991) muestra a un solitario Willy hasta que conoce a Hugh Jape y se hacen amigos. *Willy the Wizard* (1995) presenta a Willy como amante del fútbol pero que no tiene botas porque no tiene recursos para comprarlas. Una especie de hada madrina bajo la apariencia de Stanley Matthews, un futbolista legendario, le ayudará a conseguirlas (Doonan, 1999, p. 42); el extraño le da sus botas y Willy comienza a practicar con ellas sin parar porque son mágicas. El día en el que ha de disputarse el

fue uno de los diez libros ganadores.

⁴ Hemos hallado referencias a la serie de Willy en otras selecciones de lecturas como: *Suggested Bullying Books for Children*, creada por la biblioteca del condado de New Castle (Delaware, USA); *Bullying Resources locate in the Curriculum Lab*, desarrollado por la biblioteca Elihu Burritt (Connecticut, USA); *A School Climate Approach To Bullying Prevention* preparada por el equipo de Waterloo Catholic District School Board (Ontario, Canada); *MSLA AntiBullying Summit*, creado por miembros de la Massachusetts Reading Association (Massachusetts, USA); o *Bully Prevention and Creating Safe School Climate*, un plan desarrollado por el Huron Intermediate School District (Michigan, USA).

partido Willy olvida sus botas mágicas, aunque eso no es un problema porque se da cuenta que no necesita unas botas mágicas porque el mismo es capaz de hacer su magia.

Los libros de Willy fueron leídos y examinados con detenimiento utilizando criterios relacionados con la representación del bullying y los roles y estereotipos tradicionales de género. Especial cuidado se tuvo en la interpretación de las imágenes pues las inferencias que un investigador realiza a partir de una ilustración probablemente sean diferentes de lo inferido por otro investigador y sobre todo de las realizadas por lectores infantiles. En primer lugar, se tuvo en cuenta la caracterización física y psicológica de los participantes representados y su retrato en imágenes y texto. En segundo lugar, se examinó la vinculación de los personajes con agentes en una situación de acoso: acosador, acosado, espectadores, etcétera. En tercer lugar, se prestó especial atención a los roles de género asumidos por los personajes, principalmente por Willy. Un cuarto elemento examinado fue la presencia del humor, la metaficción y la interacción carnavalesca en los libros álbum analizados. Todos estos criterios se aplicaron a cada libro por separado porque las historias contenidas en estos libros no siguen necesariamente una secuencia temporal. Se realizó un seguimiento de los criterios mediante la toma de notas exhaustivas durante el proceso de lectura atenta que se analizaron y volvieron a revisar una vez finalizado el proceso de lectura.

4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

4.1 Información en el modo verbal

La función representacional se refiere a la representación de los participantes, procesos y circunstancias en el texto y la ilustración. Esto implica elecciones en el sistema de transitividad, que explora quién está haciendo qué, a quién y bajo qué circunstancias. En este sistema, Halliday y Matthiessen (2004) distinguen entre diferentes tipos de procesos (acciones, estados, hechos, tipos de comportamiento) típicamente llevados a cabo por un actor y distinguen también entre el número y tipo de participantes involucrados en ellos, los atributos que se les atribuyen y las circunstancias de lugar, tiempo y modo relacionados con los procesos mismos (véase Tabla 1).

Tabla 1. Función Representacional en el modo verbal: participantes y procesos.

Procesos	Significado	Ejemplo	Participantes
Material	Hacer, ocurrir, causar, provocar	<i>Willy tried bike racing... He really did try</i>	En muchos procesos Willy es al mismo tiempo el actor y la meta.
Mental	Afecto, cognición o percepción	<i>He [Willy] liked to read... and listen to music...</i>	Willy es el que lo experimenta
Relacional	Ser, convertirse, parecer, tener	<i>Willy didn't seem to be any good at anything.</i>	Willy es el identificado
Conductual	Estados psicológicos y de comportamiento	<i>Nearly everyone laughed at him – no matter what he did.</i>	Willy es el objetivo

Comunicativo	Decir, preguntar	"Oh, I'm sorry," said Willy, "are you Alright?"	Willy es el emisor
Existencial			

¹ Ejemplos tomados de *Willy the Champ*.

En los libros álbum protagonizados por Willy los procesos mentales sirven para presentar los gustos e intereses del protagonista y se destacan al inicio de la narración: "He liked to read... and listen to music... and walk in the park with his friend, Millie" (Browne, 1994). También suelen aparecer al principio los procesos mentales para hablar de los sentimientos y afectos del protagonista: "Willy was lonely. Everyone seemed to be Friends. Everyone except Willy. No-one let him join in any games; they all said he was useless" (Browne, 1991). Incluso de sus angostas situaciones: "Willy loved football. But there was a problem, he didn't have any boots. He couldn't afford them" (Browne, 1995).

En el desarrollo de la historia, los procesos materiales comparten protagonismo con los relacionales, mientras que los verbales se centran en expresar los (escasos) diálogos entre los personajes: "Willy went eagerly to the practice sessions every week. He ran and chased and harried, but no-one passed the ball to him. He was never picked for the team" (Browne, 1995).

Es importante destacar la importancia que el modo verbal otorga a Willy, ya que aparece como el sujeto que realiza las acciones representadas: es el agente, el que siente, el portador y el que habla, pero en el caso de los procesos de conducta, es el objetivo: la víctima de las miradas y risas de los demás. Al final de todas las historias se suele destacar el mensaje que el autor quiere que reciba el público: el valor de la amistad, la importancia de ser uno mismo y la resiliencia.

La función interactiva en el texto concibe la oración como un intercambio comunicativo y de servicios. En este sentido, tal y como afirma Jesús Moya (2016a y 2016b) a partir de los estudios de Halliday (2004), el sistema de modalidades distingue dos opciones: las oraciones indicativas (aquellas con un sujeto y un verbo finito) y las oraciones imperativas (caracterizadas por la ausencia del sujeto). A su vez, las estructuras del indicativo pueden ser declarativas (cuando el sujeto precede al verbo) o interrogativas (si el verbo precede al sujeto). En las obras analizadas se producen multitud de oraciones indicativas declarativas (cerca del 60%), en las que Willy suele ser el objeto de los hechos narrados.

En relación con la voz del narrador y la focalización en el modo verbal, hay un predominio del narrador omnisciente en tercera persona en los libros de Willy. El uso de un narrador omnisciente, que cuenta la historia en tercera persona centrándose en el protagonista, tiene como objetivo crear una distancia entre el lector y los hechos presentados (cfr. Moebius, 1986).

4.2 Información en el modo visual

El análisis visual presenta elementos muy interesantes. En el componente visual la información se muestra a través de ilustraciones narrativas que, en la mayoría de los casos, representan acciones en desarrollo ubicadas en un contexto determinado, generalmente transaccionales, es decir, los personajes representados aparecen conectados con otros

participantes caracterizados por medio de vectores de movimiento. Son imágenes dinámicas en las que las acciones, consecuencias narradas en el texto, se muestran en algunas ilustraciones de forma exagerada. Por ejemplo, en *Willy the Champ* podemos ver a Willy saliendo disparado del campo de fútbol por el impacto del balón cuando intentaba parar un penalti. No olvidemos que las obras de Browne están en línea con la metaficción para servir al juego intertextual y al humor. La exageración, el exceso y el humor se utilizan sirven como recursos cómicos en los libros de Browne, quien exagera la situación, el lenguaje o la acción porque “While making children laugh, Browne does serious work for children in a complex and challenging form” (Doonan, 1999, p. 54). Otro elemento a tener en cuenta es la representación de los personajes: son primates antropomorfizados, lo que permite al lector distanciarse de la historia y construir un espejo desde el cual observar críticamente a los humanos (Klibanski, 2006, p. 12). Browne expone temas dolorosos para los niños como el bullying o las malas relaciones entre ellos: el rechazo, herir los sentimientos o la soledad. La focalización de la historia en un chimpancé permite al lector tomar más distancia que si la focalización fuera en un personaje humano. En *Willy the Wimp* encontramos dos ilustraciones idénticas: en una de ellas Willy es atacado por tres gorilas de los suburbios y en la otra Millie es la víctima. El lector relaciona fácilmente estas dos ilustraciones reconociendo una escena muchas veces repetida en las películas de acción.

Las ilustraciones narrativas no transaccionales tienden a describir al protagonista, fomentando una serie de reacciones en el lector (lástima, empatía, etcétera). A veces, las ilustraciones narrativas no transaccionales se muestran como imágenes conceptuales porque los vectores de movimiento utilizados y la ilustración en sí se limitan a representar a los participantes en su esencia atemporal. Estas imágenes narrativas no se sitúan dentro de un contexto concreto y resaltan las cualidades más características del protagonista –son imágenes 'analíticas' (Kress y van Leeuwen, 2006)–. Por ejemplo, la primera ilustración de *Willy y Hugh* presenta al protagonista con una mirada deprimida y triste: sus ojos entrecerrados miran hacia abajo; las comisuras de sus labios se curvan hacia abajo; la postura corporal también refleja estos sentimientos: de pie, con los hombros caídos y las manos en los bolsillos. Willy no se encuentra en un contexto específico en esta ilustración. Anthony Browne solo se centra en el personaje y, sobre todo, en los sentimientos de Willy reflejados en su postura corporal. Esta ilustración pretende fomentar la lástima y la empatía en los lectores.

Hemos prestado una atención especial a aquellas imágenes que ilustraban los factores de riesgo asociados al bullying y las situaciones de acoso, propiamente dichas. En cuanto a la apariencia física, Willy es representado en las ilustraciones como un chimpancé pequeño, débil, torpe y poco atractivo. También aparece realizando actividades que denotan un alto rendimiento académico: pintar, leer, estudiar o visitar la biblioteca. Además, en las imágenes no aparece rodeado ni de amigos ni de familiares que lo apoyen, por el contrario, parece inseguro y con una autoestima muy baja. Además, hay que añadir un dato crucial en la descripción del personaje: es radicalmente diferente del resto de los simios machos representados en los cuentos. En los libros de Willy todos los personajes masculinos son gorilas: fuertes, seguros de sí mismos, luchadores y

protectores; las hembras, en cambio, son chimpancés y se mostraron pasivas, sumisas, frágiles, inseguras, dependientes, sentimentales, emocionales, tiernas, sensibles y temerosas.

Willy tiene la apariencia y las características psicosociales y de comportamiento asociadas a las mujeres y esta condición de género hipomascuino parece ser la causa de todos sus problemas. Además, los contextos en los que se encuentran los participantes representados son cruciales. Mientras que los personajes masculinos son representados haciendo deporte en espacios abiertos como la calle, la piscina o el campo de fútbol, Willy suele aparecer en casa, solo, con un aspecto 'hogareño' y realizando actividades sedentarias.

La función interactiva se produce entre los participantes representados y también entre los personajes y la persona que lee. En muchos casos, las ilustraciones atraen al lector y tienen la intención de provocar algunas reacciones en él. A veces los personajes miran directamente al lector para promover su compromiso, como en la cubierta de *Willy the Champ*, por ejemplo. En otros casos los personajes rehúyen la mirada del lector para provocar su lástima, misericordia o caridad como, por ejemplo, la primera ilustración de Willy y Hugh. Estas ilustraciones exigen del lector una posición crítica, pues lo ubican como observador, pero no como testigo silencioso, porque los hechos representados lo obligan a tomar partido por la víctima. Las intimidaciones, amenazas y agresiones sufridas por Willy, promueven todo tipo de diferentes sentimientos hacia Willy en el lector excepto la indiferencia.

En *Willy the Wimp* el lector contempla el empujón que recibe en la calle, siente la humillación que sufre Willy cuando es retenido por la pandilla de gorilas, se indigna ante la sonrisa sarcástica del entrenador de boxeo y es consciente de la insignificancia hiperbólica del cuerpo de Willy entre los gorilas culturistas. Sin embargo, cuando el protagonista se vuelve fuerte (o al menos así lo cree), su sombra asusta a la pandilla. En *Willy y Hugh* el lector contempla la soledad y la tristeza de Willy que contrasta con la alegría de las personas que disfrutaban del parque. El lector se identifica con Willy cuando quienes no lo dejan jugar además lo desprecian con sonrisas hirientes. También las ilustraciones muestran de forma exagerada la diferencia de tamaño entre Willy y el gran primate que se cierne sobre él. Además, en la ilustración la apariencia feroz de Buster Nose se aumenta considerablemente al incluir en su gorra un icono de la cultura pop, una cara feliz que en la gorra de Buster se transforma en una cara enojada.

En *Willy the Champ* el lector se debate entre el humor y la misericordia por Willy provocada por situaciones en las que impera la exageración y el humor: cuando el protagonista sale disparado por el impacto del disparo de un enorme delantero; cuando Willy va a ser lanzado a la piscina por la pandilla de gorilas, cuando se ríen de él en el cine porque llora, o cuando, de nuevo, Buster Nose aparece con un emoticono sonriente esta vez, en su gorra, que empequeñece aún más a Willy.

Especialmente interesante resulta en este sentido la ilustración de *Willy the Wimp* que representa a Willy mirando su cuerpo en el espejo de la pared. Cuando el lector observa el reflejo del espejo no aparece el lector, tampoco Willy, sino que aparece un alter ego de Willy, musculoso y satisfecho, que contrasta radicalmente con la apariencia, la expresión y el lenguaje corporal de la fotografía de Willy que hay sobre la cómoda. El lector que está detrás de Willy observa la nueva

aparición de Willy en ese espejo. El lector está viendo lo mismo que Willy en un momento muy importante de autosatisfacción y focalización en primera persona. El lector se pone en el lugar de Willy y mira a través de sus ojos, la nueva aparición de Willy. El cuerpo de Willy en el espejo es una ilustración mediada y focalizada que provoca empatía entre Willy y el lector. Quizás, estos recursos utilizados por el ilustrador fomentan las interacciones de apoyo entre Willy y los lectores.

El uso del color es otro código importante en los libros álbum de Anthony Browne. En general, existe una relación entre los colores y los sentimientos de los personajes: cuando los participantes están tristes o solos, se les representa con colores fríos (verde); cuando los participantes están contentos o emocionados, se les representa en colores cálidos (rojo). Hay un contraste entre los colores cálidos (rojo) y fríos (verde) densamente saturados. La ropa de Willy es principalmente de color verde. Sus pantalones son verdes y su chaleco de lana multicolor cambia de color dependiendo de los sentimientos de Willy. Cuando Willy tiene mucha confianza en sí mismo y autosatisfacción, su chaleco de lana está ricamente saturado de colores cálidos (principalmente rojo). Por ejemplo, cuando Willy está haciendo levantamiento de pesas en *Willy the Wimp*, una imagen a doble página muestra a Willy en una secuencia temporal: cuatro momentos diferentes en los que Willy está aumentando de tamaño y, al mismo tiempo, los colores de su ropa de levantamiento de pesas cambian de un rosa claro a un rojo intenso.

Del mismo modo es importante destacar el uso de la perspectiva para mostrar el grado de poder entre los personajes representados. A veces se utiliza la perspectiva para enfatizar la debilidad, la sumisión o la impotencia de Willy. En estos casos, se utilizan vistas aéreas en las que el punto de vista del lector está por encima del de Willy. A veces el punto de vista del lector está detrás de los participantes representados, pero a veces estos participantes desaparecen y la atmósfera parece involucrar al lector y hacerlo partícipe. Por ejemplo, en *Willy the Champ*, cuando Willy se encuentra con Buster Nose, Buster mira directamente al lector con una intención intimidante. La siguiente imagen muestra a Willy entre la pared de ladrillos y Buster Nose. No hay posibilidad de escape y el lector observa la escena mirando por encima del hombro del agresor.

Brigitte Andrieux (1999, p. 33) refiere que cada ilustración de Anthony Browne ofrece una infinidad de lecturas posibles. Su técnica precisa, limpia, detallista, heredada de su experiencia en la ilustración médica, no muestra el más mínimo trazo del pincel y ofrece una ilustración uniforme, que el ojo gusta recorrer para explorar la riqueza de su contenido, para descubrir el humor, la poesía y las preguntas que se hacen a niños y adultos.

4.3 Interrelación imagen y texto

Los hechos retratados en las ilustraciones suelen resaltar los hechos narrados por el modo verbal. Volviendo a los factores de riesgo asociados al bullying, texto e imagen se refuerzan mutuamente para mostrar que, de hecho, Willy es débil, pequeño, torpe, poco atractivo y poco hábil en los deportes. Es un chimpancé en un mundo de gorilas. Al principio de la serie, en *Willy the Wimp* (1984), Browne presenta al personaje como tímido, respetuoso con todo el mundo y alguien 'incapable of killing a fly'. A esta caracterización de Willy Anthony Browne añade un alto rendimiento académico en *Willy the Champ* (1985). Alcanzar un rendimiento académico superior

a la media en la escuela es un factor de riesgo relacionado con el acoso escolar (Neumark-Sztainer, Story & Faibisch, 1998, Sweeting & West, 2001). Hay otro factor que, en nuestra opinión, es uno de los factores de riesgo relacionados con el bullying en los libros álbum de Willy: su condición de género hipomasculino. La especial sensibilidad de Willy y su preferencia por las actividades sedentarias como la lectura, el arte o el cine, lo relacionan con el estereotipo tradicional de género femenino.

La primera intimidación que sufre Willy es verbal: la pandilla del barrio lo llama "Willy the Wimp" y Willy "hated that name". La agresión verbal se produce en la calle, en el barrio, en un entorno conocido y promovida por el grupo. El acoso toma forma verbal con arreglo a las formas, y con arreglo al fondo, la intención de quien actúa persigue provocar y ridiculizar (Avilés et al. 2011). Para afrontar la situación recurre a un libro y comienza a realizar actividades como aeróbic "where he feels ridiculous"; después practica deportes vinculados tradicionalmente a lo masculino como el boxeo o el culturismo. En ambas situaciones el modo visual retrata a Willy de forma estereotipada e incidiendo en la vestimenta ridícula que usa Willy, especialmente con el uso del color rosa: toda la ropa que utiliza es color rosa pastel, vinculado a lo femenino en nuestra tradición. La escena en la que los matones del barrio huyen de Buster Nose y Willy piensa que ellos han huido por su pretendido cambio físico y renovado aspecto, es un momento clave de autorrealización de Willy: se convierte en el tímido héroe de Millie, un Willy transformado físicamente que la salva de la pandilla de gorilas. La escena alcanza un doble clímax: la primera es una conversación, si es que se le puede llamar así, que parodia el desenlace romántico convencional de la ficción romántica más clásica y relacionada con la fantasía masculina (Stephens 1992: 146):

"Oh...Willy," says Millie.

"What, Millie?" says Willy.

"You're my hero, Willy," says Millie.

"Oh...Millie," says Willy. (Browne, 1984).

En segundo lugar, este diálogo se acompaña de una ilustración paródica que muestra a un Willy tímido con las mejillas sonrojadas. Willy lleva sus brazos tras de sí adquiriendo un porte respetuoso y tímido mientras que Millie lo abraza fuerte y besa a Willy una y otra vez (varios rastros de carmín adornan las mejillas de Willy). El sombrero amarillo de Millie, adornado con flores hasta este momento, cambia en esta imagen: un corazón rojo aparece en el centro del sombrero para expresar el amor que Millie siente por Willy.

En *Willy the Champ* (1985) el lector va conociendo otras características de Willy que conforman su personalidad: no es bueno para el fútbol, pero se esfuerza; tampoco lo es para el ciclismo, pasea, pero el pelotón de ciclistas lo deja atrás. Willy no compite, no es un campeón. A él le interesa entrenar, ejercitarse, ser más fuerte y dejar de ser tan tímido. Cuando va a la piscina sufre una nueva agresión de un grupo de gorilas y, en esta ocasión, la ilustración anticipa que lo acabarán lanzando al agua. Esta es una agresión física en la que, además, algunos gorilas se burlan de la situación creada. Cuando va al cine con Millie —donde proyectan una película de *Lassie* que

ya sugiere la sensibilidad del protagonista— Willy se emociona y comienza a llorar, hecho que provoca las risas de los otros gorilas. Su notable sensibilidad y las preferencias cinéfilas de Willy están ligadas a su condición de género hipomascuino. En este libro álbum comprobamos que, de nuevo, Willy vuelve a sufrir bullying, intimidación y exclusión social por su apariencia y comportamiento hipomascuino.

A continuación, el autor sitúa la acción de nuevo en la calle: mientras habla con un grupo de muchachos aparece Buster Nose, que ahuyenta al grupo para enfrentarse a Willy, que queda solo mientras el grupo contempla el enfrentamiento oculto tras una esquina. En esta ocasión, los muchachos del grupo actúan como testigos culpabilizados que sienten miedo hacia el agresor, pero no intervienen, aunque estén en contra de la situación que viven pues temen ser ellos los agredidos. Anthony Browne resuelve esta situación con un recurso metaficcional, pues, en línea del cine clásico de humor, convierte a Willy en el campeón al derribar por accidente a Buster, quien se marcha a casa con su mamá. Al realizar esta referencia a la madre, el autor relativiza la figura del agresor y muestra su debilidad.

En *Willy and Hugh* (1991) Browne acentúa la soledad de Willy: “Everyone had friends. Everyone except Willy”. El autor añade una nueva característica a Willy: es prescindible a los ojos de los demás que no lo dejan participar en sus juegos. Pese a todo, Willy hace un amigo, Hugh Jape, con quien choca al pasear por el parque. Su nuevo amigo es fuerte y sensible: pide perdón y se sienta junto a él en el banco. De nuevo el personaje del libro anterior, Buster el Narizotas, aparece para vengarse: el acosador lo agrede verbalmente ridiculizándolo y llamándolo “debilucho”, pero Hugh, su nuevo amigo, desempeña la tarea de defensor.

En *Willy the Wizzard* (1995), Browne añade un nuevo elemento: Willy no tiene dinero para comprarse unas botas de fútbol, y destaca el acoso psicológico cuando nadie quiere pasarle la pelota para jugar al fútbol, o cuando siempre queda fuera del equipo. En este álbum, aparece un personaje “mágico” que le regala sus botas, alguien que le resulta familiar, vestido con un antiguo equipaje de fútbol, como el de su padre, que jugaba muy bien. Los compañeros del equipo, gorilas, siempre son enormes, frente al chimpancé que queda aplastado entre ellos. Al entrenar con las nuevas botas Willy está fantástico y, por fin, forma parte del equipo; sin embargo, olvida sus botas y le prestan otras; la multitud se ríe de él cuando sale al campo, pero él se enoja y realiza un gran partido: era un mago. Willy logra superar la presión y consigue ser aclamado demostrando que el esfuerzo, el trabajo duro y la resiliencia da sus buenos frutos al final.

Como se ha expuesto, Willy tiene muy pocos amigos, aunque a lo largo de la serie va ampliando su grupo de amistades: en *Willy the Wimp*, consigue ayudar a Millie que se convierte en su “amiga” (en las ilustraciones se intuye que es algo más). En *Willy and Hugh* se hace amigo de Hugh que le defiende ante Buster. En cuanto a la familia de Willy nada sabemos. El papel de la familia queda relegado al máximo silencio. Relacionado con Willy solo hay una referencia en *Willy the Wizzard* y se refiere más a una especie de “hada madrina” bajo la apariencia de un futbolista renombrado. Las amistades cercanas, la pertenencia a un grupo o tener muchos amigos son estrategias que refuerzan y estimulan a las víctimas y ayudan a frenar el acoso al ofrecer un entorno en el que todos se sientan seguros y amados. Los niños que tienen muchos amigos tienen menos

probabilidades de sufrir acoso que los que se sienten más solos. La participación de los “espectadores” y su intervención para no apoyar el bullying resulta fundamental en la reducción y eliminación de estos comportamientos abusivos (Ansary et al. 2015).

5 CONCLUSIONES

Existe una larga tradición de estudios sobre literatura infantil que estudia como se reflejan las actitudes sociales en los libros infantiles (Norton, 2011). No sabemos si cuando Anthony Browne comenzó la serie de Willy en los años 80 pretendía crear una obra que entretuviera a los niños o ir más allá y ofrecer un discurso explícito para aquellos niños que estuvieran expuestos a una situación de bullying. Sea como fuere, no cabe duda de que, a lo largo de estos treinta años, niños de toda condición se han acercado a las páginas de Willy en busca de entretenimiento o consuelo y, en la mayoría de los casos, han logrado alcanzar su objetivo (Campbell, 2003 & 2007). La mayoría de los niños que participaron en los grupos de discusión tras la lectura de estas obras afirmaron que obtenían variados beneficios de estas (Chinn et al., 2001; Oppliger y Davis, 2016) y que podían gestionar mejor sus emociones.

No podemos olvidar, además, que el mensaje contenido en estas obras resulta impactante. A pesar de transmitir el mensaje de que cada uno es especial y que debemos ser nosotros mismos, Willy intenta transformarse y superarse para ser como los demás, algo que se advierte para el lector como imposible: Willy es un chimpancé y, aunque a lo largo de la serie consigue ganar confianza, fuerza y seguridad, sigue siendo un chimpancé. En ocasiones sufre bullying que soporta estoicamente hasta que un día responde (sin querer) al peor matón, el aterrador Buster Nose. De nuevo la metaficción adquiere un papel muy importante en la historia porque, sorprendentemente, Willy sale victorioso y Buster Nose es humillado. Willy resulta vencedor adquiriendo un aura de héroe frente a los matones. Al final de la historia se incluye la que parece ser la clave en el cambio y éxito de Willy: la resiliencia, porque cuando las cosas no van bien, Willy persevera, se esfuerza, se siente orgulloso de sí mismo y finalmente consigue un éxito, aunque este sea irrisorio.

En los libros analizados, la condición hipomasculina de Willy, lo desvincula de los estereotipos de género asociados a su pretendida masculinidad. Como refiere Clare Bradford (1998, p. 79): "Anthony Browne's picture books are justly celebrated for their playfulness, which manifests itself in several ways [...] Nowhere is the playfulness of Browne's work more striking than in his representation of gender, and particularly in his treatment of masculinity".

Generalmente al principio de cada historia Willy abandona escenarios hogareños e interiores y se adentra en espacios abiertos en los que suelen producirse las agresiones y tratos intimidatorios, pero también es en estos espacios exteriores donde crea lazos afectivos y encuentra a sus aliados como Millie o Hugh. El espacio de estas historias se configura de forma similar a la de las narrativas más tradicionales. Las localizaciones exteriores sirven como escenario en el que el protagonista ha de afrontar ciertas pruebas, normalmente relacionadas con el bullying. Al final de las historias, cuando consigue superar directa o indirectamente el bullying –

normalmente de forma casual y cómica— esas localizaciones exteriores sirven para destacar el cambio producido en su estatus personal y social. El final de las historias siempre es feliz, independientemente de que Willy deje atrás sus problemas o no, porque una de las mejores cualidades de Willy es su resiliencia, ser feliz siendo como es.

En la bibliografía crítica siempre se aconseja contar con el apoyo de la familia o al menos del mundo adulto cuando los casos de bullying aparecen. Llama nuestra atención que, en esta serie literaria tan famosa, dirigida a niños de 5 a 8 años y que, además, suele recomendarse en distintas selecciones de lecturas para prevenir el bullying, el papel del mundo adulto, en general y de la familia, en particular, tenga tan poca entidad en la resolución del conflicto. Es decir, en estos libros álbum son los protagonistas (animales antropomorfizados de los que desconocemos su edad) quienes resuelven el problema por sí mismos, sin acudir al mundo adulto.

El estudio desarrollado en este artículo contiene implicaciones educativas muy importantes porque los lectores de los libros de Willy the Chimp son muy impresionables. Leer y compartir la lectura de esta serie literaria se configura como una forma perfecta de encontrar soluciones e ideas para hacer frente al acoso escolar. Tras una lectura atenta de estos libros álbum, aunque las historias no presenten una resolución en la que la familia tenga un papel destacado, podemos utilizarlas como detonante para hablar de bullying. Además, la especial sensibilidad de Willy, su esmerada caracterización y su papel protagónico provoca que los lectores establezcan lazos afectivos y parasociales con él, logrando empatizar con Willy (el personaje acosado) y alineándose con él y en contra de los acosadores. Quizá estas lecturas puedan concienciar a los lectores infantiles y promover que la lacra del bullying desaparezca de los espacios educativos, lúdicos y de ocio infantiles.

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, H. (2016). The Representation of Gender in British and German Children's Literature after 1950: A Comparative Study of Six Selected Children's Books. In *A Dissertation Submitted in Partial Fulfilment of the Degree of MA in Comparative Literature and Cultural Studies*. University of Limerick.
- Agosto, D. E. (1999). One and Inseparable: Interdependent Storytelling in Picture Storybooks. *Children's Literature in Education*, 30 (40), 267-280.
- Andrieux, B. (1999). De l'homme au singe: l'évolution d'Anthony Browne. *La Revue des livres pour enfants*, 185, 29-33.
- Ansary, N. S., Elias, M. J., Greene, M. B. and Green, S. (2015). Guidance for schools selecting antibullying approaches: Translating evidence-based strategies to contemporary implementation realities. *Educational Researches*, 44 (1), 27-36.
- Arizpe, E. (2010). All this book is about books': Picturebooks, Culture and Metaliterary Awareness. In Colomer, T., Kümmerling-Meibauer, B. & Silva-Díaz, C. (Eds), *New directions in Picturebook Research* (pp. 69-82). London: Routledge.
- Beane, A. L. (2005). *The bully free classroom: Over 100 tips and strategies for teachers K-8*. Minneapolis, MN: Free Spirit.

- Bradford, C. (1998). Playing with Father: Anthony Browne's Picture Books and the Masculine. *Children's Literature in Education*, 29 (2): 79-96.
- Browne, A. (1984). *Gorilla*. New York: Alfred A. Knopf.
- Browne, A. (1984). *Willy the Wimp*. New York: Knopf Books for Young Readers.
- Browne, A. (1985). *Willy the Champ*. New York: Random House Children Books.
- Browne, A. (1991). *Willy and Hugh*. New York: Alfred a Knopf Inc.
- Browne, A. (1992). *Zoo*. London: Julia MacRae Books.
- Browne, A. (1995). *Willy the Wizard*. London: Jonathan Cape.
- Browne, A. (1997). *Willy the Dreamer*. London: Walker Books.
- Browne, A. (2000). *Willy's pictures*. London: Walker Books.
- Browne, A. (2015). *Willy's stories*. London: Walker Books.
- Browne, A. (2016). *Willy and the cloud*. London: Walker Books.
- Cabral, J. V. B., Mendonça, D. E. de M., & Rodrigues, F. K. da S. (2021). Violência na infância e adolescência: uma discussão necessária. *HOLOS*, 1, 1-12.
- Cali, D. and Bougaeva, S. (2016). *Abigail the Whale*. Toronto: Owlkids books.
- Campbell, M. A. (2003). Prevention and Intervention for Anxiety Disorders in Children and Adolescents: A Whole School Approach. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 13(1), 47-62.
- Campbell, M. A. (2007). Don't worry: Promoting resilience through the use of books in the classroom. *Primary and Middle Years Educator*, 5(1), 3- 8.
- Cañamares, C. (2006). "Modelos de relato para primeros lectores". M.A. Thesis, Universidad de Castilla-La Mancha (Spain).
- Cañamares, C. and Navarro, R. (2015). Selección de lecturas para la prevención del acoso escolar (bullying). *Anuario de investigación en Literatura Infantil y Juvenil* 13, 39-54.
- Chinn, C. A., Anderson, R. C., and Waggoner, M. A. (2001). Patterns of discourse in two kinds of literature discussion. *Reading Research Quarterly*, 56, 378-411.
- Coyne, S. M., Linder, J. Ruh, Rasmussen, E. E., Nelson, D. A. and Collier, K. M. (2014). It's a bird! It's a plane! It's gender stereotype!: Longitudinal associations between superhero viewing and gender stereotyped play. *Sex Roles* 70, 416-430.
- Craig, W. M. (1998). The Relationship among Bullying, Victimization, Depression, Anxiety, and Aggression in Elementary School Children. *Personality and Individual Differences* 24, 123-130.
- Díaz, J. (2008). La imagen en pugna con la palabra. *Saber e educar*, 13, 43-57.
- Doonan, J. (1986). The Object Lesson: Picture Books of Anthony Browne. *Word and Image*, 2 (2), 159-172.
- Doonan, J. (1999). Drawing Out Ideas: A Second Decade of the Work of Anthony Browne. *The Lion and The Unicorn*, 23, 30-56.
- DuRant, R. H., Kreiter, S., Sinal, S. H. and Woods, C. R. (1999). Weapon Carrying on School Property among Middle School Students. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 153, 21-26.
- DuRant, R. H., Altman, D., Wolfson, M., Barkin, S., Kreiter, S. and Krowchuk, D. (2000). Exposure to Violence and Victimization, Depression, Substance Abuse, and the Use of Violence by Young Adolescence. *Journal of Pediatrics*, 137, 707-713.
- Flanagan, K. S., Vanden Hoek, K. K., Shelton, A., Kelly, S. L., Morrison, C. M. and Young, A. M. (2013). Coping with bullying: What answers does children's literature provide? *School Psychology International*, 34(6), 691-706.

- Freeman, G. G. (2010). Picture books to develop strategies for dealing with bullying situations: A resource list created by and for young children. *Reading Matters* 11, 6–11.
- Freeman, G. G. (2014). The Implementation of Character Education and Children's Literature to Teach Bullying Characteristics and Prevention Strategies to Preschool Children: An Action Research Project. *Early Childhood Education Journal*, 42 (5), 305-316.
- Gerard, J. M. (1991). The Teasing Syndrome in Facially Deformed Children. *Australia and New Zealand Journal of Family Therapy* 12, 147–154.
- Halliday, M. A. K. (2004 /1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M A. K., and Matthiessen, C. M. I. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Routledge.
- Hawker, D. and Boulton, M. J. (2000). Twenty Years of Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441–455.
- Henkes, K. (1991). *Chrysanthemum*. New York: Scholastic.
- Henkin, R. (2005). *Confronting bullying: Literacy as a tool for character education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Jalongo, M. R. (2004). *Young children and picture books*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Juvonen, J. and Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159–185.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., and Rantanen, P. (1999). Bullying, Depression, and Suicidal Ideation in Finnish Adolescents: School survey. *British Medical Journal*, 319, 348–351.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P., and Rimpela, A. (2000). Bullying at School. An Indicator of Adolescents at Risk for Mental Disorders. *Journal of Adolescence*, 23, 661–674.
- Klibanski, M. (2006). El origen de una especie. Los libros álbum de Anthony Browne. *CLIJ*, 190, 7-14.
- Kortenhaus, C. M. and Demarest, J. (1993). Gender role stereotyping in children's literature: An update. *Sex Roles*, 28, 219-232.
- Kress, G. and van Leeuwen, T. (2006/1996). *Reading images. The Grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kreidler, W. J. (1996). Smart ways to handle kids who pick on others. *Instructor*, 106, 70–77.
- Laminack, L. L. and Wadsworth, R. M. (2012). *Bullying hurts: Teaching kindness through read alouds and guided conversations*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary Picturebooks: Picturing text*. New York: Routledge.
- McNamara, B. E., and McNamara, F. J. (1997). *Keys to dealing with bullies*. New York: Barron's Educational Series.
- Moebius, W. (1986). Introduction to Picturebooks Codes. *Word and Image*, 2, 141-158.
- Moya, A. J. (2014). *A Multimodal Analysis of Picture Books for Children. A Systemic Functional Approach*. London: Equinox.
- Moya, A. J. (2015). Visual Metonymy in Children's Picture Books. In M. J. Pinar (Ed.), *Multimodality and Cognitive Linguistics* (pp. 115-130). London and New York: John Benjamins.
- Moya, A. J. (2016a). The role of semiotic Metaphor in the Verbal-Visual Interplay of Three Children's Picture Books. A Multisemiotic Systemic-Functional Approach. *Atlantis*, 38(1), 35-52.

- Moya, A. J. (2016b). Un modelo teórico para analizar las estrategias interpersonales utilizadas por autores e ilustradores del libro álbum infantil. Una propuesta sistémico-funcional y multimodal. *Boletín Hispánico Helvético*, 28, 147-173.
- Moya, A. J. (2017). Processing Reality in Picture Books. A Multimodal Systemic Functional and Cognitive Study. In Stella Neumann et al. (Ed.), *Challenging Boundaries in Linguistics. Systemic Functional Linguistics. Aachen British and American Studies* (pp. 431-459). Berlin: Peter Lang.
- Moya, A. J. and Pinar, M. J. (2007). La interacción texto / imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal. *Ocnos*, 3, 21-38.
- Neumark-Sztainer, D., Story, M. and Faibisch, L. (1998). Perceived Stigmatization among Overweight African-American and Caucasian Adolescent Girls. *Journal of Adolescent Health*, 23, 264-270.
- Nikolajeva, M. (1988). Exit Children's Literature? *The Lion and the Unicorn*, 22 (2), 221-236.
- Nikolajeva, M. and Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. New York: Garland Publishing.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures. The narrative art of children's picture books*. Athens & London: The University of Georgia Press.
- Nodelman, P. (1991). The Eye and the I: Identification and First-Persona Narratives in Picture Books. *Children's Literature*, 19, 1-30.
- Norton, D. E. (2011). *Through the eyes of a child: An introduction to children's literature*. Boston: Pearson.
- Oliveira, L. N. de, & Ferreira, K. K. A. (2021). Feminilidades e masculinidades na Educação Infantil. *HOLOS*, 8.
- Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- Oppliger, P. A. and Davis, A. (2016). Portrayals of Bullying: A Content Analysis of Picture Books for Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 44 (5): 515-526.
- Painter, C., Martin, J.R. and Unsworth, L. (2013). *Reading Visual Narratives. Image Analysis of Children's Picture Books*. UK: Equinox.
- Perrot, J. (2000). An English Promenade. *Bookbird*, 38 (3), 11-16.
- Reidy, D. E., Sloan, C. A. & Zeichner, A. (2009). Gender role conformity and aggression: influence of perpetrator and victim conformity on direct physical aggression in women. *Personality and individual differences*, 46 (2), 231-235.
- Rickert, V. I., Hassed, S. J., Hendon, A. E., and Cunniff, C. (1996). The Effects of Peer Ridicule on Depression and Self-image among Adolescent Females with Turner Syndrome. *Journal of Adolescent Health*, 19, 34-38.
- Ross, D. M. (1996). *Childhood bullying and teasing: What school personnel, other professionals, and parents can do*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Salmon, G., James, A., and Smith, D. M. (1998). Bullying in Schools: Self-reported Anxiety, Depression, and Self Esteem in Secondary School Children. *British Medical Journal*, 317, 924-925.
- Shavit, Z. (1986). The Ambivalent Status of Texts. In *Poetics of Children's Literature*. (pp. 63-92). Georgia: University Press of Georgia.
- Shavit, Z. (1999). The Double Attribution of Texts for Children and How it Affects Writing for Children. In S. L. Beckett (Ed.), *Transcending Boundaries. Writing for a Dual Audience of Children and Adults* (pp. 83-97). New York and London: Garland Publishing.

- Singh, M. (1998). Gender Issues in Children's Literature. *ERIC Clearinghouse on Reading, English and Communication Digest* 135. (EDO-CS-98-08, noviembre 1998). Accessed November, 14, 2018 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424591.pdf/>.
- Sipe, L. R. (1998). How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), 97-108.
- Stephens, J. (1992). *Language and Ideology in Children's Fiction*. Harlow: Longman.
- Sweeting, H and West, P. (2001). "Being different": Correlates of the Experience of Teasing and Bullying at age 11. *Research Papers in Education*, 16, 225-246.
- Unsworth, L. (2006). Towards a Metalanguage for Multiliteracies Education: Describing the Meaning-Making Resources of Language-Image interaction. *English Teaching, Practique and Critique*, 5 (1), 55-76.
- Unsworth, L. (2007). Image /text Relations and Intersemiosis: Towards Multimodal Text Description for Multiliteracies Education. In Leila Barbara and Tony Berber Sardinha (Eds.), *Proceedings of the 33rd International Systemic Functional Congress* (pp. 1165-1205) São Paulo, Brazil: PUCSP.
- Van del Linden, S. (2015). *Álbum [es]*. Barcelona: Ekaré.
- Vlachou, M. , Andreou, E., Botsoglou, K. and Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23(3), 329-358.
- Vossekuil, B., Reddy, M., Fein, R.A., Borum, R. and Modzeleski, W. (2000). *USSS Safe School Initiative: An Interim Report on the Prevention of Targeted Violence in Schools*. Washington, DC: U.S. Secret Service, National Threat Assessment Center, U.S. Department of Education, National Institute of Justice.
- Wiseman, A. M. (2018). Examining Depictions of Bullying in Children's Picturebooks: A Content Analysis From 1997 to 2017. *Journal of Research in Childhood Education*, 32 (2), 190-201.
- West, C. and Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1(2), 125-151.
- Wild, M. and Brooks, R. (2001). *Fox*. Sidney: Allen & Unwin.
- Zipes, J. (2006). *United Kingdom. The Oxford Encyclopedia of Children's Literature*. Vol. 4. Oxford and New York: Oxford University Press.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Cañamares-Torrijos, C., & Llorens-García, R. F. Estratégias verbais e visuais para representar o bullying. : UM ESTUDO SISTÊMICO-FUNCIONAL E MULTIMODAL. *HOLOS*, 1(41). <https://doi.org/10.15628/holos.2025.18425>

SOBRE LOS AUTORES

C. CAÑAMARES-TORRIJOS

Doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Castilla-La Mancha. Profesora Contratada Doctora en la Facultad de Educación de Cuenca, en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) España. Sus líneas de investigación son la Literatura Infantil, especialmente el libro álbum, la literatura popular (el Cancionero Popular de Tradición Infantil y la narrativa popular), la formación del lector, la

promoción de la lectura, el análisis multimodal del discurso y las aplicaciones de los estudios literarios en contextos educativos, profesionales y sociales.

E-mail: Cristina.Canamares@uclm.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9494-4808>

R.F. LLORENS-GARCÍA

Doctor en Filosofía Española. Profesor Titular del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Área de Ciencias Sociales y Jurídicas) del Departamento de Innovación y Formación Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Es el Coordinador del Grupo de Investigación “Educación Literaria y Lingüística en Español e Inglés (ELEI-UA)” y Docente del Programa de Postgrado de Investigación Educativa de la Universidad de Alicante.

E-mail: ramon.llorens@ua.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7024-4551>

Editora Responsável: Maura Costa Bezerra

Pareceristas *Ad Hoc*: Chirley Domingues e Moisés Selfa Sastre



Recebido 20 de outubro de 2024

Aceito: 13 de março de 2025

Publicado: 11 de julho de 2025