

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

TESIS DOCTORAL

**EFFECTOS DE LA COMPETENCIA INTERTEXTUAL EN EL
PENSAMIENTO CRÍTICO: UNA INVESTIGACIÓN SOBRE CUENTOS DE
TRADICIÓN POPULAR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA
COLOMBIANA**

PRESENTADA POR LA DOCTORANDA

PILAR FERNANDA PEREA INSUASTY

DIRIGIDA POR:

DRA. M.^a PILAR NÚÑEZ DELGADO

GRANADA, 2024

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Pilar Fernanda Perea Insuasty
ISBN: 978-84-1195-721-2
URI: <https://hdl.handle.net/10481/102636>

*Todo lo que miras puede convertirse en un cuento de hadas
y puedes obtener una historia de todo lo que tocas.*

Hans Cristian Andersen (1805-1875)

PRELIMINARES

En esta investigación, el estilo de redacción se orienta por el principio de inclusión a través del tratamiento del plural masculino *niños* propio del español, para referirnos a los niños y niñas participantes en el estudio. De igual forma, se empleará indistintamente el término *cuentos de tradición popular*, *cuentos tradicionales*, *cuentos de hadas o maravillosos* con el propósito de aludir a este tipo particular de literatura.

Por otro lado, se reprodujeron de forma literal las participaciones de los niños durante el proceso de lectura en voz alta de las variantes intertextuales seleccionadas. Este proceso estuvo orientado por el principio de fidelidad de los testimonios de los niños, escenario que contribuye a garantizar la autenticidad de sus respuestas en un contexto natural de lectura en el aula.

Por último, se reconocen los lineamientos curriculares y orientaciones de la entidad legisladora de la educación colombiana, el Ministerio de Educación Nacional, para el desarrollo de los objetivos planteados en torno a la competencia lecto-literaria.

AGRADECIMIENTOS

La gratitud es una maravillosa cualidad del ser humano. Agradecer también es una actividad intertextual, pues implica reconocer voces que se entrecruzan en la desafiante y maravillosa tarea de investigar. La realización de este trabajo de tesis doctoral ha significado la fuerza intelectual y el potencial de mentes brillantes. Es mi deseo agradecer, en primer lugar, a mis asesores. Sin la ayuda erudita de la Dra. Pilar Núñez Delgado y del Dr. Fabio Jurado Valencia, este trabajo, al igual que un velero en el océano, no habría alcanzado su rumbo. Los aportes de ambos, una mirada culta, fina y aguda de la visión femenina sobre la literatura infantil, y las reflexiones técnicas y pragmáticas de la voz masculina asociada a la intertextualidad, hicieron de sus aportes la sinergia más potente que un doctorando podría desear. No puedo dejar de expresar mi orgullo por representar con mis letras y reflexiones, la voz de ambos investigadores, voces reconocidas por el prestigio y rigurosidad de sus aportes en materia de análisis crítico de la literatura. Como resultado de este trabajo investigativo, considero que los tres hemos vuelto a ser niños; hemos vuelto a soñar con la magia de los cuentos, de su diégesis, de sus intertextos, de sus mensajes, de su capacidad para erizar la piel y sacar alguna carcajada por lo inesperado de su travestimiento. Gracias Pilar y Fabio por creer en mí, una docente enamorada de su apostolado, que ha decidido aportar con su esfuerzo intelectual a una mejor comprensión de la mente del niño desde la lectura vinculante de las obras de tradición. Gracias a la Universidad de Granada y a todos los profesionales que me han brindado guía y orientación: Eva Olmedo y José Luis Ortega. Gracias a España por convertirse durante estos años en mi segunda patria.

Gracias a mi familia; a mi esposo, Andrés, por su apoyo incondicional, por sus aportes en materia de conocimiento sobre el norte de la investigación. Gracias por la paciencia y saber perdonar mi actitud perfeccionista en el desarrollo de esta investigación. Gracias a mi madre, Solmary, por darme la vida. Gracias a mi hermana, Sandra, por ser cómplice de mis locuras. Gracias, hermana mía, por patrocinar mis libros, por realizar las búsquedas de materiales esenciales para mi investigación y por estar allí solo para preguntar: ¿Cómo va la tesis?

También, quiero agradecer a mis amigas, Mariela Angulo y Clara Márquez, por ser una fuente incalculable de ánimo de principio a fin. Gracias a la Secretaría de Educación de Cali por permitirme desarrollar mi proyecto. Gracias a los directivos del Liceo Departamental por brindarme los espacios. Gracias al grupo de niños de primero de primaria por sus risas, por sus abrazos, por su maravillosa habilidad para comparar la literatura, por dibujar sus ideas con el pensamiento, por sus participaciones, elemento esencial de esta investigación. Gracias a la docente Hérika Alarcón por su disposición, por siempre estar lista para seguir las instrucciones de lectura de las variantes y por contagiarse con la intertextualidad.

Por último, gracias a Jehová Dios, el sabio universal, aquel que nos da la capacidad de pensar. Sin la ayuda divina, este trabajo investigativo no habría podido llegar a puerto. Gracias Dios por escucharme en mis oraciones, por no dejarme desfallecer cuando las fuerzas se agotaban, por brindarme el discernimiento para analizar las múltiples lecturas que me acompañaron en la vigilia de la noche. Gracias a los autores aquí mencionados, a sus esfuerzos por iluminar el sendero, por sus apreciaciones y más profundas reflexiones. Gracias a la vida por permitirme llegar hasta aquí y a los cuentos de tradición por hacer de mí una mejor persona y una profesional de la educación que ahora comprende que la mente de los niños es una pizarra en la que aún faltan por registrar los mejores detalles del proceso de lectura. Gracias a Perrault y a su *Caperucita Roja* por enseñarnos durante siglos a todos, grandes y pequeños, la importancia de ser vigilantes y de cuidarnos del peligro inminente. Gracias a los hermanos Grimm y a *Rapunzel* por mostrarnos que la vida no es color de rosa y que pese a la maldad de otros, siempre la bondad, el amor y la valentía triunfan sobre la adversidad.

Gracias a todos por permitirme convertir este sueño en realidad...

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tipología de la resistencia de los niños a la literatura según Sipe (2006).....	38
Tabla 2. Tipos de preguntas de alto nivel que favorecen el pensamiento crítico durante la lectura.	64
Tabla 3. Funciones descriptoras del cuento popular según Propp (1974).	82
Tabla 4. Investigaciones destacadas sobre intertextualidad en la infancia.	143
Tabla 5. Niveles de desempeño en el área de lenguaje para el grado primero de básica primaria.	151
Tabla 6. Variantes intertextuales de la obra Caperucita Roja empleadas en el estudio	153
Tabla 7. Variantes intertextuales de la obra Rapunzel empleadas en el estudio	155
Tabla 8. Categorías de análisis de las respuestas de los niños. Adaptación de Sipe (2000a), p. 268.	158
Tabla 9. Formato de registro de respuestas de los niños durante el proceso de lectura en voz alta de cuentos de tradición popular en el aula.	161
Tabla 10. Análisis comparativo de las respuestas de los niños con base en la lectura de cinco variantes intertextuales del cuento de tradición popular Caperucita Roja.	163
Tabla 11. Capacidades literarias de un niño de Básica Primaria.	171
Tabla 12. Análisis comparativo de las respuestas de los niños con base en la lectura de cinco variantes intertextuales del cuento de tradición popular Rapunzel.	172
Tabla 13. Análisis comparativo entre criterios en el proceso de lectura dialógica de dos cuentos de hadas.	175
Tabla 14. Modelo de lectura intertextual PIA. Criterios y descriptores de lectura palimpséstica.	185
Tabla 15. Códigos por cada documento de observación (a partir del software Atlas.ti).....	196
Tabla 16. Análisis de emociones usando un modelo básico de datos en idioma español.	198
Tabla 17. Muestra de obras que establecen diálogos vinculantes desde la perspectiva intertextual.	208

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Histórico de puntajes promedio dominio de lectura – PISA.....	15
Figura 2. Publicidad de la marca de comida rápida estadounidense Burger King con el cuento de tradición popular Caperucita Roja.	58
Figura 3. Publicidad de Burger King con el cuento de tradición popular, Rapunzel.	59
Figura 4. Imaginería literaria de los cuentos de hadas o de tradición popular.	95
Figura 5. Aportaciones emocionales de los cuentos de tradición popular en el niño.....	107
Figura 6. Número de estudiantes matriculados en el territorio nacional por nivel educativo y sexo.....	150
Figura 7. Contraste entre el lobo feroz de Una caperucita roja y el personaje del juego de Minecraft, Slenderman	165
Figura 8. Contraste entre la obra La pequeña caperucita africana y las palenqueras colombianas.....	169
Figura 9. Ejemplo de documento de la observación 10 de Petrosinella, una Rapunzel napolitana.	187
Figura 10. Mapa de árbol de las observaciones.....	192
Figura 11. Cantidad de hallazgos por cada código observado.	192
Figura 12. Análisis de co-ocurrencia de códigos usando un gráfico de nodos.....	197

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	10
1. Origen y sentido de este trabajo: justificación de la investigación	13
2. Objetivos	18
3. Estructura.....	19
MARCO TEÓRICO	22
CAPÍTULO 1: LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA INFANCIA DESDE LA LITERATURA	23
1. Las habilidades de orden superior: destrezas del pensamiento crítico de la competencia intertextual.....	24
2. Aproximación al concepto de pensamiento crítico en la infancia: el intertexto lector 32	
3. Pensar críticamente la infancia desde la literatura.....	39
4. Educación literaria y competencia literaria en la infancia.....	70
CAPÍTULO 2: LA DIÉGESIS DE LOS CUENTOS DE HADAS O DE TRADICIÓN POPULAR	75
1. Cuentos de hadas o de tradición popular: génesis y evolución	75
2. Características	81
3. Los personajes, el espacio topográfico y psicológico.....	84
CAPÍTULO 3: APORTES DE LOS CUENTOS DE TRADICIÓN POPULAR A LA EDUCACIÓN LITERARIA EN LA INFANCIA	87
1. La disposición del relato: el estilo lineal de los cuentos de tradición popular	87
2. El código lingüístico y el estilo narrativo: particularidades	88
3. Beneficios de orden cognitivo de los cuentos populares.....	90
4. El poder de la voz en la lectura de los textos de tradición popular.....	95
5. Aportaciones del dialogismo intertextual a la educación emocional desde el psicoanálisis.....	99
6. Contribuciones de la semiótica.....	108
7. La naturaleza de lo fantástico-maravilloso.....	111
8. Los tres principios: recurrencia, ampliación y satisfacción	113
9. El legado literario de los cuentos de tradición popular: un horizonte de lecturas clásicas	116
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS TEXTUAL DE CAPERUCITA ROJA Y RAPUNZEL	119
1. La historia de la niña de la capa roja: Charles Perrault y Caperucita.....	119
2. Los hermanos Grimm: la incorporación del leñador, un giro en el desenlace	123
3. Algunas variantes de la niña de la capa roja.....	128
4. Un castillo, una bruja y una cabellera larga: Rapunzel	132
5. La variante hipertextual de los hermanos Grimm: Rapunzel	132
6. Algunas variantes intertextuales de la joven de cabellera larga	134
INVESTIGACIÓN	136

CAPÍTULO 5: DISEÑO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN.....	137
1. El estado de la cuestión: estudios destacados en el marco del dialogismo intertextual.....	137
2. Objetivos y preguntas de investigación.....	145
3. Marco curricular: la educación literaria en la enseñanza Básica Primaria colombiana.....	146
4. Tipo y diseño de investigación.....	148
5. Muestra y corpus textual.....	151
6. Marco curricular.....	155
7. Instrumentos de investigación.....	157
8. Validez y fiabilidad del instrumento utilizado.....	157
CAPÍTULO 6: RESULTADOS OBTENIDOS Y DISCUSIÓN.....	163
1. Análisis de resultados.....	163
2. Una nueva mirada al dialogismo intertextual: el modelo PIA.....	182
3. Análisis de resultados cualitativos de observación participante usando el software Atlas.ti.....	185
CAPÍTULO 7: CONSIDERACIONES FINALES.....	201
1. Conclusiones.....	201
2. Implicaciones didácticas.....	207
3. Limitaciones del estudio.....	209
4. Futuras líneas de investigación.....	211
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	214
ANEXOS.....	230
ANEXO 1. TRANSCRIPCIÓN DE LAS SESIONES DE AULA SOBRE <i>CAPERUCITA ROJA</i>.....	230
ANEXO II. TRANSCRIPCIÓN DE LAS SESIONES DE AULA SOBRE <i>RAPUNZEL</i>.....	260

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es el resultado de una investigación que se fundamenta en los efectos de la intertextualidad como fenómeno que hace presencia en la literatura infantil, en especial, en la narrativa de los cuentos. Esta temática surge producto de un interés particular y un gusto personal por los cuentos maravillosos o de tradición popular.

La lectura de la obra de Bruno Bettelheim (1977), *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, constituye el detonante que dio origen al nacimiento de esta investigación. El establecimiento del efecto ya demostrado de los cuentos de tradición popular en la mente de los niños dio origen a una serie de preguntas relacionadas con su doble impacto: emocional y cognitivo. Desde la perspectiva psicoanalítica, los estudios de Bettelheim demostrarían la capacidad de los cuentos de hadas en el tratamiento de conflictos internos, en especial, por la calidad literaria de este tipo de textos, hecho que contribuye a plantear una relación ineludible entre sus personajes icónicos y la vida del niño. Las dificultades asociadas a la comprensión de un mundo que pareciera estar diseñado para los adultos supone un escenario que podría desencadenar en caos y frustración. Dentro del proceso de crecer, que abarca no solo el entorno familiar y escolar, el niño necesita de la magia y de la fantasía como herramientas esenciales en la creación de mundos alternos donde los malvados son derrotados y la bondad siempre triunfa pese a la adversidad. Ese carácter resiliente propio de los personajes de este tipo particular de literatura constituye un poderoso argumento para indagar la intertextualidad y sus aportaciones en el desarrollo del pensamiento crítico, ámbito que abarca el análisis de sus efectos en el intelecto y las emociones.

Cabe señalar que, aunque la intertextualidad ha sido objeto de indagación, la ruta propuesta por el juego palimpséstico continúa en proceso de exploración. Las aportaciones en materia de habilidades cognitivas arrojan hallazgos sorprendentes, vinculados a la capacidad de los lectores infantiles, durante el proceso de lectura dialógica de los textos. Este tipo particular de abordaje de la lectura supone un desafío cognitivo orientado por múltiples provocaciones que los hipertextos generan en el pensamiento. No obstante, no se puede desconocer el impacto de la literatura infantil presente a través de títulos y autores con mensajes memorables que han

configurado proyectos de aula en todo el mundo. Este tipo de obras contribuyen al análisis de sus elementos más representativos de la diégesis literaria (personajes, antagonistas, trama, espacio, tiempo, etc.), además de la comprensión de mensajes que perduran en el recuerdo de los lectores.

Si se trata de desarrollar el pensamiento crítico en la infancia, meta deseable de la literatura en la actualidad, es preciso asumir la lectura de los hipertextos como una plataforma pedagógica y formativa donde las obras se entremezclan y activan las habilidades cognitivas en sus diferentes niveles. En primera instancia, el lector infantil sucumbe al encuentro de aspectos semejantes o divergentes entre las obras como un primer plano que establece la intertextualidad. Sin embargo, el proceso no se detiene; producto de la provocación de los textos, de la lectura en voz alta orientada por los docentes y del rol de preguntas movilizadoras del intelecto, el niño accede a la invitación de los textos, y se sumerge en un juego palimpséstico donde se persiguen las huellas de las obras, cuyas señales develan la presencia diáfana de sus personajes icónicos. Así, el lector infantil no solo analiza el contenido y establece semejanzas y diferencias; va más allá juzgando la pertenencia de los cambios, del sentido de los giros en la trama. Este tipo de lector palimpséstico se sorprende con los finales inesperados de las obras y su capacidad de travestimiento de la imitación (Genette, 1989). Además, se divierte, compara, contrasta, juzga e incluso se atreve a fungir como crítico de la literatura infantil en sus primeros albores. Este tipo de lector funciona dentro de una sociedad que se aleja de la sumisión de las letras impuestas, un verdadero lector ideal que, a través de la lectura dialógica, desarrolla la capacidad de juzgar el mundo y las obras que circundan en él.

Al respecto, los estudios de la literatura comparada de la década del siglo XX demostraron resultados notables en el impacto de la intertextualidad y de la lectura asociativa de obras, cuya presencia efectiva dentro de otras, actúa como un provocador del intelecto, un detonante que activa la presencia de habilidades de orden superior relacionadas con la inferencia, la anticipación, la resolución de problemas, entre otros. Todo lo anterior podría resumirse en un aporte al proceso de configuración del pensamiento crítico, asumido como la capacidad para juzgar el contenido de las obras a través del funcionamiento de las habilidades de orden superior. Desde esta mirada, los hipertextos se conciben como un espejo de la vida, un faro que orienta el nacimiento de la perspectiva y la emergencia del juicio de valor.

Hoy en día, la lectura sigue considerándose una tarea compleja que ha ido develado los mecanismos en los que esta actividad se fundamenta para dar paso a la comprensión. El vertiginoso avance de las tecnologías y el acceso a diversas fuentes a través de una amplia gama de dispositivos electrónicos ubican al lector infantil como un miembro activo de una sociedad del conocimiento. Esta necesidad de conocer ha originado un incremento en el tiempo dedicado a la lectura aunque los métodos ya no sean los convencionales. Pese a ello, los clásicos de la literatura, de la mano de sus innegables y perdurables efectos en la mente del niño, reclaman un retorno a la lectura de antaño, al contacto con las obras de tradición popular. Es preciso destacar que en este tipo de obras, la presencia de hadas, lobos, brujas, príncipes y princesas compiten en la actualidad con gran ventaja ante la presencia de super héroes y personajes de otros mundos que se enfrentan en la eterna lucha entre el bien y el mal. Por suerte, en la literatura la maldad sigue teniendo cara de lobo, sorprendentemente menos feroz y un poco más ingenuo en algunas variantes, como si intentara adaptarse a una nueva versión de lector infantil, una menos inocente y más audaz para sobrevivir en un mundo donde la maldad se transforma, pero no desaparece.

Por su parte, la felicidad se asocia al triunfo de los héroes aunque esto suponga la presencia de comportamientos insólitos. Basta dar una mirada a ciertos hipertextos para comprobar que hoy en día caperucita mastica chicle, usa minifalda, envenena con un caramelo al lobo y es capaz de hacerse un abrigo con su piel como recompensa por su audacia. La felicidad ya no se asocia con la celebración de una boda. En algunas versiones ni siquiera hay príncipes y las princesas se valen por sí mismas para encontrar la realización personal. Con el paso del tiempo, y producto de la intertextualidad, los cuentos de tradición popular han experimentado fuertes transformaciones, una metamorfosis que trasgrede todo orden establecido por el relato lineal de los clásicos. Esto se percibe con la incursión de los libros álbum, obras que con gran simpleza y presencia de dos colores, atrapan al lector infantil ante la brevedad de relatos que no necesitan mayor detalle para impactar la mente del niño. Estas nuevas rutas orientadas por la divergencia de relatos con una presencia efectiva de una obra dentro de otra, y que han sido transformados con propósitos y fines particulares, constituyen la base fundamental para explorar las aportaciones de la intertextualidad en la competencia lecto-literaria.

En la actualidad, la literatura y sus variantes intertextuales hacen presencia desde obras con relatos insólitos que desafían todo orden establecido. La presencia de variantes donde se

altera el rol de los protagonistas apertura la participación y la presencia de la palabra hablada como manifestación que permite conocer el punto de vista del lector infantil. Este proceso involucra la perspectiva del niño y su postura crítica que desencadena en la celebración de los giros del relato por sus matices paródicos, o en la resistencia como resultado de un cambio dramático de la trama y del rol de sus personajes más representativos de los cuentos maravillosos.

En definitiva, la intertextualidad en la literatura infantil asume un papel destacado. El análisis de sus bondades, aún en proceso de exploración, al igual que las potencialidades de la mente del niño como lector palimpséstico, constituyen un escenario donde la literatura de tradición popular renueva sus lazos con los lectores infantiles y los abraza con mecanismos provocadores del intelecto asociados a los paseos intertextuales que realizan los sujetos. Este enfoque intertextual desencadena en desafíos cognitivos, violación de las expectativas de sus obras icónicas, divertimento y placer, una ruta certera hacia la configuración de lectores de por vida.

En el marco de esta investigación, teoría y práctica se entrelazan desde la mirada del fenómeno intertextual, un escenario formativo donde el pensamiento crítico, las emociones y la presencia de hipo e hipertextos se suman para estimular la mente de los lectores infantiles en la construcción de significados.

1. Origen y sentido de este trabajo: justificación de la investigación

El poder de la literatura en la vida de los niños abarca una mirada rigurosa de sus efectos en el desarrollo del pensamiento en sus estadios iniciales. Las obras infantiles ofrecen una experiencia interpretativa única y particular para los lectores. Desde esta perspectiva, la presente investigación se propone facilitar una aproximación al fenómeno de la intertextualidad a partir de la lectura vinculante de obras propias de la literatura infantil, en especial, de los cuentos de tradición popular. Desde esta visión encadenada de las obras infantiles, se reconoce a los cuentos tradicionales (también llamados maravillosos o de hadas) por su gran capacidad de recordación, su permanencia en la línea del tiempo, su impacto emocional y sus beneficios de orden cognitivo que se traducen en manifestaciones de distintas habilidades del pensamiento

en las primeras etapas de formación (Bettelheim, 1977; Sipe, 2008; Colomer, 2010; Colasanti, 2020).

Desde hace varias décadas, el escenario educativo ha puesto un énfasis especial en la comprensión de los procesos que acompañan el pensamiento conjeturado. Según Jurado, «desde el año 1991 surgió en Colombia el interés por considerar la lectura crítica en los procesos de aprendizaje escolar. [...] Desde entonces se ha mantenido el tema sobre la lectura crítica como un aspecto decisivo en los procesos de formación en los distintos estadios: preescolar, primaria, secundaria, media y superior» (2016, p.7). De acuerdo con el Sistema Nacional de Evaluación (SNE-MEN) de Colombia, se han establecido tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico intertextual. Para los fines que persigue el presente estudio cualitativo y descriptivo (dentro del proceso de lectura dialógica de cuentos de tradición popular), se aborda el último nivel dadas sus implicancias en la formación de lectores críticos en la educación Básica Primaria. De acuerdo con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, en el nivel crítico-intertextual se evalúa «la capacidad para deducir y concluir acerca de aquellos componentes del texto que aparecen implícitos» (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 1998, p.48).

Sin embargo, y pese al interés de los gobiernos de turno en torno a la lectura crítica, los resultados de las pruebas nacionales (ICFES) y de las pruebas internacionales PIRLS y PISA han presentado datos que destacan los bajos niveles obtenidos por diversos países miembros de la OCDE. Estos instrumentos de medición buscan determinar el nivel de pensamiento crítico en niños de zonas urbanas y rurales. La situación en Latinoamérica preocupa por sus bajos resultados en general; aunque las pruebas no constituyen el único recurso para analizar la situación de la competencia lectora ni la calidad educativa en general, actúan como un referente para llevar a cabo una aproximación a la realidad de los hechos.

En Colombia, los resultados de las últimas pruebas PISA, examen que abarca tres niveles fundamentales de desempeño: literal, inferencial y lectura crítica, muestran que los estudiantes evaluados, con más de 10 años de escolaridad, obtuvieron en el 2015 un bajo desempeño en lectura crítica, ubicándolos en el nivel 2 (rango de 1 a 7) con un 43%. Según el pedagogo colombiano Julián de Zubiría (2016), este tipo de lectura debería ser dominante en niños de 6 o

7 años; sin embargo, en Colombia estos niveles se extienden hasta los 15 años con presencia de lectura fragmentada y desarticulada de los textos leídos.

La Figura 1 muestra la tendencia de los resultados (en el dominio de lectura) de los estudiantes evaluados en las pruebas PISA de los últimos años. Los hallazgos revelan una tasa promedio de 400 puntos para Colombia, cifras semejantes en Latinoamérica. Estos resultados reflejan una tendencia a la baja producto de la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia. Pese a ello, el Ministerio de Educación (2023) afirma que Colombia posee un sistema educativo resiliente que exige cambios estructurales para mejorar su calidad. La ruta está trazada y el énfasis en lectura crítica constituye una meta deseable no solo por su impacto en la educación escolar sino en el desarrollo de futuros profesionales.

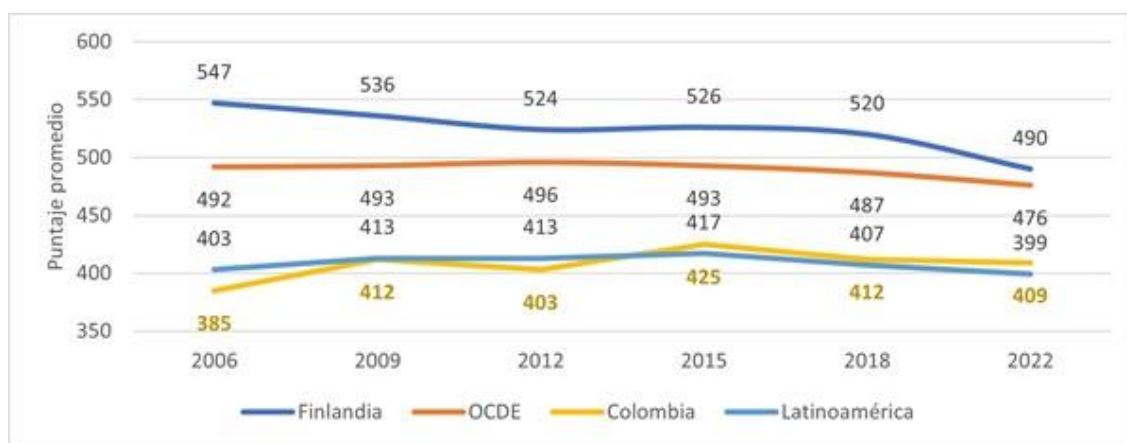


Figura 1. Histórico de puntajes promedio dominio de lectura – PISA.

Fuente: Nota país OCDE - PISA 2022

Si la meta en materia de lectura y pensamiento crítico es el horizonte que persigue no solo el Gobierno Nacional sino la ideología del tipo de ciudadano del mundo que se exige en la actualidad le corresponde a la educación literaria y a la crítica que acompaña a la Literatura Infantil y Juvenil explorar otras rutas que contribuyan a una comprensión pertinente de las formas y modos como las obras impactan la mente del lector en la infancia. Los bajos niveles en el nivel de lectura crítica e intertextual obtenidos en las pruebas PISA del 2022 y la tendencia en materia de lectura de los resultados que le preceden confirman la necesidad de analizar

estrategias asociadas a la adquisición de habilidades propias de la lectura crítica en el escenario escolar.

Desde la visión vinculante de las obras, se adopta la definición del concepto de lectura desde la perspectiva de Mendoza: «leer es establecer un diálogo entre los estímulos e indicios textuales y las reacciones, expectativas e inferencias que el lector genera» (Mendoza, 1997, p.1). Para Mendoza leer supone un acto avanzado del pensamiento, una actividad del intelecto que abarca poner en funcionamiento una amplia diversidad de saberes, «(lingüísticos, metalingüísticos, enciclopédicos, estéticos-culturales, pragmáticos, vivenciales ... y un largo etc.) que posee el lector y que se activan ante la diversidad de referentes, alusiones, exposiciones... que una obra puede ofrecernos» (1997, p.1).

En este sentido, la presente investigación tiene por objeto presentar los aportes de la teoría intertextual a partir de la lectura en voz alta de cuentos de tradición popular, y establecer la pertinencia de su influencia en el desarrollo del pensamiento crítico en la infancia, en especial, en un grupo de niños de Básica Primaria (6 a 7 años) colombiana. Para ello, se ha abordado la lectura de cinco variantes hipertextuales de dos cuentos de tradición popular: *Caperucita Roja* y *Rapunzel*. Los hallazgos de algunos estudios, propios de la lectura comparada de variantes intertextuales, han revelado una actividad cognitiva relevante asociada a diversas habilidades de orden superior como la inferencia, la anticipación y la formulación de hipótesis.

El interés por las estrategias que conducen a la formación de un lector crítico en la infancia, desde la mirada dialógica de los cuentos de tradición popular, constituye el eje central del presente trabajo de investigación cualitativa. Este esfuerzo intelectual pretende conocer la visión de un grupo de niños de educación Básica Primaria sobre las variantes de dos obras icónicas. Sus comentarios contribuirán a comprender la forma en que el pensamiento crítico se configura a partir de variantes intertextuales. La clasificación por categorías de las respuestas de los niños a la lectura en voz alta, (lectura realizada por la docente titular), y el entendimiento de sus apreciaciones vinculantes de las obras —como manifestación de la lectura crítica— establece la base fundamental del análisis.

Los hallazgos encontrados en las habilidades de pensamiento crítico de los niños a partir de la lectura de variantes intertextuales de cuentos de tradición ofrecen un panorama relevante

sobre el impacto de la lectura dialógica de los textos. Las formas de pensamiento que el niño adopta como lector crítico de sus obras icónicas, y de sus variantes, constituye una aportación poco investigada en el campo de la literatura en la infancia. Con base en los resultados, es preciso reflexionar sobre la pertinencia del desarrollo de estrategias didácticas y curriculares asociadas a modelos vinculantes de las obras, una oportunidad intelectual de amplio espectro con implicaciones de orden cognitivo y emocional en el desarrollo de un pensamiento conjeturado que se potencia en la escuela y que se proyecta durante toda la vida. Cabe destacar que las primeras experiencias de los niños con la literatura podrían significar el nacimiento de lectores críticos en la adultez, un tipo de lector que con los años no abandona su estilo ni sus presupuestos como resultado de esa primera relación que surge de su contacto con las obras infantiles. Esa mirada comparada, analítica, sigilosa, sospechosa y vigilante en la que se estructura la travesía de la lectura intertextual podría aportar nuevos hallazgos sobre diversas operaciones mentales que tienen lugar en la mente de los niños: lectores audaces y críticos en potencia con capacidades aún inexploradas por la investigación literaria. Es preciso recordar que las decisiones políticas y curriculares asociadas a la implementación de estrategias del análisis literario en la infancia (tal es el caso de los mecanismos asociados a la intertextualidad) suponen un desafío importante y un tema de gran relevancia, en especial, por los bajos resultados en los niveles de lectura crítica en diversos países de habla hispana. Por tanto, la formación del lector crítico en la infancia, desde la mirada dialógica de los cuentos de tradición popular, constituye una de las metas deseables de los propósitos de la literatura infantil en el siglo XXI.

En efecto, las repercusiones de las dinámicas aprehendidas en el ámbito de la lectura presentan alcances de gran trascendencia en la configuración del lector competente en la infancia, y afectan su desempeño como sujeto activo del contexto social y cultural incluso en la adultez. Pese a la concepción generalizada en relación con la importancia de comprender un texto para la vida (Teberosky, 2002; Tolchinsky, 2008) todavía se requieren estudios empíricos que demuestran los beneficios del análisis de la construcción de significado en escolares a partir de obras infantiles. En su mayoría, las investigaciones existentes han tenido lugar especialmente en los Estados Unidos y Europa (Eco, 1981; Sipe, 2001; Torr, 2007).

Pese a las dificultades y desafíos, nuevas rutas de conocimiento se han explorado en materia de comprensión lectora y pensamiento crítico. En palabras de Tolchinsky (2008), para conseguir

lectores críticos es preciso la inmersión en situaciones de prácticas auténticas, cuyo propósito vaya más allá del aprendizaje de la lectura. Si bien es cierto que en muchas aulas del mundo impera el uso de un texto guía para la enseñanza de la lectura y la escritura, no debería ser la única fuente de aprendizaje. De acuerdo con Tolchinsky, «la diversidad de tipos de texto, la autenticidad de los materiales y propósitos, así como la interacción entre pares, aparecen como las características de aula que mejor contribuyen a la formación de estudiantes letrados» (2008, p. 46).

En este contexto se desarrolla la presente investigación, es decir, se trata de un estudio cualitativo sobre la competencia intertextual (Mendoza, 1994^a; Sipe, 2008; Allan, 2011; Jurado, 2016) en la infancia a partir de la lectura de cuentos tradicionales que busca analizar el efecto de la teoría de los palimpsestos (relación hipotexto o texto original e hipertexto o texto imitador) propuesta por Genette (1989) en la construcción del pensamiento crítico de niños colombianos de primer grado de Básica Primaria (6 a 7 años). Desde esta perspectiva genettiana, el juego hipertextual conduce a una transformación intencional de estilo para fines particulares. Genette lo define como «travestimiento de la imitación» y «le corresponde el mérito específico de relanzar constantemente las obras antiguas en un nuevo circuito de sentido» (p. 497).

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

El objetivo principal del presente estudio se centra en indagar los efectos del juego palimpséstico genettiano, con base en la lectura en voz alta, de dos de cuentos de tradición popular, en la configuración del pensamiento conjeturado de un grupo de niños de primero de Básica Primaria (6 y 7 años). Del objetivo principal, se derivan cuatro objetivos específicos asociados al tipo de conexiones intertextuales que realizan los niños de primero de Básica Primaria con cinco variantes de dos cuentos de tradición popular: *Caperucita Roja* y *Rapunzel*.

2.2. Objetivos específicos

- a. Establecer el efecto del abordaje intertextual de las variantes de dos cuentos de tradición en el pensamiento crítico.

- b. Explorar el impacto de la lectura intertextual en la adquisición de valores y formulación de juicios sobre pautas de conducta.
- c. Analizar la incidencia del dialogismo intertextual en el establecimiento de relaciones entre los textos y las realidades cotidianas de los niños.
- d. Describir la influencia del juego palimpséstico en el establecimiento de relaciones con otros productos de ficción y/o culturales.

3. Estructura

El presente documento se divide en siete capítulos. En el primero se aborda el sentido de la construcción del pensamiento crítico en la infancia a través del dialogismo intertextual. En este apartado se pretende reflexionar sobre las implicancias del surgimiento de un nuevo lector, uno capaz de reconocer las imbricaciones de un texto dentro de otro. El segundo capítulo se centra en la indagación de la diégesis de los cuentos de tradición popular, su génesis, evolución, análisis de sus personajes icónicos, espacio topográficos y representaciones de orden psicológico.

En el tercer y cuarto capítulos se establece un panorama general sobre los aportes de los cuentos tradicionales y sus bondades cognitivas y emocionales en la configuración de lectores críticos. Se trata, pues, de saber cómo las obras clásicas, que no tenían en sus prepuestos al lector infantil, han logrado adaptarse y han convertido a este público en su destinatario principal. De igual forma, se abordan las peculiaridades y rasgos destacados de las dos obras que son el eje fundamental de la presente investigación; *Caperucita Roja* y *Rapunzel*. Para ello, se abordan sus orígenes, evolución, estilo de los autores y algunas variantes intertextuales.

En el capítulo cinco se presenta el análisis de los estudios más destacados en el marco del dialogismo intertextual. Los hallazgos de los estudios cualitativos presentados permiten establecer el horizonte de la investigación actual y determinar las dinámicas, metodología, muestra poblacional y tipo de obras que han sido implementadas en distintos escenarios educativos desde la perspectiva vinculante de cuentos propios de la literatura infantil.

Los capítulos seis y siete centran su atención en la metodología de la investigación y en el análisis de los resultados obtenidos. Se establecen los objetivos, criterios y muestra del corpus textual. De igual forma, se describen los instrumentos de recogida de datos y se realiza el respectivo análisis de los hallazgos más significativos como resultado de la lectura en voz alta de variantes hipo e hipertextuales. Además, se delimitan las implicancias didácticas, las limitaciones del estudio y las futuras líneas de investigación.

Si hubieras perdido toda tu fe, no podría estar aquí. ¡Y aquí estoy!

Hada madrina de Cenicienta

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA INFANCIA DESDE LA LITERATURA

Nadie puede decirle a otra persona cómo pensar, del mismo modo que nadie debe instruirlo en cómo ha de respirar o hacer que circule su sangre. No obstante, es posible indicar y describir a grandes rasgos las distintas maneras en que los hombres piensan realmente. Algunas de ellas son mejores que otras y se pueden enunciar las razones por las cuales son mejores. Quien comprende cuáles son las mejores maneras de pensar y por qué son mejores, puede, si lo desea, modificar su propia manera de pensar para que resulte más eficaz, es decir, para realizar mejor el trabajo que el pensamiento es capaz de realizar y que otras operaciones mentales no pueden llevar a cabo con la misma eficacia. (Dewey, 1989, 21)

El presente marco teórico pretende integrar y consolidar un conjunto de conocimientos, conceptos y teorías extraídos de la revisión literaria, presentado de forma coherente y articulada, con el propósito de proporcionar una mejor comprensión, descripción e interpretación del problema. Esto permitirá trazar la ruta hacia la construcción del pensamiento crítico en la infancia a partir de la literatura infantil y de su estrecha relación con el dialogismo intertextual, en particular, de los cuentos de tradición popular, joyas de la literatura que ha demostrado una notable influencia en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños (Bettelheim, 1977). Sobre la metodología de trabajo con este tipo particular de literatura, Mendoza, López Valero (1997) destacan que es preciso «recurrir al conocimiento implícito y tácito de relatos y cuentos populares, tradicionales con el de fin de ajustarlos a nuevos criterios y escalas de valores, acordes con el sentir y evolución de los momentos históricos y sociales» (p.8). Según los autores, para que el trabajo con los cuentos populares tenga sentido es preciso abordar «la reelaboración intertextual, cuyo objetivo es observar la funcionalidad del reconocimiento de hipotextos, en algunas nuevas obras de creación, surgidas de la (re)elaboración intertextual» (p.8).

Una comprensión sobre cómo se integra este tipo de literatura en el pensamiento conjeturado contribuirá a establecer los mecanismos que permiten la construcción de significados y la forma en que la mente del niño establece relaciones semánticas con grandes implicaciones de orden cognitivo, estético y emocional. A partir de una visión perspicaz de los

procesos relacionados con la construcción del pensamiento crítico en la infancia y su estrecha relación con el diálogo entre los textos, la escuela puede asumir una postura como agente educativo que propende por la formación de lectores críticos en sus primeras etapas, hecho que implica tomar decisiones curriculares importantes en el ámbito de la lectura. Lo anterior supone pensar métodos distintos a los tradicionales (aquellos que centran su atención en la fonética, en la mera descripción de imágenes, y en la lectura desarticulada de textos sin un norte pedagógico) para dar paso a nuevas dinámicas de lectura, derroteros con sentido que involucren la participación de un lector en permanente estado de provocación.

Al respecto, Jurado centra su atención dentro del proceso de lectura al afirmar que «el mayor placer se encuentra al descubrir cómo los textos producen sus efectos, lo cual supone el diálogo con los textos en ese movimiento de salida y retorno» (2016, p.19) asunto que se relaciona con los «paseos intertextuales» propuestos por Eco (1981). Sobre este aspecto, Cerrillo destaca el gozo intelectual que despierta la lectura en las personas, «eso que solemos denominar como «el placer de leer», que no es más que el gozo que representa en el lector la ampliación de conocimientos, el acceso al saber o la comprensión de otros mundos y culturas. A ese «placer» sólo se llega con el tiempo, primero por medio de la lectura comprensiva (competencia lectora), y después con la lectura literaria (competencia literaria)» (Cerrillo, 2007, p. 14).

1. Las habilidades de orden superior: destrezas del pensamiento crítico de la competencia intertextual

Las habilidades de orden superior asociadas a la lectura de libros ilustrados han sido motivo de diversos estudios (Sipe, 2008; Jurado, 2016; Pantaleo, 2017; Díaz Parra 2022). A través de los años, los hallazgos en el ámbito de la cognición han contribuido a esclarecer la ruta hacia la comprensión de los mecanismos implicados en el desarrollo de este tipo de destrezas. En relación con su concepción, García y Uribe (2006) declaran que «el pensamiento de orden superior sintetiza la búsqueda eterna del ser humano en el afán de comprender el mundo para transformarlo» (p. 3). Esta meta deseable se alinea con los fines formativos de la literatura infantil, hecho que abarca la identificación de las destrezas cognitivas asociadas a la competencia intertextual y el desempeño de los sujetos lectores desde la visión de la lectura vinculante.

La variedad de hipertextos que configuran la oferta de los mercados editoriales confirma la multiplicidad de horizontes de lectura desde la visión del juego palimpséstico. Al enfrentarse a una amalgama de textos vinculados entre sí y a una huella diegética indeleble que obedece a fines intencionales de los autores, el lector infantil accede a los matices y provocaciones de las obras encadenadas por lazos que son reconocidos de inmediato. Por ejemplo, los títulos de las obras, algunos sugerentes y otros creativos, anuncian un retorno a los hipotextos y aseguran transformaciones que sorprenden por su grado de travestimiento. En ese proceso en el que el lector reafirma el dominio de un saber sobre los textos clásicos, y que reclama como fuente de la originalidad, acontecen los hipertextos o textos imitadores. Esta plataforma que funciona como una ecuación de préstamos literarios en cadena anuncian la parodia, el divertimento, el afloramiento de lo humorístico producto de trasgresiones, y el asombro como resultado de un giro dramático de sus obras y personajes más emblemáticos.

Este mecanismo de rastreo de los hipertextos aporta al desarrollo cognitivo y a un conjunto de habilidades asociadas con la capacidad de establecer comparaciones y contrastes que desencadenan en sorpresa y confirmación de los presupuestos. Desde la perspectiva de Ortiz (2010), «el desarrollo cognitivo ocurre cuando las estructuras cognitivas se reorganizan como consecuencia de procesos adaptativos al medio, los cuales comienzan cuando los estudiantes asimilan las experiencias y tratan de acomodarlas para integrarlas al equipaje de estructuras cognitivas que ya tenían» (p.11). Las obras que se presuponen originales o hipotextos constituyen la base fundamental del perfeccionamiento de las destrezas del pensamiento. Cuando los hipertextos afloran como resultado del juego palimpséstico, los lectores infantiles podrían asumir una postura crítica y enjuiciar el contenido de la obra en función de sus referentes hipotextuales. Cabe señalar que los textos imitadores fugen como provocadores del intelecto y despiertan la capacidad de asombro y admiración a causa de los cambios intencionales producto de las propuestas de los autores con fines particulares. Según el grado de transformación, los lectores se adentran en un circuito de construcción de sentido de sus obras icónicas y de los textos imitadores, un desafío al intelecto que reporta divertimento o resistencia. Al respecto, Gómez advierte: «si la experiencia física o social entra en conflicto con los conocimientos previos, las estructuras cognitivas se reacomodan para incorporar la nueva experiencia, lo que da como resultado el aprendizaje» (2010, p.11). Como resultado de la intertextualidad, algunos

lectores celebran el travestimiento y dan la bienvenida a las nuevas variantes, mientras que otros resisten el cambio e insisten en la originalidad del relato hipotextual.

En ese proceso de reconocimiento de los palimpsestos, el lector infantil activa una serie de destrezas propias del pensamiento crítico. La novedad y la extrañeza que surgen con la presencia de los hipertextos ponen en funcionamiento habilidades como *la inferencia*. Esta habilidad de orden superior funciona desde el saber previo, una base que emplea el lector para acercarse a lo desconocido que deduce por señales que aportan los textos, hecho que plantea interrogantes sobre el tipo obras que contribuyen de manera efectiva al proceso de inferencia (León, 2003). Según Parodi (2005), la inferencia podría definirse «como el conjunto de procesos mentales que -a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee- un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado» (p. 51). Esa habilidad de reconstruir un texto dentro de otro desde aspectos implícitos que sugieren la presencia de un hipotexto en un hipertexto contribuye a la capacidad de pensar de forma crítica el relato de las variantes intertextuales. Puche et al (2001) definen «la inferencia como una especie de bisagra entre la información conocida y la nueva» (p.41). En el campo de la intertextualidad, la información conocida corresponde al contenido de los hipotextos, obras que se presumen auténticas, sagradas, inmutables. Por su parte, la información nueva se presenta a través de los hipertextos, variantes que quebrantan el orden literario establecido y deslumbran por su aparente similitud trasgredida por la intencionalidad y originalidad de otros autores.

Esta visión de las habilidades de orden superior desde la competencia intertextual implica asumir al niño como «un pequeño teórico, [...] que busca regularidades en la actividad del entorno, razona con base en estrategias y en ese proceso empieza a generar hipótesis» (Puche et al. 2001, p. 24). Esa concepción de un lector infantil dinámico abandona todo acto de sumisión. En palabras de Puche et al (2001), «se abandona así la creencia de un niño que no organiza la información que recibe» (p. 24) y que espera que el adulto brinde las explicaciones pertinentes. Lo anterior plantea que el lector infantil desde la competencia intertextual acude al juego palimpséstico como un participante activo, un rastreador de semejanzas, diferencias y contrastes. Como resultado del cruce entre textos aflora su talento para conjeturar y enjuiciar el contenido de las obras.

Cuando la parodia acompaña la competencia lecto-literaria desde la visión intertextual tiene lugar la incongruencia cognitiva del humor (Puche, 2002). Ese poder de encantamiento y divertimento propuesto por los préstamos intertextuales presente en los cuentos de tradición popular afecta la percepción narrativa del lector infantil y ejerce una influencia destacada en la habilidad de elaborar juicios a partir del relato y el detalle semiótico propio de las ilustraciones. El lector se atreve a establecer posibles conjeturas en ese tránsito de nuevas realidades literarias que acontecen producto de una clara «violación de expectativas» (Puche, 2002, p.55).

Al respecto, es preciso destacar el impacto humorístico que emerge como resultado de los hipertextos. La disparidad entre el relato hipotextual y sus respectivas variantes da lugar a las risas, una manifestación del sentido del humor en el niño que se refleja a través de una habilidad para interpretar lo cómico de ciertas situaciones que han sido modificadas desde la intencionalidad de los autores. Sobre el humor, McGhee (1979) aporta una definición asociada a la experiencia de orden mental de descubrimiento o apreciación cómica de ideas, eventos o situaciones incongruentes. La violación de las expectativas del relato original y la presencia de situaciones inesperadas propias del relato hipertextual se manifiesta a través de la risa, situación que surge cuando la narración trasgrede el orden establecido de los hipotextos. En palabras de Puche (2002), el humor tiene lugar cuando producto de «la comprensión una relación previsible, secuencial (espacial o temporalmente entendida) es esperada, y en cambio ocurre algo inesperado» (p. 31). Lo anterior se evidencia en los niveles de travestimiento que experimentan algunas variantes con fines intencionales. Ciertos autores que buscan no solo el objetivo centrado en la comprensión de relato sorprenden al lector infantil con un cambio sutil o drástico en la diégesis de las obras. Esta condición inesperada asociada a la multiplicidad de sentido que un lector infantil logra aportar a una situación ocurre con el inicio del pensamiento operacional concreto, etapa que tiene lugar a los siete años (McGhee, 1979; Puche 2002).

Otra visión esclarecedora reposa en la comprensión del *nonsense* en la literatura infantil. Sobre este concepto, Arbonés (2012) afirma que «en la literatura el nonsense, el sin sentido, sería aquel juego del lenguaje consistente en retorcer las formas sintácticas o semánticas para forzar prestidigitaciones literarias que sean absurdas, generalmente para adentrarnos en la ilógica de lo que se nos presenta» (Arbonés, 2012, p.1). De acuerdo con Arbonés, «cuando hablamos del *nonsense*, en cualquiera de sus sentidos, hablamos de que el escritor impone su propia lógica

interna. Normativamente el mundo o el lenguaje pueden ser de uno u otra manera pero él, como un niño o un loco, se desembaraza de esa lógica que le oprime para construir aquello que desea construir como desea construirlo» (p. 2). Este sin sentido es un aspecto esencial del fenómeno intertextual. Por ejemplo, dentro de la variedad de hipertextos resaltan aquellos que trasgreden los elementos centrales del relato: giros en el rol de género, presencia o ausencia de personajes, finales inesperados, todas ellas situaciones humorísticas como resultado del travestimiento. Una muestra de lo anterior se evidencia en la obra *El príncipe ceniciento* de Babette Cole (1987). Este texto muestra a un personaje que de manera inesperada asume el rol que ha sido femenino desde tiempos inmemorables. El lector identifica de inmediato el hipotexto que infiere desde el título la obra. Sus orígenes se remiten al relato hipotextual de Giambattista Basile, *La Gatta Cenerentola*, cuento publicado en su obra *Pentamerón* y publicado en 1634. Tiempo después surge la versión de Charles Perrault titulada *Cenicienta o El zapatito de cristal* en 1697. El cambio de Cenicienta por Ceniciento ya genera una situación humorística representada por el cambio de género. El lector infantil advierte la imitación y el relato trasgredido. En la versión masculina, no son dos hermanastras quienes atormentan a Cenicienta. En esta versión hipertextual, Ceniciento es un príncipe, aunque no parecía pues era bajito, pecoso, sucio y delgado. Tenía tres hermanos grandulones y peludos. Este entramado que presenta claras violaciones a las expectativas más un final que, al igual que la obra hipotextual satisface por su afamado triunfo del bien sobre el mal, genera risas y placer, un escenario de grandes comparaciones y contrastes, actividad propia del intelecto y de las destrezas del pensamiento que dan lugar a la reelaboración del relato en una situación de clara simulación con matices de parodia.

Cabe señalar que para que la inferencia del lector infantil acceda a la provocación propuesta por lo palimpsestos, el rol del docente resulta crucial a través de una amplia gama de preguntas orientadoras del pensamiento. Al respecto, García y Uribe (2006) advierten que la pregunta establece una estrecha relación con la condición humana en el aula académica, «a lo que conviene convertir dicha aula en alas de libertad, desde el cielo del pensamiento ante el horizonte de la infinitud, todo ello intervenido por la impactante aparición de la pregunta como guía hacia el infinito despertar de la evolución, tanto de la pregunta misma como del ser humano y el mundo» (p. 3). Esta visión holística del lector infantil que trasgrede la lectura ingenua, y que

sucumbe a la cualidad sorprendente del relato entramado de los hipertextos, se manifiesta en participaciones constantes y en respuestas elaboradas y auténticas dentro de escenarios de lectura en voz alta.

Dentro del proceso de lectura intertextual que pretende el desarrollo de las destrezas cognitivas, resulta de gran relevancia la perspectiva interactiva de lectura propuesta por Solé. Para la autora, leer involucra al lector (expectativas y saberes previos) y al texto (forma y contenido). Resultado de las interacciones entre lectores infantiles y textos se plantea la imperiosa necesidad de trabajar la anticipación como otra de las habilidades asociadas al pensamiento crítico. Solé asevera que «para leer necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba» (2010, p. 18). Así pues, la anticipación supone un acercamiento al texto desde posibles predicciones que pueden coincidir o no con los presupuestos de los lectores. Además, la anticipación o predicción permite establecer conexiones emocionales con el texto que son el producto de la experiencia del lector infantil, de su historia de vida, de sus anécdotas personales. En el fortalecimiento de esta importante habilidad del pensamiento, la destreza del docente para plantear preguntas movilizadoras resulta esencial para que afloren argumentos conjeturados como resultado del juego palimpséstico.

Solé destaca que dentro del modelo interactivo es preciso que el lector tenga la oportunidad de establecer *anticipaciones* sobre el contenido del texto y proceda a verificarlo. La autora destaca el distanciamiento que esta propuesta de lectura dialógica plantea en relación con los modelos de lectura centrados en la decodificación. Más allá de centrarse en el texto o en el lector, el modelo interactivo centra su interés en el que «uso que el lector hace de sus conocimientos previos para la comprensión del texto» (2010, p. 19). Este proceso descrito como un *input* ascendente parte de la palabra escrita hacia la comprensión de información más sofisticada, escenario donde el uso de habilidades propias del pensamiento traza la ruta hacia la construcción de sentido a partir de lo leído. De acuerdo con Puche et al (2001), el niño asumido como científico, hecho que abarca su rol como lector que se sumerge en los entramados intertextuales, trasgrede el contenido del texto y va más allá interrogando los hipotextos, «construye teorías acerca del mundo, predice, arriesga y prueba hipótesis en una amplia variedad

de dominios» (p.25). Además, el niño como lector de hipertextos se enfrentan a situaciones de resolución de problemas. La lectura de textos imbricados supone un conflicto cognitivo, un desafío al orden natural que los clásicos le han garantizado y que han sido trasgredidos por sus variantes. Ante ello, el escenario de lectura dialógica, uno en que el lector realiza paseos intertextuales propuestos por Eco (1981) y en donde los textos dialogan, constituye un aporte a la competencia intertextual, toda vez que el acto de descubrir los patrones de los textos imitadores involucra el intelecto y sus destrezas. Lo anterior abarca una desacomodación cognitiva para aceptar o rechazar los hipertextos como una nueva realidad literaria. Al tratarse de cuentos de tradición popular, tal como se plantea en el presente estudio, las obras y las situaciones palimpsésticas establecen un vínculo con el lector infantil y sus intereses (lucha entre el bien y el mal), con su mundo (conflictos de lucha y triunfo) y con su manera de ver las cosas (la justicia, la maldad, el triunfo del bien, el goce eterno producto de acciones justas) (Puche et al, 2001). Desde esta perspectiva palimpséstica del lector infantil, subyace una concepción de lector comprometido con sus búsquedas, un niño que se subleva ante la burocracia de la escuela y que decide comprobar por sí mismo si sus hipotextos han sido vulnerados. Es quien decide si «abrazar» las nuevas variantes y se sumerge en la innovación del relato original o si de plano rechaza toda forma de travestimiento que suponen los textos imitadores. El niño se asume como lector crítico en los primeros estadios de formación cuando se atreve a juzgar el contenido de los textos imitadores y a expresar el nivel de agrado en función de la diégesis trasgredida de los hipertextos. Esta fase de enjuiciamiento, donde el lector infantil activa sus destrezas de orden superior como la inferencia, la anticipación y la resolución de problemas, constituye el primer escenario del lector infantil como crítico literario en potencia.

Es preciso señalar que dentro de las destrezas que acompañan la capacidad de pensar críticamente los textos desde la visión palimpséstica, un factor central y que subyace al funcionamiento de las habilidades de orden superior en la infancia se encuentra asociada con la imaginación. Esta facultad humana adquiere un protagonismo en el proceso de lectura crítica. La imaginación es entendida «como una empresa colectiva y es definida como una función integradora y flexible, que consiste en el acto de generar, a partir de fragmentos de conocimiento antiguo, nuevas ideas y posibilidades» (Marcovich, 2022, p.84).

Con el paso del tiempo y gracias a diversos estudios sobre el rol destacado de la imaginación en la infancia, se ha abandonado la errada concepción de que crecer abarca abandonar la creación de mundos imaginarios. Por décadas, se asoció a la imaginación con una actividad pueril, propia de la inmadurez mental que reposa en las primeras edades. Imaginar era equivalente a ser niño, a la fantasía, a lo inexistente e intangible, a la ternura y a la ingenuidad. Por ende, al crecer, los adultos y su deseo de racionalizar el mundo, dan paso a la lógica y a la razón y abandonan la ensoñación, un concepto estrechamente relacionado con la inmadurez. Según Fernández (2019), la imaginación y la lógica son «estas dos fuerzas contrapuestas las que configuran nuestra visión del mundo» (p. 2). Mientras que la imaginación está asociada a no tener los pies en la tierra y a estar destinado al fracaso, la lógica es fría y aburrida por su incansable deseo de conocer las razones, de «focalizar la realidad a través de las frías estadísticas de los números, de la búsqueda de una necesidad entre causa y efecto, una causalidad que nos explique el porqué de las cosas, el anclaje a los fríos hechos, la necesidad de control» (Fernández, 2019, p.2). Sin embargo, grandes pedagogos como Dewey o científicos destacados como Einstein han reivindicado el papel crucial de la imaginación, asumida como la fuente de inspiración que desencadena en la configuración de grandes ideas y el estimulante de la creatividad. Debido a lo anterior, podría afirmarse que la imaginación es inherente al pensamiento y comprende todas las destrezas y habilidades de orden superior asociadas al intelecto: inventar nuevos mundos, crear soluciones a problemas cotidianos, resolver acertijos, proponer nuevas rutas en el tratamiento de un asunto, estructurar una respuesta a un interrogante, enjuiciar la realidad, entre otros.

Cabe destacar que imaginación constituye un aspecto central dentro del proceso de lectura dialógica intertextual. Al enfrentarse al juego palimpséstico, el niño acude a la imaginación para crear nuevas formas de comprender el relato trasgredido. Conjetura las posibles diferencias y semejanzas entre las obras y da vida a finales inesperados siguiendo los pasos o huellas propuestas por las variantes. Para el lector infantil, la trama de los textos imitadores, con cierta medida de originalidad propia del travestimiento, actúa como un provocador del intelecto, una plataforma que desafía el aspecto sagrado de los hipotextos.

Es preciso subrayar que la lectura de los hipotextos asociados a los cuentos de hadas aporta en gran medida a la capacidad de generar ensoñación y de potenciar la imaginación a causa de

los símbolos y las representaciones que permiten que el niño logre enfrentarse a los desafíos de crecer (Bettelheim, 1977). Sin embargo, la presencia de las variantes hipertextuales apoya la creatividad y el dinamismo de la lectura vinculante. Este tipo de lectura que descansa en el diálogo de textos imitados e imitadores contribuye a superar la rutina y repotenciar los reconocidos relatos de tradición. La presencia de variantes supone la lectura de constantes relanzamientos de los clásicos en nuevos circuitos de sentido, una propuesta con cierta medida de originalidad asociada a la intencionalidad de los autores. Esta antesala de textos que se entrecruzan con el propósito de construir significados alternativos apoya el principio de libertad creadora del pensamiento crítico y desafía la imposición interpretativa de adultos y formadores en el proceso de lectura vinculante de las obras propias de la literatura infantil. Desde este contexto, cobran valor las afirmaciones de Barnet y Bedau (2022) al sostener que el pensamiento crítico exige la capacidad de ver los asuntos desde distintas perspectivas, uso de la imaginación y la capacidad de anticipar consecuencias. Desde esta visión crítica del pensamiento, los lectores infantiles son seducidos por los giros en las tramas de los hipertextos y por la fascinación de construir nuevos significados, a partir de las destrezas de orden superior, que son susceptibles de extrapolarse a otros escenarios y contextos.

Sin embargo, para que el pensamiento crítico en el aula alcance su máximo potencial deben integrarse los saberes de los miembros de la comunidad educativa. Según Hook (2021), «el pensamiento crítico es un proceso interactivo que exige la participación tanto del profesor como de los estudiantes» (p. 20). De igual forma, Hook subraya la importancia de mantener la mente abierta como requisito esencial del pensamiento conjeturado. Esta actitud de apertura contribuye a considerar distintos aspectos de un mismo asunto y explorar el cruce de diversas variables para expresar un punto de vista a partir de la manifestación de destrezas de orden superior.

2. Aproximación al concepto de pensamiento crítico en la infancia: el intertexto lector

«El pensamiento crítico es tener el deseo de buscar, la paciencia para dudar, la afición de meditar, la lentitud para afirmar, la disposición para considerar, el cuidado para poner en orden y el odio por todo tipo de impostura».

Francis Bacon (1561-1626)

La capacidad de pensar se encuentra asociada a los seres humanos. Es un acto complejo que abarca el estudio de diversos aspectos que requieren de un tratamiento holístico. Un

concepto derivado se centra en la facultad de pensar de manera crítica, un tipo de pensamiento de avanzada que involucra acciones visibles por parte de un pensador en ejercicio. Paul y Elder (2003) en su obra *Critical Thinking* definen y destacan aspectos centrales del pensamiento crítico. Para los autores, “el pensamiento crítico es ese modo de pensar sobre cualquier tema, contenido problema en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (p.4).

Los estudios sobre el pensamiento se remontan a la antigua Grecia. Dos de sus máximos exponentes, Platón y Aristóteles, expusieron sus argumentos sobre las bases fundamentales asociadas a la capacidad de pensar. Hacia 1946, el filósofo Max Black dio origen al concepto de *pensamiento crítico*, término para referirse a una lógica relacionada con la capacidad de razonar del ser humano. Examinar el funcionamiento del pensador crítico exige el abordaje de ciertas particularidades. Paul y Elder (2003) establecen ciertas facultades del pensador crítico y ejercitado: i) formula problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión; ii) acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente; iii) llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes; iv) piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; v) reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas; vi) al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente (2003, pp.10-12). Es importante destacar que, para Paul y Elder, la educación es un campo de acción relevante para el desarrollo del pensamiento crítico. En esa línea de pensamiento se inscribe el proceso de lectura crítica, asumido como un acto asociado al pensamiento conjeturado. Reconocer las facultades del lector crítico permitirá comprender de qué forma «los textos que circulan en la cultura» (Jurado, 2016, p. 15) constituyen el escenario donde se construye significado. Desde los objetivos que persigue la presente investigación se propone considerar la relación entre pensamiento vinculante a partir de obras clásicas de la literatura infantil y la configuración del lector crítico. Por ende, se introduce el concepto de intertextualidad aportado por Bajtin (1979), Kristeva (1981) y Genette (1989) y que concierne al diálogo entre los textos. Desde esta perspectiva, los textos canónicos o hipotextos hacen eco en otras variantes que invocan voces ajenas que resignifican los relatos de antaño en un relanzamiento constante de sentido.

Los estudios especializados afirman que existen múltiples y reconocidos beneficios del juego intertextual (Eco, 1981; Sipe, 2001; Torr, 2007; Jurado, 2016; Altun y Ulusoy, 2019). De acuerdo con los hallazgos, y tomando como referencia la obra de Eco, *Lector in fabula* (1981), Jurado señala que «el lector es un sujeto cooperativo que realiza paseos intertextuales a partir de la Enciclopedia, y asume el texto como la representación de un mundo posible. En esta dirección se identifica al lector crítico como aquel que puede hacer la travesía por el texto reconstruyendo las voces que lo contienen, lo cual supone establecer acercamientos cognitivos desde la historia, la filosofía, la sociología, el psicoanálisis y desde las obras literarias mismas» (Jurado, 2016, pp. 13,14).

Los paseos intertextuales amplían el marco de comprensión de una amplia variedad de textos. El lector crítico percibe la actividad dinámica y asociativa de las relaciones entre los textos que conforman su espacio cultural (Lévi-Strauss, 1972; Rodríguez 1989). Desde ese juego palimpséstico, donde una obra original deja la huella en versiones subsiguientes, se podrían identificar y contrastar una amalgama de voces polifónicas con características semejantes: el perfil psicológico de los personajes; el espacio topográfico y su influencia en la emocionalidad y en el ambiente; la presencia de figuras y recursos de estilo para potenciar el mensaje; la disposición del relato, el lenguaje simbólico, el tono de las palabras y el mensaje, el tiempo verbal y demás estructuras gramaticales; el uso del lenguaje coloquial intencionado, o el efecto del color en libros ilustrados. En su obra, Propp (1974) presenta treinta y una funciones del cuento con sus variantes, escenario que posibilita una mirada integradora de la intertextualidad a través de las distintas posibilidades, entre las que se destacan: la partida del héroe, entrega del objeto mágico, victoria sobre el antagonista, bodas del héroe, entre otras.

Para Sloan (2003), la lectura intertextual es una de las metas principales de los estudios literarios. En su obra *The Child as a Critic*, la autora compara este tipo de conexiones entre textos con un árbol genealógico de gran extensión. Al citar a Frye (1963), Sloan destaca que la esencia de un verdadero lector crítico en la infancia, desde la visión intertextual, se basa en «interpretar cada obra literaria a la luz de toda la literatura que conoce» (p. 44). Así, la literatura se concibe como un cuerpo interrelacionado de estructuras que contribuyen a la construcción de significado. Las obras abandonan ese carácter aislado donde cada una pareciera ser una entidad separada. El niño comprende que, cada vez que lee un texto, debe recurrir a su propia

enciclopedia, buscar vínculos entre las obras y entrar al juego palimpséstico como un participante activo, que se deja seducir por el diálogo entre los textos y se siente provocado en sentido emocional y cognitivo.

El llamado de una lectura contemporánea, desde una visión más competente, supone asumir nuevas rutas de análisis literario hacia la construcción de significados. La meta apunta a la configuración de un lector infantil crítico y audaz, denominado por Eco (1981) como Lector Modelo. Este tipo de lector presenta unas características particulares que lo diferencian de otro: es capaz de asumir posturas como sujeto activo del contexto social y cultural. Eco (1979) expresa el rol destacado de los paseos intertextuales como ruta certera para la configuración del pensamiento crítico y enfatiza la necesidad de establecer un diálogo entre las obras, un tipo de cooperación entre textos con una intencionalidad determinada.

La lectura en voz alta de textos vinculados por la intertextualidad ha demostrado aportes de orden cognitivo. Roche (2014) afirma que la lectura interactiva en voz alta conforma genuinos y auténticos espacios para un real compromiso con la literatura y destaca tres beneficios cognitivos: i) permite ir más allá de nuestra experiencia individual con los textos, escenario que fomenta la imaginación de otros mundos y la identificación de sentimientos ajenos; ii) profundiza nuestro entendimiento y extiende nuestra respuesta, de forma altruista e inteligente, a situaciones que contribuyen de manera significativa a nuestro desarrollo personal, y iii) ayuda a relacionar nuestra herencia cultural e histórica. Sobre este último aspecto, Roche (2014) plantea que leer libros ilustrados a los niños examina su entendimiento cultural de ciertos temas como la muerte, la amistad, la lealtad, la justicia, entre otros.

Sobre la intertextualidad y sus beneficios en la configuración del pensamiento crítico en la infancia, Wilkie-Stibbs (2004) destaca que el juego intertextual socava la autenticidad de sus «pretextos», «desestabiliza hábilmente la seguridad de sus lectores colocándolos de manera ambivalente en relación con (1) lo que creen que ya saben sobre los cuentos y (2) la historia que ahora están leyendo» (p.181). Para Wilkie-Stibbs no se trata de una simple alusión a obras ya leídas; la intertextualidad abarca «desafiar las nociones ya leídas», un tipo de cuestionamiento sobre la veracidad de la enciclopedia del lector. Las respuestas intertextuales de los niños han sido clasificadas por algunos estudios empíricos. Esto ha permitido establecer criterios sobre el

tipo de vínculos que establecen los lectores infantiles con otros textos y con sus experiencias personales, en particular, desde tres ejes en los que se fundamenta la manipulación de los textos: reinención, recreación y reescritura (Wilkie-Stibbs, 2004).

Los hallazgos revelan que la intertextualidad es más que un simple acto de reconocimiento entre obras. Abarca un complejo proceso de desacomodación de las estructuras preconcebidas por los textos que el lector ha leído antes de asociar las voces que invoca una obra dentro de otra. La controversia de lo que se creía el fundamento hipotextual y que tiene lugar en el encuentro con los hipertextos da lugar al asombro y al regocijo. La antesala que revelan los hipertextos o textos imitadores anuncia la parodia, el cuestionamiento de las bases del texto original y crea un estado de shock cognitivo en la mente de lectores juveniles capaces de identificar la disparidad presente en los textos, a pesar de la similitud aparente. El juicio que tiene lugar entre el hipotexto y sus hipertextos conduce a fuertes interrogantes sobre la autenticidad, a tal punto, que se genera en la mente de los niños un tipo de resistencia al travestimiento literario de los que se creían textos absolutos, completos, sagrados.

Además, la asociación intertextual permite, por defecto, el contraste ineludible entre obras: semejanzas paratextuales, textuales, estilísticas, culturales. Los estudios de Mendoza (1994) evidenciaron que las producciones literarias son portadoras de valores culturales que permiten «poner de manifiesto variados tipos de correlación» que contribuyen a ampliar aspectos de comprensión/recepción significativa. Los hallazgos demostraron que «todo ello, organizado en secuencias didácticas sirve para que el alumno [...] se introduzca en la apreciación de distintos códigos de comunicación verbal y no verbal, a la vez que analiza las distintas conexiones entre ellos» (p. 68-69).

En lo concerniente a la lectura crítica, Jurado (2014) afirma que este concepto «se asocia a la capacidad del estudiante-lector para reconocer diversos textos en el texto que se interpreta y a partir de allí, saber descubrir las intencionalidades de los textos mismos o de los sujetos representados en ellos, o del autor cuando se trata de textos referenciales [...]» (p.11). Este abordaje de la lectura desde el dialogismo propuesto por Bajtin (1981) supone diversos aspectos que concluyen durante el acto de leer: poseer una memoria enciclopedia, lo que presupone que un lector crítico primero tuvo que fungir como lector en un estadio primario. Esto significa que

para poder avanzar hacia la lectura crítica, los lectores en calidad de pioneros se acercan a las obras con una primera mirada; a medida que avanza su capacidad lectora de otras obras, el lector empieza a reconocer huellas propias del estilo particular de un autor o de la temática que se entrelaza entre los textos que «conversan entre sí».

Posteriormente y con un bagaje que le acompaña desde su enciclopedia almacenada (definida por Eco (1981) como la Enciclopedia del lector), los lectores desarrollan la capacidad de elaborar conjeturas, de establecer inferencias (deducciones), de anticipar tramas y desenlaces (posterior comprobación), de formular hipótesis; estas habilidades de orden superior asociadas al pensamiento se ponen en funcionamiento para dar vida a un nuevo tipo de lector: uno capaz de realizar conjeturas, contrastar obras semejantes, elaborar juicios y fungir como un crítico literario de los textos. Sin embargo, para que esta enciclopedia se robustezca y la intertextualidad y la tan angelada lectura crítica acontezcan es necesario que el lector sea expuesto a una amplia variedad de obras literarias y no literarias. Jurado (2014) advierte que «la lectura crítica es imposible de aprender si los acervos textuales del lector son muy limitados, como ocurre en las escuelas de la periferia» en Colombia (p. 12). Sobre este aspecto, Jurado destaca que la situación en materia de acceso a textos auténticos es un reto, en especial porque en el 50% de las instituciones escolares en Colombia no hay nada para leer salvo las cartillas emitidas por el Ministerio de Educación (Jurado, 2014, p. 12). Si para Jurado (2014) «este diálogo entre los conocimientos del texto y los del lector constituye la lectura crítica» (p.12), Colombia requiere de esfuerzos importantes en materia de dotación de textos y en el diseño de programas curriculares cuyo objetivo se centre en la competencia literaria y en la configuración del pensamiento crítico en la infancia y adolescencia desde la perspectiva intertextual y dialógica de las obras.

Además, Jurado (2014) destaca que este tipo de lectura crítica abandona el carácter subjetivo de la «libre opinión del lector» (p.12). A medida que estas habilidades alcanzan su máxima expresión, el lector comprende que no es posible dar por válido todo lo que se dice de una obra. Este tipo particular de lector recurre a su memoria enciclopédica, «invita a sus obras a dialogar entre sí», un contexto particular de lectura altamente intelectual que exige un conocimiento literario avanzado de sus obras predilectas. Sobre el carácter vinculante y

dialógico de las obras como manifestación de la intertextualidad, Jurado destaca que «la labor de tejido hermenéutico es lo que da lugar a la lectura crítica» (2014, p. 13).

Como resultado de lo anterior, el lector crítico incluso llega a generar resistencia. Este concepto, defendido por Sipe (2006), alude a algo más que solo expresar disgusto por alguna obra en particular. Sipe sostiene que la resistencia surge como resultado de la variedad de formas en que las historias pueden ser disfrutadas o apreciadas. En una actividad de lectura en voz alta. Sipe destaca el comentario de un niño de preescolar al escuchar una historia leída por su maestra. Al parecer, el texto relata las vivencias de un niño que se enfrenta a ciertas condiciones perturbadoras de su vecindario asociadas a la presencia de grafitis e indigencia. Al observar estar escenas, el niño expresó: «Esta historia es demasiado triste. Me gustan las historias felices».

Al respecto, Sipe expresa que este tipo de comentarios «sugiere que las representaciones de la vida en esta obra de ficción realista son, en cierto sentido, demasiado reales para los niños: se resisten a prestar atención a estos angustiosos rasgos de la realidad» (p. 6). La resistencia es una actividad propia del lector crítico, una con el talento para enjuiciar el efecto del travestimiento de la imitación La Tabla 1 muestra la clasificación realizada por Sipe sobre los tipos de resistencia que demuestran los niños a ciertas obras de la literatura.

Tipo de resistencia	Fuente de resistencia	Opinión de los niños
Intertextual	Conflicto entre una obra conocida y una nueva obra	<i>La historia no es así</i>
Preferencial o categórica	El libro no coincide con la concepción que tiene el niño de lo que le gusta leer	<i>No me gustan ese tipo de historias.</i>
Pruebas de realidad	Conflicto entre el mundo representado en la historia y la comprensión de la realidad por parte del niño.	<i>La vida no es así</i>
Comprometido o cinético	Representación o evocación de una realidad dolorosa.	<i>Puede que así sea la vida, pero es demasiado doloroso.</i>
Excluyente	Ausencia de personajes o situaciones con los cuales el niño podría identificarse.	<i>No me veo a mí mismo-estoy fuera de esta historia</i>
Crítica literaria	Objeciones a defectos percibidos en el estilo del autor	<i>El autor cometió un error-es una mala historia.</i>

Tabla 1. Tipología de la resistencia de los niños a la literatura según Sipe (2006).

3. Pensar críticamente la infancia desde la literatura

Un análisis del concepto de literatura infantil resulta pertinente para los objetivos que persigue la presente investigación. La literatura infantil ha sido concebida como «todas las producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño» (Cervera, 1984, p. 1). Bortolussi define de manera concisa la literatura infantil como «la obra estética destinada a un público infantil» (1985, p.16). En las últimas décadas, ha sido notable el creciente interés por la inserción de la literatura infantil y juvenil en distintos escenarios de formación, en especial, por criterios como ser fuente de placer y diversión, de enriquecimiento personal, instrumento de comunicación y expresión y de acercamiento del niño al mundo que le rodea (Peñalver & Gómez, 2015).

Cervera (1984) presenta tres categorías en las que se subdivide la literatura infantil. En primer lugar, se encuentra la literatura *ganada*, «obras que no nacieron para los niños, pero que, andando el tiempo, el niño se las apropió o ganó o se le destinaron» (párr. 6). Un ejemplo de este tipo de producciones son los cuentos tradicionales propios de la tradición folclórica como los cuentos de hadas, romances y canciones, entre otros. En la literatura *creada*, el destinatario particular es el niño. Por último, está la literatura *instrumentalizada*, un grupo criticado por su notable dominio didáctico que se impone sobre lo literario, con bajos niveles de creatividad y presencia de personajes básicos.

Dentro del análisis de los libros para niños, Díaz (2015) destaca que existe un universo complejo que abarca el estudio de diversos discursos y elementos que le son propios: «la imagen, el texto, las decisiones editoriales, el formato, el tipo de papel, la tipografía, el diseño, la influencia del lenguaje visual y de la publicidad, la ideología de la moda, mensajes ocultos que definen el lector implícito o proyectan el sistema de creencias y convicciones de los autores, entre otras cosas» (p.13). Sin embargo, Díaz plantea que es preciso examinar la experiencia emocional que existe entre lector infantil y una obra. Al respecto, cita: «la lectura de un buen libro puede emocionarnos porque el personaje nos conmueve, porque nos eleva en su mundo imaginario y nos hace creer en la ficción, porque nos mantiene en tensión o porque nos seduce con su forma de contar la historia [...]. Cuando un libro permite que nos entreguemos de forma completa, nos olvidemos del mundo y mantengamos el deseo de volver a él, aun cuando lo hayamos terminado... ese realmente, es un buen libro» (p.15). Dado que los textos infantiles

logran impactar los sentimientos del lector es necesario abordar sus implicaciones, no solo en ámbito de la emoción y en la capacidad de atrapar al punto de motivar la relectura, sino en el uso de la razón, en la capacidad de inferir a partir de lo oído y leído, en las abstracciones que impelen a la anticipación y formulación de hipótesis, entre otras habilidades de orden superior.

Dadas sus particularidades y sus reconocidos efectos en distintas áreas, el estudio y análisis de los textos escritos para niños debería ocupar un lugar destacado en relación con el proceso de configuración del pensamiento crítico. Sin embargo, y pese al disfrute que genera la lectura de cuentos y el reconocimiento del público en general sobre las bondades de la lectura en la infancia (Núñez, 2009), existen muy pocas investigaciones sobre la interpretación realizada por los niños (Sipe, 2008; Torr, 2007; Pantaleo, 2017).

Para los fines que persigue esta investigación, se adopta el grupo de la literatura *ganada*: se asumen los cuentos tradicionales como la categoría seleccionada por sus múltiples beneficios en el plano simbólico, hermenéutico e interpretativo (Bettelheim, 1977), condición que favorece la construcción de significados y la emergencia de juicios de valor. Sin embargo, el abordaje debe ser objetivo y se aleja de las experiencias personales del docente, quien evitará que sean sus propias interpretaciones las que se impongan sobre el pensamiento del niño. Cervera (1984) añade que «ese encuentro entre lector infantil y texto permitiría comprobar que la coherencia y verosimilitud en la mente del niño no coinciden siempre con las nuestras» (p. 27).

Con el fin de no caer en la instrumentalización es preciso abordar la lectura y análisis de los cuentos tradicionales desde el principio de la naturalidad y la libertad del pensamiento (Cervera, 1984). Chambers (1993) muestra que puede existir un marco de preguntas diseñadas para animar a los niños a compartir su entusiasmo personal acerca de una obra. Este hecho abarca las dificultades que tuvieron para entender el libro, a la vez que se comparten conexiones y patrones que hayan descubierto dentro de una obra, como las conexiones intertextuales con otras producciones. No se trata de crear listas de preguntas para ser usadas mecánicamente; sin embargo, sus aportes muestran que resulta útil establecer, dentro de ese marco de la interrogación, tres tipos de preguntas: las *básicas*, del tipo: ¿Hubo algo que te gustara o disgustara del libro?; las *generales*, cuándo viste el libro por primera vez, incluso antes de leerlo, ¿fue la clase de libro que tú esperabas que fuera?, ¿era lo que tú esperabas ahora que lo has leído?; las *especiales*, tales como: ¿Qué personaje fue el que más llamó tu atención? (pp.87-90).

Los estudios de McGee (1992a) revelaron la importancia de la pregunta como un elemento que dio lugar a un mayor número de respuestas interpretativas y permitió que los niños pudieran centrarse más en la indagación sobre una idea común (p.186).

Pese a los hallazgos de los estudios que enfatizan el valor de las interacciones orales dentro de las prácticas de educación literaria, Sipe (2008) muestra que el concepto de construcción de significado literario por parte de los niños se ha visto reducido a etiquetas y al abordaje de estructuras literarias. En muchos casos, y tal como refieren Martínez, Roser y Dooley (2003), el énfasis de la escuela suele estar puesto en la fonética y en la adquisición de la lengua escrita. Fiel reflejo de lo anterior se encuentra en los manuales de lectura y escritura que se emplean en algunos países de América latina. En Colombia, se utiliza el manual *Lenguaje-entre textos*-(2018), fuente adaptada de una versión para Chile, con poca o ninguna contextualización cultural de los contenidos, lo que se traduce en dinámicas mecanicistas, y que no representan la identidad cultural del país ni dan lugar al hecho interpretativo.

Según Jurado (2008), la escuela no es necesariamente el único lugar donde un lector puede constituirse como tal, y, por ende, debe trascender «el enfoque meramente alfabetizador», y que en la actualidad impera en la gran mayoría de instituciones escolares en Colombia. Dada su capacidad de convocatoria, la escuela todavía tiene un papel relevante en el proceso de formación de lectores si «pone el acento en la interpretación crítica de los textos» (Jurado, 2008, p. 1). Todo ello constituye, *grosso modo*, la situación de la literatura infantil y su rol desdibujado en diversos escenarios escolares.

A pesar de los pocos estudios empíricos en materia de pensamiento crítico en la infancia, ciertas investigaciones han arrojado resultados relacionados con la comprensión lectora dentro de un contexto dinámico de tránsito entre niveles (Calsamiglia & Tusón, 2012). Rosenblatt (1985) afirma que el lector y el texto como términos genéricos no existen; la lectura se define como una transacción, una fusión entre el lector y el texto en un momento y un contexto determinados para construir significado (lector y texto son relevantes). Por su parte, las investigaciones de Barret (1968) y Solé (2001) abordan la dimensión cognitiva y afectiva en el análisis de textos literarios. La lectura es entendida como un proceso que atraviesa distintos niveles: *literal*, donde tiene lugar la lectura denotativa; *inferencial* o lectura connotada; y *crítico*-

intertextual, lectura de la extrapolación donde emergen juicios sustentados desde los universos singulares de los textos.

Rosenblatt (1994) nomina a sus dos instancias como *eferente* y *estética*, y establece una postura equilibrada de las etapas del proceso lector. Esto significa que no es suficiente con que el lector construya el significado de una obra a partir de lo que el autor propone. La instancia *eferente*, término que proviene del latín *effereus* y que significa «que lleva hacia afuera», centra la atención en la experiencia del lector con el texto; «la atención del lector se centra en lo que quedará como resultado de la lectura, la información adquirida, la solución lógica a un problema, las acciones a realizar» (p.23). Esa lectura atenta por parte del lector, que tiene el propósito de extraer información, se ubica en dicho nivel, y aborda la primera parte de la comprensión de un texto después de su lectura. Algunos aspectos significativos que el lector «extrae» a partir de la instancia *eferente* [...] se concentran en lo que los símbolos designan, lo que puede estar contribuyendo al resultado final que busca la información, los conceptos, la guía para la acción, que se quedará con él cuando termine la lectura» (p. 27).

Sin embargo, la autora enfatiza que esa primera instancia no es suficiente y propone que debe abordarse la segunda denominada *estética*, término del latín *aestheticus* y que designa aquello «que se percibe con los sentidos». En la instancia *estética*, «la principal preocupación del lector es lo que sucede *durante* el evento de lectura real» (p.24). Al igual que sucede con la instancia *eferente*, el lector «debe descifrar las imágenes, conceptos o afirmaciones que las palabras señalan [...], también presta atención a las asociaciones, sentimientos, actitudes e ideas que estas palabras y sus referentes despiertan dentro de él. «Escuchándose» a sí mismo, sintetiza estos elementos en una estructura significativa. En la lectura estética, la atención del lector se centra directamente en lo que está viviendo durante su relación con ese texto en particular» (p.25).

Para Rosenblatt, el lector dirige su atención hacia la plena fusión vivida con el texto. Como resultado, la autora plantea el concepto de transacción entre ambas instancias para describir la complejidad que acompaña al proceso de lectura y enfatiza la relación entre el texto y la conciencia continua que se tiene de este. Ese equilibrio, afirma Rosenblatt, debería ser enseñado en el aula, lo que contribuiría a una mirada integral del proceso lector. La autora enfatiza en el «hecho de que un lector tiene que aprender a manejar sus múltiples

respuestas a los textos en una variedad de formas complejas, moviendo el centro de atención hacia los extremos eferentes o estéticos del espectro» (p.37). De igual forma, Rosenblatt destaca que como resultado de la transacción entre las dos instancias, «se puede postular un proceso bidireccional, o mejor circular, en el que el lector responde a los estímulos verbales derivados del texto, pero al mismo tiempo debe atraer la sensibilidad para proporcionar y organizar la sustancia de su respuesta. De esta nueva experiencia, se forma la obra literaria» (p.43). Si para Rosenblatt (1994) la lectura involucra la transacción entre la instancia *eferente* y la *estética*, para Iser (2022), toda obra literaria posee dos polos denominados *artístico* y *estético*; «el artístico describe el texto creado por el autor y el estético la concreción realizada por el lector» (p.60). Según Iser, «la obra es más que el texto» en la medida en que exige un carácter virtual que no se reduce ni a la realidad del texto ni a las elaboraciones del lector. Se trata de experimentar en la lectura, de «explicar los potenciales sentidos de los que un texto dispone» (p.63). Para que esto suceda, Iser propone una triada (texto, lector e interacción), en la que se fundamenta el efecto estético. Este último «está provocado por el texto y exige la actividad de representar y de percibir del lector». Iser afirma que «el texto es un potencial de efectos, que únicamente se pueden actualizar en el proceso de lectura» (p.29, 30).

A partir de una mirada emancipadora que trasgrede todo orden establecido, surgen otras concepciones sobre lo que debería acontecer en la mente de un lector, pero no uno de cualquier tipo, como los que se conciben en la pedagogía tradicional (dar por válido cualquier cosa que se diga sobre el texto), sino uno crítico, audaz, curioso, consciente de la necesidad de develar significados y comprometido con sus búsquedas. Eco (1979) lo nomina, al menos idealmente, como su Lector Modelo, uno capaz de llevar a cabo interpretaciones profundas propias de la semiosis ilimitada de los textos, y del «excedente de sentido» de los símbolos propuesto por Ricoeur (1995).

Por ende, y dado que el énfasis en muchas instituciones educativas está puesto en la instancia *eferente*, existe la necesidad de equilibrar la balanza hacia una apreciación más *estética* de las obras infantiles, sin olvidar los aspectos estructurales. Desde allí, se establece la necesidad de abordar estrategias diegético-intertextuales, vínculos personales entre el lector y el texto, y la remembranza de eventos que trae consigo la memoria episódica. Para

tal fin, Eco (1979) enfatiza la necesidad de establecer paseos intertextuales entre las obras, un tipo de cooperación entre textos con una intencionalidad determinada. Dicha concepción ubica la ruta palimpséstica propuesta por Genette (1989) como un camino que permite explorar la mente del niño en relación con su capacidad cognitiva e interpretativa de textos vinculados por constancias temáticas.

3.1. La intertextualidad: el diálogo de los textos en el texto

La intertextualidad es un fenómeno lingüístico, artístico, literario y semiótico que tiene sus orígenes en las formulaciones de Saussure sobre las lenguas como sistemas y sobre las relaciones entre significantes y significados (Allen, 2011; Parham, 2016). Ahondar la comprensión de significados usando la relación dialógica entre signos o textos da origen a la intertextualidad –aunque no se empleara este término– como un concepto que luego sería modificado por autores como Barthes, que definía el texto como «un espacio multidimensional en el que una variedad de escritos, ninguno de ellos original, se mezclan y chocan» (1977, p. 146).

Hacia los años treinta del siglo XX, el diálogo entre las obras encuentra también un lugar destacado en los escritos de Bajtin (1979), quien enfatiza la naturaleza social de aquellas dentro de una intersección de superficies textuales y resalta la contextualización cultural de las producciones y la presencia polifónica en ellas de la voces históricas y sociales. Según Bajtin (1981), todo acto de lectura involucra diálogo, aunque sea solamente entre el lector y el texto. Sin embargo, será Kristeva (1981, p. 188) quien daría cuerpo al concepto de intertextualidad que abarca «un cruce de superficies textuales, un diálogo de varias escrituras: del escritor, del destinatario (o del personaje), del contexto cultural actual o anterior». Si para Kristeva todo texto participa en la absorción o transformación de otro texto, para Riffaterre (1983) la intertextualidad involucra también la percepción del lector, que es quien establece la relación entre ellos. Son pues muchos los especialistas que afirman que existen múltiples beneficios producto de la relación dialógica entre las obras. Precisamente por este efecto Gómez (2017) sitúa al concepto intertextualidad, aportado en sus comienzos por Bajtin y Kristeva, como un «fenómeno de la crítica literaria y en un elemento dinamizador de los trabajos de teoría de la literatura y de literatura comparada. [...] Las aportaciones de M. Bajtin al carácter dialógico

del texto o del discurso, entendiendo éste en una dicotomía entre el carácter polifónico de voces ajenas al narrador y del carácter monológico con el que éstas se enfrentan, ha supuesto una revitalización del fenómeno de la intertextualidad que ya no se circunscribe solamente al texto lingüístico, ni al texto literario, sino que se adentra en otras manifestaciones artísticas con códigos semióticos diferentes a los lingüísticos (pintura, cine, etc.)» (p.108).

Un aspecto destacado en relación con el concepto intertextualidad y sus aportes en la génesis de otras obras producto de la relación dialógica entre ellas fue propuesta por Barthes (1988) y Foucault (1979). Al respecto, Gómez (2017) enfatiza «la cuestión de la ‘muerte del autor’. La expresión *el autor ha muerto* supone una contaminación de significados a través de muchos subtextos que hace que nos planteemos la imposibilidad de la autoría real, dado que todos los textos están permeados de otros textos que impiden que haya una fuente inventiva única y determinada en una obra concreta» (p. 108). Ese cuestionamiento sobre la originalidad de las obras y sus autores supone una mirada indagadora del hecho intertextual, entendiendo que la transmisión oral imperó por muchos años hasta que el relato fue plasmado con la llegada de la escritura. Por tanto, el término hipotexto o texto «original» solo se acerca a una presunta autoría de antaño, una aproximación diacrónica de su aparición como texto canónico en el pasado. Pese a lo compleja que podría resultar la definición de los orígenes de los textos, es preciso resaltar que a ciertos autores se les ha atribuido el carácter hipotextual de sus obras. Así, toda obra posterior a aquellas se traduce en hipertextos o textos imitadores que, a modo de espejo, reflejan la esencia del texto «original» con distintos fines, en especial, la sátira y la parodia. Según Gómez (2017), «el movimiento literario, y el artístico en general, tienen como base tradicional una situación palimpsestosa que lo enmarca y envuelve, en un mosaico de significantes y de significados, que están en la base de todo texto y de toda recepción de las obras» (p. 110).

La aportación de Genette (1989) consiste en añadir una taxonomía al diálogo entre las obras. Establece cinco formas de relación entre los textos, entre las que destacan la transtextualidad, por su carácter abarcador y globalizante, y la intertextualidad, por su grado de especificidad vinculante. La primera pone al texto «en relación, manifiesta o secreta, con otros textos» (p. 10); la segunda la formula como aquella relación de «copresencia entre dos o más

textos, [...] la presencia efectiva de un texto en otro» (p.10). Para Genette esta acepción resulta comparable al concepto de palimpsesto.

También se debe a Genette (1989) la noción de juego intertextual presente en su obra *Palimpsestos*. Al enfatizar la condición contractual entre el texto y su lector se asume esta relación como un juego que tiende a la «fuerza del contagio, [...] consustancial a la práctica del reemplazo de estructuras existentes» (p. 496). La relación intertextual entre el hipotexto, o texto original, y el hipertexto, o texto imitador, presenta fines lúdicos que buscan el divertimento, la parodia, la imitación seria o satírica, entre otros. Este juego intertextual conduce a una transformación intencional de estilo para fines particulares que Genette define como «travestimiento de la imitación» y que también se puede dar como copresencia de una obra dentro de otra de forma menos explícita, como *alusión*, «es decir, un enunciado cuya plena comprensión supone la percepción de su relación con otro enunciado al que remite necesariamente tal o cual de sus inflexiones» (1989, p.10). Al respecto, Allen (2011, p. 1) establece que el mismo acto de leer nos sumerge en una red de relaciones textuales y que interpretar un texto requiere rastrear esas relaciones: «Leer se convierte en un proceso de movimiento entre textos», mientras Nikolajeva y Scott (2001, p. 228) aclaran que la «alusión sólo tiene sentido si el lector está familiarizado con el hipotexto (el texto aludido)». Al respecto, Jurado (2014, p. 11) insiste en que la intertextualidad no puede confundirse con meras relaciones entre un texto y otros, pues «de lo que se trata es de reconocer la presencia de las voces de los diversos textos que se representan en el texto que se lee».

Por su parte, Martínez (1994) presenta una mirada renovada del hecho intertextual aportando ejemplos y aspectos de orden crítico y metodológico, todo ello enmarcado en la teoría de la Literatura Comparada y la estética de la Recepción. Cabe mencionar que aunque la crítica literaria reconoce la importancia de los mecanismos de influencia producto del diálogo entre las obras, los estudios empíricos han sido escasos. Con una visión más actual, Díaz (2015) sostiene que la teoría de la intertextualidad, como fenómeno extendido en la literatura infantil contemporánea, ejerce una injerencia en la formación de un nuevo lector, uno capaz de establecer vínculos entre las obras. Desde esa concepción, «una obra literaria implica un corte en el tiempo dentro de una larga historia literaria, donde cada texto mantiene relaciones ineludibles con otros textos, ya sean literarios o no» (Díaz, 2015, p.43).

Díaz (2015) afirma que dentro de la literatura infantil tiene lugar un tejido o entramado de referencias, citas e influencias que, con una intencionalidad determinada, dan lugar al lanzamiento de nuevas obras. Díaz (2015) citando a Stephens (1996) destaca algunas categorías en las que se fundamentan las relaciones entre los textos, e identifica al texto «focalizado» como *focused text* y a los textos anteriores los denomina *pre-texts*. Dentro de la literatura infantil, Stephens resalta las siguientes relaciones entre los textos:

- a) Textos tempranos que son obviamente aludidos por anotación directa o por referencia.
- b) Una historia muy conocida que tiene diferentes versiones.
- c) El desarrollo de un arquetipo como el interrogante, el sobreviviente solitario, la niñez perdida, etc.
- d) Géneros y convenciones (a nivel estructural y estilístico).
- e) Narrativas o momentos sociohistóricos.
- f) Otros discursos, como la pintura, canciones populares, películas, televisión y, en tiempos más recientes, la publicidad.
- g) Textos subsecuentes, que se desprenden de esta relación.

Sobre la presencia de la intertextualidad en la literatura infantil y juvenil, Mendoza y López Valero plantean que «en la base motivadora de abundantes creaciones de la LIJ, se recurre al conocimiento implícito y tácito de relatos y cuentos populares, tradicionales o con el fin de ajustarlos a nuevos criterios y escalas de valores, acordes con el sentir y evolución de los momentos históricos y sociales» (1997, p.8). Cabe destacar que esta perspectiva resulta muy adecuada para el tratamiento de diversos fenómenos sociales en la escuela. Para Mendoza y López Valero (1997), el relanzamiento de las obras bien pudiera compararse con la parábola del vino nuevo en odres viejos, que en sentido metafórico, alude al valor ancestral de «cuentos viejos» u obras que anteceden a las nuevas versiones, unas más frescas y renovadas que obedecen a las necesidades socio históricas del momento.

La tendencia desarrollada por los autores dentro del hecho intertextual se centra en la relación entre un texto anterior de amplio conocimiento (hipotexto o texto imitado) y la introducción de nuevas variantes (hipertexto o texto imitador) con fines paródicos donde el humor es el protagonista. Esa base humorística y festiva genera un atractivo especial en un

nuevo tipo de lector, uno capaz de identificar los vasos vinculantes entre los textos y de sumergirse en las profundidades semióticas de las variantes. Dentro de la intertextualidad como fenómeno literario contemporáneo, Díaz (1997) alude a la presencia de «malévolas caperucitas que hacen pactos con el lobo, frívolas hermanastras [...], o bélicas hordas de cochinitos que declaran la guerra a lobos expansionistas, son algunas de las permutaciones que introducen cargas ideológicas más afines con los tiempos modernos» (p.44). Esa discrepancia entre hipotextos y obras imitadoras da lugar a la hilaridad en la infancia y a la identificación de los aspectos novedosos en un claro travestimiento del texto original (Genette, 1989). El lector podría percibir y aceptar los cambios de forma natural. Sin embargo, existe una tendencia hacia una actitud de rechazo, fenómeno conocido como resistencia a las variantes hipertextuales (Sipe, 2001). Tal como afirman Mendoza y López Valero (1997), «los textos de la literatura tradicional perviven en la memoria de niños y adultos. Especialmente los cuentos son bien recordados en los mínimos aspectos y detalles de su trama, el simbolismo de sus personajes e intenciones e, incluso, en algunos casos, los parlamentos fijados (con mínimas variantes) de sus protagonistas» (p.8).

Mendoza y López Valero (1997) afirman que «en la actualidad, la intertextualidad (relación de copresencia entre dos o más textos) y sus recursos se manifiesta, especialmente, en cierta tendencia de la LIJ. Muchos autores reelaboran o crean nuevos textos a partir de cuentos populares» (p.1). Para los autores, el fenómeno de la intertextualidad ofrece múltiples beneficios relacionados con «la estimulación lectora, para el goce lúdico de la lectura e, incluso, para su función formativo-didáctica, porque la lectura de los hipertextos (nuevos cuentos, historias, novelas...) resulta un aliciente para llegar a las creaciones anteriores o viceversa, y porque el recuerdo o la evocación de una lectura anterior se convierte en un incentivo para animarse hacia la lectura de una nueva obra que trata de algo ya parcialmente conocido» (p.8). Se deduce, pues, que la educación literaria escolar debe incorporar necesariamente la intertextualidad para lograr el goce y el hábito lectores. Mendoza y López Valero advierten que «uno de los efectos del goce lúdico, estético e intelectual de la lectura radica en los paralelismos que acertadamente establezcamos» (1997, p.8). El fenómeno, por otra parte, no es nuevo en la literatura infantil, como evidencia el rastro palimpséstico en los cuentos de tradición popular.

3.2. Los efectos del juego palimpséstico: la intertextualidad y la transtextualidad

La teoría de los palimpsestos propuesta por Genette (1989) establece distintos tipos de vínculos entre las obras. Para los fines que persigue la presente investigación, se analizaron los efectos de dos formas específicas de dialogismo entre los textos. En primera instancia, se destaca el valor didáctico y formativo del fenómeno intertextual, un tipo particular de relacionamiento literario que evoca la copresencia de un texto dentro de otro. Según Kristeva (1978) «todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de intertextualidad, y el lenguaje poético se lee, al menos, como doble» (p.190). Es preciso enfatizar que esta presencia intencional cuyo propósito descansa en la voluntad del autor, se enmarca en las distintas manifestaciones como la alusión, la parodia, el travestimiento, la cita, entre otros. Cada autor persigue objetivos distintos cuando decide transformar de forma leve o radical, los relatos que se presumen originales. A este grupo de hipotextos se les ha atribuido el carácter de obras canónicas, mientras que toda variante constituye un texto imitador, un hipertexto que presta la esencia del relato original para dar vida a relatos renovados, más acordes con el momento histórico de los lectores.

Este relanzamiento cíclico de las obras presenta efectos que resultan muy atractivos para el lector actual de todas las edades. Descubrir y disfrutar de la huella del palimpsesto original constituye una provocación del autor y su obra a un lector que requiere de unas condiciones particulares para entrar en el juego literario. Al respecto, la aportación de Iser (1987) consiste en la configuración de un lector implícito, uno que no se encuentra predeterminado pues solo se constituye en la experimentación de la lectura misma. Esta afirmación resulta relevante en relación con la perspectiva intertextual, pues para Iser el lector implícito no existe de manera previa; más bien llega a convertirse en una «referencia sistemática de aquellos textos que solo cobran sentido en los procesos de reelaboración que ellos mismos han provocado» (p.80). Un aspecto semejante es defendido por Rosenblatt (1994), quien afirma que la lectura como «transacción» abarca un proceso dinámico que involucra a lector y texto. Para Rosenblatt, en esa relación que se establece entre lector y obra, el significado no existe de manera previa en el texto o en la mente del lector, sino que se activa producto de la interacción de los lectores y las obras. Cabe destacar que estas teorías que defienden el carácter transaccional de la lectura han

contribuido a la comprensión de la intertextualidad como fenómeno literario. De lo anterior se desprende que todo lector palimpséstico llega a constituirse en un lector implícito en la experiencia singular de lectura de los hipertextos, obras que cobran sentido en la mente del lector cuando desafían sus presupuestos e invitan a reelaborar las huellas de las obras originales.

Otro aporte destacado de Iser y que encuentra un lugar relevante dentro del intertexto lector, se relaciona con ciertas condiciones de actualización del texto, necesarias para «constituir el sentido de este en la conciencia receptiva del lector» (p.80). Es decir, la intertextualidad como fenómeno literario contribuye a la configuración de un lector implícito, propuesto por Iser, en la medida en que las obras son actualizadas en ese circuito de construcción de sentido. Lo anterior exige, en palabras de Iser, que todo texto literario tenga preparado «una determinada oferta de roles para sus posibles receptores» (p.80). Las variantes, con todos sus matices producto del travestimiento de la imitación, aportan a esa oferta de roles, pues cada hipertexto se presenta ante sus posibles lectores como una aventura que aviva los sentidos y ofrece la oportunidad de experimentar por ellos mismos, el descubrimiento implícito que abarca la copresencia de un texto dentro de otro.

Dentro del proceso de construcción de significados en la educación literaria en la infancia cobran importancia las reflexiones de Virginia Woolf (1932) en relación con la intertextualidad. Según Woolf, una obra alcanza mayores niveles de profundidad cuando logra estimular lo que no está ahí. Para la autora, los giros y las vueltas de los diálogos de este tipo de obras mantienen el suspenso y la intriga, logrando que la atención del lector se reparta entre el presente y el futuro. Años después, esta misma perspectiva sería reconsiderada por Golden y Rumelhart (1993), quienes plantean que la principal tarea del lector consiste en llenar los vacíos de la narración. Esto exige una actitud activa por parte del lector para descubrir aquello que no está en la historia.

Y es precisamente esa una cualidad manifiesta en los hipertextos, obras que se valen de su vínculo con los textos originales, y omiten detalles de forma intencional o reemplazan ciertos elementos literarios por otros, aunque conservan en cierta medida el hilo argumental. Esos vacíos se expanden en la mente del lector y activan operaciones mentales asociadas a la inferencia, la contrastación, la formulación de hipótesis, entre otros. La infancia se beneficia de

este tipo de obras, variantes con transformaciones evidentes o sutiles que trascienden de la sencillez a mutaciones más drásticas, pero todas reconocibles en sus orígenes. Según Mendoza y López Valero (1997) existen condiciones esenciales para que acontezca el hecho intertextual; por una parte, que el lector posea «conocimientos previos y estrategias lectoras que activen tanto su competencia literaria como su intertexto lector» (p. 12). Así mismo, los autores exponen que debe activarse la capacidad receptiva del lector que contribuye al establecimiento de asociaciones, inferencias y posibles identificaciones. Para los autores, la lectura de las reelaboraciones que nos evoca y remite a otros textos activa el conocimiento intertextual y constituye una «señal clara de nuestra actividad asociativa de saberes y referencias literarias y metaliterarias como *lectores activos*» (p.10).

Dentro de esa actividad mental, Mendoza y López Valero (1997, p. 10) identifican estrategias particulares en el proceso de reelaboración de los textos, con claras implicaciones en el desarrollo de habilidades de orden superior:

- Cuenta con nuestro supuesto conocimiento previo del hipotexto.
- Parte de una arquitectura (valoración y evocación compartida dentro de una tradición cultural).
- Juega con unas previsibles expectativas que se suponen en el lector.
- Nos propone una interacción a partir de unos implícitos compartidos.
- Nos sorprende por las reinterpretaciones, giros y variaciones.
- Propone una actividad de juego mental y receptor, en el que la anticipación, el reconocimiento y la identificación (dentro de la variación) son nuevas estrategias que favorecen otro tipo de actividad lectora, en un atrayente juego metaliterario.
- Estimula una lectura todavía más activa e implicada porque, además de los conocimientos señalados, añade la evocación constante del referente hipotextual.

De igual forma, Mendoza y López Valero señalan el carácter creativo de la estrategia intertextual y su potencial en el desarrollo del hábito lector, definida como «la capacidad de muchos textos de creación para establecer correlaciones entre sí y perfilar asociaciones inferidas por el lector» (1997, p.10). Al comprender el potencial del fenómeno intertextual en el pensamiento de los lectores infantiles y juveniles, los autores sugieren «procedimientos

didácticos que potencien y globalicen diversos objetivos literarios y culturales (en ocasiones desvinculados en la secuenciación de los currículos escolares» (p.10). Lo anterior abarca la sistematización de la actividad intertextual en la mente del lector para comprender a través de objetivos claros, el efecto del juego palimpséstico. Los autores establecen tres propósitos en la comprensión de la intertextualidad en el aula:

- a) Detectar e identificar los pasajes en que el escritor de hoy recurre a la reelaboración de obras, textos, citas de otros autores.
- b) Apreciar la intención estética de escribir literatura sobre la literatura.
- c) Valorar cómo y en qué aspectos un autor altera las convenciones más o menos canónicas, o cómo dispersa en el texto los elementos más diversos tomados de otras culturas.

Una obra que permite comprender el efecto de las variantes hipertextuales en la mente de los niños se presenta en el cuento *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)* escrita por Luis María Pescetti (1996). El relato inicia con un padre que decide contarle un cuento a su hijo, (Jorge, de aproximadamente 5 años). Aunque la versión oral que cuenta el padre se fundamenta en la variante de los hermanos Grimm con la presencia de un leñador, Jorge emplea su imaginación para darle vida a otra variante, la propia. Este fenómeno de replicación de variantes resulta un hallazgo interesante, pues sin la presencia del cuento ilustrado, las palabras del padre cobran vida en la mente del niño de una forma singular (emplea recursos propios que reposan en su memoria para recrear el relato y construir significados a partir de sus imaginarios). La obra de Pescetti refleja que aquello que acontece en la mente del niño no siempre coincide con los presupuestos de los adultos. Así, mientras su padre relata la historia tradicional de Caperucita (el hipotexto), el niño imagina su propia versión del relato, una niña moderna, que incluso podía volar a través de un bosque diferente, y quien se dirige a casa de la abuela para llevarle algunos alimentos (una pizza); el lobo también es distinto: un animal, que si bien tiene características reconocibles, porta un traje de super héroe. La presencia del cazador también es representada por un super héroe al estilo Superman; este personaje libera a la abuelita de la panza del lobo. Después de ello, el final feliz con retorno de la abuela, la niña y el cazador no podía faltar. De este tipo de obras se desprende la capacidad creativa de los niños cuando escuchan relatos orales; el surgimiento de un tipo de inventiva propia de la edad que da vida a relatos donde la imaginación y el estilo personal muestran el grado de apropiación y el nivel de

significación de un cuento tradicional en la mente de lectores infantiles. Este detalle importante de la intertextualidad permite comprender que cada obra tiene la capacidad de ser recreada producto de la imaginación, espacio de construcción y travestimiento personal donde el nacimiento de variantes hipertextuales acontece al mejor estilo de la mente de un niño.

Una cualidad inherente al intertexto lector se relaciona con la capacidad de relanzar los clásicos en un circuito de sentido reconocible para sus lectores. Los aportes de Tatar (2012) destacan el carácter maleable de los cuentos tradicionales, obras que «no estaban escritas en granito, [...] y que podían estirarse y ser modeladas en nuevas formas estrafalarias sin perder su masa narrativa. ¿Por qué no convertir al lobo en una víctima de la avaricia de los cerdos, a la bruja en una mujer sola y hospitalaria explotada por unos niños rapaces, y a Rumpelstilskin en un honesto trabajador, engañado en sus derechos contractuales?» (p.16).

La teoría del efecto estético de Iser sobre el potencial de las obras en las capacidades del lector se encuentra alineada con la concepción del juego intertextual propuesto por Genette, toda vez que cada variante hipertextual genera un detonante creativo que persigue búsquedas de los rastros de las obras originales. Para Iser, «un texto literario debe concebirse de tal manera que comprometa la imaginación del lector en la tarea de resolver las cosas por sí mismo, pues la lectura es sólo un placer cuando es activa y creativa» (1972, p. 280). Con base en esta concepción de la lectura placentera en el marco del desarrollo de la capacidad creativa del lector es preciso afirmar que toda variante hipertextual es un contrato que genera deleite e involucra la triada compuesta por autor, obra y lector. Cada vez que los clásicos son relanzados en circuitos actualizados de obras imitadoras, el proceso de lectura se asume como una actividad de relacionamiento, de búsquedas de los fundamentos originales en nuevas propuestas literarias de los hipertextos, de descubrimiento de los recursos literarios y semióticos que han sido introducidos con una determinada fuerza ilocutiva y de identificación de detalles inesperados que son el producto del travestimiento y la imitación (Genette, 1989). Toda esa amalgama de recursos que aporta la intertextualidad como fenómeno literario desemboca en la activación de habilidades mentales, en la estimulación lectora, en el goce de la lectura y en el surgimiento de una cuna de lectores en la infancia (Mendoza, 1994).

Por su parte, las investigaciones de Sipe (2008) revelaron efectos destacados del hecho intertextual. En primera instancia, Sipe sostiene que «cuando los niños comentan sobre una obra, ellos realmente están reflexionando acerca de sus propias personalidades, angustias y preocupaciones: el entendimiento literario, entonces, se convierte en una forma de autoexamen y reflexión» (p.53). Este hecho destaca que los niños construyen significados a partir de las obras imitadoras, en especial, porque cada variante logra establecer un vínculo con el lector semejante a un espejo, un lugar para encontrarse consigo mismo y con aspectos similares que acontecen en su propia vida. Al respecto, Sipe enfatiza la perspectiva de Ronseblatt, quien afirma que ese entendimiento literario de los niños está directamente relacionado con su entorno cultural inmediato, de tal forma que «un lector particular, un texto particular y un tiempo específico bajo condiciones particulares son todos factores que afectan la transacción» (1986, p.123). Es decir, para Rosenblatt aquellos lectores que tienen contextos sociales y culturales similares serán capaces de elaborar interpretaciones semejantes aunque no necesariamente idénticas (Sipe, 2008). Sobre este punto, que podría considerarse una limitante de la interpretación en el entendimiento que los lectores de una cultura en particular realizan de una obra, Sipe citando a Ronseblatt, sostiene que las condiciones ideales tendrían que asegurar la discusión con otros lectores de otras culturas, etnias y razas para asegurar que las opiniones sean diferentes entre los lectores. Sin embargo, el entendimiento literario que un lector (dentro de una cultura particular) lleve a cabo de un hipertexto contribuye a ampliar el grado de comprensión de esa obra aunque eso no signifique abarcar la totalidad de las opiniones que podría aportar la presencia de lectores de procedencias diferentes. Esa mirada particular que realiza el lector de los hipertextos constituye un encuentro personal de lectura desde su realidad inmediata, escenario cultural que extiende los horizontes de la obra (a través de la interpretación permeada por sus valores, creencias y costumbres) y acerca al lector al reconocimiento de otras realidades que no siempre coinciden con las suyas. Esa disparidad que aportan los hipertextos en relación con otras formas de ser y parecer y que se reflejan en los personajes y en la trama podría convertirse en un detonante de la indagación y las búsquedas de realidades paralelas.

Otro efecto relevante de la intertextualidad se relaciona con la creación de esquemas mentales. De acuerdo con Sipe (2008), el intertexto lector es susceptible de análisis a través de categorías que se establecen según las respuestas de los lectores. Sus hallazgos revelaron que

dentro de esta clasificación, «las conexiones intertextuales más sofisticadas fueron aquellas relacionadas con la creación de esquemas mentales que los niños lograban extender a través de sugerencias alternativas vinculadas a la trama o al expresar preferencias por una versión u otra» (p.149). De acuerdo con la concepción de Sipe (2008) sobre *schema-building*, el funcionamiento de los esquemas mentales abarca la capacidad de los niños para abstraer y extrapolar aspectos generalizables a los distintos hipertextos. En la lectura del cuento *Rapunzel* y cinco variantes hipertextuales de la obra, Sipe afirma que los niños lograron establecer aspectos que podrían acontecer en otro tipo de obras del mismo género y características semejantes. Por ejemplo, los niños emplearon expresiones como «En todas las obras» ... «Todas las historias empiezan con una mujer y un hombre que quieren tener un bebé»; «Todas las historias como *Cenicienta* o *Blanca Nieves* y en muchas historias se empieza con 'Érase una vez'» (p.149). El análisis de este tipo de conexiones de alto nivel sugiere que «los niños fueron capaces de construir conocimiento a través de las variantes en el complejo dominio de los esquemas de la historia» (Sipe, 2008, p.150). Sipe resume este hallazgo como una habilidad sofisticada y de alto nivel de entendimiento literario que se extiende a otras obras. Este tipo de esquemas mentales que bien podrían definirse como operaciones del intelecto de orden superior revelan que «los niños pueden llegar a una concepción cada vez más abstracta de lo que constituyen los cuentos de hadas, la ficción, la fantasía y otro tipo de géneros y subgéneros» (Sipe, 2008, p.150). Este aspecto destacado de los estudios de Sipe refleja el alto dominio que los niños pueden desarrollar cuando son expuestos a la lectura de variantes hipertextuales. Producto de las inferencias, los lectores en la infancia desarrollan esquemas mentales que se extienden a otro tipo de obras y que actúan como detonantes que anticipan el posible contenido de los textos. El grado de expectativa que generan las preconcepciones de los lectores infantiles sobre las obras a través de sus esquemas mentales invita a la confirmación de sus supuestos, al desconcierto producto de lo inesperado y a la estimulación de la lectura solo por placer.

Por su parte, la transtextualidad es otra subcategoría palimpséstica propuesta por Genette (1989) con grandes implicaciones en el entendimiento literario en la infancia. Para el autor, la transtextualidad es un concepto que abarca las distintas formas de relación de un texto con otros textos. Con base en esta concepción vinculante de las obras, la transtextualidad contribuye al establecimiento de relaciones manifiestas o secretas entre los textos. En el caso particular de la

transtextualidad, los lectores son provocados por aspectos como la identificación del tema que se extiende y trasciende entre las obras, que pueden ser literarias o no. Así mismo, sucede con el reconocimiento de ciertas conductas de los personajes y algunos aspectos de la diégesis como la topografía y el tiempo de la narración. Este fenómeno de relacionamiento que acontece en la mente de los lectores se convierte en un ejercicio mental extensible a otros productos culturales no textualizados como películas, videos, obras de teatro, campañas publicitarias, entre otros. Un ejemplo de lo anterior queda reflejado en el cuento popular *El patito feo* del autor danés, Hans Cristian Andersen (1843). La historia narra las desventuras de un patito que en apariencia era más grande y feo que sus hermanos. La temática que trasciende a la obra está vinculada con la burla y la discriminación que experimenta el patito por parte de sus familiares. El tema del *bullying* o matoneo ha sido considerado un fenómeno social de gran impacto global, especialmente entre el público infantil, y que se refleja en situaciones dolorosas que acontecen a diario en la escuela y que afectan la salud emocional de los implicados. La transtextualidad como estrategia didáctica y pedagógica se vislumbra como una oportunidad de reconocer el daño que causan las burlas crueles y despiadadas de las que son víctimas muchos niños por todo el mundo. El maestro podría establecer vínculos reconocibles para los lectores entre este cuento clásico y otras producciones culturales que conservan el mismo hilo argumental. Tal es el caso de la película, *Billy Elliot* (2000), que trata de la historia de un niño inglés que, a diferencia de sus compañeros, no disfruta del juego de pelota o de actividades exclusivas para hombres. Al igual que el patito feo, Billy es discriminado por sus pares. Pese a ello, el niño decide seguir su pasión por el ballet siendo el único niño de la clase de baile. Con el tiempo, Billy, al igual que el patito que en realidad era un cisne majestuoso, se convertiría en un gran bailarín del *Royal Ballet* de Londres, y quien protagonizaría la famosa pieza musical de Chaikovski (1877), *El lago de los cisnes*.

En ese circuito de relanzamiento constante de las obras, la transtextualidad permea todo tipo de producciones culturales con giros entre las obras originales y las variantes con relaciones manifiestas o secretas para el lector. Del ejemplo anterior vinculado a la temática del matoneo surge la obra *Oliver Button es una nena* (1979), cuento del escritor italiano Tomie de Paola que narra la historia de un niño que, al igual que Billy Elliot, disfruta de actividades como pintar, bailar y disfrazarse. Como era de esperarse, Oliver fue víctima de las burlas de sus compañeros

quienes lo llamaban con frecuencia «nena». A pesar del dolor que aquellas burlas generaban, Oliver ingresa a una academia de baile y participa en un concurso de talentos. Solo al final, sus compañeros comprenden que Oliver es un artista y empiezan a considerarlo una estrella. Como resultado de los puentes que establece la perspectiva transtextual, todas las producciones mencionadas contribuyen a la abstracción del tema, a la generalización de la burla como mecanismo de opresión escolar, al entendimiento de las diferencias y gustos particulares y al establecimiento de un patrón resiliente por parte de las víctimas.

La publicidad también se suma al juego palimpséstico. Los cuentos de tradición popular han sido empleados para distintos fines entre los que se destacan la oferta y comercialización de productos. Según López (2007), «el lenguaje publicitario se define por su intencionalidad que es básicamente la de influir sobre el destinatario convenciéndole directa o indirectamente de las ventajas o la necesidad de adquirir determinado producto de consumo» (p.50). Según la autora, la relación entre intertextualidad y publicidad se fundamenta en criterios como la imitación, la influencia y la copia. Para sus fines, la publicidad emplea obras propias de la literatura para revitalizar las bondades de sus productos ofertados y llamar la atención de sus receptores a través de redes intertextuales. Así, en «cada anuncio hay huellas, unas veces claras —que forman parte del mensaje— y otras no tanto, de otros géneros discursivos: de corte periodístico, literario, cinematográfico, científico, etc.» (López, 2007, p. 50). De acuerdo con Jurado (2023), «el uso de íconos hipertextuales deviene de la trasposición que hace el publicista de pasajes de las historias narradas; se trata de identificar lo que es objeto de la transposición metafórica para el uso publicitario» (F. Jurado, comunicación personal, 22 de febrero de 2023).

En la Figura 2, la presencia tácita del cuento de tradición popular sorprende a sus receptores por el rol de sus personajes icónicos dentro de un mensaje intencionado, *It's another story* (Esto es otra historia). La abuelita y el lobo disfrutan de la comida rápida mientras Caperucita atónita observa la escena. La icónica marca de comida rápida estadounidense, *Burger King*, ha decidido apostarles a los cuentos clásicos como escenarios hipertextuales para transmitir un mensaje potente e innovador desde la perspectiva de la intertextualidad. En relación con el relanzamiento de los cuentos tradicionales desde la visión de la publicidad, Jurado advierte que «saber reconocer los textos ya leídos en el texto que se lee y saber lanzar

conjeturas sobre el sentido ideológico y estético de estas convergencias es lo propio de la lectura crítica» (2016, p.46).



Figura 2. Publicidad de la marca de comida rápida estadounidense Burger King con el cuento de tradición popular *Caperucita Roja*.

Fuente: Advertising School: Miami Ad School/ESPM Sao Paulo, Brazil. Copywriter: Renato Maroni, Art Director: Rafael Voltolino, Illustrator: Edson Yamasaki.

En efecto, la copresencia de los textos en el escenario publicitario con fines comerciales y de posicionamiento de una marca constituye un camino desafiante y placentero, un juego palimpséstico que invita a los lectores a develar las conexiones, visibles e invisibles, entre las obras icónicas y los textos imitadores. Jurado afirma que «la labor de tejido hermenéutico es lo que da lugar a la lectura crítica» (p.46). Un aspecto destacado del circuito de relanzamiento de las obras desde el escenario publicitario y literario se centra en un concepto que Jurado define como una especie de epifanía, de revelación festiva en el encuentro del lector infantil con sus obras icónicas. Descubrir la presencia de los cuentos de tradición, actividad semejante a perseguir la huella de un palimpsesto, genera placer o resistencia al confirmar los presupuestos

en el encuentro con los hipotextos y apertura la discusión y el debate sobre la presencia efectiva de los hipertextos.

En la Figura 3 se observa al domiciliario haciendo entrega de los productos característicos de *Burger King*, una compañía estadounidense de comida rápida. La publicidad alude a la doncella encerrada en la torre, un símbolo literario asociado con el cuento de tradición popular, *Rapunzel*. El potencial semiótico de la campaña publicitaria no solo se enriquece por la presencia del logotipo de la marca, sino por los elementos asociados al cuento clásico. Por ejemplo, el cabello dorado de la princesa y la torre, como elementos simbólicos del hipotexto ampliamente reconocidos por el lector infantil, contribuye al alcance de los objetivos. De manera acertada, y reivindicando el valor literario de la versión original del cuento clásico, la campaña incluye un código lingüístico que complementa el sentido hipotextual del cuento cuando afirma: *It's another story* (Esta es otra historia).



Figura 3. Publicidad de Burger King con el cuento de tradición popular, Rapunzel.

Fuente: Advertising School: Miami Ad School/ESPM Sao Paulo, Brazil. Copywriter: Renato Maroni, Art Director: Rafael Voltolino, Illustrator: Edson Yamasaki.

El mensaje que transmiten las imágenes aporta a la intersección entre hipotexto e hipertexto. Al preguntar a los niños y a las niñas de primera de Básica Primaria sobre qué podrían decir sobre la imagen, destacamos:

Niño 1: *Rapunzel le está tirando el pelo para que el repartidor le lleve la comida. Es como en un episodio que leímos, Rapunzel le tira el cabello a su futuro esposo, pero aquí le están llevando hamburguesas y papas.*

Niña 1: *Veo a Rapunzel en la torre como si hubiera pedido al trabajador que le trajera una hamburguesa. Él está subiendo por el pelo que es largo y rubio.*

Niño 2: *Me recuerda cuando leímos Rapunzel. Ella está en la torre y sube un pedido de Burger King.*

Niña 2: *En lo que yo veo se ve una mujer con un cabello muy largo que son las características de Rapunzel, su cabello amarillo y brillante como el sol. El señor es un repartidor de hamburguesas. Rapunzel de pronto le gusta las hamburguesas y está lanzado su cabello para recogerlas. Esta imagen es una simulación... es algo muy parecido a lo que es de verdad. Por ejemplo, el cuento de Blanca Nieves; si uno le pregunta a otra persona cuantos enanitos tenía Cenicienta, es una simulación porque era Blanca Nieves.*

Los testimonios de los niños muestran la naturalidad y autenticidad del juego palimpséstico, un escenario vinculante en el que confluyen habilidades de orden superior asociadas a la anticipación, inferencia y formulación de hipótesis. Es preciso destacar que los niños reconocieron la marca de comida rápida con presencia en el territorio nacional. Otro detalle relevante es el reconocimiento inmediato del cuento clásico, un aspecto notable pues los cuentos tradicionales ocupan un lugar destacado y reposan en la memoria del niño con gran nivel de recordación a través del tiempo. Desde esta dinámica propuesta por la campaña publicitaria con fines comerciales, el lector infantil reconoce el hipotexto y la variante hipertextual que propone la publicidad. Este tipo de estrategias plantean una forma distinta de vivenciar la intertextualidad en el aula, y contribuye a plantear preguntas orientadoras del pensamiento crítico en la construcción de posibles inferencias sobre la elección de los cuentos clásicos y la efectividad semiótica de la campaña. Además, la innovación publicitaria, de la mano de la intertextualidad, actúa como un mecanismo provocador del intelecto en el lector infantil (quien se encuentra

expuesto a la publicidad en su contexto inmediato) y una estrategia eficaz para crear historias (desde el reato oral y/o escrito) que se fundamentan en el travestimiento de la imitación. Leer e interpretar imágenes dentro de contextos intertextuales también forma parte del juego palimpséstico genettiano, y contribuye al fortalecimiento de la competencia lecto-literaria en la infancia.

3.3. El rol de las preguntas en la configuración del pensamiento conjeturado

Dentro del proceso de lectura crítica, las preguntas son un instrumento potente para examinar los procesos cognitivos y las habilidades propias del pensamiento en la infancia. De acuerdo con un estudio exploratorio sobre el uso de la pregunta en los procesos de comprensión lectora realizado en Chile, Beuchat (1979) establece que «si entendemos la lectura como un proceso de pensamiento, tendremos en primer lugar que las preguntas a realizar deberán provocar, estimular y ordenar el pensamiento infantil. Por otra parte, las preguntas hechas por el profesor tendrán que estimular aquellos aspectos afectivos y emotivos que la lectura de un texto ha logrado despertar. En este sentido, nos ha llamado la atención, en los resultados de nuestro estudio, que la gran mayoría de las preguntas se mueven en el área cognitiva, y muy pocas apuntan a lo afectivo» (p.2).

En consonancia con lo anterior, Beuchat destaca que un hallazgo sobre la tendencia a formular preguntas con clara intención cognitiva se debe «al afán excesivo de operacionalizar objetivos» (p.2), de medir la respuesta dada. Lamentablemente, muchas veces el profesor deja de lado el área afectiva, olvida la estrecha relación entre el ámbito cognitivo y afectivo. Además, el estudio reveló que entre los docentes existe una fuerte predisposición a formular preguntas de bajo nivel de pensamiento, respuestas que rodean lo enciclopédico y la respuesta precisa.

En virtud de lo anterior, las preguntas deben exigir más que un simple acercamiento al sentido literal del texto y abordar otras formas del pensamiento más complejo donde las habilidades de orden superior, inferencia, anticipación, formulación de hipótesis, sean las protagonistas. El tipo de respuesta de los niños estará directamente relacionado con los interrogantes planteados por el docente durante el proceso de lectura.

Al respecto, Beuchat (1979) destaca la diferencia entre preguntas de bajo y alto nivel en el siguiente ejemplo:

En el cuento «La abeja haragana», de H. Quiroga, una pregunta de bajo nivel sería: «¿A quién encontró la abejita en la caverna? R: A una víbora. En cambio una de alto nivel, podría ser: ¿Qué te recuerda una víbora? R: Un animal desagradable que se va a comer a alguien. Las respuestas que provocan las preguntas de alto nivel son más extensas. En relación con este punto, hemos podido comprobar que la mayoría de las preguntas formuladas por los profesores pueden ser catalogadas en el primer grupo, llegando incluso a preguntas que provocan respuestas de una sola palabra. Ejemplo: ¿Cómo te sentirías tú en la caverna? R: Asustada. En cambio, se podría haber preguntado: ¿Por qué te sentirías asustada en la caverna? R: Porque tendría miedo de que la víbora me devorara. [...] Allí vendrán nuevas preguntas del profesor, que provoquen el diálogo. Lo importante es que el alumno se dé cuenta de que es capaz de pensar y reflexionar sobre lo leído, que es capaz de discrepar o concordar con la opinión de otros, y que lo puede manifestar (p.5). Cabe destacar que el uso de las preguntas es una de las técnicas metodológicas más recomendadas en el escenario educativo, aunque algunos estudios demuestran que los docentes que están bancados en la educación tradicional no promueven el uso de preguntas, y, por ende, los estudiantes prefieren la cultura de la sumisión y el silencio (Zuleta, 2005). Sobre la relevancia de la pregunta, cobran valor las palabras de Faundez y Freire (1986), citados por Zuleta (2005) en su obra *La pedagogía de la pregunta*: «Las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje en este continuo trasegar que es la vida» (2005, p. 117). De igual forma, Zuleta plantea que «la pregunta debe acompañar y, de hecho, acompaña al ser humano durante todo el desarrollo de su vida. Vivir, podríamos decir, es preguntar, es estar preguntando constantemente» (2005, p.117).

Pese a estas reconocidas ventajas que acompaña el uso de preguntas en el escenario educativo, Zuleta (2005) también afirma que «la educación y los maestros tradicionales se olvidaron de las preguntas y que con ellas empieza el conocimiento. Con la pregunta, en términos de Freire, nace también la curiosidad, y con la curiosidad se incentiva la creatividad. Con la educación tradicional, dice Freire, se castra la curiosidad, se estrecha la imaginación, y se hipertrofian los sentidos» (p.117). En ese mismo sentido, y en conformidad con los hallazgos

del estudio de Beuchat (1979), Zuleta (2005) destaca el tipo de preguntas que deben plantearse en el contexto educativo con fines que persiguen el pensamiento crítico y liberador del siglo XXI. Al respecto, el autor subraya cuál es el tipo de preguntas que deberían acompañar el proceso de formación: «Las preguntas resultantes [deben ser] lúcidas y penetrantes; que hagan destellar por doquier la perplejidad y el asombro, y que cada pregunta en el aula sea capaz de avivar la imaginación, la fantasía y la curiosidad en todos los compañeros de clase» (2005, p.119). Este aspecto es de gran relevancia ya que Sipe afirma que durante la lectura, «las preguntas de los profesores son muy poderosas» y que por esta razón, «los docentes deberían de cerciorarse de cuántas preguntas hacen y de cuántas de esas preguntas el profesor ya sabe la respuesta. En otras palabras, ¿cuál es la cantidad y calidad de las preguntas?» (2008, p.234). De igual forma, Sipe plantea una reflexión sobre el uso excesivo de interrogantes durante el proceso de lectura y enfatiza que «si hay demasiadas preguntas (de cualquier tipo), el mensaje que se transmite por parte del profesor es que él o ella es la fuerza dominante en la trayectoria de la discusión» (p. 234). Este aspecto es relevante toda vez que la teoría educativa ha generado reflexiones sobre el papel de los agentes formadores dentro del aula y redefinido el rol de los participantes: profesor y estudiantes. En la actualidad, el docente se concibe como «un diseñador de ambientes de aprendizaje» (Medina, 2019, p.66), un profesional de la educación capaz de crear oportunidades que contribuyan al mejoramiento del desempeño de los estudiantes. Desde esta visión dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje, el docente comprende que las preguntas constituyen una herramienta dinamizadora del intelecto, un escenario recíproco en el que confluyen interrogantes y respuestas: libres, auténticas, de orden cognitivo y afectivo, elaboraciones espontáneas que reflejan el sentir de los estudiantes y su lectura del mundo circundante en función de los textos. Sipe (2008) insiste en que si el profesor ya conoce todas las respuestas a las preguntas planteadas, el propósito de la lectura se centra en probar y evaluar el conocimiento de lo niños en lugar de participar en la exploración de sus ideas. Sobre este punto, Sipe cita los aportes de Yonge y Stables (1998) quienes afirman que «los niños siempre están enfocados en la tarea, aunque esa tarea puede no ser la que el maestro tiene en mente» (2008, p.234). La Tabla 2 muestra los interrogantes planteados durante el proceso de lectura en voz alta de variantes intertextuales. Las preguntas se asumen como un movilizador del pensamiento en el proceso de lectura vinculante de las obras.

Pregunta	Habilidades de pensamiento
¿Según la portada del texto, ¿cuál podría ser el nudo o problema de este cuento?	Inferencia
¿Cuál podría ser el final del cuento? (antes de que concluya la lectura)	Pensamiento creativo
¿Qué te recuerda... (se menciona un evento específico del texto)? (Memoria episódica)	Anticipación
¿Por qué crees que el personaje actuó de esa manera? (perspectiva del asunto, criterio personal)	Evaluación
¿Qué crees tú que habría sucedido si...? (se enuncia una situación específica de la obra)	Pensamiento reflexivo
¿Qué habrías hecho tú en el lugar de (se enuncia al personaje Caperucita, lobo, Rapunzel) en el cuento?	Resolución de problemas
¿Por qué crees que el autor de este cuento realizó algunos cambios en la historia?	Formulación de hipótesis
Si pudieras recomendar uno de los cuentos leídos, ¿cuál elegirías? ¿Por qué?	Juicio de valor

Tabla 2. Tipos de preguntas de alto nivel que favorecen el pensamiento crítico durante la lectura.

Fuente: elaboración propia

Es preciso destacar que la presencia efectiva de los interrogantes en la lectura se ubica como una estrategia que contribuye a la literacidad como proceso asociado a la intertextualidad dentro del aula. Sobre el concepto de literacidad, Barton y Hamilton (2000) destacan que «la literacidad es una actividad que se ubica entre el pensamiento y el texto, ya que la literacidad no se halla únicamente en el pensamiento de los individuos, como si se tratase de un conjunto de habilidades que deban ser aprendidas, o bien que sólo se encuentre plasmada en el papel inmóvil para que sea analizada. [...] Un evento de literacidad está determinado por [...] los participantes, el o los escenarios (una situación contextual), los artefactos utilizados y las actividades» (p. 3). Por ende, los aportes de Barton y Hamilton (2000) sobre literacidad se asocian con la lectura palimpséstica, un escenario asociativo y vinculante de las obras donde ocurre el análisis de las huellas de un texto dentro de otro. Los participantes corresponden a los niños que participan del proceso de lectura llevado a cabo en voz alta por un docente; el escenario es el aula escolar; por su parte, los artefactos corresponden a las variantes hipo e hipertextuales dentro de una

actividad de lectura singular que se ubica entre el pensamiento y el texto original (hipotexto) o textos imitadores (hipertextos).

3.4. El nacimiento de un nuevo lector: hacia la construcción de significado en la infancia

El concepto de infancia ha evolucionado con el paso del tiempo y según las consideraciones de Díaz (2013) es un concepto «fragmentado y difícil de armar: el niño como sujeto no tuvo visibilidad hasta los albores del siglo XX» (p. 7). Según Jaramillo (2007), diversas nominaciones han acompañado al niño desde antaño. En el siglo IV era concebido como alguien dependiente e indefenso, un niño asistido por sus padres o cuidadores en todo momento. Hacia el siglo XV se acentúa su condición de maldad desde su nacimiento. Los niños leían para ser evangelizados, para llenar vacíos en materia de conocimiento porque se asemejaban a cajas vacías o *empty boxes* para regular las emociones desbocadas propias de la edad y educar la conducta bajo preceptos morales y religiosos: era una época conservadora y alejada de la crítica interna, donde imperaba la educación propia de la escolástica. Precisamente sobre aquella época, Colomer (1996) destaca que el énfasis estaba puesto en «la memorización de los textos, de manera que no se cuestionaba la falta de comprensión infantil de las verdades religiosas leídas, sino que se pretendía difundir su simple posesión, puesto que la explicación de los textos se reservaba a las formas orales de los sermones religiosos» (p. 3). De igual forma, se desestimuló la lectura de novelas y relatos considerados perniciosos que promovieran la sublevación de las pasiones, la desmesura y el libertinaje.

Ya desde el siglo XX, la visión que padres, cuidadores, maestros e investigadores han aportado en los distintos contextos culturales ha contribuido a esclarecer y constatar que el niño como lector posee talentos y habilidades singulares que exigen una mirada rigurosa. A diferencia de una visión empobrecida de sus capacidades en el pasado, el niño actual adquiere la figura de un sujeto social de derecho, un ser humano en proceso de formación que posee capacidades que empiezan a explorarse a medida que avanzan los estudios sobre infancia. En Colombia, solo hasta el año 2006 nace la ley 1098 de Infancia y adolescencia como un mecanismo de protección integral de niños y adolescentes.

La concepción del niño como lector crítico ha tomado fuerza en las últimas décadas. Lo anterior obedece a los hallazgos de las diversas investigaciones sobre cognición, además de las múltiples teorías en las que se fundamentan los modelos pedagógicos que, impulsados por el desconocimiento de las reales capacidades de la infancia en relación con la literatura y sus didácticas, manifestaron interés por descubrir las habilidades de los niños (Goodman 1967, Ferreiro & Gómez 1982, Sipe 2001, Mendoza 2003, Cerrillo, 2007). A mediados del siglo XX surge un interés sobre la capacidad de procesamiento de la información y formas de leer y comprender el mundo. Todo comienza con una mirada renovada del niño como ser humano en proceso de formación, con talentos y habilidades notables y aún por explorar en relación con el acto de leer.

Para 1944, el escritor Daniel Pennac publicaría en su obra *Como una novela* los diez derechos fundamentales de todo lector. Ya para ese momento la lectura empieza a encontrar un lugar en la vida del niño, un preámbulo de los albores de su potencial como lector crítico, con gustos y preferencias, y con desafíos propios que le imponía el contexto cultural. La lectura empieza a constituirse como un escape de aquella atmósfera de incomprensión que aún imperaba en ese momento. Dentro de esos derechos se destacan el derecho a saltarse páginas, a no terminar el libro, a releer y a leer en voz alta. Es preciso destacar que estos derechos se enmarcan en un criterio fundamental para todos los seres humanos, en especial para los niños, y es el placer de la lectura. Desde esa perspectiva, la lectura se constituye en un acto de elección personal, una travesía altamente subjetiva, una ruta semiótica impregnada de significados que emanan del efecto del color de las ilustraciones, de tramas apasionantes que se conectan a través de sus personajes con las historias de vida de quien está al otro lado de la página impresa, el niño lector.

Con el paso del tiempo, los estudios sobre la didáctica de la literatura harían sus aportes en materia de comprensión de los mecanismos y estrategias que podrían tener un impacto favorable en el desarrollo del pensamiento conjeturado y en la configuración del lector crítico en la infancia. Con esa perspectiva en mente, algunas investigaciones han centrado su interés en los hallazgos que han permitido esclarecer la forma en que los lectores infantiles construyen significados. Tal como señala Colomer, «puede afirmarse, pues, que la enseñanza de la literatura se halla actualmente ante el reto de crear una nueva representación estable de la educación literaria que responda a un acuerdo generalizado sobre la función que la literatura

debe cumplir en la formación de los ciudadanos de las sociedades occidentales en las postrimerías del siglo, especifique los objetivos programables a lo largo del período educativo y articule las actividades e instrumentos educativos que mejor puedan cumplirlos» (1996, p.1).

Al respecto, uno de los fenómenos literarios que ha llamado la atención de los investigadores es el impacto del juego palimpséstico en la mente del lector infantil. La intertextualidad definida como la copresencia de un texto en el texto ha sido una perspectiva literaria en proceso de exploración (Genette, 1989). Pese a los innegables beneficios de orden cognitivo y emocional que emergen de este encuentro entre obras son pocas las investigaciones recientes en este campo tan prometedor (Sipe, 2008; Torr, 2007; Pantaleo, 2017). Lo anterior supone una indagación rigurosa en la relación que establecen la literatura y el lector infantil. La intertextualidad como fenómeno presente en la literatura adquiere una importancia capital al adentrarse en el pensamiento crítico de los lectores infantiles. Comprender que los niños ejercen como lectores críticos de la mano de estrategias y mecanismos orientados por un docente conocedor de las oportunidades que aporta la literatura representa un camino certero hacia el disfrute de la lectura como experiencia vital y el desarrollo de habilidades de orden superior en la infancia (Cervera, 1984; Bortolussi, 1985; Colomer, 1996; Rosenblatt, 2004; Cerrillo, 2007, Núñez, 2009).

En alusión a la obra de Iser (1987), Oñoro destaca en el prólogo la concepción del autor quien define la obra literaria como un proceso donde tiene lugar la «interacción» entre una obra literaria y sus potenciales lectores. Para Iser, el interés de la educación literaria debe abordar la respuesta de los lectores a las obras. Esta premisa propia de la teoría de la estética de la recepción ha contribuido a explorar las diversas formas como la literatura contribuye al pensamiento crítico, en especial, porque centra la atención en la experiencia singular de los lectores, un tipo de instinto creativo cuando lector y obra interactúan para estimular la imaginación (Woolf, 2009). Este hecho resulta de gran trascendencia para la presente investigación, pues en el pasado y previo al surgimiento de las teorías sobre la recepción, la atención que se prestaba a la figura del lector y los efectos de las obras propias de la literatura era muy poca. Estas nuevas teorías convertirían al lector en piezas indispensables para iniciar nuevos estudios. Desde ese momento, el énfasis ya no serían los autores y las obras, es el lector la instancia de una nueva historia de la literatura (Jauss, 1987).

Desde este nuevo paradigma donde el lector adquiere un papel central como el tercer componente (Jauss, 1987), la literatura infantil inicia un camino riguroso de análisis de los efectos de distintos fenómenos literarios en los que el niño es el protagonista. Para los fines que persigue este estudio, se abordará la relación entre pensamiento crítico e intertextualidad, una de las tipologías propuestas por Genette (1982), y que emerge del juego palimpséstico a partir de clásicos de la literatura infantil, los cuentos de hadas o de tradición popular.

En palabras de Mendoza y López Valero (1997), abordar los efectos del juego palimpséstico abarca un análisis cuidadoso de los protagonistas del fenómeno. En primer lugar, se sitúa la obra o conjunto de textos vinculados entre sí. Para que la intertextualidad tenga lugar, una obra que se presume canónica inspira el nacimiento de otros textos que suelen presentar, en su mayoría, matices paródicos que sorprenden a lector, quien encuentra en esos detalles un claro travestimiento de las obras «originales», además del placer de la lectura que logra sorprenderlo. Por ende, y dado que el lector reconoce las obras hipotextuales, «el cuento obvia los antecedentes ya conocidos por el lector-quien necesariamente ha de aportarlos a través de su intertexto, es decir desde la activación de un conocimiento implícito» (Mendoza y López Valero, 1997, p. 13). Muchas de estas obras transgreden los patrones estructurales para dar paso a la novedad narrativa. Un aspecto diferencial acontece con los comienzos, aquellos que inician *in media res*, sin «ninguna fórmula convencional de inicio de cuento» (p.13). Los beneficios de este tipo de travestimiento propio de la imitación han sido definidos como una «estrategia de transformación textual que busca la complicidad entre el autor y el lector, más allá de mera organización estructural, obviada por su simplicidad convencional; y por lo mismo prevé y requiere que el receptor tenga asimiladas las características primigenias del modelo de referencia. Si no se dan estas circunstancias, la intencionalidad y la comprensión del texto elaborado [...] quedan fuera de las posibilidades del receptor» (p.13).

De igual forma, los autores mencionados afirman que el lector entra en el juego de la reformulación palimpséstica que exige «un riguroso paralelismo con las pautas textuales del relato popular. [...] Ahora el lector debe centrarse en la observación más detallada de datos y referentes intratextuales y cotextuales para establecer las nuevas expectativas e inferencias» (p.14). Estas variaciones en la secuencia narrativa constituyen el elemento inesperado, un espacio que oscila entre el lector y la obra, un escenario de recreación, de cuestionamiento de

los cánones del hipotexto y la capacidad de sorprenderse ante el travestimiento de la imitación (Genette, 1989) producto de los paseos intertextuales (Eco, 1981). Mendoza y López Valero destacan las afectaciones que sufre el texto y que son percibidas por el lector, hecho que «supone una ruptura del ámbito atemporal y fantástico, propio del cuento maravilloso, para introducirnos en una situación urbana y contemporánea y en una problemática realista [...]. El hipotexto debe quedar en suspenso y la interacción texto-lector cambia de signo: el lector aguarda nuevas señales que le permitan retomar el curso de la acción y formular nuevas expectativas, porque el narrador ha abandonado la pauta del hipotexto que le guiaba» (p.14). En consonancia con lo anterior, la ruta palimpséstica promete efectos cognitivos y emocionales; desde la discrepancia de los hipertextos con respecto a las obras icónicas, que oscila entre sutil o drástica, como la presencia de una caperucita africana o una que mastica chicle y mata al lobo, hasta una Rapunzel con piojos o una que no necesita príncipe porque puede salvarse a sí misma, el lector y su intertexto logra reconocer el relato original. Las reacciones ante tal fenómeno son tan inesperadas como las mismas variantes: en ocasiones el lector encuentra el divertimento y la parodia producto de detalles inesperados e insólitos, y en otras, entra en un estado de resistencia cuando se rehúsa a aceptar el travestimiento de los cánones hipertextuales de las obras (Sipe, 2008). Con su aprobación o no, la intertextualidad al igual que la transtextualidad producen desacomodaciones cognitivas en el lector; exigen la participación del intelecto y demandan un pensamiento crítico por parte del lector quien asume el rol de comparar, juzgar, aceptar o refutar las transformaciones intencionadas de las variantes hipertextuales y sus autores. En el ámbito emocional sucede algo semejante con un componente subjetivo que reacciona de inmediato ante la lectura de obras que vinculadas con los relatos originales, «violentan» la estructura convencional narrativa y provocan reacciones en sus lectores: sus personajes más entrañables son presentados como antihéroes, perpetradores del mal cuando eran figuras representativas de la bondad o simplemente expuestos a situaciones insospechadas producto de un entorno social que le exige abandonar la inocencia y la virtud asociadas a los relatos populares. Tal es el caso de las obras modernas, donde las caperucitas dejan de ser ingenuas y llegan a envenenar al lobo o a asesinarlo para hacerse con su piel un abrigo, como en el relato de Roald Dahl (1982).

4. Educación literaria y competencia literaria en la infancia

Desde hace varias décadas, la educación literaria centrada en el intertexto lector se asume como una meta deseable en los procesos de formación, en especial, por sus aportaciones a la construcción de significados de lo leído. Dentro de la gran oferta editorial, la lectura de cuentos se sitúa como una actividad que contribuye al fortalecimiento de una de las etapas más deseables del proceso lector en la infancia: la lectura crítico-intertextual. Lo anterior supone conocer las bases teóricas y prácticas que podrían garantizar un acercamiento del lector infantil, uno que ha abandonado la concepción de tabla rasa y de audiencia pasiva en el proceso de lectura, a otras dinámicas asociadas a la comprensión en el marco del diálogo entre textos. Sin embargo, la labor de establecer conexiones entre las obras no es responsabilidad exclusiva del lector en la infancia. Dado que los procesos de formación no resultan ajenos a la etapa escolar, corresponde al profesor y a los adultos cuidadores, como orientadores de la reflexión en el contexto de la recepción literaria, formarse para adquirir las habilidades que contribuyan a la configuración progresiva del pensamiento conjeturado en los niños a partir de la lectura de los hipertextos.

En este punto, resulta esencial comprender el concepto de intertexto lector aportada por Mendoza (2008): «entiendo el concepto de intertexto del lector como el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales activados a través de la recepción literaria para establecer asociaciones de carácter intertextual y que permite la construcción de conocimientos lingüísticos y literarios integrados y significativos (competencia literaria), a la vez que potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural» (pp.13-14).

Por su parte, Cerrillo (2007) destaca la responsabilidad de la escuela y de los adultos formadores (en todos los escenarios) de facilitar el encuentro de la sociedad con la literatura. La presencia de los cuentos de tradición popular en las aulas y su retorno como libro físico reclama la importancia de soñar la literatura en la infancia, de disfrutar de las travesías por relatos que logran generar, como ningún otro tipo de literatura, emoción y divertimento que se traducen en el deleite por la palabra escrita y las risas producto de situaciones inesperadas propuestas por los autores de vanguardia y sus hipertextos. Al respecto, Cerrillo subraya que

«no debemos olvidar que la lectura literaria nos transportará siempre a algún mundo, en el que viviremos aventuras reales o fantástica; el que conoceremos hechos maravillosos protagonizados por hadas, encantadores, magos o héroes épicos; en el que se nos mostrarán costumbres y formas de vida de animales y de personas, del pasado y del presente, de países remotos y hasta del llamado «país de las maravillas» (pp. 13-14). Para el autor, lectura y goce se encuentran estrechamente relacionados para garantizar el acceso al saber.

De igual forma, Cerrillo (2007) destaca que «la competencia literaria implica toda la actividad cognitiva de la lectura y mide el nivel de eficiencia del lector ante cualquier texto» (p. 22). Para Cerrillo, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe trascender el conocimiento sobre movimientos, autores y obras para dar paso a una lectura del deleite, del goce con los textos y de su valoración como fuentes de sabiduría universal. Todo lo anterior redundará en «un conocimiento cultural variado, un análisis del mundo interior y la capacidad para interpretar la realidad exterior» (p. 22). Además, Cerrillo advierte acerca de la complejidad que encierra enseñar literatura, en especial, por sus diversas perspectivas, multiplicidad de interpretaciones y visiones del mundo presentes en las obras y sus autores. De igual forma, el autor señala que la competencia literaria no puede definirse como una capacidad innata del ser humano, «sino que se llega a adquirir con el aprendizaje» (p. 23) enmarcado en un contexto particular de lectura que dependen del género literario, de la actitud del lector para el aprendizaje, de factores asociados a la cultura, la historia, y al ámbito lingüístico y psicológico.

En sintonía con los planteamientos de la presente investigación, de las distintas posturas sobre la competencia literaria, una de las perspectivas que más prevalece por su impacto en el fortalecimiento de las experiencias lectoras se encuentra presente en las palabras de Mendoza. El autor afirma que las relaciones entre discurso y lector constituyen el espacio del intertexto, entendido como un escenario que «promueve los reconocimientos y las asociaciones entre distintos elementos discursivos, textuales, formales, temáticos, culturales, etc.» (p. 24). Según Mendoza, este circuito de vínculos y asociaciones entre las obras es el componente de la competencia literaria con gran impacto en la interpretación personal que realizan los lectores.

Los estudios teóricos y empíricos sobre esta concepción de lectura vinculante han permitido establecer las potencialidades del juego palimpséstico (Altun y Ulusoy, 2019;

Pantaleo, 2002; Sipe, 2001, 2008). Sobre las implicancias de esta visión que trasgrede la lectura tradicional de cuentos, Mendoza (2008) sostiene que existen ciertas condiciones para que el lector experimente las bondades del fenómeno intertextual. En primer lugar, Mendoza destaca que dentro del proceso de aproximación hermenéutica acontece una búsqueda de «(co)rrelaciones y/o contrastes con otras producciones: los rasgos intertextuales han de ser captados, detectados para alcanzar el efecto previsto por la obra/autor» (p.7). Para que resulte efectiva esa búsqueda de conexiones y contrastes en el diálogo entre textos, el lector activa saberes previos, asociado a un previo conocimiento de los textos que se presumen originales o hipotextos. Este saber enciclopédico demanda la imperiosa necesidad de acercar los cuentos tradicionales al conjunto de textos imprescindibles en la educación literaria infantil, no solo por sus potencialidades de orden cognitivo con impacto en el pensamiento crítico producto de los contrastes en la apreciación estética de los hipertextos, sino por sus ya reconocidas bondades en la dimensión emocional (Bettelheim, 1977).

Dentro del proceso de relanzamiento de las obras, el lector activa su intertexto, es decir, pone al servicio de las variantes o hipertextos, un conjunto de destrezas que se entremezclan para apreciar los efectos semióticos de una serie de signos: cambios percibidos desde el título, uso del color, escenarios dispares, topografías diversas, tramas que transgreden la diégesis clásica de los textos clásicos, conductas insólitas de personajes, presencia o ausencia de detalles que suman a una nueva comprensión del texto, omisión del relato (como sucede en algunos libros álbum), entre otros. Es preciso destacar que cada variante persigue propósitos distintos desde la réplica y que reposan en la fuerza ilocutiva de sus autores: divertir, parodiar o simplemente aludir a un texto imitado.

Desde la perspectiva intertextual, Mendoza destaca el valor de los cuentos como obras literarias artísticas y culturales susceptibles de una constante actualización como resultado del juego palimpséstico propuesto por Genette (1989). Ese proceso de actualización acontece cuando el intertexto lector se activa para reconocer, apreciar, interpretar y atribuir significados a las convenciones propias de las variantes. Un aspecto destacado de este proceso de contraste entre textos acontece cuando cada lector aprecia aspectos que le resultan significativos y que entran en correlación con sus experiencias personales. El lector sucumbe a un círculo hermenéutico que inicia con *el todo* cuando reconoce el hipotexto dominante. Posterior a ello,

avanza hacia *las partes*, es decir, accede a descubrir y contrastar los detalles de los textos imitadores y regresa a la obra con una mejor comprensión del sentido, es decir, con mayor claridad sobre las intencionalidades del autor (Nicolajeva y Scott, 2001). En esa ruta de ida y vuelta, hacia y fuera del texto, la experiencia del lector infantil se enriquece por la confirmación de sus expectativas. Su capacidad para juzgar el contenido de las obras de la mano de las habilidades de orden superior asociadas a inferir, anticipar y plantear hipótesis suma al intertexto lector y potencia la capacidad pensar y valorar críticamente la literatura en la infancia (Mendoza, 1998).

Desde esta visión vinculante de los textos en la educación literaria, es posible establecer su impacto en la competencia lecto-literaria. Si el horizonte formativo se centra en la configuración de lectores apasionados desde la infancia, los mecanismos y metodología resultan esenciales para trazar y alcanzar la meta de formar lectores de por vida. En los lectores infantiles, el goce estético y el disfrute del intelecto deben ser criterios relevantes en el proceso de selección de las obras que conforman el plan lector. Mendoza (1998) afirma que leemos con distintos propósitos: para obtener información, para interactuar, para entretenerse; sin embargo, los niños son lectores con necesidades emocionales e intelectivas particulares que se acercan a las obras según su nivel de provocación. Sobre este aspecto cobra valor el placer que emerge de los cuentos de tradicional popular, no solo por su capacidad para relatar el mundo ficcional donde en ocasiones los niños son protagonistas (*Caperucita Roja*, *Rapunzel*, *Hansel y Gretel*, *Pulgarcito*), sino por su capacidad de generar ensoñación y fantasía. En ese sentido, la elección de obras para los lectores infantiles constituye una gran responsabilidad social y un compromiso por parte de los adultos formadores, responsabilidad que trasciende más allá del aula, y que involucra la participación de la sociedad y la familia como agentes que «dotan a los aprendices de experiencias» asociadas a la pluralidad de lecturas (Abril et al, 2005, p. 156).

Los cuentos de hadas son incluso más que verdaderos: no porque nos digan que los dragones existen, sino porque nos dicen que los dragones pueden ser vencidos.

G. K. Chesterton

CAPÍTULO 2: LA DIÉGESIS DE LOS CUENTOS DE HADAS O DE TRADICIÓN POPULAR

“Los cuentos de hadas son más que reales; no porque les enseñen a los niños que existen los dragones, sino porque les enseñan que se puede derrotar a los dragones.”

— Gilbert Keith Chesterton

1. Cuentos de hadas o de tradición popular: génesis y evolución

El origen de los cuentos populares se remonta a un pasado caracterizado por la tradición oral. Según Rodari (1999), la trama de los cuentos de antaño obedece a eventos que ocurrían en aquel momento. «Alcanzada cierta edad, los muchachos eran separados de sus familias y llevados al bosque (como *Pulgarcito*, *Hansel y Gretel*, *Blancanieves*) ... en donde los brujos de la tribu, adornados como para dar susto, con el rostro cubierto por máscaras horribles (que nos hacen pensar de inmediato en magos y brujas)... los sometían a pruebas difíciles y muchas veces mortales... los muchachos escuchaban la narración de los mitos de la tribu y recibían en custodia armas (los dones que en los cuentos seres sobrenaturales entregan a los héroes en peligro)... y finalmente regresaban a sus casa, a veces con otro nombre (también el héroe fantástico vuelve a veces de incógnito)... y estaban listos para casarse (exactamente como en los cuentos que nueve de cada diez veces terminan con una fiesta de bodas)» (p.90).

Al analizar sus orígenes, este tipo de literatura no tenía como destinatarios a los niños, pues su nacimiento como expresión oral propia del cuento folclórico se remonta al acervo cultural de los pueblos europeos. En el prefacio de la obra *Siete cuentos maravillosos* de Beatriz Robledo, la escritora colombiana Yolanda Reyes subraya que «durante esta etapa de tránsito entre el lenguaje oral y el escrito, los cuentos maravillosos le otorgan al niño un tesoro que hace parte de la memoria de la humanidad. Estas historias, que en sus orígenes solían contarse de viva voz y no precisamente a los pequeños, fueron transmitiéndose de generación en generación hasta que autores como Charles Perrault o los hermanos Grimm las rescataron de la cultura oral para legarnos las versiones escritas que todos los niños, de antes y de ahora, hemos hecho nuestras» (2016, p.8).

De acuerdo con Tatar (2012), «a pesar de nuestra asociación de los cuentos de hadas con la inocencia, la buena suerte y la satisfacción de los deseos, los conflictos entre el protagonista y el perseguidor quieren decir que los argumentos de los cuentos de hadas están llenos de agresiones despiadadas, brutalidad viciosa y hostilidad mortal. El peligro acecha en cada rincón del mundo y el encuentro con él tiene una feroz inevitabilidad que se convierte en una regla del género» (p. 33). De lo anterior se desprende que las historias que subyacen a este tipo de cuentos tenían una connotación macabra, cuentos que reflejaban con fidelidad los acontecimientos más atroces de la época, niñas agredidas sexualmente por abusadores que acechaban por caminos boscosos, madrastras malvadas capaces de lastimar a sus hijastros hasta la muerte, hachas bañadas de sangre como objetos que simbolizaban la tragedia y violentos encuentros entre los personajes.

Desde esta tradición oral, «las historias y leyendas que se transmitían de generación en generación [...] contenían una parte importante de la vida de la colectividad en que nacían. El pensamiento, la palabra y la memoria precedieron a la escritura y la escritura precedió al libro. La literatura oral primero y la literatura escrita después nos permiten rastrear toda la historia de la humanidad» (Cerrillo, 2007, p.9). Este tipo de obras abarcaban una amplia audiencia, en donde niños y adultos eran los espectadores de historias con matices ficcionales que oscilaban entre lo maravilloso y lo fantástico. El niño como espectador requería de una voz adulta para escuchar el relato, «la historia de la infancia nos dice que el niño oyó y leyó siempre lo que el mundo adulto oía y leía» (López, 1990, p.14).

Según Cerrillo, la literatura infantil y juvenil nace como consecuencia de la «fascinación que el niño ejerce sobre el adulto, aunque también del deseo de protección de los adultos, sobre todo en el ámbito familiar. Por eso, durante cientos y cientos de años, los adultos han contado a los niños relatos que expresan los conflictos del alma infantil, sin eludir la maldad, el castigo, la fealdad o el miedo, porque también forman parte de su mundo; son relatos que han estado vivos, muchos aún lo están, en la memoria de los pueblos, transmitidos de generación en generación, y recogidos por escrito, en diversas versiones, al menos durante los últimos trescientos años» (2007, p. 36). Los cuentos maravillosos surgieron como un discurso moralizante, un recurso literario que permitía a padres y cuidadores educar en valores y doctrinas de tradición; un esfuerzo por encauzar las emociones de los niños al tiempo que

prevenía a los menores sobre los peligros inminentes de embaucadores, depredadores sexuales, madrastras descorazonadas, brujas maléficas y bestias al acecho. Cerrillo (2007) añade que «la lectura literaria nos transportará siempre a algún mundo, en el que viviremos aventuras reales o fantásticas; en el que conoceremos hechos maravillosos protagonizados por hadas, encantadores, magos o héroes épicos; en el que se nos mostrarán costumbres y formas de vida de animales y de personas, del pasado y del presente, de países remotos y hasta del llamado «país de las maravillas» (p. 14).

Sobre este tipo de obras, resulta notable la clasificación aportada por Cervera (1984), quien asigna la nominación de literatura «ganada» a los cuentos de tradición en especial, porque no nacen para el niño sino que se les adjudica o son adoptadas por ese receptor con el paso del tiempo. Dada su condición oral en sus comienzos, los cuentos han estado en constante evolución, no solo por la capacidad de ser narrados de manera anónima, sino por la posibilidad de renarrar el cuento con otros detalles que se suman al relato cuyo origen es difícil de determinar. Desde la antigüedad, el relato oral ha acompañado a la humanidad dando vida a historias basadas en hechos con matices ficcionales que, con el paso del tiempo, reflejan la herencia cultural de los pueblos y las creencias y valores de una época en particular. Muchas de las historias escritas que hoy se conocen nacieron a partir de eventos destacados; temáticas como el peligro, el hambre, la pobreza, el sufrimiento de niños y adultos, la muerte, el maltrato a la mujer, las violaciones de derechos y la depresión económica de la Europa del siglo XVI y XVII dieron lugar a relatos de supervivencia, a finales trágicos y lecciones que advertían de la maldad a niños y adultos.

La evolución de los cuentos de tradición popular ocurre con el paso del tiempo. Países como Italia, Francia, Alemania y Dinamarca fueron la cuna de este tipo de relatos. Autores representativos como Giovanni Francesco Straparola, Giambattista Basile, Charles Perrault, Jacob Grimm y Wilhelm Grimm y Hans Cristian Andersen dieron vida a historias de época que cautivaban la atención de niños y adultos. Las obras de Perrault contenían relatos desgarradores y mensajes atemorizantes para las niñas de la época. Este tipo de historias con mensajes moralistas mezcladas con leyendas y mitos populares de la antigüedad contribuían a alertar a las jovencitas de aquel momento sobre hombres con características de lobo (abusadores sexuales), la figura antagónica al acecho de las niñas desprevenidas e ingenuas que recorrían los

caminos de la Francia de antaño. Con una visión menos catastrófica y que auguraba un final feliz, los hermanos Grimm incorporan nuevos personajes a las historias (por solicitud de las cortes reales) y acercan al lector infantil a este tipo de literatura. Por su parte, Hans Cristian Andersen dio vida a relatos inspirados en situaciones cotidianas y en personajes cercanos a la realidad del público infantil. Dentro de su amplio repertorio como escritor de cuentos de tradición popular se encuentran obras tan memorables como *El traje nuevo del emperador* (1837), *El soldadito de plomo* (1838), *El patito feo* (1843), *La pequeña cerillera* (1845), entre otros.

En un esfuerzo por definir este tipo de género de la literatura, el término «cuentos de hadas» o «de tradición popular» ha sido relacionado con el relato fantástico. Sin embargo, Jackson (1993) en su obra *Fantasía: la literatura de la subversión* plantea que la estructura narrativa establece claras diferencias. El cuento popular se caracteriza por su neutralidad y por ubicar al lector en una posición de receptor de los eventos que enfrenta el protagonista, mientras que los textos fantásticos abordan fuertes interrogantes sobre principios morales de la sociedad en la que se inscribe la diégesis literaria: trama, tema, personajes, espacio, entre otros. Para Todorov (1975), los cuentos populares están vinculados con lo maravilloso «aunque los eventos sobrenaturales no provoquen sorpresa: ni cien años de sueño, ni un lobo parlante, ni los dones mágicos de las hadas. [...] Lo que distingue al cuento de hadas es el estilo de la escritura, no el estatus de lo sobrenatural» (p. 54).

De igual forma, el nacimiento de este tipo de literatura abarca distintos espacios topográficos propios de la Europa de antaño: densos bosques, castillos misteriosos, caminos pedregosos por los que era fácil perderse y pueblos alejados son ejemplos de los lugares en los que se desarrollan los relatos. Ese grado de familiaridad entre la topografía y los cuentos hacía reconocible a los lugareños la relación entre la trama, el espacio y los personajes. Erika Eichenseer, historiadora e investigadora interesada por los cuentos, cita de los trabajos de Franz Xaver von Schönwerth, un historiador alemán que dedicó gran parte de su vida a la recopilación de más de 500 cuentos de tradición oral. Sobre la esencia literaria de este tipo de cuento, Eichenseer cita: «Lo interesante es que no cortó nada, ni modificó, ni lo adaptó para niños, está tal cual lo contaba la gente común de aquella época [...] así, refleja la vida de aquella época de una manera muy transparente» (2010, p. 5). Otro detalle interesante vinculado con la aparición

del cuento en sus inicios es la presencia de variantes de una misma historia, lo que permite inferir que el dialogismo intertextual tiene su origen en la necesidad de renarrar una y otra vez relatos que nacen en el seno de la cultura, y que se transforman dentro de un contexto cíclico con detalles que se suman, se recrean y se transforman sin perder el hilo original. Al respecto, Eichenseer menciona que uno de los trabajos más arduos de este tipo de literatura es su clasificación, no solo porque existen muchos cuentos sino por las múltiples variaciones de cada uno. «Hay algunos que se parecen a los de los hermanos Grimm, en uno de los casos encontramos siete variaciones» (2010, p. 9).

Sin embargo, pese a sus reconocidas bondades, entre las que se destaca una educación moral e intelectual para niños (Bettelheim, 1977), la trayectoria de los cuentos maravillosos no ha sido ajena a las críticas. Según Marina Colasanti (2020), los cuentos de hadas han sido tres veces traicionados y pese a ello siguen conservando su poder. La autora argentina presenta tres argumentos relacionados con los cuentos de tradición oral o de hadas con base en la postura de aquellos que han fungido como detractores de este tipo particular de obras literarias. En primer lugar, Colasanti afirma que «la primera traición fue perpetrada en 1762 por Jean-Jaques Rousseau, quien al escribir *Emilio, o de la Educación*, recomendó la expulsión de los cuentos de hadas del menú educativo de Emilio, su modelo. Pensaba que los cuentos de hadas encendían la imaginación ya exacerbada de los niños, y que no era saludable dejarlos entregados a fantasías y emociones. Consideraba también que los niños eran seres puros y que los cuentos, llenos de violencia y traición, plantarían en ellos tales sentimientos» (2020, p. 2).

De acuerdo con Colasanti, la segunda traición acontece cuando «la crítica marxista pasó a cuestionar la validez de los cuentos de hadas, poniendo en duda su origen popular, después de tantas reconstrucciones y adaptaciones para adherirse mejor a un mundo que se estaba volviendo moderno. Los cuentos de hadas pasaron a ser considerados alienantes y las editoriales prefirieron libros que, en lugar de tantas historias fantásticas, tantas brujas y hadas, hablasen de la realidad usando un lenguaje realista» (p.3). La autora afirma que con la publicación de la obra de Bettelheim en 1976, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, se restablece la credibilidad en este tipo de literatura, en especial, porque «el libro invocaba a Freud, el nombre sagrado de la modernidad, y con ello devolvía el carácter sagrado a los cuentos de hadas» (p.4). De igual forma, la autora señala que el auge feminista cuestionaba el rol femenino en los cuentos de

tradición, otro aspecto que se sitúa como una traición a los personajes canónicos de las obras tradiciones. Para Colasanti «el feminismo creciente criticó el modelo femenino de la mayoría de los cuentos de hadas, la doncella dulce y sumisa, toda bondad y poca inteligencia, que sueña con la llegada del príncipe montado en el caballo blanco y el final feliz» (2020, p.5).

Desde el criterio de Colasanti, la tercera traición corresponde a las transformaciones perpetradas por el cine, una que «aún está en curso y pertenece a la modernidad reciente. [...] En la película *Hansel y Gretel* [de 2013, dirigida por Tommy Wirkola] es la hermana quien lleva a su hermano pequeño al bosque en busca de comida. Pero lo que encuentran es el imperio del terror. En *Blancanieves y el Cazador* la hasta entonces dulce Blancanieves, transformada por el guion en una especie de Juana de Arco vengadora, a caballo y con armadura, comanda un pequeño ejército de caballeros, en tanto que su madrastra se convirtió en una hechicera más que centenaria, llena de poderes, cuyo hermano es igualmente perverso. *Maléfica*, que luego será la madrastra de *La Bella Durmiente*, tiene su perversidad justificada en la infancia y, gracias a la actriz Angelina Jolie, es un personaje mucho más interesante que la Bella. *Caperucita Roja* y *Alicia en el país de las maravillas* son algunos ejemplos más de cómo el cine utiliza el cebo de los cuentos ampliamente fijados en el imaginario, para a continuación traicionarlos, insertando sentidos muy diferentes a los transmitidos por los cuentos originales, aumentando la dosis de terror y recurriendo a efectos especiales allí donde sólo la imaginación era convocada» (p. 2).

Pese a las opiniones y críticas, para Colasanti este tipo de obras prevalece en el tiempo por su relevancia. Un aspecto que destaca se relaciona con su poderío vigente, percibido por la autora como «la intensa red que tejen desde tiempos inmemoriales. Como la red que acoge a los trapezistas en el circo, así, con cada traición o cada período de depreciación, los cuentos maravillosos son recibidos por su propia red y nuevamente proyectados hacia arriba (p.8).

Otra autora destacada en el análisis de los cuentos hadas o de tradición popular es María Tatar (2012). Para la autora, «los cuentos de hadas están aquí para quedarse; en especial, las historias reunidas hace doscientos años por Jacob y Wilhelm Grimm; [...] estos son los mitos culturales que repetimos de forma ritual y que reinventamos y rehabilitamos hoy con una fuerza narrativa inagotable. Tolkien describió en cierta ocasión *El caldero de cuentos* como un brebaje en constante ebullición, con ingredientes frescos y nuevos añadidos en cada época para

aumentar sabores y gustos» (p.15). Según Tatar, este tipo de literatura abarca «narrativas maestras de orden global como coloridas variantes locales», un fiel reflejo del carácter íntimo de este tipo de historias (p.15). De acuerdo con la autora, existe divergencias sobre la nominación de estos cuentos. La expresión *cuentos de hadas* es un préstamo de la traducción del inglés *fairy tales*. Sin embargo, «es un secreto a voces que las hadas rara vez aparecen en los cuentos de hadas [...], algunos folcloristas prefieren el término *cuento maravilloso* a cuento de hadas, pues captan mejor el rasgo distintivo del género: lo mágico en todas sus caleidoscópicas variaciones» (Tatar, 2012, p.15). Marina Warner destaca el carácter vigente y atemporal de los cuentos de tradición. Para Warner (2019), «un cuento de hadas se mantiene en constante movimiento entre sus versiones orales y escritas, entre la imprenta y la interpretación, y desde la llegada de los medios de comunicación masivos, entre la página y la pantalla, [...] como una conversación que se prolongara durante siglos. El público no se reúne necesariamente en un mismo sitio, en un mismo momento: el círculo se abre y gira en el tiempo y el espacio y forma una comunidad que atraviesa las fronteras de la lengua y la nacionalidad» (p. 75).

2. Características

En su obra, Propp (1974) afirma que este tipo de cuentos son especiales no solo por su relación con el nacimiento de los rituales de sociedades primitivas, sino por tres principios generalizables y que permiten analizar su estructura: 1) «los elementos constantes, fijos del cuento, con las funciones de los personajes, independientemente de quién actúe y de la forma de actuación»; 2) «el número de funciones que aparecen en los cuentos mágicos es limitado»; 3) «la sucesión de las funciones siempre es idéntica» (p.37-74). Esta serie de patrones recurrentes son funciones de la trama de la narración y de los personajes que suelen presentarse como elementos reiterados e invariables en la estructura del cuento. En la Tabla 3 se muestran las treinta y una funciones establecidas por Propp con sus variantes para describir la esencia del cuento popular, un marco sólido que permite comprender las acciones de los personajes dentro de la estructura narrativa.

1. <i>Alejamiento</i> . Uno de los miembros de la familia se aleja.	16. <i>Lucha</i> . El héroe y su antagonista se enfrentan en combate directo.
2. <i>Prohibición</i> . Recae una prohibición sobre el héroe.	17. <i>Marca</i> . El héroe queda marcado.
3. <i>Transgresión</i> . La prohibición es transgredida.	18. <i>Victoria</i> . El héroe derrota al antagonista.
4. <i>Conocimiento</i> . El antagonista entra en contacto con el héroe.	19. <i>Enmienda</i> . La fechoría inicial es reparada.
5. <i>Información</i> . El antagonista recibe información sobre la víctima.	20. <i>Regreso</i> . El héroe vuelve a casa.
6. <i>Engaño</i> . El antagonista engaña al héroe para apoderarse de él o de sus bienes.	21. <i>Persecución</i> . El héroe es perseguido.
7. <i>Complicidad</i> . La víctima es engañada y ayuda así a su agresor a su pesar.	22. <i>Socorro</i> . El héroe es auxiliado.
8. <i>Fechoría</i> . El antagonista causa algún perjuicio a uno de los miembros de la familia.	23. <i>Regreso de incógnito</i> . El héroe regresa, a su casa o a otro reino, sin ser reconocido.
9. <i>Mediación</i> . La fechoría es hecha pública, se le formula al héroe una petición u orden, se le permite o se le obliga a marchar.	24. <i>Fingimiento</i> . Un falso héroe reivindica los logros que no le corresponden.
10. <i>Aceptación</i> . El héroe decide partir.	25. <i>Tarea difícil</i> . Se propone al héroe una difícil misión.
11. <i>Partida</i> . El héroe se marcha.	26. <i>Cumplimiento</i> . El héroe lleva a cabo la difícil misión.
12. <i>Prueba</i> . El donante somete al héroe a una prueba que le prepara para la recepción de una ayuda mágica.	27. <i>Reconocimiento</i> . El héroe es reconocido
13. <i>Reacción del héroe</i> . El héroe supera o falla la prueba.	28. <i>Desenmascaramiento</i> . El falso queda en evidencia.
14. <i>Regalo</i> . El héroe recibe un objeto mágico.	29. <i>Transfiguración</i> . El héroe recibe una nueva apariencia.
15. <i>Viaje</i> . El héroe es conducido a otro reino, donde se halla el objeto de su búsqueda.	30. <i>Castigo</i> . El antagonista es castigado.
	31. <i>Boda</i> . El héroe se casa y asciende al trono.

Tabla 3. Funciones descriptoras del cuento popular según Propp (1974).

Fuente: Morfología del cuento

En su obra, *Once Upon a Time*, Warner (2014) aborda los aspectos destacados de los cuentos populares. Al analizar el escenario folclórico y mítico en el que se enmarcan estos relatos, a juicio de Warner este tipo de literatura encuentra su inspiración en lo sobrenatural, la imaginación, la fantasía, el psicoanálisis y el feminismo. A través de su indagación, Warner logra demostrar cómo los cuentos reflejan y dan forma a la cultura y al entendimiento humano.

Un rasgo particular de los cuentos populares es su brevedad. Sobre sus características, Warner (2014) afirma que, en primer lugar, «es una narración breve, a veces de menos de una

página, a veces de muchas más; segundo, los cuentos son historias familiares antiguas porque se han transmitido de generación en generación o porque el oyente o lector se sorprende por la semejanza entre su historia familiar y el relato escrito; tercero, proclaman su fidelidad al pasado, divergen fundamentalmente de las ideas culturales, de la ficción y de otras formas de creación, de singularidad y novedad. Se derivan orgánicamente de la tradición oral y popular implícita: la presencia necesaria del pasado se hace sentir a través de combinaciones y re combinaciones de tramas y personajes familiares, dispositivos e imágenes; cuarto, el alcance del cuento de hadas está dado por el lenguaje: consiste sobre todo en actos de imaginación transmitidos en un esperanto simbólico; sus bases incluyen ciertos tipos de personajes (madrastra y princesas, enanos y gigantes) y ciertos motivos recurrentes (llaves, manzanas, espejos, anillos y sapos)» (p. 16-19).

En relación con las características esenciales de la Literatura Infantil, y en consonancia con las particularidades de los cuentos de tradición, Delibes (1994) asegura que existen tres principios fundamentales: tema adecuado, linealidad y brevedad. En palabras del autor, «el tema no tiene por qué ser simple, ñoño ni edulcorado, pero sí ha de caer dentro de su mundo o excitar su imaginación. El tema que elijamos no debe dejarlos insatisfechos ni indiferentes, pero tampoco tiene por qué ser exclusivo para ellos. Quiero decir que un gran tema para un relato infantil será aquel que no sólo encandile a los niños, sino que despierte en el adulto sus nostalgias de infancia o sus sentimientos de entonces» (p. 16-17).

Uno de los aspectos sobresalientes de los cuentos tradicionales es la imaginería literaria. Al respecto, Warner (2014) asevera que en dichas obras, «el simbolismo cobra vida y comunica significado a través de imágenes de fuertes contrastes y sensaciones, evocando fenómenos sencillos y sensuales que brillan, perforan y fluyen» (p. 19). Tal es el caso de la presencia de elementos como vidrio, bosques, oro y plata, diamantes y rubíes, espinas y cuchillos, pozo y túneles, entre otros.

Según Bettelheim (1977), la simplicidad en la estructura es otro aspecto destacado de los cuentos de tradición oral. En su contenido las fuerzas opuestas se presentan recordando la eterna lucha entre el bien y el mal. Acontecen los contrastes sencillos de fácil recepción e interpretación

semántica como la riqueza y la pobreza, la felicidad y el sufrimiento, la vida y la muerte, la juventud y la vejez, la belleza y la fealdad, entre otros.

Mendoza & López Valero (1997) destacan que «los textos de la literatura tradicional perviven en la memoria de niños y adultos. Especialmente los cuentos son recordados en los mínimos aspectos y detalles de su trama, el simbolismo de sus personajes e intenciones e, incluso, en algunos casos, los parlamentos fijados, (con mínimas variantes) de sus protagonistas» (pp. 8-9).

3. Los personajes, el espacio topográfico y psicológico

Los personajes de los cuentos tradicionales suelen ser personas del común. Reyes, príncipes y princesas, madrastras, hombres, mujeres y niños son algunos ejemplos de los personajes arquetípicos. A lo anterior se suman criaturas como animales, ogros, hadas, enanos y brujas. Los animales que se presentan son característicos de este tipo de literatura, entre los que se destacan: lobos, cerdos, gatos, osos, zorros, aves, ratones, entre otros. Sobre el rol de los animales y su carácter simbólico, Colasanti (2020) destaca que «los animales juegan un papel clave en las narraciones. Tipificados, no solo constituyen una forma de economía narrativa, ya que cada uno corresponde a características humanas, evitando largas presentaciones, sino que, sobre todo, las características adquieren ‘rostro’, imprimiéndose indeleblemente en el joven oyente del cuento. [...] Cuando Collodi eligió a un gato falsamente ciego y una zorra coja para ser los malvados que intentan robar y acaban colgando a Pinocho, sabía lo que estaba haciendo. El gato, como ya hemos visto, es un animal inteligente con pocos escrúpulos, y la zorra es pícara, su mirada sesgada no oculta sus malas intenciones» (p. 14). En la obra *Caperucita Roja*, la presencia del lobo anuncia la maldad y el peligro al acecho; sin embargo, esta figura es ambivalente: representa la naturaleza salvaje y sensual. Es un ser maligno para algunas culturas, un depredador. Según Charro (1998), los romanos consideraban a los lobos como símbolo del amor y el sacrificio maternos, una señal de victoria en las batallas.

Otro aspecto relevante de estos cuentos fue aportado por Cerrillo (2007) en relación con el rol de los personajes. Para el autor, «la caracterización de las condiciones humanas de los personajes tiende a ser muy rígida: el bueno es siempre muy bueno; el malo, muy malo; el feo,

muy feo, etc. Estas condiciones humanas tan rígidamente marcadas son susceptibles de modificación en el transcurso de una misma historia, pero sólo si se dan unas circunstancias excepcionales: una virtud muy destacada del personaje, una especial fortuna o intervenciones mágicas (de hadas, brujas, merlines, encantadores)» (p.46).

La topografía de los cuentos de tradición constituye un aspecto destacado toda vez que enlaza la trama con los escenarios en los que se inscribe la diégesis de las obras. El bosque, caminos pedregosos cuya penumbra desdibujaba el paisaje, castillos y viviendas aledañas de pueblos sin nombre constituyen los espacios físicos donde ocurren los hechos, escenarios sombríos que por momentos anuncian la tragedia, el peligro y la desventura.

Por su parte, el espacio psicológico de los personajes está relacionado con las emociones. Un ejemplo de ello queda reflejado en la desesperación que emerge producto de la precariedad de las condiciones sociales de la época, sentimiento palpable en el cuento de *Hansel y Gretel* (1812) de los hermanos Grimm, o en la injusticia que experimenta *La Cenicienta* (1697) producto del maltrato de su Madrastra e hijas. En el cuento de *Blancanieves* (1812), los enanitos sufren al ver a Blancanieves sumida en un sueño profundo dentro una urna de cristal a la espera de que algún día despierte del hechizo de la bruja malvada. Cada cuento se inscribe dentro de una atmósfera de turbaciones, una vorágine de emociones que conducen al espectador a experimentar el dolor, la angustia y la desesperanza. Sin embargo, un aspecto destacado de los cuentos de tradición y de su evolución se relaciona con la incorporación de un final feliz en versiones posteriores. Cuando los escritores ajustaban los finales para ser presentados a los miembros de las cortes reales, decidían incorporar el sentido de satisfacción cuando el héroe o protagonista cumplía sus objetivos y vencía los obstáculos que se le interponían. Ese sentido de triunfo, a pesar de la adversidad, aviva el sentimiento de resiliencia de los espectadores y actúa como un detonador de la justicia producto de las buenas acciones de los protagonistas. Todo lo anterior afianza los cuentos de tradición popular como un tipo de relato que ofrece, de manera breve y sencilla, un juego de emociones donde el sentimiento de angustia, la expectativa y el inminente y predecible final feliz se entremezclan para brindar placer y divertimento a sus lectores. En virtud de lo anterior, Lledó (2006) destaca que «la lectura, los libros son el más asombroso principio de libertad y fraternidad. Un horizonte de alegría, de luz reflejada y escudriñadora, nos deja presentir la salvación, la ilustración, frente al trivial espacio de lo ya

sabido [...]. Uno de los prodigios más asombrosos de la vida humana, de la vida de la cultura, lo constituye esa posibilidad de vivir otros mundos» (pp. 156-157). En efecto, un aspecto diferenciador de los cuentos de tradición se asocia con su capacidad de generar ensoñación y fantasía, elementos centrales para soñar otras realidades que satisfagan al público infantil.

CAPÍTULO 3: APORTES DE LOS CUENTOS DE TRADICIÓN POPULAR A LA EDUCACIÓN LITERARIA EN LA INFANCIA

1. La disposición del relato: el estilo lineal de los cuentos de tradición popular

Un aspecto que identifica a los cuentos tradicionales es la disposición del relato de orden lineal. La secuencia narrativa se caracteriza por la rapidez de la trama: el niño experimenta emociones en corto tiempo. Desde la apertura, el lector infantil logra inferir la relación entre el título de la obra, las ilustraciones y su posible contenido. Este ordenamiento de la narración se caracteriza por tres momentos destacados: a) *el inicio*, donde se introducen los personajes y el lugar; este último presenta aspectos de orden topográfico de forma explícita o inferida a partir de la ilustración; b) *el conflicto* anuncia el problema y la forma como los personajes interactúan y enfrentan un sinnúmero de vicisitudes. La presencia de un nudo que complica la vida de los personajes tiene lugar con la aparición súbita de un antagonista que se interpone en el camino para truncar las metas y objetivos de los protagonistas; c) *el final* o desenlace presenta el cierre del relato y por ende la resolución del conflicto. Para Cerrillo, en la literatura infantil la linealidad resulta recurrente como técnica narrativa: «la acción suele estar estructurada en tres partes: *exposición*, *desarrollo* y *desenlace*, siendo muy breves la primera y la tercera» (2007, p.46).

Se deduce, pues, que la disposición del relato es un aspecto destacado de los cuentos de tradición popular. Este tipo de narración cronológica resulta determinante en la comprensión de la trama. El orden discursivo obedece el principio de secuencialidad, —en oposición al relato retrospectivo propio de la analepsis— y, por ende, impacta el desarrollo lógico y la comprensión de los acontecimientos. La estructura narrativa que aborda los tres momentos de la historia, antes, durante y después, actúa en la mente del lector como un esquema predecible que es susceptible de ser extrapolado a otro relato de características semejantes. Además, la linealidad narrativa establece una relación causa-efecto donde un personaje y un antagonista se enfrentan; las acciones son descritas empleando verbos en forma causativa, es decir, el sujeto *hace* que algo o alguien realice la acción del verbo. Lo anterior se enmarca en una atmósfera de tensiones que debe enfrentar el protagonista, pese a la antesala reconocida de un final feliz.

En la versión de los hermanos Grimm (1812), *Caperucita Roja* actúa de forma inocente ante la presencia del lobo. Ella se muestra ingenua ante el poder amenazante y destructivo de aquella criatura. La obra cita: «Caperucita Roja no sabía que esa criatura pudiera hacer algún daño, y no tuvo ningún temor hacia él.»

En los cuentos tradicionales, los finales anuncian la tragedia que enmarca las problemáticas de aquel momento: pérdida de posesiones materiales como el alimento o la vivienda producto de la pobreza, el sufrimiento a causa de las circunstancias del contexto local, la muerte del protagonista, entre otros. Cabe destacar que este tipo de desenlaces, al igual que ocurre con el género dramático, tenían la intención de dejar en la mente del lector una lección importante de carácter moralizante. Los receptores de este tipo literatura comprendían la necesidad de evitar el peligro o enfrentarlo. El final dependía de la forma como el espectador hubiera comprendido el mensaje y de las acciones para manejar los conflictos del diario vivir.

El desenlace en las versiones modificadas por los hermanos Grimm presentaba la incursión de otros personajes como el leñador y la novedad de un final feliz, aunque el protagonista debía experimentar algún tipo de dolor o sufrimiento temporal. Este tipo de historias pretendían suavizar los escalofriantes relatos de Perrault que, en el siglo XVI, resultaban no aptos para niños: el lobo devoraba a la niña y a la abuela como lo haría una fiera.

2. El código lingüístico y el estilo narrativo: particularidades

Los cuentos tradicionales presentan estructuras muy particulares relacionadas con el código lingüístico. En español, y también en otros idiomas, este tipo de literatura propia del subgénero narrativo se caracteriza por frases cortas, oraciones simples y compuestas con mensajes potentes que atrapan la atención del lector de principio a fin. Según Dacosta (2006), «los cuentos también se definen por mantener ciertas estructuras comunes que se utilizan al principio para abrir la historia y al final para clausurarla» (p.725). Expresiones que sirven para iniciar el cuento como *Había una vez*, *Cuentan que en un país lejano*, al igual que aquellas empleadas para finalizar, *Así pasaron muchos años*, *Y vivieron felices por siempre*, se encuentran presentes de manera constante y recurrente en diversos cuentos. Son estructuras clásicas que han desafiado el paso

del tiempo y que actúan como un factor diferenciador entre los cuentos tradicionales y otro tipo de cuentos. Cerrillo (2007) define estas características como un «esquematismo y ambigüedad en la localización temporal y espacial de los hechos que se narran, lo que provoca una frecuente extra-temporalidad, ya que las localizaciones temporales suelen ser tan amplias como imprecisas» (p.46). Dacosta (2006) asevera que «muchas de las frases que se utilizan como inicio y final de los cuentos no se utilizan más que en éstos, como por ejemplo, *érase una vez*. No tienen tanto un fin informativo sino más bien un uso meramente estético (pues en la literatura se usa la función expresiva del lenguaje). Se trata de frases arquetípicas que funcionan para estructurar el cuento» (p. 725). Esta situación también acontece con los finales anunciados con la frase «y entonces vivieron felices para siempre». Jackson (1981) afirma que «las narraciones de este tipo producen una relación *pasiva* con la historia. El lector, igual que el protagonista, es apenas un receptor de acontecimientos que ponen en marcha una parte preconcebida» (p. 31).

Desde la perspectiva de Colasanti (2020), «el lenguaje simbólico es otro elemento de sustentación para la relevancia de los cuentos de hadas. [...] En el cuento chino se dice que el zapato dorado «era ligero como una pluma y no hacía ruido ni cuando pisaba sobre piedras». Es imposible, en la realidad, que un zapato dorado sea tan liviano como una pluma. Y un auténtico zapato de cristal se habría roto rodando por los escalones del palacio al sonar la medianoche. El zapato no pretende ser real, es un símbolo. Ya sea oro, cristal o cuero, representa la delicadeza, la preciosidad y la resistencia del personaje central, María, Yhe-hsien o Cenicienta, sometidas a tanta maldad» (p.10).

Según Jackson (1981), la voz narrativa de los cuentos de tradición «se caracteriza por una narración funcional mínima, [...] es impersonal, y se ha convertido en una voz sapiente y autoritaria» (p. 30). Este tipo de narrador presenta los hechos con total convicción, es un narrador omnisciente, extradiegético, que de acuerdo con Jackson, tiene una «autoridad absoluta y se dirige con absoluta confianza y certeza hacia los hechos» (p.30). Además, Jackson sostiene que el compromiso emocional es mínimo y no da lugar a cuestionamientos de hechos acabados, «no se cuestiona su versión de la historia, y el relato parece negar el proceso de su propia narración: solo está reproduciendo versiones de lo que pasó establecidas como «verdaderas», [...] una forma que desalienta la participación del lector» (p.31). Con respecto al relato, este tipo de literatura «representa acontecimientos ubicados en un pasado muy distante, contenidos

y fijados por una larga perspectiva temporal, con la implicación de que sus *efectos* dejaron de perturbar hace mucho tiempo» (p.31).

En relación con el lenguaje que caracteriza a este tipo de obras, Cerrillo (2007) enfatiza en su «elementalismo y rudimentarismo técnicos: escasas, rápidas y breves descripciones y linealidad narrativa. Sirva como ejemplo que para indicar que un lugar está muy lejos, no es necesario describir prolijamente las razones: basta con una sencilla repetición: *lejos, lejos, lejos*; en otros casos, igual: *se fue andando, andando, andando* (para indicar que anduvo muchísimo); *era pequeño, pequeño*, etc. Con ello, se consiguen efectos inmediatos en la comunicación del mensaje que se desea transmitir» (p. 47). Otro aspecto singular destacado por Cerrillo son los diálogos frecuentes y rápidos que contribuyen a la comprensión del flujo del relato de principio a fin. Además, el autor subraya en la sencillez expresiva y en la claridad en la exposición de las acciones.

3. Beneficios de orden cognitivo de los cuentos populares

Una amplia variedad de habilidades de orden cognitivo encuentra en la intertextualidad una oportunidad para desarrollar operaciones mentales de orden superior, entre las que se destacan las inferencias, la anticipación y la formulación de hipótesis. De igual forma, las analogías producto de la «relación de semejanza entre cosas distintas»¹ surge como un ejercicio inherente a la intertextualidad, un proceso con matices de provocación que realizan los lectores ante la mirada expectante del travestimiento textual de sus obras icónicas. Todo lo anterior confluye como una amalgama de destrezas mentales que favorecen la emergencia del pensamiento conjeturado, divergente y convergente, y la construcción de juicios de valor en la infancia (Sloan, 2003). De igual forma, Sloan plantea que la lectura de cuentos ilustrados da lugar a las habilidades de escucha: los niños participan dando sus puntos de vista, aprenden a escuchar lo que otros afirman y responden a preguntas que formulan tanto el profesor como sus demás compañeros.

¹ Diccionario de la Real Academia Española (2014).

El encuentro con los hipertextos da lugar al asombro y al regocijo, claves que fundamentan el gusto por la literatura y el deseo de leer (Mata y Margallo, 2015). El cuestionamiento de las bases supuestamente incuestionables del texto original crea un estado de choque cognitivo en la mente de lectores jóvenes capaces de identificar la disparidad presente en los textos, a pesar de la similitud aparente.

Asimismo, la asociación intertextual permite el contraste entre obras a partir de sus semejanzas paratextuales, textuales, de estilo, culturales. Las producciones literarias son portadoras de valores culturales que permiten «poner de manifiesto variados tipos de correlación», las cuales contribuyen a ampliar aspectos de comprensión/recepción significativa. Los hallazgos demostraron que «todo ello, organizado en secuencias didácticas sirve para que el alumno [...] se introduzca en la apreciación de distintos códigos de comunicación verbal y no verbal, a la vez que analiza las distintas conexiones entre ellos» (Mendoza, 1994, pp. 68-69).

Una parte importante del proceso que involucra el dialogismo intertextual se relaciona con la enciclopedia personal del lector. Para que la intertextualidad tenga lugar, el lector debe acudir a sus memorias textuales, un conjunto de obras que opera como un disco duro donde se almacenan diversas producciones culturales que pertenecen a su repertorio personal. Precisamente Bettelheim (1977) sostiene que «las asociaciones conscientes e inconscientes que los relatos provocan en la mente del que las escucha, dependen de su marco general de referencia y de sus preocupaciones personales» (p.21). Ese marco de referencia mencionado por Bettelheim corresponde a la enciclopedia personal del lector, un conjunto de obras de las que se ha apropiado y que ahora reposan en su memoria. Cada vez que el lector se acerca a la lectura de una obra, pone en funcionamiento una estrategia vinculante con aquellas que configuran su registro.

Eco (1979) afirma que «el lector debe actualizar el contenido (su enciclopedia) a través de una compleja serie de movimientos cooperativos» (p.75). Para Eco, «un texto se emite para que alguien lo actualice» (p.77). Desde esa mirada asociativa de las obras, la intertextualidad propuesta por Genette (1989) resulta en una estrategia necesaria que debe ser repensada en el escenario escolar dadas sus aportaciones en la competencia lecto-literaria. Surge el pensamiento crítico como resultado de la puesta en marcha de las operaciones mentales de orden superior.

Los paseos intertextuales son percibidos por la mente del lector infantil como una oportunidad que detona la comparación por semejanzas o diferencias entre una obra y otra, la inferencia que parte de lo que proponen las imágenes y el relato, las hipótesis para formular posibles eventos, entre otros. Esta copresencia se instala con ciertas modificaciones producto del travestimiento, relaciones entre textos que provocan el asombro, el divertimento y la parodia del encuentro intertextual.

Colasanti (2020) expone su aportación sobre la perspectiva intertextual al afirmar que «la existencia de esta multiplicidad de versiones y cruces de cuentos de hadas no disminuye en lo más mínimo la creatividad de sus grandes autores, de tiempos y geografías tan diferentes. Por el contrario, reafirma un principio fundador de los cuentos maravillosos, según el cual no existe una única historia de un único autor, sino que cada historia da origen a otras historias, en la formación de una red interconectada y simbólica, con un fondo mítico, cuya fuente se confunde con el surgimiento de aquello que llamamos humanidad» (p.2).

También, Eco (1979) afirma que «el texto está plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar. Ante todo, porque un texto es un mecanismo perezoso (o económico) que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él [...]. Un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar» (p.76). Desde ese carácter polisémico propio del juego palimpséstico, el diálogo entre textos participa en la configuración de un lector crítico, uno capaz de participar de forma cooperativa en la construcción de significados, de completar los vacíos de los «elementos no dichos o no manifiestos en la superficie, en el plano de la expresión [...]». Para ello, un texto requiere ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes, por parte del lector» (p.74). Algo similar señala Iser (2022), quien destaca que estos vacíos existentes (lugares indeterminados) en todo texto invitan a los lectores a interpretarlos y complementarlos; producto de lo anterior, surge una relación dinámica en donde el lector ahora funge de coautor. La intertextualidad como fenómeno que hace presencia en la literatura, en especial en los cuentos de tradición popular, involucra un tránsito entre obras cuya copresencia actúa como un provocador de asociaciones, un potenciador de esquemas de significación en el marco de la permanente actualización de los textos en el texto (Sipe, 2008). Se deduce pues que la lectura de cuentos de tradición oral desde la perspectiva intertextual abarca la cooperación de diversos

actores y productos culturales: hipo e hipertextos, narrador y lector infantil «que puede hacer la travesía por el texto reconstruyendo las voces que lo contienen» (Jurado, 2016, pp.13,14).

De acuerdo con Mendoza, López y Valero (1997), existen condiciones esenciales para que la intertextualidad acontezca. En primer lugar es preciso comprender tres conceptos esenciales dentro del dialogismo intertextual. El primero alude al hipotexto, «el texto (o conjunto de textos) precedente, aludido, transformado o presente en una nueva creación (del mismo o de distinto autor)» (p.11). El segundo se refiere a las obras imitadoras o hipertextos, cuya derivación se sitúa en los textos imitados. Además, existe un espacio de recepción por parte del lector denominado intertexto lector, «que definimos como el factor que permite al lector la percepción de las relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido» (p.11). Mendoza y López Valero añaden que el proceso de apreciación de la intertextualidad por parte del lector abarca el reconocimiento del cruce entre textos, «y no basta solo la intención recopiladora del autor», es decir, no es suficiente que un autor presente una recopilación de textos con una clara intención dialógica entre obras con presencia efectiva unas dentro de otras; sin la presencia efectiva y receptiva del lector, la ecuación estaría incompleta. Por ende, es preciso que el lector emplee la facultad de reconocer las obras implicadas, recurra a su memoria enciclopédica y establezca un vínculo en común a partir del reconocimiento del tema, la trama, la conducta de los personajes, el espacio, o las diferencias y semejanzas entre las obras convocadas.

Dentro del proceso de comprensión de las destrezas cognitivas que se desarrollan como resultado del tejido propuesto por el juego palimpséstico, los cuentos de tradición popular aportan una amalgama de elementos simbólicos que acceden a la fantasía y al mundo real e imaginario para construir significados en la mente del lector desde la diégesis que enmarca la evolución de los personajes más icónicos de los relatos de antaño. Aunado a lo anterior, este tipo de literatura presenta espacios prototípicos en donde se desarrolla la trama: castillos, casitas alejadas en pueblos aledaños, bosques densos propios de la topografía de origen de las obras, además de caminos pedregosos y poco transitados. Asimismo, los animales acontecen como un elemento característico; según su rol dentro de los cuentos, estos personajes asumen conductas antagónicas rastreables (desde las variantes hipertextuales) asociadas a la maldad (lobo en

Caperucita Roja y en *Los Tres cerditos*) y benevolentes relacionadas con la cooperación y la bondad (caballo, perro y ratoncitos en *Cenicienta*).

De igual forma, los objetos recurrentes también contribuyen a la reconstrucción del relato lineal y permiten el afloramiento de habilidades cognitivas como la anticipación, la formulación de hipótesis y la resolución de conflictos. El lector infantil acude a la imaginería literaria de los cuentos a través de ciertos símbolos que reposan en su memoria y que favorecen el tejido dialógico de las obras. La presencia de espadas, varita mágica, zapatilla de cristal, espejo, calabaza, carruaje y una manzana envenenada son algunos objetos con sello propio que logran establecer en la mente del lector infantil, una estrecha relación con cuentos maravillosos específicos. Todo lo anterior confluye como un escenario lecto-literario que posibilita la competencia intertextual y la emergencia del pensamiento crítico; la sola mención de los personajes arquetípicos basta para traer a la mente del niño un clásico de la literatura infantil: príncipes, princesas, brujas, sirenas sapos, dragones, duendes, ogros y madrastras sin corazón, constituyen algunos ejemplos. Este tipo de virtudes ratifican el potencial de los cuentos de hadas, y del dialogismo intertextual, en el fortalecimiento de las destrezas cognitivas en la infancia. Cabe señalar que la recurrencia de este tipo de signos semióticos asociados a los personajes, espacios, símbolos y objetos confluyen dentro de la lectura asociativa de las obras como un escenario dinamizador del intertexto lector. Un aspecto destacado de la presencia reiterada de este tipo de imaginería literaria se asocia con la capacidad de detonar las habilidades de pensamiento relacionadas con la inferencia y la anticipación. Por ejemplo, espacios como el bosque y una capa roja anticipan la conocida historia de Perrault. Por su parte, la presencia de animales acompaña los cuentos de tradición de *Cenicienta*, el Gato con botas. La figura 4 muestra algunos aspectos literarios recurrentes en este tipo particular de literatura clásica.

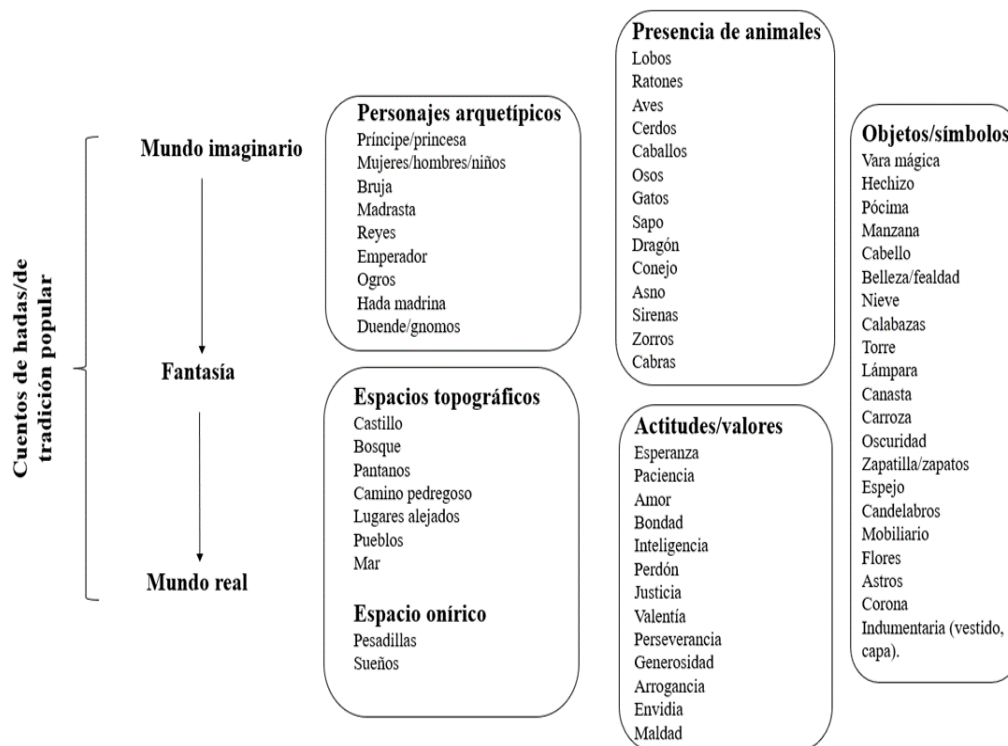


Figura 4. Imaginería literaria de los cuentos de hadas o de tradición popular.

Fuente: elaboración propia

4. El poder de la voz en la lectura de los textos de tradición popular

La lectura en voz alta se asume desde la concepción integradora de Cova (2004), como una actividad que abarca la perspectiva social, comunicativa y funcional del lenguaje:

La lectura en voz alta es una actividad social que permite a través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz darle vida y significado a un texto escrito para que la persona que escuche pueda soñar, imaginar o exteriorizar sus emociones y sentimientos. Su práctica se debe iniciar en el hogar y continuar en la escuela para favorecer, no sólo el desarrollo del lenguaje del niño, sino también su desarrollo integral. (p. 55)

La voz es una herramienta esencial en el desarrollo humano. Es un aspecto destacado del proceso formativo dentro del escenario educativo. A través de la voz se modela el uso de la palabra y se crean las bases estructurales del lenguaje oral a través de conocimientos esenciales asociados al sentido fonético y fonológico de los sonidos, hecho que abarca la práctica de la entonación, el ritmo, las pausas, entre otros (Bueno *et al.*, 2023). El uso de la voz, promovida

por la figura del docente en el aula, ha demostrado sus bondades y aportaciones en la lectura y comprensión de diversos textos. Bueno *et al.* (2023) destacan diversos estudios que han confirmado el impacto positivo de la lectura en voz alta en las habilidades y destrezas comunicativas y el enriquecimiento en el vocabulario de los niños con efectos posteriores en el desarrollo de la escritura. Los autores señalan «la importancia de los libros ilustrados, que facilitan la comprensión y la integración de palabras complejas» en relación con el contexto en el que se integran (p. 79).

Además, se ha reconocido el aporte de la lectura en voz alta en la movilización de destrezas asociadas al pensamiento y en la comprensión de la diégesis de las obras, hecho que abarca la construcción colectiva del relato entre pares. Al respecto, se afirma que «las palabras nuevas se aprenden más fácilmente y después se utilizan con mayor eficiencia si se adquieren en el contexto de una actividad compartida» (Bueno *et al.*, 2023, p. 27). La lectura dialógica o interactiva que surge como resultado del fenómeno intertextual ha demostrado el potencial de la lectura voz alta en el desarrollo del pensamiento crítico y en la capacidad temprana de los niños para juzgar de forma crítica y valorativa el contenido de las variantes.

Sobre el valor de la lectura en voz alta en el desarrollo y fortalecimiento de la actividad cognitiva en la etapa escolar, se ha afirmado que «la lectura en voz alta tiene como finalidad última la formación de buenos lectores» (Cova, 2004, p. 64). De acuerdo con Cova, la responsabilidad de formar hábitos lectores nace en el rol de docentes y padres de familia; el aula escolar y el hogar son los escenarios donde surge el interés por la lectura. En relación con sus beneficios, se establecen los siguientes aportes de la lectura en voz alta, aspectos que abarcan la interacción social entre pares y adultos formadores, el placer del encuentro entre lectores y textos, hasta el fortalecimiento de estructuras asociadas al perfeccionamiento lingüístico (Cova, 2004, p.61).

- a) Permite establecer un contacto emocional y físico que brinda la oportunidad de crear lazos afectivos y sociales en conjunto.
- b) Permite que tengan un modelo lector que puede contribuir en su propia formación.
- c) Favorece la conducta de escuchar en su forma apreciativa y analítica.
- d) Acrecienta la habilidad para anticipar.

- e) Propicia las relaciones sociales y ofrece una oportunidad para el desarrollo del lenguaje oral.
- f) Crea un clima de confianza, porque se produce un entusiasmo mutuo y nace el deseo de querer leer también.
- g) Suministra información para que favorezcan su competencia lingüística y comunicativa.
- h) Permite que conozcan los gustos, necesidades e intereses de todos por la lectura.
- i) Abre las puertas a palabras que de otro modo no se recibirían hasta que tuviesen algunos años más.
- j) Amplía su horizonte cuando se ofrecen libros sobre el pasado reciente.

Al analizar los aportes de la lectura en voz alta, la presente investigación establece este tipo particular de lectura desde el rol modelador del docente. Así, los vínculos entre las obras y los presaberes de los niños como resultado de la lectura de los hipotextos constituyen el escenario desde el cual se potencian destrezas cognitivas, emocionales y comunicativas. La lectura de las variantes intertextuales potencia la capacidad asociada a la escucha, a la construcción colectiva de saberes, al fortalecimiento de lazos sociales y a la reconstrucción lineal del relato. Lo anterior destaca la importancia de la lengua oral defendida como un aspecto primordial en los centros de enseñanza. Tal como aseveran Santamarina y Núñez (2018), la lengua oral es «la que primero aprendemos y la que se ha de trabajar de forma más continuada en la etapa de Infantil» (p.184).

Por su parte, algunos autores destacan la conexión entre las bondades de la participación espontánea y el desarrollo del pensamiento crítico. Desde esta visión centrada en el desarrollo de destrezas de orden superior, la lectura en voz alta configura un escenario efectivo de participación cuando se aleja de las burocracias impuestas por los modelos de la pedagogía tradicional. Cuando el profesor motiva a la participación, los niños comprenden que su voz es valorada y que la sana disertación contribuye a la construcción de significados a partir de lo leído. Es preciso destacar que el cruce de textos actúa como un elemento que detona en la participación.

De acuerdo con Hook (2021), «el aspecto más emocionante del pensamiento crítico en el aula es que exige a todos que tomen la iniciativa, es decir, invita activamente a los estudiantes

a que piensen con pasión y a que compartan sus ideas de forma entusiasta y abierta» (p.21). Hook destaca que la responsabilidad en el aula es compartida cuando la meta se centra en formar una comunidad de aprendizaje, una fuerza colectiva en donde el pensamiento crítico genera empoderamiento. De igual forma, Hook plantea la importancia de permitir que los estudiantes incorporen sus propias historias de vida, anécdotas personales que se vinculan con los relatos. En consonancia con lo anterior, la autora afirma: «cuando se ofrece a los estudiantes la oportunidad de participar en discusiones que se centran o incluyen la presentación de experiencias personales, están más dispuestos a hablar. [...] Escuchar las experiencias personales de los demás en el aula promueve un ambiente de cooperación y de escucha profunda» (Hook, 2021, p. 76).

De igual forma, la lectura en voz alta fortalece el deseo de leer, la apreciación por las obras literarias y no literarias cuando se establecen horizontes de lectura. Asimismo, la lectura en voz alta garantiza el acceso a las obras por su poder para convocar, por la oportunidad que brindan la semiótica de los textos ilustrados como los cuentos de tradición popular y reivindica el rol del formador como agente que modela el uso acertado de la palabra. Es preciso destacar las aportaciones vinculadas a la actividad cognitiva de predecir, de encadenar los textos desde la visión colectiva sobre un tema de interés y crear una amalgama de sentimientos que conecten con las historias individuales de los lectores. Al final, la lectura en voz alta pretende formar lectores para toda la vida.

Un estudio desarrollado por *Scholastic* (2018) sobre las potencialidades de la lectura en voz alta entre padres e hijos muestra sus bondades y el efecto positivo no solo en el desarrollo de las destrezas propias de la competencia lecto-literaria, sino en el vínculo emocional entre los textos y las relaciones familiares. Los hallazgos evidenciaron mayores niveles de motivación hacia la lectura por parte de los niños a quienes se leía en el hogar y un elevado interés por las obras en el aula. Un aspecto destacado es que el 92% de los padres y el 80% de los niños participantes con edades comprendidas entre los 6-7 años afirmaron que el proceso de lectura fue un momento especial.

5. Aportaciones del dialogismo intertextual a la educación emocional desde el psicoanálisis

*Un auténtico cuento de hadas, uno que cumpla su auténtica función,
es un relato contado dentro de un círculo de oyentes.*

Karel Čapek

Otro efecto importante de la intertextualidad desde la lectura de cuentos maravillosos es su impacto en la emocionalidad. Una meta de la literatura en la infancia es educar la imaginación y las emociones porque esa experiencia de contacto «con una obra que pone la piel de gallina o provoca risas que duelen el estómago puede convertir a los niños en lectores de por vida» (Sloan, 2003, p. 48). Por ende, los niños necesitan experimentar con el tipo de literatura que despierta sus emociones y su sentido del asombro. La literatura infantil es una fuente de placer, «pero es también un medio de enriquecer la experiencia individual de cada niño al permitirle la creación de otros mundos y otros seres [...] para potenciar la imaginación y la creatividad a partir de la audición, la visión o la lectura de obras artísticas de ficción» (Núñez, 2009, p. 13).

El aporte especial de los cuentos tradicionales al desarrollo de las habilidades emocionales en los niños es señalado por Warner (2014), quien afirma que, dado que la fantasía y la imaginación son esenciales para el desarrollo cognitivo y emocional de los niños, este tipo de literatura cumple un rol destacado en el manejo de las frustraciones, en el entendimiento de la maldad y la bondad humanas, en el alcance del éxito producto del esfuerzo y en la comprensión de los desafíos que impone la vida misma desde la infancia.

Esto mismo había sido ya afirmado por Bettelheim en su obra *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (1977). El cuento, la ficción imaginativa en general, transmiten una educación axiológica, es decir, el niño encuentra los significados de una conducta en particular. Aluden también a los problemas universales que ocupan la mente del niño, ofrecen ejemplos de soluciones, temporales y permanentes, a las dificultades apremiantes; sugieren imágenes que les sirven al niño para «estructurar ensueños y canalizar mejor su vida»; lo nutre de «modo unilateral», pues la vida real no siempre es agradable», en especial, porque este tipo de historias muestran la dicotomía entre el bien y el mal, permiten la identificación del niño con los atributos del héroe y la derrota de los malvados (pp. 13-14). Según Bettelheim, las fantasías infantiles son

esenciales en el desarrollo emocional del niño; las fantasías aportan esperanza, son recursos naturales para enfrentar la adversidad. Y es que a juicio del psicoanalista, es una realidad que «el niño se ve perturbado por conflictos profundos, ansiedades y deseos violentos, y arrastrado por toda clase de procesos irracionales» (p. 170). El rol del cuento de hadas es mitigar ese grado de perturbación, pues una vez que el niño logra familiarizarse con distintos cuentos de hadas, los aspectos terroríficos desaparecen de manera gradual y fortalecen al niño como ningún otro tipo de literatura lo haría.

La creación de mundos imaginarios encuentra en los cuentos de hadas un marco de referencia para que el niño escudriñe y valore su realidad, -una que suele ser distinta a la del adulto- un encuentro con factores asociados al ámbito cognitivo y emocional donde lo más importante es confirmar si existen personajes malos y buenos y no si la historia es verdadera o no. Desde la perspectiva de Bettelheim «en los cuentos de hadas, los procesos internos se traducen en imágenes visuales», un espacio de sensibilización entre el lector y lo sentimientos de los personajes: «cuando el héroe se enfrenta a difíciles problemas internos que parecen no tener solución, no se describe su estado psicológico; el cuento de hadas nos lo presenta perdido en un bosque frondoso e impenetrable, sin saber qué dirección tomar, desesperado por no encontrar el camino de vuelta a casa. Nadie que haya oído alguna vez un cuento podrá olvidar la imagen y la sensación de estar perdido en un bosque oscuro y frondoso» (p. 213).

El impacto de la literatura en el ámbito de las emociones en la educación primaria ha sido motivo de interés por parte de diversas voces. Sin embargo, no toda la literatura presente en el mercado editorial cumple los criterios para desarrollar y satisfacer la emocionalidad en la infancia. Al respecto, Bettelheim argumenta que dentro de la «literatura infantil»-con raras excepciones- no hay nada que enriquezca y satisfaga tanto, al niño y al adulto, como los cuentos populares de hadas» (1977, p.11). El autor destaca que de este tipo de cuentos, más que con cualquier otro tipo de literatura, los niños aprenden en mayor medida sobre los problemas internos de la humanidad y las soluciones a este tipo de adversidades. Dada la complejidad de las vicisitudes de la vida cotidiana, los cuentos de tradición fortalecen en el niño la capacidad de ser resiliente y el paso hacia la independencia, «ideas para poner orden en su casa interior y, sobre esta base, poder establecer un orden en su vida en general» (p.12). Sobre los cuentos populares de hadas, Bettelheim argumenta que aportan «una educación moral, [...], no a través

de conceptos éticos abstractos, sino mediante lo que parece tangiblemente correcto y, por ello, lleno de significado para el niño» (p.12).

De igual forma, Bettelheim (1977) cita las palabras del poeta alemán Schiller quien escribió: «El sentido más profundo reside en los cuentos de hadas que me contaron en mi infancia, más que en la realidad que la vida me ha enseñado» (The Picolomi, III, 4). Para Bettelheim «estas historias le hablan a su pequeño yo en formación y referencian los problemas universales de la humanidad y aportan «ejemplos de soluciones, temporales y permanentes a las dificultades apremiantes» (p.12-13). También destaca el autor que las estructuras de este tipo de literatura ofrecen imágenes mentales que contribuirán a estructurar sus «propios ensueños y canalizar mejor su vida» (p.14). Según Cerrillo (2007), «durante cientos y cientos de años, los adultos han contado a los niños relatos que expresan los conflictos del alma infantil, sin eludir la maldad, el castigo, la fealdad o el miedo, porque también forman parte de su mundo; son relatos que han estado vivos, muchos aún lo están, en la memoria de los pueblos, transmitidos de generación en generación, y recogidos por escrito, en diversas versiones, al menos durante los últimos trescientos años» (p.36).

Ahora bien, importante es también el análisis de Shapiro (1997) sobre las emociones y su relación con la literatura en la infancia. Según Shapiro, la actividad de contar historias es de gran importancia para el desarrollo de un niño, pues «se trata de una forma particularmente buena de enseñarles a los niños a tener un pensamiento realista, ya que las historias pueden mostrarles a los niños de qué manera la gente resuelve sus problemas en forma realista» (p.94). Desde esta mirada particular, se reconoce en las historias su carácter influenciador en el comportamiento, un marco de referencia que da forma a la cultura de las emociones. Desde esta identificación que logra establecer el niño con el protagonista y su capacidad de enfrentarse a la adversidad, el lector infantil disfruta escuchando estos relatos una y otra vez. Precisamente por este efecto, Shapiro afirma que «esta repetición, combinada con la imaginación de sus hijos y el poder inestimable de su presencia, convierten las historias en una de las mejores formas de influir en el pensamiento de los niños» (p.95). En sintonía con el poder de la literatura y en especial de los cuentos de tradición, Larrosa (1998) advierte que «la literatura ofrece tanto lo hermoso como lo monstruoso, tanto lo justo como lo injusto, tanto lo virtuoso como lo perverso» (p. 12). Esa ambivalencia entre el bien y el mal se sitúa como una ruta realista que contribuye a

la creación de mundos paralelos en la mente del niño, un lector infantil con la capacidad de identificar en los cuentos el rol de los personajes: protagonista y antagonista se enfrentan y al final vence el bien.

Shapiro y Bettelheim coinciden en la importancia de la lectura de historias como técnica fundamental en la edad de tres a diez años. Sin embargo, Bettelheim ha insistido particularmente en la virtud de los cuentos de tradición, «relatos que transmiten a los niños, de diversas maneras: que la lucha contra las serias dificultades de la vida es inevitable, es parte intrínseca de la existencia humana; pero si uno no huye, sino que se enfrenta a las privaciones inesperadas y a menudo injustas, llega a dominar todos los obstáculos alzándose, al fin, victorioso» (1977, p.15). Los cuentos de tradición popular tienen la capacidad de recrear escenarios y situaciones análogas a la vida del niño, un marco de representaciones con las que el lector modelo infantil se identifica con el texto en un proceso de asociaciones con su propia vida, con sus miedos, angustias, instintos, sueños y anhelos reprimidos. Este tipo particular de cuentos contribuyen al manejo de las frustraciones, decepciones y desesperos de un niño (Bettelheim, 1977, p.175). A juicio de Bettelheim, «tan pronto como un niño es capaz de imaginar, es decir, fantasear una solución favorable a sus problemas actuales, los ataques de cólera desaparecen, porque, al haberse consolidado la esperanza en el futuro, las dificultades actuales dejan de ser insostenibles» (p.175).

Desde esa representación psicológica de los problemas de la vida inherentes a cualquier ser humano, el texto actúa como un detonador hermenéutico, «que pasa de la función didáctica a la estética, un texto que quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa» (Eco, 1979, p. 76). Desde esa función estética propuesta por Eco (1987) y Rosenblatt (1994), el niño comprende que el cuento y su vida coinciden en diversos aspectos; ambos, lector y cuento, llegan a involucrarse de tal manera que la transparencia como principio entre la vida del niño y el relato resulta difusa. Así mismo, Bettelheim (1977) afirma que el cuento popular de hadas brinda al lector infantil alivio, «es la mayor contribución que un cuento de hadas puede ofrecerle a un niño» (p. 2003); aporta significados simbólicos interpersonales; «muestra el camino que debe seguir y le indica cómo hacerlo, [...] por medio de un material fantástico» (p.170). Tolkien, citado por Bettelheim, destaca los aspectos imprescindibles de los cuentos de hadas: «fantasía, superación, huida y alivio; superación de un profundo desespero, huida de un enorme peligro y, sobre todo, alivio»

(p.199). Sin embargo, no todo tipo de cuentos logran este efecto en el lector infantil. Bettelheim citando los estudios de Collier y Gaier (1958) sobre las reacciones de los niños a sus historias preferidas, destaca que «cuando se pide a los niños que nombren los cuentos preferidos no hablen apenas de ningún relato moderno» (1977, p.199). Sobre este último grupo, el autor señala que en muchos de estos cuentos los finales son tristes y no aportan al proceso de huida y alivio necesarios para la dimensión emocional en la infancia. Por su parte, los cuentos de tradición aportan un cambio drástico pese a las adversidades que enfrenta el protagonista. «En el cuento de hadas tradicional, el héroe encuentra su recompensa y el personaje malvado el castigo que merece, satisfaciendo, de este modo, la profunda sed de justicia del niño» (p.199).

Para Bettelheim este tipo de textos han estado sometidos a diversas adaptaciones de otros narradores a partir de las preguntas que los niños hacían y el grado de placer o temor que el público infantil manifestaba de manera visible en el momento de la narración; el niño «capta [...] que ser una persona de este mundo significa tener que aceptar difíciles pruebas, pero también pasar por maravillosas aventuras» (p.212).

El abordaje del proceso de lectura desde una mirada dialógica sobre los textos también abarca la postura emotiva del narrador. El rol particular de quien relata y su importancia en los efectos de la lectura de un cuento en la infancia queda reflejado en las palabras de Bettelheim cuando afirma: «el que un cuento no surta ningún efecto, o que, por el contrario, sea muy valorado, depende en gran parte de lo que el narrador siente respecto al relato» contribuyendo a una experiencia vital que enriquece al niño aportando «seguridad, confianza y autorrespeto» (pp. 213-214). Son historias que trasgreden el paso del tiempo y que ha sido contada millones de veces, en donde «cada narrador, al contar la historia, le añadía sus propios elementos para que él mismo y los que lo escuchaban [...] le encontraran un mayor significado» (p.207).

La aportación de Petit (1999) consiste en añadir a la lectura un carácter subjetivo en la construcción de la identidad. Así, «[...] la lectura puede ser, justamente en todas las edades, un camino privilegiado para construirse uno mismo, para pensarse, para darle un sentido a la propia experiencia, un sentido a la propia vida, para darle voz a su sufrimiento, forma a los deseos, a los sueños propios» (p. 74). En ese mismo sentido, Hernández (2013) afirma que:

los cuentos, pues, forman parte del patrimonio inmanente de la humanidad y en ellos están los mapas de los conflictos humanos y de cómo salir de ellos encontrando los tesoros que nos harán crecer y nos harán sentirnos plenos y felices [...] Estos mapas nos ayudan a encontrar el tesoro que es nuestro propio crecimiento personal. Un tesoro que se llama [...]: satisfacción, amor, felicidad, libertad, fertilidad, equilibrio, maduración y sabiduría. Es también un mapa de los peligros que nos acechan a lo largo de todo el camino... ciénagas, bandidos, ogros, brujas [...] y con la forma de vencerles, nos aportan soluciones para vivir en un mundo de crisis y lleno de tensiones; necesitamos de esos mapas del conocimiento que nos dan pistas de cómo conocernos, de cómo curarnos, de cómo vivir felices y continuar nuestro camino. (pp. 6-11). Otro aporte destacado de la relación entre los cuentos maravillosos y la emocionalidad se relaciona con el principio de resiliencia, una capacidad típicamente humana que permite al ser humano sobrellevar la adversidad y el dolor y salir airoso. En palabras de Cyrulnik (2006),

la resiliencia es el arte de navegar en lo torrentes. Un trauma ha trastornado al herido y le ha orientado en una dirección en la que le habría gustado no ir. Sin embargo, y dado que ha caído en una corriente que le arrastra y le lleva hacia una cascada de magulladuras, el resiliente ha de hacer un llamamiento a los recursos internos que se hallan impregnados en su memoria, debe pelearse para no dejarse arrastrar por la pendiente natural de los traumas, [...] y a ir de golpe en golpe hasta el momento en que una mano tendida le ofrezca un recurso externo, una relación afectiva, una institución social o cultural que le permita salir airoso. [...] En esta metáfora del arte de navegar en los torrentes, la adquisición de recursos internos ha dado al resiliente la confianza y la alegría que el caracteriza. Estas aptitudes, adquiridas fácilmente en el transcurso de la infancia, le han dado el vínculo afectivo de tipo protector. (p.213)

Esta postura del principio de resiliencia de Cyrulnik es confirmada por los estudios de Bettelheim (1997) sobre el impacto de los cuentos de hadas en la estructura emocional del niño. El psicoanalista afirma que el poder de los cuentos de hadas reside en que le permiten al niño usar la imaginación y «aplicar a sí mismo lo que la historia le revela sobre la vida y la naturaleza humana. El cuento avanza de manera similar a cómo le niño ve y experimentan el mundo; es precisamente por este motivo que el cuento de hadas resulta tan convincente para él. El cuento lo conforta mucho más que los esfuerzos por consolarlo basados en razonamientos y opiniones

adultos. El pequeño confía en lo que la historia le cuenta, porque el mundo que ésta le presenta coincide con el suyo» (p. 67). En esa misma línea de pensamiento, Reyes citada en la obra de Robledo enfatiza que «la vigencia de los cuentos maravillosos se debe a su poder para dar nombre al mundo interior, a los temores, a las fantasías y a las preguntas existenciales que compartimos todos los seres humanos. Mediante el rito de pronunciar aquellas palabras mágicas como érase una vez, el niño es conducido, desde su mundo cotidiano, hacia ese «Reino Otro» que le habla de lo profundo de sí mismo en un lenguaje cifrado. Así, internándose por bosques y palacios, él va midiendo sus fuerzas, mientras goza de la presencia protectora de un adulto que lo acompaña a descifrarse. Y en esa lectura a dos voces, se irá tejiendo entre ellos una conversación profunda sobre la vida y la muerte... y lo que hay en la mitad» (2016, p.9).

De igual forma, Consuelo Rubio Alcober en el prefacio de los cuentos de hadas de Angela Carter (2016) cita: «los cuentos maravillosos, pues, están confeccionados del mismo material que los sueños: los componen símbolos, que apelan al ser humano a un nivel inconsciente, o preconscious; y que están al alcance de todos, más allá de las lenguas, culturas o edades; y que trascienden también las distintas etapas de la historia» (p.1). Ese carácter trascendente de los cuentos de tradición y su permanencia diáfana en la mente de los lectores ha contribuido al fortalecimiento de las emociones especialmente en la infancia durante siglos.

Por su parte, Tatar (2012) destaca que en el afán de los padres por hacer que los niños vayan a dormir, se leen historias que contribuyan a este objetivo. Desde esta concepción, se asume la lectura como un espacio ralentizador de las operaciones mentales, un momento para conseguir que los más pequeños concilien el sueño. Sin embargo, la autora expresa que «los cuentos implican también ofrecer oportunidades para el diálogo y la discusión. Ellos crean un espacio sereno al final del día, que nos libera a nosotros y a nuestros hijos del paso rápido de una cultura que nos bombardea implacablemente con nuevas imágenes y sensaciones» (p.20). Tatar asegura que pese a los atractivos que ofrece la tecnología y a la distracción que genera hacia el hábito de la lectura, «los cuentos de hadas siguen ejerciendo su magia... [...]. Ellos migran sin cesar de un medio a otro, cambiando de forma para adaptarse a las audiencias tanto jóvenes como mayores y mutando en variantes que crepitan con renovada energía narrativa» (p.31). Pese a la influencia innegable del metaverso en la infancia, Tatar señala que si bien los video juegos y demás expresiones del mundo virtual son populares entre los niños, «puede que no todos

estemos familiarizados con la genealogía Luke Skywalker² ni entendamos cómo navegar por las complejidades de *Mortal Kombat*,³ pero todos sabemos lo que pasó cuando Caperucita Roja se aventuró a meterse en el bosque y cuando la Cenicienta salió con dirección al baile» (p.21).

El poder de los cuentos de tradición en las emociones de la infancia es descrito en palabras de Bettelheim (1977) como un «espejo mágico que refleja algunos aspectos de nuestro mundo interior y de los pasos requeridos por nuestra evolución desde la inmadurez a la madurez...un estanque profundo y tranquilo que, al principio, parece reflejar solo nuestra propia imagen; pero, por detrás de él, pronto descubrimos el trastorno interno de nuestra alma... su profundidad y formas de ganar paz dentro de nosotros mismos y con el mundo, que es la recompensa de nuestras luchas» (1977, p.309). Así, los cuentos de tradición y las emociones parecieran tener una estrecha relación de complicidad, un pacto necesario que surge en la infancia para comprender las complejidades de la vida, y también, a los incomprensidos.

Warner (2019) advierte que «los cuentos de hadas están elaborados en el lenguaje de la psique, con bosques y palacios, nieve y cristal y manzanas que simbolizan verdades más profundas y ocultas» (pp. 141-142). De igual forma, Warner destaca que desde la perspectiva del psicoanálisis, este tipo de literatura cumple el rol de llave maestra para abrir distintos tipos de «puertas», algunas que conducen a «rincones oscuros» o nos permiten conocer los secretos de algún personaje. Sobre su potencial hermenéutico, Warner compara a los cuentos de hadas con sueños, un elemento onírico potente y susceptible de ser interpretado.

Así mismo, Warner destaca las afirmaciones de Tatar cuando afirma que «los cuentos de hadas siguen siendo los relatos más poderosamente didácticos de la infancia» (p. 142). Tatar afirma que este tipo de relatos poseen una asombrosa capacidad para permanecer en el tiempo, para seguir siendo populares entre las distintas generaciones, para tratar temas de orden social y como mecanismo que permite que el hombre (término que abarca mujeres y niños) logre sobrellevar los conflictos personales, las ansiedades y las frustraciones que le impone el mundo circundante y su propia realidad inmediata producto de las fricciones del entorno familiar. En

² Personaje de la serie de películas *Star Wars* del director estadounidense George Lucas en 1970.

³ Videojuego de lucha creado por Ed Boon y John Tobías en 1992.

palabras de Tatar, el poder de los cuentos de tradición se centra en su función «crítica, conservadora, compensatoria o terapéutica» (p.141).



Aportaciones emocionales de los cuentos de tradición popular

- Construyen el camino hacia la madurez: gobierno de sí mismo.
 - Personifican conflictos internos.
 - Estimulan la imaginación y las fantasías infantiles.
 - Imprimen huellas de moralidad.
 - Reconocimiento de dificultades.
 - Sugieren soluciones a las luchas internas.
 - Creencias en fuerzas superiores que velan por él (hada madrina).
 - Confianza en que las historias, el mundo del relato y el personal, coinciden.
 - Mayor grado de consuelo que las opiniones y razonamientos de los adultos.
 - Triunfo de la virtud. El héroe siempre triunfa y el malo siempre pierde.
 - Enfrentan al niño con los conflictos humanos básicos: envejecimiento, muerte, vida eterna.
 - Sentido de esperanza para afrontar la adversidad.
 - Contribuyen a la liberación de temores.
 - Identificación con el héroe, ¿a quién quiero parecerme?
 - Préstamo de sentimientos de seguridad.
 - Divierten y excitan la curiosidad.
 - Aumentan el sentido de recompensa.
 - Reprensión de los impulsos.
 - Contribuyen al tránsito entre la fantasía y las explicaciones racionales.
 - Mensajes de alivio que contienen soluciones (no explícitas).
- 

Figura 5. Aportaciones emocionales de los cuentos de tradición popular en el niño.

Fuente: Bettelheim (1977)

6. Contribuciones de la semiótica

El impacto de la semiótica de los libros ilustrados es otro aspecto destacado del juego palimpséstico. La oportunidad que tienen los niños de establecer contraste entre los distintos signos e ilustraciones de los intertextos genera un estado de provocación que invita a la discusión y a la participación en el aula. La forma como los distintos autores presentan a sus personajes y lugares actúa como un patrón cuestionable que se extiende entre los intertextos. Los docentes y los niños examinan las decisiones de estilo, escenario que promueve la participación y el análisis individual y colectivo. De igual forma, la presencia del color, con una participación más minimalista en los libros ilustrados contemporáneos, es un elemento semiótico importante que contribuye a establecer conexiones con los objetos y símbolos, estados de ánimos de los personajes y posibles desenlaces. La ausencia de ilustraciones detalladas en algunos hipertextos modernos es una constante, en especial, porque los autores y publicistas han decidido que sea el niño quien aporte los rasgos no visibles y sea su juicio el que complete el vacío intencional: paisajes abstractos, dos o tres colores de ambientación, personajes poco definidos y hasta libros sin texto son algunas peculiaridades de la literatura infantil contemporánea.

En relación con el lenguaje connotado, la semiótica se encuentra presente en los cuentos de tradición a través de las figuras más representativas, ambientes y escenarios topográficos y objetos simbólicos de los relatos. Al respecto, Colasanti (2020) cita: «los animales juegan un papel clave en las narraciones. Tipificados, no solo constituyen una forma de economía narrativa, ya que cada uno corresponde a características humanas, evitando largas presentaciones, sino que, sobre todo, las características adquieren ‘rostro’, imprimiéndose indeleblemente en el joven oyente del cuento» (p.60). De igual forma, el rol de los signos presentes en los cuentos de tradición establecen una representación simbólica con momentos asociados a la felicidad, al peligro y la desventura: zapatilla dorada, cuchillos, hachas bañadas de sangre, espejos rotos, brujas y madrastras malévolas que se presumen vencedoras, caminos pedregosos y nublados, vestidos esplendorosos, invitaciones a fiestas en palacios, ratones que ayudan al protagonista, pajaritos que se comen las migajas que delimitan un sendero, manzanas envenenadas, calabazas que se convierten en seres humanos y la presencia de hadas madrinas que, con su varita mágica, dan un giro feliz a un derrotero de sufrimiento son algunos ejemplos

del carácter semiótico de los cuentos de tradición. Colasanti (2020) también destaca la simbología de algunos personajes de la obra *Los músicos de Bremen* de los hermanos Grimm:

Los cuatro animales de Bremen tienen un significado claro. El burro es la docilidad y la sabiduría de los más simples; el perro, presente en tantos retratos de casados, como en la famosa pintura de Casal Arnolfini, representa la fidelidad; el gato es la inteligencia; y el gallo es la voz de la mañana y, por lo tanto, el paso del tiempo. De la misma manera, el mono es lujurioso y ladrón, la serpiente es traicionera y demoníaca, la pantera es feroz, la hormiga es laboriosa, la cigarra es juerguista, el conejo es rápido y representa la abundancia, y el león es un símbolo solar por excelencia, rey supremo de los animales, aunque quien cace sea la leona. Y, como nos mostró Clarissa Pinkola Estés, el lobo representa la sensualidad y el lado salvaje que le corresponde a cada mujer preservar. No sin razón él es el personaje principal del cuento de hadas más famoso del mundo, que ilumina la escena siempre que aparece. Aunque sea dueña del título, «Caperucita Roja» resulta tan solo un personaje coadyuvante frente al lobo. (p.64).

Sobre el papel que juegan las ilustraciones y el rol de objetos inanimados y las cosas vivas, Bettelheim (1977), destaca que la forma como el niño percibe los signos de los cuentos maravillosos dista de la mirada realista y objetiva del adulto. Sobre este aspecto, Piaget (1965) defiende el pensamiento animista del niño, una particularidad que se extiende hasta la pubertad. De acuerdo con Piaget, en sus primeras edades, el niño acude a su imaginación permeada por los símbolos que se forman en su mente y que son el producto del juego como primer escenario lúdico de resignificación de la realidad. Por ende, el niño a través del juego «anima sus muñecos y sus juguetes en general, y en niños dotados de fantasía no es difícil observar que viven en un mundo maravilloso» (Jung, 1993, p. 46).

Para Bettelheim, este detalle resulta de gran importancia porque tanto padres como profesores

le afirman que las cosas no pueden sentir ni actuar; y por más que intenta convencerse de ello para complacer a los adultos, o para no hacer el ridículo, en el fondo el niño está seguro de la validez de sus propias ideas. [...] Para el niño no hay ninguna división clara que separe los objetos de las cosas vivas. [...] Para el pequeño que intenta comprender el mundo, es más que razonable esperar respuestas de aquellos objetos que excitan su

curiosidad. El niño está centrado en sí mismo y espera que los animales le hablen de las cosas que son realmente importantes para él, como sucede en los cuentos de hadas y como él mismo hace con los animales de verdad o de juguete. Cree sinceramente que los animales entienden y sienten junto a él, aunque no lo demuestren abiertamente. Puesto que los animales vagan libre y tranquilamente por el mundo, es natural que en los cuentos de hadas estos mismos animales guíen al héroe en sus pesquisas que lo conducen a lugares lejanos. Si todo lo que se mueve está vivo, es lógico que el niño piense que el viento puede hablar y arrastrar al héroe donde éste pretende llegar. [...] En el pensamiento animista no sólo los animales piensan como nosotros, sino que también las piedras están vivas; por lo tanto, el hecho de convertirse en una piedra significa simplemente que este ser tiene que permanecer silencioso e inmóvil durante algún tiempo. (Bettelheim, 1977, p. 66)

Desde esta perspectiva, los cuentos de tradición cumplen con esa condición semiótica de permanente transformación y actualización de sus símbolos y signos más representativos: personajes, objetos, animales y personas pueden convertirse en lo que mejor se ajuste a las necesidades del relato. Tal es el caso de seres humanos que se transforman en animales, como en *La bella y la bestia*, *La princesa y el sapo* o *El rey rana*. Un aspecto para destacar es que los objetos en este tipo de obras son únicos y mágicos y suelen estar asociados a fines perversos y bondadosos, o al servicio exclusivo de los propósitos del protagonista, personaje que suele representar la bondad y la rectitud. Por ejemplo, en *Blancanieves*, el espejo mágico es quien define la mujer más bella del reino, hecho que detona en la ira de la madrastra. En *Hansel y Gretel*, una malvada bruja atrae a los niños con la casa de caramelos. Por su parte, en *La bella y la bestia*, la presencia de la rosa sumada a un beso de amor está asociada con el fin del embrujo. En el cuento *Cenicienta*, la zapatilla de cristal (dada por el hada madrina) solamente le calza a la bella joven que ha estado oprimida por su malvada madrastra. Pese a los intentos de otras doncellas del reino por probársela, ninguna logra este objetivo, pues la zapatilla tiene una única dueña, Cenicienta.

En relación con la simbología del color, los cuentos de tradición se caracterizan por el uso de distintas tonalidades que corresponden con la colorimetría asociada a los propósitos narrativos. Un ejemplo de lo anterior se evidencia en la presencia del color rojo en distintos cuentos de tradición, tonalidad que se relaciona con el amor, el deseo, el fuego, la fuerza, la

pasión, el peligro y la vida (representado en la sangre). En *Blancanieves*, el nombre de la protagonista ya anticipa el color de la piel de la doncella, blanca como la nieve y de labios rojos como la sangre. El rojo también está presente en la manzana embrujada, en la capa de Caperucita y en la rosa que acompaña el embrujo del príncipe en *La bella y la bestia*. Por su parte, colores fríos como el negro y el gris ambientan escenarios fúnebres y personajes maléficos como el vestuario de la malvada bruja en *La bella durmiente* y en animales como el cuervo negro, asociado con la maldad y la tragedia. El blanco que representa la paz, la bondad y la pureza está presente en el vestuario de las hadas madrinas y en el atuendo de *Cenicienta* cuando asiste al baile en palacio.

Sobre la simbología del color, en su obra *Red Hood, Blue Beard: Colour in Fairy Tales*, Schimma y Stohler (2019) plantean la importancia del simbolismo de los colores como eje central en los cuentos tradicionales. En una entrevista, Schimma enfatiza en que el estudio del «simbolismo de los colores como punto principal [...] permite una amplia gama de interpretación creativa y esta aproximación se ajusta a la dimensión imaginativa de los cuentos de hadas» (2019, p. 3). Esa doble mirada de la presencia del color en los cuentos de tradición permite discernir que existe una conexión entre la interpretación subjetiva de la percepción del color y la comprensión del relato. Para Schimma, «el negro, el blanco y el rojo son los colores más importantes en los cuentos de hadas» (2019, p. 4). De igual forma, los autores destacan que «los colores en los cuentos de hadas llaman la atención de inmediato, [...] y juegan un rol extremadamente importante: combinan emociones y están cargados de significado gráfico. [...] Tienen la capacidad de transmitir cosas sorprendentemente horribles. Se experimentan al observar la piel y el cabello, en plantas, textiles, animales, en el agua y fluidos vitales y en plumas de todo tipo» (2019, p.1).

7. La naturaleza de lo fantástico-maravilloso

Pese a la presencia innegable del mundo de la ficción donde la magia es su principal protagonista, Todorov (1975) afirma que los cuentos de tradición constituyen una de las variantes de lo maravilloso puro en donde los eventos sobrenaturales no provocan sorpresa. Un

ejemplo de ello se observa en *La bella durmiente*, donde el lector no percibe con asombro cien años de sueño. Tampoco se extraña por la presencia de animales que hablan como en el caso del lobo feroz en *Caperucita Roja* o en los parlamentos que este mismo personaje establece en el cuento *Los tres cerditos*. Cabe señalar que esta condición de lo maravilloso es percibida por parte del lector a través de eventos que desencadenan en finales felices que emanan de victorias esperadas. Un detalle destacado en relación con los cuentos tradicionales es advertido por Todorov cuando afirma que «dentro del mundo de lo maravilloso» no hay «ninguna referencia a la realidad cotidiana, habitual» (p.38). Para Todorov, lo anterior establece una diferencia importante entre lo fantástico y lo maravilloso, este último caracterizado por la presencia de eventos que acontecen sin generar sorpresa para los personajes ni para el lector implícito, pero sí para un lector real. En los cuentos tradicionales no existe una carga moral que origina el juicio por parte del lector, situación que sí se ocurre desde lo fantástico; así, lo maravilloso se origina en la naturaleza misma de dichos acontecimientos.

Según Todorov (1975), «se acostumbra a relacionar el género de lo maravilloso con el del cuento de hadas; en realidad, el cuento de hadas no es más que una de las variedades de lo maravilloso y los acontecimientos sobrenaturales no provocan en él sorpresa alguna: ni el sueño que dura cien años, ni el lobo que habla, ni los dones mágicos de las hadas (para no citar más que algunos elementos de los cuentos de Perrault). Lo que distingue el cuento de hadas es una cierta escritura, no el estatus de lo sobrenatural» (p.54). Para Todorov, este tipo de literatura implica un modo particular de leer las obras, es decir, existe un modo de leer lo maravilloso y lo fantástico, hecho que abarca eliminar la duda, pues de otro modo, la magia se perdería. Este tipo de negociación literaria con su respectiva cláusula de credulidad que no admite cuestionamientos entre el lector real y el cuento es asumida desde el sentido que debe imperar en este tipo de lectura: el asombro permanente.

En su obra, Tatar (2012) afirma que «los cuentos maravillosos no solo están teñidos de magia, sino que también se estructuran a menudo mediante transformaciones...el salto de humano a animal, el cambio de escasez a la abundancia, y el movimiento legendario de los harapos a las riquezas» (p.16). Tatar destaca el atractivo multigeneracional de este tipo historias al igual que su condición de elasticidad, maleabilidad y resiliencia, relatos que han trascendido

el tiempo y que ha sido relanzados con claras variaciones que sorprenden a sus lectores por su poder de transposición sin perder la esencia narrativa.

8. Los tres principios: recurrencia, ampliación y satisfacción

Los cuentos de tradición son piezas muy particulares de la literatura infantil. Dentro de sus peculiaridades se encuentra el carácter polivalente y polisémico de sus elementos. Bettelheim denominó a los cuentos de hadas como piezas únicas, «obras de arte totalmente comprensibles para el niño, cosa que ninguna otra forma de arte es capaz de conseguir» (1977, p. 20). Así, los cuentos de hadas de tradición presentan tres principios que engloban su funcionalidad como piezas de arte: *recurrencia*, *ampliación* y *satisfacción*. Las temáticas que se tratan en los cuentos son recurrentes: un héroe, un villano, un problema, un escenario y un final. Y aunque el héroe se enfrenta a algunas dificultades a causa del antagonista, suele recibir ayuda de terceros lo que desencadena en un final feliz.

De igual forma, el inicio de «Érase una vez» o el final «Y vivieron felices por siempre» son patrones recurrentes en los cuentos de tradición popular, hecho que contribuye a su condición predecible sin dejar de ser sorprendente para el lector infantil. Este tipo de finales cerrados como resultado de la satisfacción que emerge por el triunfo del héroe, quien quiera que sea, generan seguridad y evitan, a juicio de Bettelheim (1977), un sentimiento de angustia o ansiedad propio de finales abiertos. Otro aspecto que se repite con frecuencia en la presencia constante de ciertas temáticas asociadas a este tipo particular de cuentos. Una de ellas es la presencia de la metamorfosis, que en palabras de Colasanti (2020), «es el gran tema de los cuentos de hadas. El hijo más despreciado entre los tres hermanos se convierte en el vencedor, siete hermanos son transformados en siete cuervos, aquella que se cubre con una inmunda piel de asno se convierte en la esposa del rey, una marioneta de madera se convierte en un niño, una rana se transforma en un príncipe, un ogro enorme se convierte en un ratón. Las metamorfosis dan a los cuentos de hadas su carácter mágico» (p. 12). La búsqueda constante del amor es otro tema que prevalece en los cuentos de tradición y se inscribe como el fiel reflejo de las pasiones humanas asociadas al encuentro entre el príncipe azul y la doncella, y a la concepción del matrimonio como fuente de felicidad.

El principio de *ampliación* se fundamenta en la capacidad que tiene el cuento de ser aplicado a diversas circunstancias de la vida. Por ejemplo, en *Caperucita Roja*, un niño podría relacionar la figura del lobo con cualquier evento, persona o condición que simbolice peligro, vulneración o abuso. Las brujas y madrastras que simbolizan la maldad y el trato injusto intrafamiliar están presentes en *Blancanieves*, *Rapunzel*, *Cenicienta* y *Hansel y Gretel*. Alrededor del mundo y aun proveniente de distintos entornos culturales, todo niño que se ha enfrentado a situaciones de maltrato intrafamiliar encuentra en estas historias un relato con el que logra identificarse a modo de espejo: una vida paralela entre los sentimientos, actitudes y procederes de los personajes y su propia realidad. Lo anterior permanece en su memoria como un relato familiar, uno que le permite comprender los conflictos de su alma infantil, a la vez que le muestra un futuro esperanzador donde el triunfo de la bondad está garantizado (Bettelheim, 1977).

El principio de *satisfacción* que experimenta el niño acontece cuando el héroe o protagonista del cuento recibe la ayuda requerida en el momento preciso, resuelve sus dificultades y obstáculos, derrota al villano y alcanza una felicidad duradera. Ese logro es el producto de las buenas cualidades del protagonista, de su rectitud, de sus valores o de la justicia misma. El niño comprende que las buenas acciones siempre tienen una recompensa, escenario que graba en su mente un principio de buena conducta a pesar de las adversidades que haya que enfrentar para lograrlo. Lo anterior se refleja en cuentos como *El patito feo* de Hans Christian Andersen (1843): «se dirigió entonces hacia ellos, con la cabeza baja, para hacerles ver que estaba dispuesto a morir. Y entonces vio su reflejo en el agua: el patito feo se había transformado en un soberbio cisne blanco...». Con esta cita textual, Boris Cyrulnik (2006), neurólogo, psiquiatra y psicoanalista francés apertura su obra *Los patitos feos*, texto que analiza el papel fundamental de la resiliencia como concepto esencial asociado a la humanidad y que abarca la capacidad de superar las adversidades incluso en la infancia. Cabe destacar que esa capacidad se encuentra asociada al éxito y a la conducta resiliente de algunos personajes de los cuentos maravillosos. A través de la resiliencia, el protagonista vence al mal -perpetrado por el antagonista- y encuentra la felicidad duradera. Un aspecto destacado por Cyrulnik es que «la capacidad para convertir una prueba en una virtud ligada al comportamiento de relación se adquiere asombrosamente pronto. Ya desde de sus primeros meses, lo que desencadena la sonrisa divertida de un lactante es el estrés de lo insólito» (p.99). De igual forma, este principio se

encuentra en sintonía con las palabras de Colasanti (2020), quien asegura que los cuentos de hadas se asemejan a los sueños por su carácter compensatorio: «cuántas veces soñamos por la noche lo que nos molestó o lo que deseamos que aconteciera durante el día, pero la mayoría de las veces resultan confusos. Y casi siempre los olvidamos cuando nos despertamos. Su efecto y su decodificación pertenecen solo al inconsciente. Los cuentos, por el contrario, están ordenados aunque pueden narrar cosas fantásticas. En la infancia gustamos de escucharlos repetidas veces, siempre contados de la misma manera, de preferencia por la misma persona, para introducirlos progresivamente y fundir sus imágenes y símbolos con nuestro repertorio simbólico individual. Como dijo Bettelheim, «El cuento es terapéutico», porque el paciente, o el niño, encuentra en la historia elementos que parecen replicar sus conflictos internos» (p. 10). Colasanti destaca que el significado de los cuentos depende de cada persona y varía según su momento en la vida y etapa de desarrollo. Llegar a este tipo de inferencias permite construir el escenario metacognitivo y metatextual desde el cual los cuentos impactan la mente del niño, y contribuyen a ampliar su marco de conocimiento para poner en marcha la habilidad de pensar críticamente, que podría resumirse, en pensar de manera vinculante y razonada (Jurado, 2008).

J.R.R Tolkien (1966) citado por Tatar (2012) destaca el poder de los finales felices que acompañan a los cuentos de tradición y que dan fundamento al principio de satisfacción perpetuado: «el consuelo de las historias de hadas, la dicha del final feliz [...]; esta alegría, que es una de las cosas que las historias de hadas pueden producir mejor que ninguna otra [...]; un coger aire, un palpitar y elevarse del corazón, próximo a (o incluso acompañado por) las lágrimas» (p.132). En su obra, Tatar destaca los rasgos definidores de los cuentos de hadas para Tolkien: «fantasía, escape, rescate y consolación» junto con la promesa de prometer «restitución de la pérdida, la herida, la pena, el daño o el mal. Para cualquier niña que pierde a su madre y es perseguida por su madrastra, habrá un rey que haga hervir a esa madrastra en una cuba de aceite llena de serpientes, sapos y lagartos. Para cualquier niño que esté a punto de convertirse en la cena de una bruja caníbal, habrá una muchacha que empuje a la bruja al interior del horno» (p. 32).

9. El legado literario de los cuentos de tradición popular: un horizonte de lecturas clásicas

Sobre este tipo particular de literatura ganada, Colomer (2010) destaca el rol de las obras clásicas en la formación literaria en la escuela, un tipo de «legado literario» que deben heredar los niños. La autora enfatiza que para alcanzar este objetivo, se «requiere la creación de un horizonte de lecturas «clásicas», entendidas como un conjunto formado por el folclore, los títulos más valorados de la literatura infantil y el inicio a la lectura de las grandes obras patrimoniales» (p.131). Dentro de los argumentos para seleccionar obras de tradición literaria, Colomer define tres criterios. El primero se encuentra asociado con el enlace social: «se trata de la capacidad del discurso literario para favorecer la cohesión social y ofrecer un sentido de pertenencia colectiva, un enlace que teje sociedades» (2010, p.132).

Un aspecto destacado de esta perspectiva de reconstrucción de la memoria colectiva (a partir de los clásicos) en la que descansa la herencia cultural de los pueblos, se centra en sus efectos (a corto y largo plazo), y en la capacidad que tiene la literatura de permear el sentido que construyen los lectores de diversas generaciones. Este escenario contribuye a comprender las huellas del pasado, al tiempo que permite la creación de tejidos sociales de la representación de las obras. Colomer subraya esa condición unificadora del tejido social al afirmar que «a través de la literatura los niños pasan a compartir unos referentes lingüísticos, artísticos, y culturales, con las generaciones anteriores que los inscriben en su cultura. Para dominar la comunicación social, resulta absolutamente necesario dominar las formas habituales de narrar, las alusiones literarias con las que se bromea, los personajes que se evocan o los registros y convenciones del discurso que ponemos en juego en cada conversación y lectura» (p.132). Esta visión que reclama la presencia del folclore literario apela a la necesidad imperante de recobrar la memoria de los cuentos de tradición (amenazada por la presencia de otros modos de referenciación como la televisión, las redes sociales o la publicidad), no solo por su valor incalculable vinculado al recuerdo de tiempos de antaño, costumbres y valores de época, sino por el escenario donde los actores sociales se reúnen en torno a un discurso vinculante de los clásicos. Para Colomer, el olvido de los clásicos y de la tradición cultural que los acompaña resulta ser un problema en sí mismo. Sobre este aspecto, la autora enfatiza que «los nuevos referentes no poseen la fuerza intelectual, emotiva, y estética, así como la eficacia culturalizadora demostradas por el folclore y los clásicos literarios» (p. 132).

Un segundo criterio que justifica la elección de los clásicos de la literatura, y en especial de los cuentos de tradición popular como eje central de la presente investigación, es el abordaje de la literatura infantil como un instrumento de sentido. Sin embargo, Colomer resalta que esa construcción de sentido no puede reducirse a un simple ejercicio de literatura comparada para encontrar aspectos comunes y diferentes. Esto sumado al avance tecnológico y al crecimiento de diversas variables intertextuales que pretenden rescatar la mayoría de los clásicos, ha dado lugar a una proliferación de obras al alcance de lectores en todo el mundo.

Pese a una innegable facilidad para acceder a distintas obras, Colomer (2010) insiste en que el verdadero valor de retornar a los clásicos radica en «ayudar a crear esquemas de comprensión que sean los más rentables posibles para que el mundo se vuelva lo más inteligible para cualquier persona» (p.133). De acuerdo con Colomer, las nuevas generaciones deben aprovechar el potencial de la tradición para conocer el mundo y sus historias. Las obras de antaño aseguran una travesía por el pasado y sus memorias, una oportunidad de conectarnos con los orígenes de los relatos, con las raíces de las costumbres y las tradiciones de los pueblos. Esos esquemas constituyen estructuras mentales que los lectores más avezados ponen en funcionamiento para extender su comprensión de distintas obras vinculadas a partir de criterios generalizables (Sipe, 2008).

Acerca del papel de los clásicos en la escuela, Colomer (2010) acentúa «el tipo de contenidos concretos que los textos clásicos ofrecen al aprendizaje: conocer los textos mejor elaborados» (p. 135). Dentro de los aspectos más relevantes de este tipo de «infaltables» de la literatura infantil en el escenario escolar, se encuentran aquellos a los que los lectores vuelven una y otra vez. Este tipo de obras se caracteriza por «los inicios más atractivos, las imágenes más impactantes, los símbolos más evocadores, [...] las intrigas mejor resueltas se hallan en esas obras» (p. 135). Desde esta perspectiva, los clásicos resaltan en sus diversas variantes por la capacidad de generar asombro, en especial, el formato en libro álbum, obras con poco texto. En relación con este último grupo, Shulevitz (2005) sostiene que «en un verdadero libro-álbum, las palabras no se sostienen por si solas. Sin las ilustraciones el contenido de la historia se vuelve confuso. Son las imágenes las que proporcionan la información que omiten las palabras. De hecho, el libro álbum no sólo depende de las ilustraciones para ampliar aquello que dicen las

palabras, sino que también requiere de ellas para esclarecer el texto e, incluso, a veces, para tomar su lugar» (p.2).

Otro aporte sobresaliente en relación con los clásicos es el realizado por Jurado (2008). Sobre un regreso intencionado a las obras canónicas, Jurado plantea la importancia de realizar una lectura distinta. «El retorno a lo que se ha escrito (como borrador) es, a la vez, un retorno a la lectura del texto fuente-el cuento, el poema o la novela-, lectura que será distinta a la realizada previamente a la primera escritura. En este retorno, la mirada será más aguda, más atenta, de tal modo que pasajes que fueron saltados, o leídos con mucha ligereza, serán ahora objeto de interrogación; esto implica estar ya en la interpretación crítica» (p. 31). Esta mirada aguda que emerge desde un retorno sigiloso de los aspectos no considerados en la primera lectura supone una actividad crítica del pensamiento, toda vez que el lector regresa a las obras clásicas con una actitud cuestionadora y con un panorama ya conocido de la trama de la obra. En efecto, descubrir los detalles que pasó por alto genera curiosidad y deseo de búsquedas más avanzadas; este escenario provocador al intelecto da lugar a nuevas interpretaciones.

Por ende, los clásicos y sus intertextos constituyen una plataforma cíclica de significación, un universo hermenéutico en donde el lector se sumerge en la actividad contrastiva de los textos. Más allá de lo anterior, el lector crítico pone en funcionamiento su capacidad de juzgar las obras y encontrar aspectos semejantes o disímiles. Al final, surge el juicio, la valoración subjetiva y la resistencia ante algunas variantes que no cumplen con sus expectativas. Esta etapa de valoración crítica de los textos en los textos, sumado al pensamiento inquieto y cuestionador como resultado de las implicancias propias de la intertextualidad, constituye una de las manifestaciones del pensamiento crítico en el lector infantil.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS TEXTUAL DE CAPERUCITA ROJA Y RAPUNZEL

1. La historia de la niña de la capa roja: Charles Perrault y Caperucita

Al mirar al pasado es posible rastrear detalles esenciales de otro tipo de relatos que se corresponden con el origen del cuento de tradición popular, *Caperucita Roja*. Al respecto, Tatar destaca la influencia de la mitología griega en el nacimiento de los cuentos. «Si nos fijamos en la mitología griega, descubrimos que un relato comienza con una chica, una cesta de la madre, una pradera de flores, y... un dios disfrazado de toro. En lugar de un lobo que merodea en los cuentos de hadas, registrado por Charles Perrault y los hermanos Grimm, encontramos un toro, menos feroz que soso, alegre y seductor» (p. 17). Según Tatar, este tipo de historias encuentra sus orígenes en los mitos, relatos «que suscitan cuestiones muy potentes sobre la inocencia y el comportamiento depredador a través de la óptica de la división naturaleza/cultura» (p.17).

La historia de *Caperucita Roja* del francés Charles Perrault fue publicada en 1697. El título de la obra alude a la capa roja con capucha que la niña siempre llevaba puesta y que le había regalado su abuela. Un análisis detallado de los elementos literarios en los que se fundamenta la obra arroja aspectos dignos de ser considerados, en especial, por el reconocimiento del sentido transformador del que han sido objeto este tipo de obras identificadas como hipotextos pese a sus orígenes en la tradición oral. La historia inicia con una ubicación que resultaba familiar para los lectores de antaño, *Érase una vez una niña de pueblo*. Al ser de origen europeo, Perrault presenta la historia en un escenario que era fácilmente reconocible por su audiencia.

Sobre los destinatarios de su obra, Zipes et al (2005) afirman que «aunque Charles Perrault escribió la que se convertiría en el primer clásico literario de los cuentos de hadas para niños en el siglo XVIII nunca consideró a los lectores juveniles. De hecho dados sus temas sutiles y estilo irónico, le habría sorprendido su transformación a través de libros ilustrados y cuentos canónicos para niños» (p. 185). Este hecho enfatiza la categoría establecida por Cervera (1984), al afirmar que los cuentos de tradición popular no nacieron para este público, sino que fueron obras adaptadas con el paso del tiempo y que asumen una clasificación como literatura «ganada».

Con una visión realista de los problemas de la vida, Perrault introduce la enfermedad de la abuela y el rol de la niña en alcanzar algo de alivio. «Ve a ver cómo se encuentra la abuela, pues me han dicho que está algo enferma, y le llevas unos pastelitos y un tarrito de mantequilla. Caperucita Roja salió enseguida hacia la casa de su abuela, que vivía en otro pueblo». Esta historia no indica la edad de la niña, pero al llamarla niña y al lucir una capa que le había obsequiado su abuela, se infiere que tal vez era menor de edad. No era cualquier niña, sino «la más bonita que se haya podido ver nunca». Resulta interesante que aunque la obra señala que la madre la amaba con locura, enviara a la niña a un pueblo lejano por donde tenía que atravesar un bosque. Este escenario cuya connotación anticipa el peligro por la soledad que experimentaría la menor por los bosques de la Europa del momento anuncia un final trágico. Desde esa mirada sigilosa del relato, el lector comprende que algo inminente sucederá.

«Al atravesar el bosque se encontró con el compadre lobo». El lobo aparece en el relato como el antagonista, «que tenía muchas ganas de comérsela, aunque no se atrevió, pues estaban cerca algunos leñadores. Le preguntó que adónde iba, y la pobre niña, que no sabía que es peligroso pararse a hablar con un lobo, le dijo: «Voy a ver a mi abuelita, y a llevarle estos pastelitos y este tarrito de mantequilla». La niña de la obra de Perrault resalta por su ingenuidad, pues contesta a las preguntas del lobo dando información relevante sobre la ubicación de la casa de la abuela. Este detalle bien podría representar el concepto de infancia en aquel momento: niños inocentes, carentes de malicia para reconocer el peligro. La historia misma parece indicar que la figura del lobo no correspondía al carnívoro que habitaba los bosques europeos y que merodeaba las aldeas cercanas. Con un carácter moralizante, Perrault se proponía advertir a las niñas inocentes de la figura del abusador sexual, el hombre seductor de habla lisonjera. A juicio de Bettelheim, la obra de Perrault no pretendía convertirse en un cuento de hadas, uno capaz de liberar de las ansiedades; por el contrario, este relato que termina con la victoria del lobo constituye una historia «admonitoria que atemoriza, deliberadamente, al niño con el final ansiógeno» (1977, p.227). En la obra, el final trágico manifiesta las consecuencias de hablar con extraños y de bajar la guardia ante el peligro que supone la seducción de un hombre con características de lobo, uno capaz de las más terribles aberraciones: «-Abuelita, ¡qué dientes más grandes tienes! - ¡Son para comerte! Y diciendo estas palabras, el lobo malvado se arrojó sobre la pequeña Caperucita y se la comió».

Al igual que sucede con la mayoría de las obras, en la *Caperucita* de Perrault es posible rastrear ciertos rasgos palimpsésticos de textos que le anteceden. Según Córdova (2016), y citando los estudios del especialista en literatura infantil Manuel Peña Muñoz, el «cuento popular de la niña engañada y devorada por un lobo pudo haber llegado de Medio Oriente a la Europa Medieval y allí propagarse entre los campesinos que lo relataban» (p.8). Según Peña Muñoz, el origen del relato de *Caperucita* podría ubicarse en el siglo XI cuando el sacerdote Egberto de Lieja quien escribiría un poema en latín para incluir en un libro medieval de uso escolar llamado *Fecunda Ratis*: «La Nave Fértil». A juicio de Peña Muñoz «se trata de un texto metafórico de alusión cristiana al bautismo. La capa roja, como el bautismo, sirve a la niña de protección contra el demonio» (p.8).

El poema de la primera *Caperucita Roja* (traducida del latín por Rafael de León, en 1964, y recuperada por Peña Muñoz) es este:

Lo que os digo, en el campo se cuenta de igual modo
y no es tan sorprendente como digno de crédito
al sacar en la iglesia a una niña de pila
le regalaron una caperuza roja.
La quinta quincuagésima se celebró el bautizo
cuando al alba la niña cumplía cinco años.
Después, mientras andaba sin cuidado ninguno
le salió al paso un lobo que se la llevó al bosque
y dejó por comida la presa a sus cachorros
que la acosaron juntos y no pudiendo herirla
mansamente empezaron a lamer su cabeza
—No me rompáis, ratones, dijo entonces la niña.
esta caperucita que me regaló mi padrino.
Templa el Dios que los hizo, los destemplados ánimos.

La versión hipotextual del cuento *Caperucita Roja* de Charles Perrault publicado en 1697 hace parte del volumen *Cuentos de Antaño*, una colección de los clásicos del autor francés. En este cuento escrito hace más de 300 años, el final es trágico, fiel a las intenciones propias de un relato moralizante que pretendía dejar en la mente de los lectores lecciones sobre las consecuencias de hablar con extraños.

Caperucita roja

Charles Perrault (1697)

Érase una vez una niña de pueblo, la más bonita que se haya podido ver nunca. Su madre la quería con locura, y su abuela aún la quería más. Esta buena mujer le había hecho a su nieta una capa roja con capucha, que le sentaba tan bien a la niña, que por todas partes la llamaban Caperucita Roja. Un día su madre, que había hecho unos pasteles muy ricos, le dijo:

—Ve a ver cómo se encuentra la abuela, pues me han dicho que está algo enferma, y le llevas unos pastelitos y un tarrito de mantequilla. Caperucita Roja salió enseguida hacia la casa de su abuela, que vivía en otro pueblo. Al atravesar el bosque se encontró con el compadre lobo, que tenía muchas ganas de comérsela, aunque no se atrevió, pues estaban cerca algunos leñadores. Le preguntó que adónde iba, y la pobre niña, que no sabía que es peligroso pararse a hablar con un lobo, le dijo:

—Voy a ver a mi abuelita, y a llevarle estos pastelitos y este tarrito de mantequilla. — ¿Vive muy lejos? — le dijo el lobo

—Oh, sí —contestó Caperucita—. ¿Ves aquel molino que se ve allá a lo lejos, pues en cuanto lo pases, en la primera casa del pueblo.

—¡Pues mira por dónde! —dijo el lobo-. Yo quiero ir a verla también; voy a ir por este camino y tú lo harás por aquel otro; a ver quién llega antes. El lobo echó a correr con todas sus fuerzas por el camino más corto, mientras que la niña se fue por el camino más largo, entreteniéndose en coger avellanas, corriendo detrás de las mariposas y haciendo ramilletes con las flores que encontraba. El lobo no tardó mucho tiempo en llegar a la casa de la abuelita. Llamó a la puerta: Toc. toc.

—¿Quién es? —Soy tu nieta, Caperucita Roja —dijo el lobo afinando la voz—, y te traigo unos pastelitos y un tarrito de mantequilla que te manda mi madre. La pobre abuela, que estaba en la cama porque se encontraba algo enferma, le gritó: —Tira de la aldabilla y se abrirá la puerta.

El lobo tiró de la aldaba y la puerta se abrió. Se abalanzó entonces sobre la buena de la abuelita, devorándola en un santiamén, pues hacia más de tres días que no probaba bocado. Después cerró la puerta y fue a acostarse en la cama de la abuelita, esperando la llegada de Caperucita. La niña llegó poco después y llamó a la puerta: Toc, toc.

—¿Quién es? —dijo el lobo. Caperucita Roja, al oír el vozarrón del lobo, tuvo miedo al principio, pero, creyendo que su abuelita estaba ronca, respondió: —Soy tu nieta, Caperucita Roja, y te traigo unos pastelitos y un tarrito de mantequilla, que te envía mi mamá.

El lobo le gritó, endulzando un poco la voz: —Tira de la aldabilla y se abrirá la puerta. Caperucita Roja tiró de la aldabilla y la puerta se abrió. El lobo, viéndola entrar, le dijo, ocultándose en la cama bajo las mantas: —Deja los pastelitos y el tarrito de mantequilla encima de la cómoda y ven a acostarte conmigo. Caperucita Roja se desnudó y fue a meterse en la cama; pero se quedó muy sorprendida al ver cómo era su abuelita en camisa de dormir, y le dijo: —Abuelita, ¡qué brazos más grandes tienes! —Son para abrazarte mejor, hija mía. —Abuelita, ¡qué piernas más grandes tienes! —Son para correr mejor, niña mía. —Abuelita, ¡qué orejas más grandes tienes! —Son para oírte mejor, mi niña. —Abuelita, ¡qué ojos más grandes tienes! —Son para verte mejor, niña mía. —Abuelita, ¡qué dientes más grandes tienes! — ¡Son para comerte! Y diciendo estas palabras, el lobo malvado se arrojó sobre la pequeña Caperucita y se la comió.

2. Los hermanos Grimm: la incorporación del leñador, un giro en el desenlace

De acuerdo con Tatar (2012), los hermanos Grimm no tenían en mente el público infantil; sus historias, al igual que en los relatos de Perrault, pretendían describir la realidad de los acontecimientos de época con un lenguaje crudo y realista sin filtro alguno. Además, «los hermanos Grimm reconocían la potente conexión entre el cuento de hadas y el mito, y su celo misionero fue intensificado por una profunda fe en la importancia transhistórica y transcultural de las historias así como su vigor narrativo. Los cuentos de hadas se dirigen a materiales

primordiales-supervivencia, reproducción y mortalidad—. [...] A base de eliminar complicaciones no esenciales, ofrecen modelos transparentes de conflictos culturales... historias que animan y activan, y que nos permiten hablar sobre lo que, de otro modo, podríamos sentir como tabú» (Tatar, 2019, p.19).

Hacia 1812, Jacob y Wilhelm Grimm escribirían su propia versión del cuento, la variante más conocida hoy en día. Según Tatar (2019) «con los años descubrieron que los niños estaban tomando posesión del libro e hicieron de la colección algo más amable para ellos» (p.20). Con el propósito de reducir el carácter macabro de «los cuentos campesinos originales (en algunas versiones, caperucita se come los restos del lobo) tanto Perrault como los Grimm trabajaron duro para suprimir las groserías obscenas» del relato que resultaba inapropiado para el público infantil. Por pedido de las cortes reales, los hermanos Grimm incorporan la figura del leñador, un símbolo de la justicia que pretendía resarcir los efectos de los depredadores de época. «En la versión de los Grimm, la joven muchacha y su abuela son rescatadas por un cazador que se quita de en medio al lobo, después de practicar una auténtica cesárea con un par de tijeras» (p.149).

Los Grimm añadirían la advertencia *cuando salgas, no te distraigas ni te desvíes del camino*, «conscientes de que su colección sería un modelo de comportamiento para los niños» (Tatar, 2019, p.151). Las notas moralizantes pretendían influir como cánones de buen comportamiento, un tipo de acompañamiento literario aprobado por los padres y cuidadores de aquel momento. La protección del mensaje se extendía en especial a las niñas, representadas en aquella caperucita ingenua que conversa por el camino con un extraño, en forma de lobo, que lo único que pretende es devorarla. «El lobo, con su naturaleza depredadora es visto con frecuencia como una metáfora de los hombres sexualmente seductores» (Tatar, 2019, p.153).

De igual forma, el análisis de Tatar señala que la figura masculina en la obra de los Grimm poseía un doble carácter: seductor o rescatador. «El lobo está normalmente posicionado como seductor masculino, listo para acechar a jóvenes muchachas inocentes, mientras que el cazador ha sido visto como representando la protección patriarcal para las dos mujeres que son incapaces de defenderse por sí mismas» (2019, p. 154). La obra de los hermanos con sus giros intencionales del relato constituye una pieza fundamental en el juego palimpséstico propuesto por Genette. Sin imaginar las implicaciones en la introducción de la figura del leñador, esta

variante hipertextual de Caperucita Roja ha perdurado en la mente de los niños por décadas. El final feliz donde la abuelita y la niña son rescatadas es un fiel reflejo del principio de satisfacción y triunfo que poseen los cuentos de tradición: una eterna lucha de poderes y una relación de supremacía del bien sobre el mal.

La siguiente variante corresponde a la versión hipertextual de los hermanos Grimm. La incorporación del leñador supondría un giro en el desenlace y una clara diferencia con el final trágico de la versión de Perrault.

Caperucita Roja

Jacob y Wilhelm Grimm (1812)

Érase una vez un muchacha, pequeña y dulce, a la que todo el mundo quería con solo verla, aunque quien más la quería era su abuela, que siempre tenía que darle algo a la niña. En cierta ocasión, le regaló una caperucita de terciopelo rojo y como le quedaba tan bien y ya no quiso ponerse otra cosa, desde entonces, la llamaron Caperucita Roja.

Un día, su madre le dijo:

—Ven, Caperucita Roja. Ahí tienes un pedazo de tarta y una botella de vino. Llévaselo a la abuela, que está enferma y débil, y le sentará bien. Prepárate antes de que haga mucho calor y, cuando salgas, no te distraigas ni te desvíes del camino o, delo contrario, te caerás y romperás el cristal y la abuela se quedará sin nada. Y cuando llegues a su cuarto, no olvides decir buenos días y no te pongas a enredar por todas partes.

—Quiero hacerlo todo bien— le dijo Caperucita Roja a su madre y luego le dio la mano. Pero la abuela vivía fuera, en el bosque, a media hora de la aldea. Tan pronto como Caperucita Roja llegó al bosque, se encontró con el lobo. Caperucita Roja, sin embargo, no sabía qué clase de animal malvado era aquel y no le dio miedo.

¡Buenos días, Caperucita Roja! —dijo él. —Muchas gracias, lobo! —dijo ella.

— ¿A dónde vas tan temprano, Caperucita Roja?

—A casa de mi abuela.

— ¿Qué llevas bajo el delantal?

—Tarta y vino: ayer hemos estado horneando y le llevo algo a la abuela, que está enferma y débil, para que se ponga buena y recupere sus fuerzas.

—Caperucita Roja, ¿dónde vive tu abuela?

Pues un poco más adelante, en el bosque, a un poco más de un cuarto de hora de aquí, bajo los tres robles. Allí está su casa y, por debajo, están los avellanos;

seguro que los conoces —dijo Caperucita Roja.

El lobo pensó para sí: «Esta cosa joven y tierna será un bocado exquisito, que sabrá aún mejor que la vieja.

Tienes que andar listo para agarrarlas a las dos».

El lobo caminó junto a Caperucita Roja durante un rato, pero luego le dijo:

Caperucita Roja, fíjate en todas las bellas flores que hay alrededor'. ¿Por qué no vas a verlas? Creo que no estás oyendo lo maravillosamente que cantan los pájaros. Vas andando como si estuvieras yendo a la escuela, con lo divertido que es pasear por el bosque.

Caperucita Roja abrió los ojos y cuando vio cómo los rayos del sol bailaban entre los árboles y que todo estaba lleno de las más bellas flores, pensó: «Si le llevo a la abuela un ramo de flores frescas, también le hará mucha ilusión. Todavía es muy temprano y me da tiempo de sobra de llegar a la hora». Así que se salió del camino, se metió en el bosque y se puso a buscar flores, y resultó que cuando había cogido una, le parecía que un poco más allá había otra aún más bonita, y siguió andando y adentrándose en el bosque.

Pero el lobo fue todo recto a la casa de la abuela y golpeó en la puerta.

— ¿Quién hay ahí fuera?

Caperucita Roja, que te trae tarta y vino. ¡Ábreme!

—Solo tienes que tirar del picaporte -gritó la abuela-, estoy muy débil y no me puedo levantar.

El lobo tiró del picaporte, la puerta se abrió y fue, sin decir palabra, derecho a la cama de la abuela y se la tragó. Luego se puso sus ropas y su cofia, se metió en su cama y echó las cortinas.

Sin embargo, Caperucita Roja seguía de aquí para allá cogiendo flores y cuando hubo juntado tantas que ya no podía llevar más, se volvió a acordar de la abuela y volvió al camino para ir a su casa. Le sorprendió que la puerta estuviera abierta y cuando entró en el cuarto. tuvo una sensación tan extraña que pensó: «Dios mío. cómo me estoy agobiando, ¡con lo que me gusta venir a ver a la abuela!».

Entonces, gritó «¡Buenos días!», pero no obtuvo res-puesta. Luego fue hasta la cama y descorrió las cortinas.

Allí estaba la abuela, con la cofia que le caía por la cara y con un aspecto verdaderamente raro.

— ¡Oh, abuela, qué orejas más grandes tienes!?

— ¡Para oírte mejor!

— ¡Oh, abuela, qué ojos más grandes tienes!

— ¡Para verte mejor!

— ¡Oh, abuela, qué manos más grandes tienes!

— ¡Para cogerte mejor!

— ¡Oh, abuela, qué boca tan terriblemente grande tienes!

— ¡Para comerte mejor!

Tan pronto como el lobo dijo esto, saltó de la cama y engulló a la pobre Caperucita Roja.

Una vez que el lobo había comido hasta hartarse, volvió a echarse en la cama, se quedó dormido y comenzó a roncar de forma muy sonora. Un cazador', que dio la casualidad de que pasaba junto a la casa justo en ese momento, pensó: «Hay que ver cómo ronca la vieja señora. Deberías ver si le hace falta algo». Así que entró en el cuarto y cuando llegó a la cama, vio que el lobo estaba echado en ella.

— ¡Te encontré, viejo pecador!! —dijo él—. ¡Hace mucho que te buscaba!

Entonces, apuntó con su escopeta cuando le vino a la mente que el lobo podría haberse comido a la abuela y que aún podría salvarla. Así que, en lugar de disparar, cogió unas tijeras y comenzó a rajar la barriga del lobo durmiente". Nada más hacer un par de cortes, vio resplandecer la Caperucita Roja y, después de otros dos cortes, salió la muchacha? gritando: «Ay, ¡Qué miedo he pasado! ¡Qué oscura estaba la barriga del lobo!».

Aunque apenas podía respirar, la débil abuela también encontró su camino de salida de la barriga. Caperucita Roja fue de inmediato a coger algunas piedras grandes y relleno con ellas la barriga del lobo. Cuando se despertó el lobo, quiso marcharse de un salto, pero las piedras eran tan pesadas que al instante se desplomó y cayó muerto.

Los tres se quedaron muy a gusto; el cazador le quitó la piel al lobo y se fue a su casa con ella. La abuela comió la tarta y bebió el vino que le había traído Caperucita Roja y se recuperó. Pero Caperucita Roja pensó: «nunca más, en toda tu vida, te desviarás de tu camino y te meterás en el bosque si tu madre te lo ha prohibido».

3. Algunas variantes de la niña de la capa roja

La intertextualidad como fenómeno hace presencia en diversas áreas del conocimiento y encuentra un lugar en múltiples producciones culturales propias de la literatura, en especial, en novelas y cuentos infantiles. Este último grupo llama su atención por el rastro palimpséstico en los cuentos de hadas de tradición popular donde la parodia y el travestimiento planteado por Genette (1989) sorprenden al lector infantil por el grado de copresencia de un cuento dentro de otro. Tal es el caso de *Caperucita Roja*, cuento de tradición popular que encuentra en las versiones de Straparola (1550) y Basile (1634) su génesis posterior a la tradición oral. Charles Perrault publicaría su versión *Le petit Chaperon Rouge* con un carácter didáctico-moralizante en 1697. Para Perrault, su obra pretendía advertir a las niñas de aquella época de la presencia de abusadores sexuales al acecho. Pasando el tiempo, este tipo de literatura encontraría un lugar en la literatura infantil desde una categorización que plantea Cervera (1984) como el grupo correspondiente a la literatura «ganada, que abarca las obras que no nacieron para los niños,

pero que, andando el tiempo, el niño se las apropió o ganó o se le destinaron, previa adaptación o no» (párr. 6).

Algunos años después, Ludwing Tieck (1800) lanzaría su hipertexto *Vida y muerte de la pequeña Caperucita Roja. Una tragedia*, obra en la que inserta un final feliz: la niña y su abuelita serían rescatadas por un nuevo personaje, el leñador. Hacia 1812, los Hermanos Grimm lanzarían su propia versión hipertextual de la obra de Perrault, versión más inocente donde el leñador rescata a la niña, mata al lobo y libera del vientre del animal a la abuelita aún con vida. Tiempo después, la obra original o hipotexto fue transformada por diversos escritores que elaboraron con base en la historia original, su propia versión de los hechos, es decir, su propia huella palimpséstica. Su inclusión acontece en el poema de Gabriela Mistral, en la versión erótica de Tex Avery en 1943, entre otras.

En 1982, Roald Dahl lanzaría su hipertexto *Cuentos en verso para niños perversos*, una obra que recoge la esencia del hipotexto con giros que sorprenden al lector por aspectos particulares como el juego de palabras («Estando una mañana haciendo el bobo le entró un hambre espantosa al Señor Lobo»), uso de rimas que cautivan y centran el interés en la continuidad del relato («se convirtió la abuela en alimento del que aquí te cuento» ...»sigo teniendo un hambre aterradora... ¡Tendré que merendarme otra señora!». En la obra se emplean expresiones como «Llegó por fin Caperu a mediodía y dijo: «¿Cómo estás, abuela mía? ¡Por cierto, me impresionan tus orejas!» Esta obra sorprende nuevamente al lector con una alusión al hipotexto: «Caperucita dijo: «¡Qué imponente abrigo de piel llevas este invierno!» El lobo, estupefacto, dijo: «¡Un cuerno! O no sabes el cuento o tú me mientes». Ante la amenaza del lobo, quien afirma que se comerá a Caperucita, el final añade un toque de humor inesperado: «Pero ella se sentó en un canapé y se sacó un revólver del corsé, con clama apuntó bien a la cabeza y —¡pam! —allí cayó la buena pieza». No conforme con haber ultimado al lobo, Caperucita que ya no es la niña ingenua del relato original que termina siendo devorada por el lobo, de nuevo sorprende a sus lectores: «Al poco tiempo vi a Caperucita cruzando por el Bosque... ¡Pobrecita! ¿Sabes lo que la descarada usaba? Pues nada menos que con un abrigo desfilaba y a mí me pareció de piel de un lobo que estuvo una mañana haciendo el bobo» (pp.48-50).

En 1989, Ed Young publicaría una versión china de *Caperucita roja* titulada *Lon Po Po*. En este hipertexto, la historia tiene lugar en China. Tres hermanitas se quedan solas mientras su madre visita a la abuela Po Po quien vive en otro lugar. Tal como sucede con la variante hipotextual, el peligro acecha con la presencia de un lobo que finge ser su abuela. Con un ingenio que caracteriza al personaje antagónico de antaño, el lobo engaña a las niñas e ingresa al hogar con fines maléficos. Pese al inminente peligro, el ingenio de las niñas supera las intenciones del lobo y logran vencerlo hasta causarle la muerte. Esta versión, al igual que sucede con otras variaciones intertextuales del cuento de Perrault, refleja el ingenio de los escritores y la capacidad de travestimiento propia de los intertextos para relanzar los clásicos desde ambientes culturales disímiles al contexto original de la versión hipotextual. Esta capacidad de adaptación no solo contribuye a la identificación de los clásicos sino que actúa como una antesala donde la comparación y el contraste es solo una de las habilidades de orden superior que el niño pone en acción ante la sorpresa de la transformación de sus obras icónicas.

Hacia 1995, James Finn Garner daría vida a su obra *Cuentos infantiles políticamente correctos*, un hipertexto para adultos que recoge trece variantes de cuentos de tradicionales. De esta obra llama la atención el giro intencional en el diálogo entre Caperucita y el lobo: «—No sé si sabes, querida, —dijo el lobo—, que es peligroso para una niña pequeña recorrer sola estos bosques. Respondió Caperucita: —Encuentro esa observación sexista y en extremo insultante, pero haré caso omiso de ella debido a su tradicional condición de proscrito social y a la perspectiva existencial —en tu caso propia y globalmente válida— que la angustia que tal condición te produce te ha llevado a desarrollar. Y ahora, si me perdonas, debo continuar mi camino» (p.16). El final no defrauda a sus lectores, quienes atónitos se sorprenden con un final insólito que introduce la participación de un operario maderero que bien podría remplazar al leñador (o técnico en combustibles vegetales, como él mismo prefería considerarse) y quien intenta salvar a Caperucita del ataque del lobo. Aunque se esperaría una actitud de agradecimiento por parte de la niña, Caperucita muestra un giro en su conducta ingenua de antaño al afirmar:

«— ¡Se cree acaso que puede irrumpir aquí como un Neandertalense cualquiera y delegar su capacidad de reflexión en el arma que lleva consigo! -prosiguió Caperucita—. ¡Sexista! ¡Racista! ¡Cómo se atreve a dar por hecho que las mujeres y los lobos no son capaces de resolver

sus propias diferencias sin la ayuda de un hombre? Al oír el apasionado discurso de Caperucita, la abuela saltó de la panza del lobo, arrebató el hacha al operario maderero y le cortó la cabeza. Concluida la odisea, Caperucita, la abuela y el lobo creyeron experimentar cierta afinidad en sus objetivos, decidieron instaurar una forma alternativa de comunidad basada en la cooperación y el respeto mutuos y, juntos, vivieron felices en los bosques para siempre» (p.19). Sobre estas dos obras mencionadas, tanto en la de Dahl como en la de Garner, la intertextualidad se manifiesta con un claro travestimiento en el proceso de imitación. En palabras de Mendoza y López Valero, «la interconexión de textos y significados implica la existencia de procesos de construcción, de reproducción, de transformación de modelos más o menos implícitos». Ambos autores coinciden en que a través de la «actualización del hipotexto» es posible captar la ironía del discurso que acompaña a las obras en mención, al igual que «el cambio de intencionalidad» en el desarrollo de la trama (1997, p.83).

En el año 2006, el escritor sudafricano Niki Daly publica su propio hipertexto titulado *La pequeña caperucita africana*. Esta obra conserva la esencia del relato, pero ubica al lector en un contexto topográfico distinto. Salma es «una niña africana que pertenece a otra cultura y tiene otras costumbres diferentes a la caperucita tradicional europea» (Rego, 2012, p.123). Un aspecto relevante de esta versión que destaca por su especial ruptura con la caperucita de origen europeo es la ausencia de un lobo, reemplazado de forma acertada por un perro salvaje africano común en la región. «De este modo, el autor presenta un cuento moderno que tiene muchas similitudes y diferencias con el cuento tradicional» (p.123).

En una versión más reciente de esta historia, escrita por Marjolaine Leray (2009), *Una Caperucita Roja*, la niña deja de ser inocente, en oposición a la versión original, y sorprende por una astucia propia del niño de la posmodernidad, a tal punto que logra engañar y asesinar al lobo «feroz». Cabe señalar que dichas incongruencias percibidas e inferidas incluso desde la portada y el título del hipotexto e hipertextos impactan la mente del lector infantil por el grado de similitud o discrepancia percibida desde la recepción de las obras. En la actualidad, existen más de mil variantes de la obra: *El pequeño libro rojo* de Philippe Brasseur (2011), *Caperucita Roja* de Adolfo Serra (2013), obra que sorprende por la ausencia de texto, *Caperucita Roja y otras historias perversas* del colombiano Triunfo Arciniegas (2015), constituyen algunos ejemplos.

4. Un castillo, una bruja y una cabellera larga: Rapunzel

Rapunzel, la joven de cabellera larga y rubia que ha sido encerrada por una bruja en una torre, es un cuento de tradición popular en donde acontece el dialogismo intertextual. Según Thomas (1989), el término Rapunzel o rapónchigo alude a una planta autógena, que se fertiliza a sí misma y que se divide en dos mitades que se rizan como trenzas. Al analizar la huella palimpséstica de este cuento infantil es posible rastrear su hipotexto en la obra original de Giambattista Basile con el cuento *Petrosinella* publicado en 1634. En la obra de Basile, su heroína recibe el nombre de Petrosinella, término que alude al perejil. De esta obra en particular que se alimenta de los relatos orales, se destaca la presencia de una ogresa, de una vecina chismosa que se presume bruja, de un príncipe que acude en ayuda y se enamora de la joven, y de bellotas mágicas que se convierten en ayudas cuando los jóvenes intentan la huida. Al igual que sucede con otros cuentos de tradición, el final es feliz y se inician los preparativos de la boda. Según Tatar, «la versión de cuento de Basile es animada, con giros humorísticos y obscenos. Cuando el príncipe entra en la torre, por ejemplo, él y Petrosinella se convierten en amantes al instante: «saltando a la habitación desde la ventana, él sació su deseo y comió aquella dulce salsa de perejil del amor» (2012, p.57).

Sobre sus orígenes, Tatar (2012) destaca la presencia de relatos macabros que envuelven la privación de la libertad. La autora señala que «la historia de una muchacha encerrada en una torre resuena poderosamente en culturas que enclaustran a las mujeres en conventos, que las aíslan de la sociedad, que las segregan de la población masculina» (p.55). Según Tatar, los folcloristas conocen la historia como «La Doncella en la Torre», relato basado «en la leyenda de santa Bárbara, que fue recluida por su padre en una torre» y quien la encierra para rechazar las ofertas de matrimonio. De acuerdo con las tradiciones de la época, «la historia de Rapunzel parece arraigada en una tendencia cultural general a recluir bajo llave a las hijas y protegerlas de hombres jóvenes que andan por ahí, como el príncipe del cuento» (p.56).

5. La variante hipertextual de los hermanos Grimm: Rapunzel

A principios del siglo XIX surge en Alemania el interés literario de Jacob y Wilhelm, más conocidos como los hermanos Grimm. En 1812 publicaron una recopilación de cuentos de

tradición popular alemana denominado *Kinderund Hausmärchen* o *Cuentos de la infancia y del hogar*. De acuerdo con Tatar (2012), «los Grimm basaron su «*Rapunzel*» en una versión literaria de Friedrich Schulz, del siglo XVIII, que a su vez este había tomado prestada de un cuento de hadas literario francés publicado por Charlotte-Rose Caumont de La Force. Así, el «*Rapunzel*» de los Grimm es una forma compuesta, que saca sus elementos de diferentes culturas y medios sociales» (p. 57). Dentro de sus diversas publicaciones y relanzamientos de los clásicos cuyo origen se sitúa en la tradición oral, se encuentran variantes intertextuales que incorporan nuevos personajes que añaden matices de magia y encanto a las estructuras hipotextuales o versiones más cercanas al relato original. Sobre *Rapunzel*, los hermanos Grimm publicarían una versión que describe un final menos cruel y doloroso que en su versión original.

En un comienzo, la obra de los hermanos Grimm había presentado a la propietaria del jardín de los rapónchigos como un hada, luego se transformaría en hechicera y por último en bruja (Tatar, 2012). Sin embargo, la trama conserva del relato universal la historia del cautiverio de una doncella de cabello largo y dorado, un símbolo de belleza. Tatar señala que «en los cuentos de hadas, el pelo dorado es una señal de riqueza ética, así como de atractivo estético» (p.59). Un detalle interesante del cabello como elemento destacado de la obra de los Grimm, y que también se presenta en su hipotexto *Petrosinella*, es que además de aportar belleza, el cabello y sus largas trenzas proporcionan «el medio para construir una conexión con el mundo exterior» (Tatar, 202, p.63). Es a través de las trenzas de Rapunzel que el príncipe accede al castillo y a la doncella: «Si esa es la escalera por la que puedes subir hasta la parte de arriba de la torre, yo también querría probar suerte y hacerlo. Y al día siguiente, justo cuando estaba empezando a oscurecer, el príncipe fue hasta la torre y gritó: Rapunzel, Rapunzel, deja caer tus cabellos. Las trenzas cayeron y el príncipe subió por ellas» (p.60). Luego surge el romance y la propuesta de matrimonio. El desenlace muestra la maldad personificada en la figura de la hechicera al darse cuenta de los encuentros entre la doncella y el príncipe:

— ¡Maldita muchacha! —gritó la hechicera—. ¿Qué has hecho? ¡Yo pensé que te había apartado de todo el mundo y vaya si me has traicionado! En un acceso de ira, agarró el maravilloso pelo de Rapunzel, le dio un par de vueltas en torno a su mano izquierda, cogió unas tijeras con su mano derecha y ¡ris, ras!, se lo cortó y las bellas trenzas cayeron al suelo. La hechicera fue tan despiadada que desterró a la pobre Rapunzel a un desierto en el que habría de

vivir en la mayor de las miserias y calamidades (Hermanos Grimm, 1812). Tal como sucede en otros cuentos de tradición, el final muestra al príncipe y a Rapunzel arribando al reino y viviendo felices por muchos años. Sin embargo, con el tiempo esta versión de los hermanos Grimm sería transformada en diversas variantes que añadirían detalles irreverentes y disparatados, hecho que diera lugar a la parodia en el proceso del travestimiento de los textos icónicos en obras imitadoras.

6. Algunas variantes intertextuales de la joven de cabellera larga

En la obra *Rapunzel* (2008) de Rachel Isadora, la historia se sitúa en África. La niña es una hermosa bebé afrodescendiente y la bruja es una hechicera que la reclama. La ambientación topográfica supone cambios al interior del relato original. El príncipe viaja en una cebrá y no en un elegante equino. La niña es de piel morena y su cabello rizado no es rubio sino castaño oscuro. La narración presenta a una princesa de ébano que se enfrenta a la soledad originada por su captora, una mujer que se asemeja a los chamanes propios de la cultura africana. Pese a la inserción de los cambios, la obra de Isadora no defrauda a sus lectores. La joven es liberada por el príncipe, quien ha perdido la vista a causa de los hechizos de la malvada mujer; sin embargo, recobra su vista cuando las lágrimas de Rapunzel caen sobre sus ojos. Al final, nacen dos hermosos mellizos, de piel morena y de pelo ensortijado, como tenía que ser en un cuento africano. La intertextualidad de la obra de Isadora sorprende al lector infantil con una historia familiar, con variaciones emocionantes que dan lugar al contraste y al cuestionamiento de las bases originales de su versión hipotextual.

Una versión india de *Rapunzel* fue lanzada en 2017 por Chloe Perkins e ilustrada por Archana Sreenivasan. El relato conserva las huellas palimpsésticas de la versión hipotextual con una trama emocionante con giros propios del contexto cultural. La princesa es una doncella de la India, con larga cabellera y que se encuentra cautiva por una mujer malvada. En la obra, el atuendo de Rapunzel corresponde a un sari, traje típico de la india muy elaborado y colorido. Además, los paisajes pintorescos llaman la atención del lector y reflejan aspectos de la topografía del país asiático. La presencia de caballos y de una vaca con ornamentos dorados refuerzan las creencias, la cultura y la presencia de otras formas de vida donde la trama original

resulta reconocible pese al travestimiento intencionado. Como resultado, el lector infantil se enfrenta al proceso de reconocimiento de la familiaridad de la variante con su realidad local, al tiempo que establece una actividad asociativa entre el hipotexto y una versión que sorprende por los giros del legado cultural.

En una versión más reciente de esta historia, escrita por El Hematocrítico en 2019, el hipertexto *Rapunzel con piojos* sorprende al lector por un elemento paródico e inesperado: la presencia de piojos en su larga cabellera. En la obra, Rapunzel es atacada por estas molestas criaturas que se multiplican por su extensa melena sin aparente solución pese a los esfuerzos de limpieza de Blancanieves y sus enanitos, o el rayo congelador de la Reina de las Nieves. La copresencia de los textos en el texto constituye un claro ejemplo del dialogismo intertextual, un encuentro literario que permite al lector, desde su enciclopedia personal, desarrollar un pensamiento conjeturado a partir de la lectura crítica.

En 2019, la autora británica Bethan Woollvin lanzaría su hipertexto *Rapunzel*. Con una marcada tendencia feminista, la autora presenta una trama que los lectores logran reconocer al instante: la doncella de cabello dorado es mantenida cautiva en lo alto de la torre por una bruja malvada. La historia no demora en sorprender a sus lectores: un día la niña decide explorar el bosque y usa su propia cabellera para bajar. Tiempo después y cansada de los abusos de la bruja, Rapunzel corta su cabello mientras la bruja sube a la torre (se presume que es el final de la mujer). A diferencia de otras variantes, esta bella heroína es muy lista y en compañía de su caballo (a quien conoce en el bosque y se ha convertido en su amigo y aliado), escapa de la torre y decide ir en búsqueda de otras brujas que atormentan doncellas. Un aspecto destacado de esta variante es la ausencia de un príncipe, de una boda y de hijos producto de un romance que en esta versión nunca existió. Por el contrario, la autora decide transmitir un mensaje de liberación femenina (y de actitudes justicieras ante la maldad) cuando es la misma Rapunzel quien decide su destino.

INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5: DISEÑO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

1. El estado de la cuestión: estudios destacados en el marco del dialogismo intertextual

Pese a la abundancia de aportes teóricos son escasas las investigaciones empíricas relacionadas con la intertextualidad en la recepción literaria en general y su impacto en la recepción infantil en particular. Algunos estudios sobre el concepto de intertextualidad se han aproximado a los aspectos asociados con la actividad cognitiva y emocional de los niños en el proceso de construcción de significados y son un referente para identificar criterios y patrones sobre la habilidad palimpséstica en la infancia, escenario que señala que el diálogo de los textos en el texto aún es un terreno con mucho por explorar en el ámbito educativo.

Algunos de estos trabajos, como los de Sipe (2008), Altun & Ulusoy (2019) o Certo (2015) se han ocupado de las contribuciones de la teoría de los palimpsestos en el campo de la literatura infantil y han destacado las implicaciones en la construcción de significados que subyacen en la comprensión lectora de los niños. Uno de los aspectos sobresalientes de las obras infantiles son las imágenes —debido a su alto impacto en la reconstrucción lineal del relato—, cuya incidencia semiótica y hermenéutica constituye la plataforma a partir de la cual se articula el pensamiento de los niños en sus primeros estadios de formación (Barthes, 1986; Tamés, 1990; Erro, 2000; Abril, 2007). Las ilustraciones propias de la literatura infantil tienen la capacidad de trascender la frontera de la realidad aceptando la fantasía como inherente a la mente infantil (Rodari, 1999). Esto abarca un complejo conjunto de habilidades que ayudan a comprender la relación entre el código icónico y la representación real o imaginaria de personajes y mundos posibles.

El estudio realizado por Sipe (2001) con *Rapunzel* reveló hallazgos importantes en la habilidad intertextual de un grupo de niños. La investigación abarcó la descripción de «los tipos y usos de conexiones intertextuales durante la lectura en voz alta de un grupo de variantes de la obra» (p. 349) y los resultados mostraron el establecimiento por parte de los niños participantes de hasta siete tipos de conexiones intertextuales. También se analizaron las conexiones entre ilustraciones y características visuales. Al analizar la historia, los niños entendieron el rol de los personajes, de la secuencia de la trama y de otros elementos narrativos de lectura cerrada; centraron su atención sobre todo en la estructura familiar del cuento y en la torre como espacio

donde tienen lugar los eventos destacados, integrando las distintas herramientas y aproximaciones para construir el esquema de la historia en un proceso no lineal, sino más bien recursivo.

Para el procesamiento de los datos se analizaron las transcripciones usando técnicas de análisis cualitativo en varias etapas y se buscó entender cómo las respuestas de los niños sobre su entendimiento analítico estaban relacionadas con las categorías definidas. Para ello, los investigadores desarrollaron una descripción de las respuestas intertextuales y concluyeron que el uso de hipertextos de la obra original es una forma efectiva de generar conexiones intertextuales y de construir esquemas para una historia en particular. De este modo los niños lograron mayores niveles de generalización acerca de la estructura de la historia y comprendieron las múltiples formas como las historias se «complementan con otras historias» (Yolen, 1981, citado por Sipe, 2001).

La investigación de Pantaleo (2002), de tipo cualitativo-descriptivo, abarcó el análisis de las conexiones intertextuales que establecía la muestra de 300 niños de 1.º de Básica Primaria (6 años) con distintos tipos de textos. Los resultados revelaron que fueron capaces de asociar las obras con otras producciones culturales, como programas de televisión, películas o libros. En relación con el cuento tradicional *Los tres cerditos*, el estudio de Pantaleo (2002) demostró que los niños establecieron conexiones entre las diferentes versiones del cuento clásico. También, accedieron a su conocimiento de otros textos y de sus experiencias personales para establecer vínculos entre las obras.

En 2006 Varelas & Pappas llevaron a cabo un estudio sobre la transtextualidad a partir de textos informativos infantiles sobre los que interactuaban niños y maestros. Se realizaron siete sesiones de lectura en voz alta de fragmentos sobre los estados de la materia y el ciclo del agua en dos grados de primaria. Los resultados pusieron de manifiesto los muchos textos y exploraciones prácticas que deben utilizarse para facilitar la construcción de conocimiento científico en los niños.

La investigación de Torr (2007) analizó las conexiones que establecían 13 niños preescolares de 4 años. Los adultos aceptaron ser grabados al tiempo que leían dos libros provistos por la investigadora e incluidos todos en el discurso espontáneo que ocurre durante

las sesiones de lectura. Se analizaron dos tipos de categorías transtextuales: autobiográficas y semióticas. Las primeras se centran en las conexiones entre la obra y las experiencias personales, sentimientos, juicios, comportamientos, preferencias y deseos. Las semióticas, que abarcan el análisis de signos lingüísticos, simbología del color, representaciones y significados atribuidos por la cultura, entre otros.) aluden a la habilidad de realizar conexiones que dependen del conocimiento que el niño tenga de la obra, de los conceptos previos y del texto literario (enciclopedia personal), lo cual se considera el primer grado de manifestación del conocimiento abstracto (Nodelman, 1988). Las funciones de los intertextos iban desde el simple placer de reconocimiento a comparaciones más sofisticadas entre los textos en términos de tema y trama.

El estudio microetnográfico de observación participante de Kim (2012) se destaca por los efectos de la exploración de la intertextualidad en las prácticas narrativas de cinco niños sordos en dos aulas escolares. La lectura de las variantes del cuento *Los tres cerditos* tuvo lugar en un periodo de seis meses en un aula combinada de educación inclusiva compuesta por 30 niños de preescolar (5 a 6 años); 25 eran oyentes y 5 sordos. La metodología abarcó la recopilación de dibujos y producciones escritas, además de grabaciones en video de los aspectos propios de la escritura de los cuentos. De igual forma, se transcribieron los cruces intertextuales, las referencias y alusiones a los textos y el proceso de construcción de las redes intertextuales. Los hallazgos revelaron dos modelos de práctica narrativa. Por una parte, en una de las aulas se identificó un modelo individual del proceso lecto-literario evidenciado en las aportaciones de cada niño durante la comprensión de las obras en el marco de la intertextualidad. Por otro lado, se estableció un modelo compartido de práctica narrativa con la presencia del juego social y la participación de los compañeros. Este hecho resulta significativo toda vez que otros estudios muestran una actividad semejante en el proceso de lectura de las variantes hipertextuales: la construcción individual y colectiva de significados como resultado del cruce entre textos. Según Kim, el desempeño de los niños sordos, que resulta semejante a los oyentes, evidencia que desde el proceso de lectura dialógica, los niños logran involucrarse y adoptan distintas prácticas narrativas. Los hallazgos confirman la condición social del juego palimpséstico: los vínculos intertextuales son contruidos socialmente por los profesores y los estudiantes en el proceso de narración y escritura de los textos.

El estudio de Certo (2015) analizó las implicaciones del discurso intertextual y sus aportes en la escritura de un lenguaje poético. Demostró que los niños de 10-11 años incorporan elementos de su entorno social y los recontextualizan al producir sus poemas y que pueden controlar el proceso de escritura poética a través de la interacción activa de la enseñanza del lenguaje poético con prácticas interdiscursivas e intertextuales. Los estudiantes produjeron textos poéticos con base en una amplia variedad de recursos literarios y la intertextualidad se perfiló en las producciones por la influencia de factores como el trabajo entre pares, el entorno familiar, el encuentro con poetas, los medios de comunicación y la cultura popular.

Altun & Ulusoy (2019) abordaron el estudio de la intertextualidad a partir de la deconstrucción de tres variantes de *Caperucita Roja*. Después de completar el proceso de lectura de las tres historias, se animó a cada niño a narrar la historia original desde su visión personal. Sus narraciones fueron grabadas y analizadas considerando los elementos tradicionales del texto: personajes, lugares, trama y temas. Además, se examinaron las preferencias de los niños entre las distintas versiones del cuento y se analizaron sus puntos de vista. Las investigadoras no brindaron ninguna mediación sobre la discusión de las imágenes, predicción de la trama, ni se plantearon preguntas o dieron respuestas a los niños. La investigación reveló una marcada preferencia por la versión original, es decir, por el hipotexto (96.67%). Se demostró que los niños son capaces de realizar comparaciones y detectar conexiones intertextuales entre la versión original de un cuento y las distintas variantes; sobre todo compararon características físicas y el comportamiento de los personajes. Cabe destacar que algunos niños expresaron resistencias a las variantes de las historias, según la definición que hacen Sipe y McGuire (2006) de la resistencia intertextual como el conflicto entre la historia que ya se conoce (hipotexto) y la nueva versión (hipertexto). La Tabla 4 presenta una síntesis de estos estudios, con indicación de autores, textos, metodología y principales resultados.

Otros estudios de tipo exploratorio muestran la evolución del rol de los cuentos de hadas en formato de álbum ilustrado. La investigación bibliográfica de Bellorín (2015) evidencia un proceso de alineamiento de los clásicos de tradición popular a causa de fenómenos como la globalización, la inmediatez de la información, la estandarización de la cultura, entre otros. Sus hallazgos revelan que la función formativa se desplaza para adaptarse a otro tipo de condiciones

propias de la posmodernidad. Este estudio abarcó el análisis de 130 álbumes publicados entre el 2000 y el 2010.

Un hallazgo destacado del estudio de Bellorín revela que aunque los textos clásicos mantienen sus formas tradicionales en relación con su diégesis (personajes, tiempo, espacio, trama, etc.), las nuevas tendencias culturales y sociales exigen un diálogo intertextual de estas obras con otras formas de expresión cultural como el cine, la cultura pop, otras obras ilustradas, entre otros. El estudio concluye que el carácter dialógico de las obras con otros productos culturales reivindica el valor actual de los cuentos de hadas y exige el abordaje didáctico de la parodia «como ejercicio creativo de la crítica» (2015, p. 235).

*Sólo cuento cuentos de hadas (dijo el Filósofo) porque prefiero que me vean con sus sobrios
ropajes que con la inverosimilitud prismática de la realidad.*

Christina Stead

Autores y año	Tipo de texto	Taxonomía intertextual	Metodología	Resultados más destacados
Sipe, LR. (2001)	Cuento de tradición popular: <i>Rapunzel</i>	Intertextualidad de variantes hipo e hiper textuales. Sipe adopta los criterios de Kristeva y Genette.	Estudio descriptivo y naturalista. Se describen los tipos de respuesta oral realizada por los niños. 20 niños de los grado primero y segundo de Básica primaria.	Conexiones intertextuales y construcción de esquemas para una historia en particular. Generalizaciones de mayor nivel acerca de la estructura de las historias.
Pantaleo, S. (2002)	Narrativa, cuentos de tradición y texto de no ficción (los estudiantes analizaron y discutieron nueve libros ilustrados): <i>Los tres cerditos</i>	Intertextualidad y Transtextualidad. Pantaleo asume una mirada integral de las dos categorías de Genette.	Estudio descriptivo. Se emplearon preguntas por parte del profesor para discutir aspectos no explorados del texto. 300 niños de grado primero de primaria.	Conexiones intertextuales y transtextuales. Se establecieron asociaciones con programas de televisión, películas, libros, entre otros. Diferentes interacciones con las obras: intertextuales, intratextuales y autobiográficas.
Varelas, M & Pappas, C (2006)	Textos pertenecientes a una unidad integrada de ciencia y alfabetización. Se leyeron textos informativos.	Transtextualidad.	Estudio cualitativo e interpretativo (23 niños de primero de Básica Primaria) que utilizó una variedad de técnicas etnográficas. En este estudio se enfocaron en las conexiones intertextuales llevadas a cabo por niños de primero y segundo grado de Primaria.	El estudio ayudó a comprender de qué manera surge y se desarrolla la intertextualidad en las aulas con orientación dialógica; dichos aportes se convierten en anclas de discusión para la clase, y así, elementos importantes en el flujo y reflujo instructivo. El desplazamiento ideológico tuvo lugar dentro del contexto de integración de textos, y exploraciones prácticas.
Torr, J. (2007)	Cuentos: <i>The baby who would'nt go to bed</i> (Cooper, 1996) <i>The sleepy book</i> . (Zolotw & Bobri, 1958)	Transtextualidad. Se analizaron dos tipos de categorías transtextuales: <i>las autobiográficas</i> y <i>las semióticas</i> ; ambas dependen de la enciclopedia personal de los niños.	Estudio cualitativo con 13 niños preescolares de 4 años: Cada diada de adultos leyó los mismos dos libros, uno de tipo informativo y otro narrativo.	Conocimiento de otros textos, y sus vivencias personales, para reflexionar sobre los significados que se encuentran en los libros ilustrados con poco grado de familiaridad. Las funciones que cumplen los intertextos de los niños iban desde el simple placer de reconocimiento a comparaciones más sofisticadas entre los textos en términos de tema y trama.
Kim, M. (2012)	Variantes hipertextuales del cuento de tradición <i>Los tres cerditos</i> . <i>La auténtica historia de los tres cerditos</i> de Jon Scieszka	Se analizaron diversos tipos de categorías: intertextuales y transtextuales en niños sordos: presencia de conexiones autobiográficas y semióticas.	Estudio microetnográfico con cinco niños sordos dentro de un aula de educación inclusiva para el análisis discursivo del uso de la lengua a partir de variantes intertextuales en niños de preescolar (5 a 6 años).	El estudio confirmó el carácter social del juego palimpséstico. Se identificaron dos prácticas narrativas en la reconstrucción del relato en los niños sordos que también acontecen en niños oyentes: individual y colectiva.
Certo, J. (2015)	Variedad de textos poéticos	Intertextualidad. Este estudio sugiere que los niños de Básica primaria pueden controlar el proceso de escritura poética a través de la interacción activa de la enseñanza del lenguaje poético con prácticas interdiscursivas e intertextuales.	Estudio cualitativo, estudio de caso con metodología interpretativa. 24 niños de quinto de Básica primaria.	Los estudiantes produjeron textos escritos que nacieron de su relación intertextual con otros poemas; se registró una influencia determinante de la visita de poetas en sus producciones, lo que significa que los profesores deben garantizar un amplio espectro de fuentes inspiracionales (texto-vida) y no centrarse solo en los textos. El estudio sugiere que los niños logran el aprendizaje a través de una amplia red de voces y fuerzas sociales relacionadas con la poesía.
Altun, D. & Ulusoy M. (2019)	Tres variantes de <i>Caperucita Roja</i>	Intertextualidad. Deconstruir variantes del cuento infantil.	Investigación cualitativa de estudio de caso para examinar las habilidades de deconstrucción de las historias (30 niños).	Preferencias de los niños entre las versiones del cuento. Autenticidad y autonomía de las respuestas de los niños en el abordaje de las obras. Preferencia por la versión original o hipotexto del cuento con un 96.67%. Se demostró que los niños son capaces de realizar comparaciones y detectar conexiones intertextuales entre la versión original de un cuento de hadas y las distintas variantes de la misma obra.

Tabla 4. Investigaciones destacadas sobre intertextualidad en la infancia.

Fuente: elaboración propia

Los cuentos de hadas han sido, desde el principio de los tiempos registrados, y quizás antes, un medio para conquistar los terrores de la humanidad a través de la metáfora.

Jack Zipes

2. Objetivos y preguntas de investigación

La presente investigación plantea un objetivo general que consiste en indagar sobre los efectos del juego palimpséstico genettiano en la competencia literaria que abarca la habilidad de pensamiento crítico de niños de 6-7 años, a partir de la lectura en voz alta de hipertextos y el diálogo en clase sobre dos cuentos tradicionales, *Caperucita Roja* (versión hipotextual de Charles Perrault) y *Rapunzel* (de los hermanos Grimm). Se ha trabajado con cinco variantes de cada uno en un grupo de 35 niños del grado 1.º de Básica Primaria de una escuela pública de Cali, Colombia.

Se derivan cuatro objetivos específicos consistentes en determinar el efecto de este abordaje intertextual en: a) el desarrollo cognitivo; b) la adquisición de valores y formulación de juicios sobre pautas de conducta; c) el establecimiento de relaciones con sus realidades cotidianas; d) el establecimiento de relaciones con otros productos de ficción y/o culturales.

Además, analizar el tipo de conexiones intertextuales que llevan a cabo los niños colombianos de primero de Básica Primaria con cinco variantes de dos cuentos de tradición popular contribuirá al diseño de un modelo de análisis intertextual a partir de las categorías emergentes, y el establecimiento de patrones asociados al pensamiento crítico producto del método intertextual.

Dado que la investigación cualitativa no admite hipótesis como punto de partida, el sentido orientador de las grandes líneas de la investigación que ofrecen estas, nos viene proporcionado en este caso por las preguntas de investigación. Al respecto, surgen los siguientes interrogantes:

- a) ¿Cuál es el efecto del modelo intertextual de lectura de variantes de cuentos de tradición popular en el pensamiento crítico de niños colombianos de 6 y 7 años de primero de Básica Primaria?
- b) ¿Cómo se manifiesta el pensamiento crítico en los niños de 6 y 7 años, desde la perspectiva palimpséstica, a través de la lectura de cuentos tradicionales en un escenario educativo colombiano?

3. Marco curricular: la educación literaria en la enseñanza Básica Primaria colombiana

La educación literaria en la enseñanza Básica Primaria colombiana ha experimentado grandes discusiones durante décadas asociadas a las decisiones curriculares, selección de los planes lectores, eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, metodología, rol del profesor, entre otros. Podría afirmarse que la educación en Colombia no ha resultado ajena a las dinámicas de los gobiernos de turno, a los préstamos de modelos pedagógicos de moda presentes en otros países y a experiencias de naciones cercanas o distantes que han encontrado métodos eficaces en su localidad y que han sido adaptadas pese a las diferencias sociales y culturales. Podría resumirse que la educación en Colombia ha sucumbido al ejercicio de ensayo y error, con un elevado costo para los aprendices en el desarrollo de habilidades propias del pensamiento.

Sin embargo, y pese a los bajos índices de desempeño en las pruebas estatales como en instrumentos internacionales como las pruebas PISA en donde el país se ubica en los últimos lugares, Colombia ha decidido apostarle a la exploración de estrategias pedagógicas y metodológicas conducentes al mejoramiento de la calidad educativa dentro de las instituciones escolares en los diferentes niveles de formación. Lo anterior queda demostrado en las palabras de Jurado (2016) quien afirma que desde 1991 surgió en Colombia un interés por desarrollar la lectura crítica dentro de los escenarios escolares. En 2014, el ICFES, entidad encargada de diseñar las pruebas de desempeño de los estudiantes escolarizados apuesta por la evaluación de la Lectura Crítica como una de las áreas de interés nacional de la mano de Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Ciudadanas e inglés.

Pese a los esfuerzos y metas trazadas en materia de calidad educativa en las últimas décadas y profesadas a través del Ministerio de Educación Nacional del gobierno de turno, el país continúa obteniendo bajos resultados en las pruebas estatales como el ICFES o exámenes internacionales como PISA. A lo anterior se suma el impacto de la pandemia producto del COVID 19 que significó una importante deserción escolar, en especial, por parte de familias que no tenían acceso a los servicios de internet (inexistentes en diversas zonas rurales del país o a causa de sus bajos ingresos). Otro aspecto que merece atención se vincula con las decisiones de los responsables de seleccionar el tipo de obras que orientan el desarrollo de las habilidades en la infancia. En relación con las

destrezas propias del lenguaje, el Ministerio de Educación Nacional ha diseñado lineamientos y guías que orientan el desempeño de profesores y estudiantes.

Una revisión de este tipo de textos arroja hallazgos que merecen cuidadosa atención por el impacto que generan en el desarrollo de destrezas del pensamiento y en la competencia lecto-literaria. En la actualidad, el manual empleado en el nivel de Básica Primaria consta de una obra, *Entre textos*, que recopila actividades que el niño ejecuta con la orientación del profesor. Al explorar el contenido de este tipo de textos, se observa una tendencia a emplear historias y relatos que no proceden de obras auténticas y que se «analizan» desde la metodología de interrogantes con una única respuesta. Aquellas preguntas que intentan aproximarse a la comprensión lectora se encuentran enmarcadas en el nivel literal con atisbos del nivel inferencial, en donde el aspecto fáctico sobresale y se construye a partir de lo observado. Podría afirmarse que el sentido denotativo prevalece y comprender el significado de palabras desconocidas y responder a preguntas asociadas al qué, cómo, cuándo y por qué son actividades recurrentes.

Este contexto que se presume formativo no ha contribuido al fortalecimiento de las habilidades de orden superior asociadas a la capacidad de inferir, formular hipótesis, plantear posibles soluciones, entre otras. Lo anterior se evidencia en los bajos resultados obtenidos en el nivel crítico intertextual de las pruebas PISA. Este hecho confirma la imperiosa necesidad de repensar otro tipo de estrategias que podrían resultar eficaces y que son el producto de investigaciones cuyos hallazgos así lo confirman. Desde esta visión que abarca renuncias a modelos tradicionales que aún enmarcan las actividades propias de la didáctica de la lengua y sus literaturas en múltiples escenarios del territorio colombiano, y que se extiende a los diversos escenarios educativos, surge la propuesta intertextual cuyos fundamentos fueron establecidos por Bajtín, Barthes, Kristeva y Genette. Es preciso destacar que la realidad de las problemáticas en materia de lectura crítica se extiende a los escenarios de educación universitaria. A causa de las notables falencias para interpretar los textos, algunas instituciones de formación profesional han tenido que diseñar asignaturas de lectura crítica en el primer año. Este hecho obedece al bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes que egresan de los escenarios escolares. La universidad responsabiliza a los colegios e instituciones educativas de enseñanza básica y secundaria por el nivel cuestionable de los estudiantes para inferir y juzgar el contenido de las obras. Pese a los señalamientos, los progresos son mínimos y el problema se convierte en un círculo de culpas y responsabilidades compartidas que a su vez recaen sobre las

decisiones de los gobiernos de turno. Sin embargo, y a pesar de un panorama que por momentos pareciera poco esperanzador en materia de calidad educativa, aunada a las ya conocidas problemáticas sociales y culturales del territorio nacional, algunos esfuerzos aislados han dado frutos y constituyen un horizonte reflexivo sobre el potencial de los lectores infantiles desde la perspectiva del juego palimpséstico genettiano (Jurado, 2019).

Esta investigación constituye un esfuerzo esperanzador que aspira a ser promovido y publicitado a través de distintos medios con el noble propósito de generar espacios de reflexión sobre nuestra manera de razonar lo leído, de vincular obras basadas en criterios como la copresencia efectiva de los textos en los textos y de juzgar la pertinencia de los relatos en función de las experiencias de los lectores. Si a ello sumamos el innegable impacto de la tecnología y de sus múltiples manifestaciones que favorecen la gratificación inmediata presente en redes sociales por encima de las destrezas propias del pensamiento, la propuesta crítico intertextual en la que se fundamenta el presente estudio resulta pertinente, toda vez que promueve el retorno a los clásicos, a las obras auténticas, a la lectura colectiva, a la construcción de significados, a la escucha atenta de los relatos hipertextuales. Cabe resaltar que las lecciones moralizantes de los cuentos tradicionales fomentan la configuración del lector crítico y potencian su capacidad para conjeturar la diégesis de las obras desde tramas memorables. Esta amalgama de saberes propios de la competencia lecto-literaria, desde la perspectiva intertextual, apuntan a la formación de lectores críticos en el nivel de Básica Primaria, seres humanos con la capacidad de razonar y cuestionar las decisiones de los autores que se aventuran a reinventar sus textos auténticos. Los estudios en materia de intertextualidad con todas sus potencialidades aún en proceso de indagación han demostrado sus aportes en el ámbito cognitivo y emocional de los niños. Futuros estudios podrían ampliar el potencial de esta ruta de discernimiento dialógico de las obras en los primeros estadios de formación lectora con un impacto rastreable en la educación superior.

4. Tipo y diseño de investigación

Para alcanzar los objetivos anteriores se plantea un estudio de corte cualitativo y descriptivo de corte etnográfico. La selección de la metodología de investigación cualitativa se fundamenta en un interés por la dinámica y el proceso al interior del fenómeno palimpséstico y su impacto en la competencia lecto-literaria en los niños (6-7 años) del nivel de Básica Primaria. Cabe destacar que los

estudios sobre intertextualidad adoptan el modelo cualitativo, escenario de carácter exploratorio que contribuye a la comprensión de la intertextualidad en ambientes naturales como el aula de clase y la flexibilidad interpretativa de las participaciones de los niños. Dado que la investigación cualitativa no admite hipótesis de partida, en el presente estudio cobran valor el componente inductivo que favorece al proceso de reconstrucción y se encuentra influido por la voz de los participantes.

De igual forma, el presente estudio adopta los principios de la investigación cualitativa planteados por Fraenkel y Wallen (1996): a) El ambiente natural y el contexto es la fuente directa y primaria, y la labor del investigador constituye un aspecto clave en la investigación; b) La recolección de los datos es mayormente verbal que cuantitativa; c) Los investigadores enfatizan tanto los procesos como los resultados; d) El análisis inductivo de los datos; e) El interés se centra en cómo los sujetos piensan en una investigación y qué significado poseen sus perspectivas en el asunto que se investiga.

Es preciso destacar que la elección del paradigma etnográfico comprende “la descripción escrita de la organización social de las actividades, los recursos simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos” (Duranti, 2000, p. 126). El análisis se basa en la técnica de recogida de datos de carácter observacional, es decir, en describir y analizar las respuestas orales grabadas durante las sesiones de lectura dialógica en voz alta de diez variantes de dos cuentos de hadas en un ambiente natural de aula. Durante el proceso de lectura, la docente formuló preguntas orientadoras para estimular el pensamiento crítico de los niños. La libertad de expresión y la autenticidad de las intervenciones fueron aspectos relevantes antes, durante y posterior a la lectura de las variantes, escenario que contribuyó a disminuir el sesgo del rol del docente y a explorar la legitimidad de las respuestas de los niños como participantes activos del juego palimpséstico genettiano.

Uno de los propósitos que motiva este trabajo se centra en describir ampliamente tipos específicos de respuestas orales llevadas a cabo por niños de primero de Básica Primaria (6 y 7 años) durante la lectura de cinco variantes de dos cuentos de hadas en un ambiente natural propio de una actividad de lectura en voz alta en la escuela. La investigación se desarrolla en una institución educativa pública que atiende a niños y jóvenes de la sección de preescolar, primaria y secundaria de la ciudad de Cali, Colombia. La relevancia de la presente investigación resulta de que centra su

atención en los procesos de lectura crítica producto del dialogismo intertextual en las primeras etapas de escolaridad correspondiente al primer grado de Básica Primaria.

La selección de la institución de carácter público u oficial obedece a fuertes cuestionamientos y debates de diversos sectores sobre la calidad educativa ofertada en el país, hecho que implica el abordaje de nuevas miradas en torno a la configuración del pensamiento crítico en la infancia en el sector público. En la actualidad, y de acuerdo con los datos observados en la Figura 6, este escenario formativo atiende en el territorio nacional a 3.539.197 matriculados para el nivel educativo de Básica Primaria, donde la mayor participación de alumnos fue para grado primero (21,1%), según cifras aportas por el DANE en el 2022.

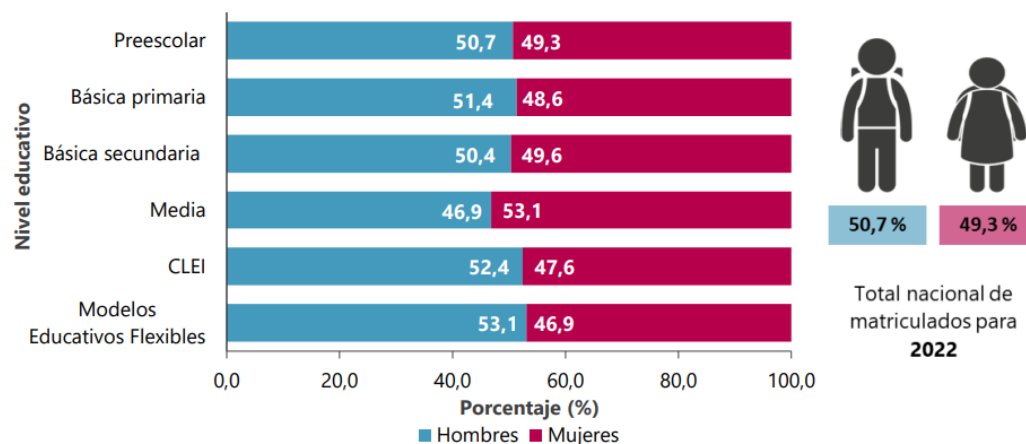


Figura 6. Número de estudiantes matriculados en el territorio nacional por nivel educativo y sexo.

Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Colombia, 2022.

El primer grado de Básica Primaria ha sido seleccionado porque es en este nivel donde los niños con edades comprendidas entre los 6 y 7 años se inician en el desarrollo de las habilidades comunicativas que abarcan el proceso de lectura y la expresión oral y escrita. Según la Guía del docente de la serie *Nivelemos* aportada por el Ministerio de Educación de Colombia (2011), un niño de grado primero de Básica Primaria es capaz de leer, comprender, hablar y escuchar y escribir. Asimismo, para esta entidad gubernamental que orienta el trabajo de los docentes en el país, «la comunicación oral y escrita son las dos formas principales en que las personas le dan sentido a sus vivencias, emociones, pensamientos y sentimientos. La exploración de saberes tiene como propósito esencial reconocer lo que los niños traen, conocen, han experimentado, especialmente en relación con

los textos escritos» (2011, p.10). La Tabla 5 evidencia los niveles de desempeño en el área de lenguaje para el primer grado de Básica Primaria en Colombia.

Habilidad	Desempeño
Lee	Lee imágenes y dice cómo son las personas, lugares y animales que observa en ellas.
	Encuentra las palabras que les corresponde a las imágenes.
	Diferencia las palabras de los dibujos.
	Señala las palabras que lee el profesor.
Comprende	Sabe cuáles son los personajes y lugares de la historia.
	Imagina lo que va a ocurrir a los personajes y lo cuenta a los demás.
	Pregunta, cuando no entiende los que dice en el texto.
	Parafrasea la historia del avioncito.
Habla y escucha	Expresa comentarios orales sobre la historia.
	Escucha con atención lo que sus compañeros comentan.
	Da su opinión sobre lo que ocurre en la historia.
	Observa el trabajo de sus compañeros y comenta lo que le gusta y lo que no.
Escribe	Cuenta su propia historia a través de sus escritos.
	Hace dibujos para acompañar lo que escribe.
	Lee en voz alta lo que ha escrito.

Tabla 5. Niveles de desempeño en el área de lenguaje para el grado primero de básica primaria.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2011)

5. Muestra y corpus textual

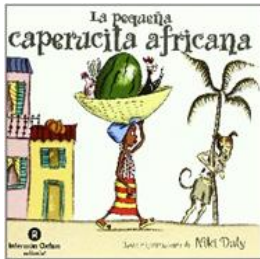
Para el desarrollo de la presente investigación se emplearon dos cuentos maravillosos, *Caperucita Roja* y *Rapunzel*. El primero ha sido seleccionado por representar el cuento más popular de todos los tiempos con más de mil variantes. De igual forma, *Rapunzel* ha sido elegido por su posible bajo nivel de conocimiento en el contexto colombiano y por la presencia de una amplia gama de hipertextos en distintos escenarios culturales. Además, en la selección de los hipotextos e hipertextos se han definido los siguientes criterios de selección: a) Hipotexto o versión original *Petrosinella, una Rapunzel napolitana* (1995) de Basile (R5); *Caperucita Roja* (2016) (CR3) y *Rapunzel* (2018) de los hermanos Grimm (R3); b) Contexto cultural diferenciado (*La pequeña caperucita africana* (2008) de Niki Daly (CR1), *La niña de rojo* (2013) de Roberto Innocenti (CR2) y *Rapunzel* (2008) de Rachel Isadora (R4); c) Alto grado de travestimiento de la imitación (*Una caperucita roja* (2009) de Marjolaine Leray (CR5), *Caperucita* (2016) de Bethan Woollvin (CR4), *Rapunzel con piojos* (2019) de El Hematocrítico (R2) y *Rapunzel* (2019) de Bethan Woollvin (R1).

Para efectos de interpretación, en esta investigación se asignan los códigos CR (*Caperucita Roja*) y R (*Rapunzel*) con su respectiva numeración según el orden de lectura.

Algunos de los criterios de selección de las obras empleados en la presente investigación se fundamentan en la teoría de Boutte (2012) que defiende la presencia de la multiculturalidad como escenario que contribuye a la lectura crítica. La autora propone la lectura de obras que representen diversos grupos étnicos (africano, asiático, birracial, europeo, latino y nativo americano), grupos religiosos, ambos géneros, diferentes niveles socioeconómicos, personas en condición de discapacidad, diferentes edades, múltiples estilos de vida y estructuras familiares diversas. Otros criterios de selección de obras que contribuyen al proceso de lectura crítica se asocian a las tradiciones más representativas, y al trabajo con cuentos de hadas de diferentes culturas para comparar las distintas versiones disponibles. Además, se plantea la importancia de leer obras que reflejen los roles de género no tradicionales. Con base en estas orientaciones, se eligieron las obras para este estudio. En las Tablas 6 y 7, se describen las obras elegidas a partir de los aspectos diferenciadores.

Título de la variante	Aspecto diferenciador de la obra
<i>Caperucita roja</i>  Jacob y Wilhelm Grimm	Para este estudio se ubica como presunto hipotexto aunque existan otras versiones que le anteceden. La inserción del leñador y el final feliz fue un criterio decisivo que influyó en su elección especialmente por el tipo de audiencia (público infantil). La obra original de Perrault es fiel al relato oral: el lobo devora a la abuela y a la niña de forma atroz.
<i>Una caperucita roja</i>  Marjolaine Leray	Esta versión en formato libro álbum es una variante que altera toda expectativa de semejanza con la obra original. Pese a las similitudes que se infiere a partir del título, la inserción del artículo indefinido femenino «una» alude a una caperucita singular, una capaz de alejarse del formato de ingenuidad de su predecesora y acercarse a un modelo más acorde con los tiempos modernos. En esta versión, caperucita le dice al lobo que él tiene mal aliento, situación socialmente bochornosa, ante la cual la niña le ofrece un caramelo que termina por envenenarlo. Sorprende el final con la palabra «ingenuo» que sale de boca de una caperucita que no es la misma de antaño.

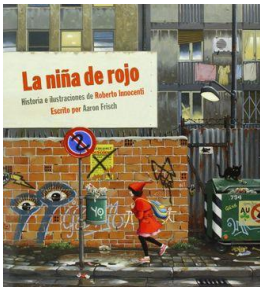
La pequeña caperucita africana



Niki Daly

La obra de Niki Daly, autor surafricano, es una de las variantes hipertextuales más destacadas. La presencia de una caperucita ubicada en África sorprende a sus lectores con una historia que conserva aspectos del relato original enmarcados en un entorno social que difiere de los hipotextos. Salma es una niña africana que al igual que la caperucita europea debe llevar comestibles a su abuela. A diferencia del lobo presente en el relato original, el autor inserta a un perro salvaje, especie presente en la región.

La niña de rojo



Roberto Innocenti

Esta versión moderna de Caperucita destaca por su inserción de la obra en un contexto disímil como es la ciudad de Nueva York. Sofía es una niña que se enfrenta a los peligros de la gran manzana conservando los obstáculos del relato original. El lobo viaja en moto, la abuela está enferma, y la gran ciudad acompaña el escenario con grandes edificios, además de las vicisitudes propias de la sociedad de consumo que tienen lugar en la selva de cemento.

Caperucita

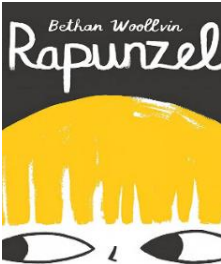
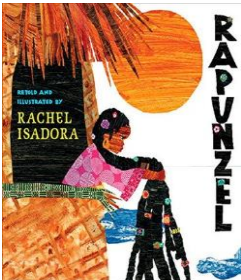


Bethan Wollvin

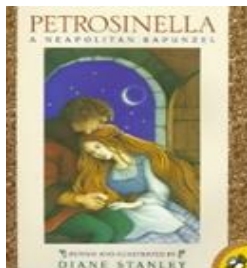
Esta obra de la escritora Bethan Wollvin destaca por su estilo acorde con un feminismo que impregna el argumento narrativo. En esta variante, la niña no necesita de ningún tipo de ayuda para acabar con el lobo. Es ella quien asume el rol de heroína y se enfrenta con una actitud temeraria ante cualquier tipo de peligro.

Tabla 6. Variantes intertextuales de la obra Caperucita Roja empleadas en el estudio

Fuente: *elaboración propia*

Título de la variante	Aspecto diferenciador de la obra
<i>Rapunzel con piojos</i>  El Hematocrítico	Rapunzel, una de las princesas de los cuentos maravillosos, sorprende con esta versión donde los piojos en la cabellera de la doncella son la mayor preocupación del reino. El príncipe no es un protagonista en esta obra ni tampoco la bruja. Son los piojos que invaden a la princesa. Con un toque de humor, el escritor sorprende con un relato que conserva algunos aspectos de la historia original pero una clara alteración de sus personajes.
<i>Rapunzel</i>  Bethan Woollvin	Fiel a su estilo, esta versión de <i>Rapunzel</i> de Bethan Woollvin nuevamente presenta a una princesa empoderada. Rapunzel logra acabar con la bruja al cortar ella misma de su cabellera mientras la malvada sube por la torre. Sin presencia de un príncipe salvador y solo en compañía de un equino, Rapunzel emprende el desafío de acabar con otras brujas malvadas.
<i>Rapunzel</i>  Rachel Isadora	Esta versión de Rapunzel africana sorprende a sus lectores por la inserción de una de sus princesas en un entorno social y geográfico diferente. El relato conserva aspectos narrativos de los hipotextos con algunas diferencias como la presencia de una cebra que reemplaza al equino de la obra original. Las rastas de Rapunzel son otro detalle particular de la larga cabellera de la joven. El uso de tramas en las ilustraciones es otra característica diferenciadora de la variante.
<i>Rapunzel</i>  Jacob y Wilhelm Grimm	Esta obra fue seleccionada por pertenecer a la categoría de presuntos hipotextos. Si bien la obra de Basile le antecede, la versión más comercial de antaño es la de los hermanos Grimm. Esta obra presenta a una doncella de larga cabellera rubia encerrada en una torre por una bruja maléfica. La presencia del príncipe y el final feliz resalta el estilo de los autores de este clásico adaptado para un público infantil.

*Petrosinella, una Rapunzel
napolitana*



Giambattista Basile

Esta obra que data de 1634 es el hipotexto elegido de la obra Rapunzel. Con más de doscientos años de diferencia, Basile le antecede a la variante de los hermanos Grimm con una obra que desde el título refleja su vínculo con una Rapunzel napolitana. La presencia de dos jóvenes enamorados en la portada en una torre contribuye a las inferencias de los lectores que logran asociar esta imagen con sus hipótesis sobre la doncella de cabellera larga. A pesar de sus semejanzas, esta Petrosinella resulta ser audaz y con la ayuda de un príncipe, de otros personajes y de bellotas mágicas, logra ser liberada y contrae nupcias con su enamorado.

Tabla 7. Variantes intertextuales de la obra Rapunzel empleadas en el estudio

Fuente: elaboración propia.

6. Marco curricular

El programa de enseñanza en el que se inscribe la institución educativa que funge como escenario de la presente investigación corresponde al Bachillerato Internacional. Este modelo curricular que nace en 1968 pretende formar ciudadanos del mundo a partir de criterios como el pensamiento crítico y la capacidad analítica de las obras dentro del programa de lengua y literatura infantil y juvenil. Sobre sus objetivos más loables, «el Bachillerato Internacional tiene como meta formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural» (Guía de Lengua A: Lengua y Literatura; 2020, p.4).

Desde sus presupuestos, el IB propone una mirada intertextual de sus obras, contexto formativo que contribuyó al análisis de los cuentos de tradición para el grado primero de Básica Primaria. Este programa de enseñanza valora la intertextualidad como un concepto central de su propuesta curricular. Para el IB, el cruce de textos constituye una actividad dinamizadora del intelecto que debe ser promovida desde la infancia. De igual forma, el programa de enseñanza del área de lengua y literatura destaca aspectos asociados a la configuración del pensamiento crítico cuando afirma que «pensar de manera crítica sobre los textos, así como responder a ellos, producirlos o representarlos conduce a comprender cómo la lengua respalda o refuta las maneras de pensar y de ser. Además, el alumno toma conciencia de que todos los textos se pueden comprender desde los puntos de vista de

la forma, el contenido, el propósito, los receptores y los contextos (como las circunstancias sociales, históricas y culturales) (2020, p. 12).

Es preciso destacar que algunos de los fines del programa del Bachillerato Internacional establecen una estrecha relación con los objetivos del presente estudio. Dentro de sus metas formativas, el IB subraya la importancia de abordar una variedad de textos que se presentan a través de diversos medios y formas y que pertenecen a diferentes períodos, estilos y culturas. El corpus empleado durante la investigación evidencia el aporte a este objetivo de formación al presentar variantes intertextuales que corresponden a diversos autores y producciones publicadas en distintos momentos de la línea del tiempo.

De igual forma, el modelo curricular en el que se inscribe la institución educativa propende por el desarrollo de habilidades de comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita, y habilidades visuales, de presentación y de representación en sentido amplio. El proceso de lectura de variantes intertextuales contribuyó al fortalecimiento de las destrezas cognitivas y emocionales en el marco del disfrute que emerge de la lectura por placer. Así mismo, el Bachillerato Internacional advierte la importancia del desarrollo de las habilidades de pensamiento asociadas al análisis, interpretación y evaluación de los textos. De nuevo, el presente estudio aborda el pensamiento crítico y las habilidades de orden superior como un aspecto destacado del proceso de investigación. Analizar las destrezas cognitivas y emocionales constituye el eje central de la indagación del fenómeno intertextual en el aula con base en la lectura dialógica de cuentos de tradición popular.

Otro de los fines del modelo curricular apunta a desarrollar una sensibilidad para percibir los rasgos estéticos y formales de los textos, así como la capacidad de apreciar cómo influyen en diversas respuestas y revelan múltiples significados. Desde esta visión, el presente estudio contribuye al alcance de los fines asociados a la apreciación de los artificios estéticos y formales de las variantes en el marco de la lectura intertextual. Desarrollar una comprensión de las relaciones entre los textos y una variedad de perspectivas constituye otra meta deseable que se alinea con los resultados obtenidos en este estudio. Dentro del proceso de lectura vinculante, los niños logran expresar sus puntos de vista en relación con la diversidad textual propia de los hipertextos. Las diferencias y semejanzas entre las variantes y los hipotextos promueve la participación y el goce por

el encuentro de las divergencias y semejanzas de los aspectos inherentes a la diégesis de las obras. Todo lo anterior contribuye a analizar los textos, a revelar sus múltiples significados, y a promover una afición y un interés por la lengua y la literatura que duren toda la vida.

7. Instrumentos de investigación

Durante el proceso de lectura de las variantes hipo e hipertextuales, se realizaron grabaciones de audio para registrar las respuestas de los niños. En la presente investigación se empleó un formato de registro de la participación de los niños durante la lectura de los cuentos de tradición popular en voz alta. En este documento se han definido los aspectos en los que se fundamenta el formato de registro: a) el nombre de la institución educativa; b) título del cuento de tradición popular; c) autor; d) fecha del proceso de lectura; e) nombre de la docente encargada del proceso de lectura en voz alta; f) ficha técnica de la obra (se adjunta como soporte de la información esencial del texto para que los lectores accedan a su ubicación); g) breve sinopsis del cuento; h) clasificación de las respuestas de los niños (35 estudiantes de primero de Básica Primaria) de conformidad con los cinco criterios o categorías definidas por Sipe (2008): *analítico*, *intertextual*, *personal*, *transparente* y *performativo* (p. 182). En la Tabla 8 se describen los criterios empleados para la clasificación de las intervenciones de los niños según las cinco facetas de la comprensión literaria de Sipe (2008).

8. Validez y fiabilidad del instrumento utilizado

El instrumento utilizado para la presente investigación corresponde a un formato de registro de las respuestas de los niños durante el proceso de lectura en voz alta de cinco variantes intertextuales de los cuentos de tradición *Caperucita Roja* y *Rapunzel*. Las respuestas de los niños fueron grabadas (durante un periodo de dos meses) en formato de audio y posteriormente transcritas con precisión y clasificadas en cinco criterios establecidos por Sipe (2008): *analítico*, *intertextual/transtextual*, *personal*, *transparente* y *performativo*. Según Carral (2016), «los criterios de rigor en investigaciones de enfoque cualitativo tienen como propósito primordial garantizar que el investigador naturalista plasme resultados y hallazgos, lo más fidedignamente posible, ajustados a la realidad estudiada» (p. 197).

Criterio	Descriptor
Analítico	Los niños analizan los textos como productos culturales. Permanecen dentro del texto y hacen comentarios que reflejan una postura analítica.
Intertextual/Transtextual	Relacionan el texto leído con otros productos culturales. El texto se revisa en relación con otros textos, y funciona como un elemento en la matriz de contextos interrelacionados.
Personal	Conectan el texto con su propia vida, moviéndose de la vida al texto o del texto a la propia vida. El texto actúa como un estímulo para una conexión personal.
Transparente	Los niños se fusionan con los textos. Entran al mundo de la historia y se convierten en parte de ella. El relato se vuelve (momentáneamente) idéntico y transparente para el mundo de los niños.
Performativo	Los niños entran en el mundo del texto para manipularlo. El texto funciona como una plataforma para la creatividad de los niños, convirtiéndose en un patio de recreo para un juego carnavalesco.

Tabla 8. Categorías de análisis de las respuestas de los niños. Adaptación de Sipe (2000a), p. 268.

Es preciso destacar que las grabaciones tuvieron lugar en un aula de clase dentro de un ambiente cotidiano de lectura para el grupo de 35 niños pertenecientes (6 y 7 años) al grado primero de Básica Primaria del Liceo Departamental (institución educativa perteneciente al sector público de la ciudad de Cali, Colombia). El grupo fue dividido en dos para llevar a cabo el proceso de lectura en voz alta. Esta división tenía el propósito de facilitar la participación efectiva de los niños. La docente titular fue la encargada de leer las variantes de cada cuento (este evento tuvo lugar el martes a primera hora por un periodo de dos meses). La docente investigadora hizo presencia para observar el proceso de lectura y registrar el detalle de la participación de los niños en el aula.

El formato elaborado para registrar las respuestas de los niños contiene la transcripción exacta de la participación dentro del proceso de lectura. La docente empleó aspectos propios de las obras como los elementos asociados a la portada de los cuentos, análisis de las ilustraciones, anticipación del posible final, inferencias y formulación de hipótesis, colorimetría, entre otros, con el objetivo de

propiciar el pensamiento conjeturado a partir de preguntas concertadas con la docente investigadora. Cabe señalar que el acuerdo con la docente titular consistía en permitir la naturalidad de las respuestas de los niños sin ejercer ningún tipo de sesgo ante las respuestas más disparatadas. Antes de cada lectura, la docente se aseguraba de mencionar que todas las respuestas e intervenciones eran bienvenidas respetando la dinámica del uso del turno para pedir la palabra. Cabe destacar que para la presente investigación, se optó por el cuento de tradición más popular, *Caperucita Roja*, en contraste con una variante presuntamente menos reconocida, *Rapunzel*. La Tabla 9 muestra las partes estructurales del formato de registro de las respuestas de los niños durante el proceso de lectura de las variantes intertextuales.

Un aspecto destacado fue el ambiente natural del proceso de lectura de variantes intertextuales. El aula de clases fue el espacio elegido para llevar a cabo la lectura de los cuentos; el salón de clases es un lugar de referencia que no altera la dinámica habitual del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los hallazgos y las respuestas demostraron que los niños percibieron, desde la segunda variante, la presencia de una constante intertextual. Cada martes los niños preguntaban si había una nueva versión de *Caperucita* y *Rapunzel* respectivamente. La sorpresa acontecía por un claro travestimiento del hipotexto o versión original

Formato de registro de respuestas de los niños durante el proceso de lectura en voz alta de cuentos de tradición popular en el aula

Nombre de la IE: Liceo Departamental Cuento de Tradición Popular: Autor:

Fecha: Hora:

		Observaciones y tipo de respuesta	
1. ANALÍTICO	Estructura externa e interna		
	Relación lenguaje e imágenes		
	Códigos visuales semióticos		
	Elementos de la narrativa tradicional: lugar, personajes, trama y tema.		
	Tiempo de la narración		
	Relación entre ficción y realidad		

[illegible]

				Observaciones y tipo de respuesta	
5. PERFORMATIVA	En esta categoría, los niños entran al mundo de la historia con el objetivo de manipularla hacia sus propios propósitos e intereses. Evidencias de la creatividad e imaginación.				

				Observaciones y tipo de respuesta
2. TRASNTXTUAL/INTERTEXTUAL	Relación intertextual			
	El trabajo de ilustradores			
	Películas			
	Videos			
	Propagandas			
	Programas de Televisión			
	Producciones de sus compañeros de clase			
				Observaciones y tipo de respuesta
3. PERSONAL	Desde sus vidas al texto: los niños emplean experiencias de sus propias vidas para entender el texto leído en voz alta.			
	Del texto a la vida: los niños usan el texto con el objetivo de entender			

Tabla 9. Formato de registro de respuestas de los niños durante el proceso de lectura en voz alta de cuentos de tradición popular en el aula.

Fuente: elaboración propia

Creo que la aventura más grandiosa es la que creas para ti misma.

Rapunzel

CAPÍTULO 6: RESULTADOS OBTENIDOS Y DISCUSIÓN

1. Análisis de resultados

El análisis de las respuestas de los niños se realizó con base en los cinco criterios establecidos por Sipe (2008): *analítico, intertextual/transtextual, personal, transparente y performativo*. En la tabla siguiente se describen el conjunto de respuestas según cada criterio y se lleva a cabo el análisis correspondiente de acuerdo con las respuestas de los niños. Las diferencias entre el número de respuestas entre un criterio y otro permitirá establecer el tipo de habilidad de orden superior más frecuente (dentro del juego palimpséstico) asociada al pensamiento crítico como resultado de una lectura intertextual de variantes de dos cuentos de tradición: *Caperucita y Rapunzel*.

Criterio	CR1 <i>La pequeña caperucita africana</i>	CR2 <i>La niña de rojo</i>	CR3 <i>Caperucita roja (hipotexto)</i>	CR4 <i>Caperucita</i>	CR5 <i>Una caperucita roja</i>	Total
Analítico	7 (4%)	21 (12,2%)	27 (15,7%)	56 (32,6%)	61 (35,5%)	172
Intertextual/ Transtextual	I 10(25,6%) /T2 (14,3%)	I 6 (15,4%) /T6 (42,9%)	I 3(7,7%) / T0 (0%)	I 12 (30,8%) / T3 (21,4%)	I 8 (20,5%) /T3 (21,4%)	I39 / T14
Personal	22 (39,3%)	4(7,1%)	10 (17,9%)	15 (26,8%)	5 (8,9%)	56
Transparente	1 (14,3%)	0	3 (42,9%)	1(14,3%)	2 (28,5%)	7
Performativo	0	1(20%)	3 (60%)	0	1 (20%)	5

Tabla 10. Análisis comparativo de las respuestas de los niños con base en la lectura de cinco variantes intertextuales del cuento de tradición popular Caperucita Roja.

Fuente: elaboración propia

Con base en los resultados de la Tabla 10, el criterio denominado *analítico* muestra un incremento gradual y significativo del número de participaciones de los niños a medida que avanzaba la lectura de variantes del cuento *Caperucita Roja*. En la primera variante, el criterio analítico refleja 7 respuestas sobre los aspectos propios de la diégesis de la obra; en contraste, la última variante señala un total de 61 respuestas para el mismo criterio. Este hallazgo resulta significativo pues podría afirmarse que un aspecto destacado del proceso intertextual es el aumento paulatino en el número de respuestas de los niños. Este hecho constituye un aspecto importante pues permite inferir que, como resultado de la lectura palimpséstica de variantes intertextuales, el pensamiento crítico emerge y se traduce en un mayor número de participaciones. Los niños lograron identificar rápidamente la trama, los personajes (Caperucita Roja, abuelita y lobo) y el posible final.

Aunque la obra hipotextual de los hermanos Grimm fue ampliamente reconocida, la CR5, que corresponde a *Una caperucita roja* (2009) de Marjolaine Leray, fue la que obtuvo el mayor número de participaciones (un 35,5%). La obra es un libro álbum, con presencia de dos colores y ausencia de un espacio topográfico. En este cuento, los niños encontraron un relato sencillo y audaz de la niña, quien sorprende al lector por su grado de astucia al informar al lobo que ella no sería su cena porque él tenía mal aliento, una situación socialmente vergonzosa. Acto seguido, le ofrece un caramelo que envenena al lobo. Los niños encontraron un claro travestimiento entre el relato original y esta variante que trasgrede lo establecido. Cabe señalar que las demás versiones de *Caperucita Roja* también reflejan un desempeño cognitivo importante en el criterio analítico. Por ejemplo, en CR2, CR3 y CR4 se observan promedios relevantes de participación que se incrementan con la lectura de la siguiente variante hipertextual.

En relación con el criterio *intertextual/transtextual*, los resultados reflejan 40 participaciones vinculadas a la identificación de las obras en función del hipotexto que conocían los niños. Las respuestas reflejan alusiones a otras variantes de cuentos de tradición como *Blanca Nieves* y la *Bella Durmiente*. La CR4 de Bethan Woollvin, con un 30,8% para el criterio intertextual y un 21,4% para el transtextual, fue la obra que mayores conexiones arrojó durante la lectura. Esta obra de corte feminista se caracteriza por la ausencia del leñador y el rol valiente de *Caperucita Roja* cuando decide frustrar los planes del lobo. Las conexiones transtextuales demuestran la presencia de diversos productos culturales tales como películas (*Crepúsculo* o *Twilight*), videos, series de televisión, series de animé, video juegos (*MineCraft*, *SlenderMan*).

Al leer la obra, *Una caperucita roja*, algunos niños establecieron un contraste entre el protagonista de un video juego popular en la infancia, *Minecraft*, un monstruo llamado *Slenderman* y el lobo del cuento. Al analizar la imagen de ambos personajes, se destaca el elevado grado de semejanza, lo que permite inferir que en la memoria episódica, el niño guarda los recuerdos de sus personajes más emblemáticos. La Figura 7 permite establecer un claro contraste entre los protagonistas de las dos producciones culturales: video juego y cuento de tradición.

Aspectos como el color de ambos personajes, la altura y la figura esbelta con brazos extendidos son algunas características comunes. Este hallazgo contribuye a comprender que durante el momento de lectura de una variante hipertextual, la mente del niño pone en funcionamiento habilidades de pensamiento asociativas entre las imágenes observadas y los personajes más representativos del mundo del entretenimiento que le son de interés. Dentro del proceso de lectura, este paralelismo actúa como una operación de reflejo, un tipo de espejo cognitivo entre los personajes de los hipertextos y todo aquello que le resulte semejante. Las cualidades físicas y conductuales emergen dentro un proceso de contrastación permanente que amplía el rol de los personajes y contribuye a anticipar su participación en la trama. Ambos, *Slenderman* y el lobo feroz, no solo son los antagonistas; poseen semejanzas asociadas al esquema corporal y desempeño dentro de sus producciones culturales.



Figura 7. Contraste entre el lobo feroz de *Una caperucita roja* y el personaje del juego de *Minecraft*, *Slenderman*

Una mirada contrastada entre el personaje *Slenderman* del juego *Minecraft* y el lobo del cuento *Una caperucita roja* (2009) permite establecer que ambos personajes tienen grandes similitudes. Dentro de sus habilidades para pensar la realidad crítica de las obras, el niño realiza una descripción vinculada a la prosopografía o descripción de los rasgos físicos de los personajes a partir de la información que se ha almacenado en su memoria episódica. Comparar es inherente al acto de leer y todo aquello que se parezca a lo observado en una obra será objeto de participación. De hecho, en las respuestas de los niños se destaca el uso de las siguientes expresiones: *se parece a*, *me recuerda cuando* o *son como* para describir las relaciones que los lectores infantiles logran establecer entre lo leído y su contexto inmediato. Algunas de las participaciones que permiten evidenciar este hecho son:

N2: *Se parece porque le va a hacer un favor a la abuela.*

N3: *Se parece a la caperucita, va a la casa de la abuela, al mercado.*

N4: *Es como la Caperucita Roja, el lobo se quiere comer a alguien.*

N5: *Es como la Caperucita Roja, que se pone la ropa de la abuela.*

N6: *Se parece un poquito porque caperucita siempre lleva la canasta.*

N7: *Es como la Caperucita Roja porque se pone la ropa de la abuela.*

N8: *Se parece a la historia de la Caperucita Roja.*

N9: *Se parece a la historia de la Caperucita Roja, el lobo le roba la comida.*

N10: *Se me parece a la Caperucita Roja pero sin violencia porque no se come a la caperucita.*

Así mismo, las respuestas de los niños contribuyen al contraste permanente entre el hipotexto (que reposa en su mente como la versión original) y las nuevas variantes hipertextuales, pese a sus claras diferencias:

N1: *Me recuerda cuando voy a la casa de un amigo, paso por su parque y mi mamá me advierte de cuidarme de extraños.*

N2: *Eso se parece a yo, visitando a mi abuela en mi unidad.*

N3: *Yo me parezco al lobo cuando tengo hambre y me como una chocolatina.*

N4: *Esas garras (las del lobo) son como las de mi gato.*

El criterio *personal* también muestra un elevado nivel de participación con 86 respuestas producto de la lectura de los cinco cuentos. Las respuestas de los niños correspondientes al criterio *personal* reflejan la influencia del contexto cultural propio de la realidad colombiana. Se muestra una tradición común en el país: los niños suelen ir (por pedido de sus padres o cuidadores) a tiendas cercanas a comprar ciertos víveres. En Colombia, y en ciertos países de África, las tiendas de barrio son lugares de abastecimiento. En el cuento *La pequeña caperucita africana* (2006) (CR1), Salma es enviada por su madre a comprar alimentos para su abuela. Este aspecto es reconocido por varios niños que encuentran una semejanza entre Salma y sus propias vidas a través de la memoria episódica.

En la obra, África es el contexto en el que desarrollan los eventos; pese a las diferencias geográficas, idiomáticas y culturales, el niño colombiano se identifica con aquellas costumbres que son semejantes: ir a la tienda hace parte de su realidad, con todos los desafíos que eso significa (como el encuentro con extraños). Este hecho podría no resultar significativo si el mismo cuento fuera leído para un grupo de niños donde la cultura y la topografía del lugar no permitieran el desplazamiento a una tienda de barrio o estas no existieran. Cabe señalar que este tipo de lugares son inexistentes en ciertos países o son los adultos quienes realizan este tipo de tareas. Por ejemplo, en países como los Estados Unidos no existen tiendas dentro de zonas residenciales como sí sucede en países de África o de América Latina. Con frecuencia, las personas deben desplazarse en auto al supermercado más cercano para comprar sus víveres. Desde este escenario, un niño estadounidense no encontraría semejanzas entre el personaje y su propia vida. Al no tener sentido para él, este tipo de participaciones podrían resultar inexistentes. Sin embargo, el consejo de cuidarse de extraños en un país con un alto número de niños desaparecidos resultaría más que pertinente. El niño podría identificar al lobo o perro, en los distintos hipertextos, con personas con malas intenciones que representan un peligro para su integridad. Con seguridad, recordará los consejos y advertencias de sus cuidadores sobre no relacionarse con extraños. De lo anterior se infiere que, dependiendo de la cultura y de las tradiciones del contexto local, los niños sentirán una mayor conexión con los personajes y la trama de la obra. Desde este escenario, los lectores infantiles resignifican los relatos y los adaptan a su contexto inmediato (Lévi-Strauss y Propp, 1972; Rodríguez Almodóvar 1989), hecho que repercute en su comprensión de una obra cuyos orígenes resultan lejanos a su realidad.

Un hallazgo relevante es la conexión entre las variantes y distintos momentos de la vida de los niños, entre los que se destacan anécdotas personales y familiares; alusión a sitios semejantes entre las obras y espacios de su contexto local como restaurantes, centros comerciales y lugares de interés. La presencia de mascotas y su relación con los personajes de los cuentos fue otro aspecto a resaltar: gatos, perros, garras, ladridos y maullidos hicieron parte del proceso de participación. Un ejemplo de lo anterior se ve reflejado en los comentarios de los niños en relación con el primer cuento leído, *La pequeña caperucita africana* (2006).

Sobre la categoría de análisis *personal*, los niños comentaron sobre la obra *La pequeña caperucita africana* (2006) de Niki Daly:

N1: *Eso se parece a mí cuando me mandan a hacer un mandado de la cebolla y eso, a la tienda.*

N19: *No hay que confiar en extraños porque las apariencias engañan.*

N20: *Somos niños y si le pedimos a un adulto que sea nuestro amigo nos puede secuestrar.*

N22: *No todas las personas son malas. Yo tengo una amiga que es mayor que yo, es adulta, y ella es muy amable.*

Esta obra refleja desde la portada aspectos propios de la cultura de la región. La niña afrodescendiente compra víveres que porta en una especie de platón o palangana que carga con firmeza. Durante el proceso de lectura, los niños lograron establecer una comparación con las mujeres afrodescendientes que viven en Colombia porque su maestra titular les había hablado de las palenqueras, quienes venden frutas en bandejas sobre sus cabezas en ciudades como Cali y Cartagena, y que visten atuendos semejantes a Salma, la caperucita del cuento. Al comparar a Salma con la Palenquera se puede inferir que existe un alto grado de semejanza, escenario que representa un contexto geográfico y cultural común, a través del cual el niño logra establecer contrastes que le permiten resignificar el hipertexto y darle sentido a la trama. Este hallazgo resulta significativo porque, aunque la obra se sitúa en un contexto distante de la geografía colombiana, las semejanzas culturales y el reconocimiento de las tradiciones afloraron dentro de la discusión. Así, un niño colombiano que lee la caperucita africana no se sentirá en total desconocimiento de la topografía de la obra ni de las costumbres, con las que tiene más en común de lo que imagina. Este tipo de resultados sustenta la necesidad de presentar nuevas realidades al niño a través de los hipertextos.

Sobre el rol de las platoneras colombianas identificadas a partir del atuendo de Salma, la protagonista del cuento, los niños comentaron:

N1: Se parece a la platonera que hicimos en arte porque tiene un platón en la cabeza.

N2: Se parece a la palenquera colombiana.

VARIOS: (10 niños). Se parece a la palenquera, eso ocurre en África.

N1: Eso se parece a mí cuando me mandan a hacer un mandado de la cebolla y eso, a la tienda.

N19: No hay que confiar en extraños porque las apariencias engañan.

N20: Somos niños y si le pedimos a un adulto que sea nuestro amigo nos puede secuestrar.

N22: No todas las personas son malas. Yo tengo una amiga que es mayor que yo, es adulta, y ella es muy amable.

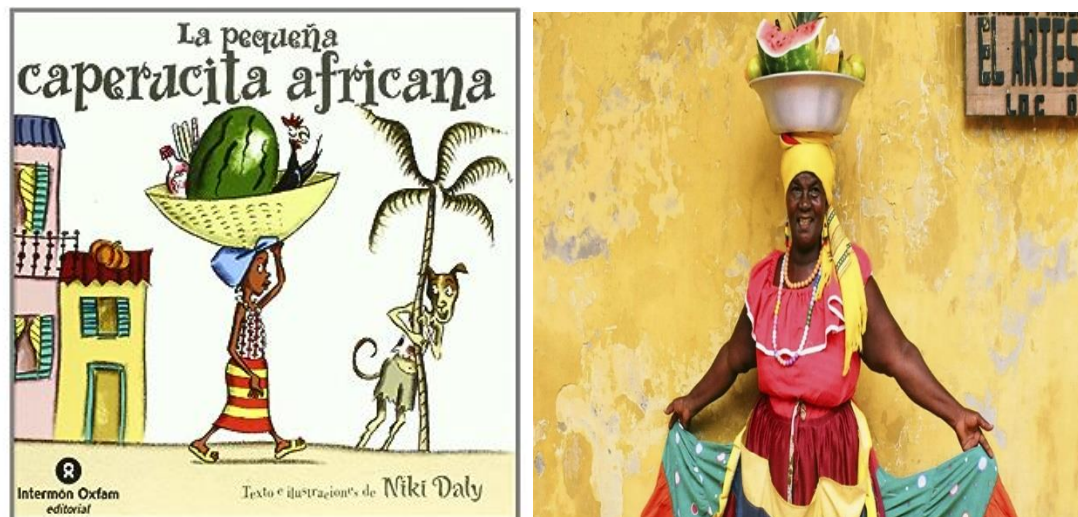


Figura 8. Contraste entre la obra *La pequeña caperucita africana* y las palenqueras colombianas

Fuente: Foto por Liz Saldaña

Otro aspecto relevante es la capacidad que tiene el niño para identificar el antagonista como personaje con intenciones maléficas. Las respuestas N19 y N20 muestran que a causa de situaciones amenazantes para la infancia en todo el mundo, el consejo de los padres, como en el caso de la madre de Salma, siempre han estado presentes: confiar en extraños supone un peligro inminente; lo sucedido con Salma y el perro que trataba de devorarla, así lo confirma. Lo anterior también queda reflejado en el hipotexto de Perrault y en otras variantes, excepto en aquellas de elevado grado de

travestimiento donde el lobo asume una actitud ingenua. La participación de los niños al establecer un contraste entre la actitud de las caperucitas así lo confirma:

N3: En los otros cuentos CR creía en lo que le decía el lobo pero en este no.

N6: No se parece a otros cuentos porque CR no necesita ayuda. Ella sabe lo que va a hacer.

En el cuento *Una caperucita roja* (2009), una de las obras con mayores diferencias con el relato original, la niña es quien envenena a un lobo ingenuo, uno que no dimensiona la audacia de una niña contemporánea, capaz de reconocer plenamente el peligro y enfrentarse a él sin temor alguno. Algunas respuestas de los niños así lo corroboran:

N1: La historia es un poquito diferente de las demás porque ella CR no está en casa de la abuela.

N2: CR es valiente como el otro cuento.

N3: Caperucita Roja es valiente como en el cuento Pequeño Rojo.

N4: Es como en Blanca Nieves que le dan una manzana envenenada.

N5: Como en el otro cuento que nos dejaron en suspenso si ella le había abierto la panza o no (al lobo).

N6: Es igual al cuento del pasado martes. La CR no le tenía miedo a nada. N7: CR es valiente como en el otro cuento.

N8: Este cuento es diferente, no está la abuela, ni el cazador ni la mamá, ni árboles.

Los criterios *transparente* (7) y *performativo* (5) muestran un nivel inferior de aparición. Este hecho resulta relevante pues la investigación de Sipe (2008) revela que las respuestas para estos dos criterios resultan inferiores en contraste con el criterio *analítico*, *intertextual/transtextual* y *personal*. Lo anterior es un hecho destacado por el perfil literario y el conjunto de habilidades de pensamiento correspondiente a las edades del grupo de niños de primero de Básica Primaria. Cabe señalar que los criterios *transparente* y *performativo* asociados a la manipulación creativa de la obra (aullar como el lobo, silbar imitando el sonido de la flauta de Hamelin, simular ser Rapunzel arrojando el cabello por la ventana de la torre y actuar como lo haría Caperucita ante el lobo) disminuyen para dar paso al juego palimpséstico donde las habilidades de pensamiento crítico son las protagonistas. Al respecto, Sloan (2003) describe la importancia de conocer el conjunto de capacidades literarias que se desarrollan según la edad de los niños: «en conversaciones con los niños acerca de sus respuestas a las obras literarias que ellos leen y escuchan, resulta de gran utilidad

que profesores y cuidadores tengan un sentido del nivel de entendimiento que es típico de los menores en diferentes etapas del desarrollo» (p. 178).

Además, Sloan (2003) establece el conjunto de habilidades literarias de los niños de Básica Primaria. Explorar este tipo de capacidades permitirá que profesores y padres de familia seleccionen las obras más apropiadas para desafiar el intelecto de los menores, en especial, porque los movimientos y la descripción avanzan hacia habilidades más complejas y propias del pensamiento crítico: inferir, anticipar, contrastar, expresar agrado o resistencia ante el travestimiento textual y formular hipótesis según el relato y la semiótica propia de los códigos visuales y lingüísticos. La Tabla 11 muestra el conjunto de capacidades propias de la competencia lecto-literaria en el nivel de Básica Primaria según las teorías de Sloan.

-
- Escucha historias de mayor extensión (algunas historias y obras son más complejas).
 - Plantea más interrogantes asociados al ¿por qué?, a los personajes, ilustraciones y trama.
 - Observa caricaturas e historias en la televisión y reconoce personajes comunes (cazador y presa) y tramas básicas (la persecución).
 - Anticipa lo que ocurrirá en una historia.
 - Muestra necesidad de resolución en las historias.
 - Categoriza las historias con mayor precisión.
 - Recrea historias previamente experimentadas y crea otras originales a través de imágenes, juegos dramáticos, escritura o dictado.
 - Repite canciones publicitarias y rimas de libros y series de televisión; empieza a disfrutar de palabras con sentido figurado, trabalenguas y chistes.
 - Distingue entre historias fantásticas y reales.
 - Empieza a leer de forma independiente, y a menudo eligen lo que se ha leído en voz alta.

Tabla 11. Capacidades literarias de un niño de Básica Primaria.

Fuente: Sloan (2003)

Por ende, se establece que la poca presencia de manifestaciones en ambos criterios (*transparente* y *performativo*) demuestra la génesis de una etapa madurativa del niño como lector crítico: abandona progresivamente el movimiento y el juego dentro de la lectura y centra su interés en resignificar los hechos. Lo anterior surge como resultado de una conexión entre las variantes y su propia vida.

Otro hallazgo se relaciona con la presencia de ciertos comentarios de los niños como manifestación del rechazo de las huellas palimpsésticas en los hipertextos empleados, fenómeno

que Sipe (2008) ha definido como *resistencia*. Un ejemplo de lo anterior se ve reflejado en la siguiente participación: *Caperucita (2019)* de la autora: Bethan Woollvin

N7: *Así no es el cuento. Está mal. Ella no planeó porque así no es el cuento. El lobo debería ser más pequeño. Quizás esta sea la segunda parte del cuento (resistencia al travestimiento).*

Una situación semejante acontece con la obra *Rapunzel*. De acuerdo con la tabla 12, del conjunto de variantes leídas, dos destacan por su actividad dialógica en la mente de los niños. Con un 31,8%, *Rapunzel con piojos* de El Hematocrítico (R2) obtuvo el mayor porcentaje de análisis y una destacada participación con presencia de conexiones intertextuales (31,9%) y transtextuales (26,5%). La lectura de la obra *Rapunzel* de Rachel Isadora (R4), una versión africana del relato original reveló un 16,5% en el criterio de *análisis* y un 19,1% y 32,3% en las categorías *intertextual* y *transtextual* respectivamente.

Criterio	R1 <i>Rapunzel</i>	R2 <i>Rapunzel</i> <i>con piojos</i>	R3 <i>Rapunzel</i>	R4 <i>Rapunzel</i>	R5 <i>Petrosinella</i> (hipotexto)	Total
Analítico	40 (22,7%)	56 (31,8%)	29 (16,5%)	34 (19,3%)	17(9,7%)	176
Intertextual/ Transtextual	I 4(8,55) / T7(20,6%)	I 15(31,9%) /T9 (26,5%)	I 5(10,7%) /T5 (14,7%)	I 9 (19,1%) /T11 (32,3%)	I 14(29,8%) /T2(5,9%)	I 47 /T34
Personal	0	10 (58,9%)	1(5,9%)	3 (17,6%)	3 (17,6%)	17
Transparente	0	10 (91%)	1 (9%)	0	0	11
Performativo	0	2 (50%)	2 (50%)	0	0	4

Tabla 12. Análisis comparativo de las respuestas de los niños con base en la lectura de cinco variantes intertextuales del cuento de tradición popular *Rapunzel*.

Fuente: elaboración propia

Con base en los resultados de la tabla 12, el criterio denominado *analítico* muestra un comportamiento asociado a la sencillez del relato y al grado de conocimiento previo de la obra. En el cuento de Bethan Woollvin se muestra un elevado nivel de participación con 40 respuestas. En esta obra, las semejanzas y las diferencias actúan de manera alternada como una constante. Un elemento diferenciador en este hipertexto es la ausencia de un príncipe. Por su parte, *Rapunzel*, con fuertes inclinaciones feministas (que se corresponde con el estilo de la autora), se libera por

su propia cuenta de la maldad de la bruja. Los niños percibieron este detalle como un rasgo muy llamativo que dio como resultado una comparación permanente entre el relato original y la nueva variante. Algunos comentarios sobre las tendencias feministas de la obra fueron reconocidos por parte de algunos niños:

N34: En esta historia faltó el príncipe.

N35: Casi siempre no tiene que haber príncipe azul porque las mujeres nos podemos salvar nosotras solas.

N36: Las mujeres somos más inteligentes. N37: Es una niña IB (Bachillerato Internacional). Ella misma lo resolvió.

Dentro de las variantes de Rapunzel, la obra de El Hematocrítico, *Rapunzel con piojos* (R2) fue la que más intervenciones registró, 56 en total. Esta obra destaca por su versatilidad, por la presencia efectiva de las variantes intertextuales y por una cuota de humor manifiesta en la habilidad de los piojos para salirse con la suya. Los niños encontraron la obra muy divertida (las risas fueron constantes durante la lectura). Así mismo, en el cuento *Rapunzel con piojos* (2019), una de las obras con mayores diferencias con el relato original, se evidencia la presencia de distintas habilidades de orden superior. Entre las habilidades de pensamiento crítico más destacadas se encuentran la inferencia, la asociación, y la formulación de hipótesis. Los niños participaron planteando inferencias sobre la posible salida de los piojos de la cabellera de la princesa, además de ciertos bailes y pasos que realizan los piojos que resultaron semejantes al ritmo del Reggaetón. La desesperación del rey y la invitación de otras princesas como *Blancanieves* y la *Dama de las Nieves* resultaron un detonante en la participación desde la perspectiva de la intertextualidad. El reconocimiento de la presencia efectiva de *Blancanieves* y de los enanitos que lavan la cabellera de Rapunzel para eliminar los piojos muestra que los niños reconocen las variantes de otros textos. Situación semejante ocurre con el rayo congelador de la *Dama de las Nieves*. De igual forma, la asociación con la habilidad del flautista de Hamelin, reconocido por atraer a las ratas en la historia original, fue un evento aplaudido por los niños, para quienes solo la melodía del flautista sería la solución. El detalle de las ilustraciones fue otro aspecto relevante que fomentó la participación de los niños por sus claras diferencias con el hipotexto, *Petrosinella* de Basile.

Sobre la solución a un escenario abrumador como la presencia de piojos en la larga cabellera de la princesa Rapunzel, los niños respondieron:

N6: Más adelante van a aparecer los piojos y el flautista: en vez de ratas tendrá que sacar piojos (anticipó).

N12: He notado que en esta historia no solo aparece Rapunzel sino otros personajes de otros cuentos como Blanca Nieves, fantasía, además de otras princesas (asociación).

N13: Puede ser que allí salga Caperucita Roja. (inferencia, conexión con otro cuento de tradición popular).

N14: Ese es el lobo de los Tres cerditos. (asociación: conexión con otro cuento de tradición popular).

N16: Es la bruja de Hansel y Gretel (asociación, conexión con otro cuento de tradición popular).

N17: Es la bruja de Blanca Nieves. (asociación, conexión con otro cuento de tradición popular).

N20: Si hubieran aceptado a tiempo la ayuda del flautista se hubieran librado de los piojos (anticipación, conexión con otro cuento de tradición popular).

En relación con el criterio *intertextual/transtextual*, los resultados reflejan 81 participaciones vinculadas a la identificación de las obras en función del hipotexto que conocían los niños. Las respuestas reflejan alusiones a otras variantes de cuentos de tradición como *Blanca Nieves*, *Pulgarcito*, *Hansel y Gretel*, *El Flautista de Hamelin* y *Los tres cerditos*. Por su parte, las conexiones transtextuales demuestran la presencia de diversos productos culturales tales como películas (*Hulk*, *Minions*, *Frozen*, *Encanto*), videos, series de televisión (*Cartoon Network*), canciones (*Raspuntín*), mitos y leyendas (*La llorona*), y festivales del caribe colombiano (Luna verde en el archipiélago de San Andrés).

El criterio *personal* también muestra 17 respuestas producto de la lectura de los cinco cuentos. De nuevo surgen las conexiones entre los hipertextos y las anécdotas personales y familiares de los niños. Sin embargo, en contraste con *Caperucita Roja*, el cuento de *Rapunzel* refleja un nivel inferior de relación entre la vida del niño y la trama de la obra. La condición amenazante de un adulto agresor constituye un escenario propio de la realidad a fin con los temores de la infancia, una advertencia constante de padres y cuidadores ante el peligro inminente de relacionarse con extraños. Por ende, *Caperucita Roja*, que además es una niña semejante a los lectores infantiles, simboliza el conflicto entre el infante y el adulto, uno capaz de amenazar la

integridad del niño. Este aspecto resulta destacado pues el concepto de amistades peligrosas es un tema de gran preocupación para los padres de familia, cuyas advertencias orales son una constante en el proceso de crianza. Así, la obra entra a la realidad del niño como un símbolo de precaución, un relato que pese a las variaciones propias de la intertextualidad, advierte a los menores sobre los peligros de hablar con extraños. Por tanto, la categoría de orden personal arrojó mayores niveles de participación durante la lectura de *Caperucita Roja*.

Por último, en lo referente a los criterios o categorías de análisis de la diégesis de las obras, las conexiones analíticas e intertextuales y transtextuales obtuvieron mayores valores en la obra *Rapunzel*. Los criterios *transparente* y *performativo* asociados a la manipulación creativa de la obra (aullar como el lobo, silbar imitando el sonido de la flauta de Hamelin, simular ser Rapunzel arrojando el cabello por la ventana de la torre y actuar como lo haría Caperucita ante el lobo) disminuyen para dar paso al juego palimpsésico donde las habilidades de pensamiento crítico son las protagonistas. Como se mencionó anteriormente, a la edad de los siete años, las habilidades de pensamiento empiezan a consolidarse como aquellas a las que recurre el niño para configurar un tipo de pensamiento conjeturado, propio de una edad donde los niveles de análisis reflejan el principio de la evolución del niño y los albores como crítico literario en desarrollo. La tabla 13 muestra un análisis comparativo en el número de participaciones del grupo de niños durante el proceso de lectura intertextual de las variantes de *Caperucita Roja* y *Rapunzel*.

Criterio	Caperucita Roja	Rapunzel	Análisis comparativo
Analítico	172	176	Resultados semejantes
Intertextual/ Transtextual	I39 / T14	I 47 /T34	Mayor valor del criterio intertextual y transtextual de la obra <i>Rapunzel</i>
Personal	56	17	Mayor valor del criterio personal de la obra <i>Caperucita roja</i>
Transparente	7	11	Mayor valor del criterio transparente de la obra <i>Rapunzel</i>
Performativo	5	4	Mayor valor del criterio performativo de la obra <i>Caperucita roja</i>

Tabla 13. Análisis comparativo entre criterios en el proceso de lectura dialógica de dos cuentos de hadas.

Fuente: elaboración propia

En sintonía con esta perspectiva donde el niño y sus trayectorias conversacionales son el eje central del proceso de lectura y no las tareas o procedimientos impuestos por la dinámica del profesor (Yonge y Stables, 1998; Sipe, 2008), se establece que, para la presente investigación, las intervenciones libres y espontáneas de los niños, (sin ningún tipo de sesgo o juzgamiento por parte de la docente pese a lo insólitas de sus intervenciones durante la lectura de los cuentos) constituyen la esencia y son la base del análisis de lo que realmente ocurre en su manera de comprender el relato (hecho que no solo se centra en los aspectos de orden cognitivo, sino en aquellos emocionales) y de su forma de pensar críticamente la relación intertextual de las variantes.

Aunque resulta innegable la importancia de la participación del rol del docente en este estudio, no es el actor principal del proceso investigativo; son las respuestas de los niños en un ambiente natural de lectura en el aula, el escenario desde el cual se llevó a cabo el proceso de observación, descripción y registro de todo aquello que acontece en sus mentes (de la relación entre sus vidas y las obras leídas) y que da lugar a un tipo de pensamiento interrelacionado, uno capaz de establecer semejanzas, diferencias y de aportar respuestas y esquemas generalizables a un tipo particular de lectura vinculante de las obras. Cabe señalar que, antes de cada lectura, la docente advertía a todos los niños que podían participar tomando turnos para ello, y que hasta las ideas más «disparatadas» eran bienvenidas. Este comentario introductorio reduce la tendencia del niño a contestar aquello que el docente quiere escuchar y da apertura a un proceso natural donde no hay respuestas correctas, hecho que origina una atmósfera hermenéutica y placentera de participación donde el sentido es atribuido por la interpretación personal y colectiva de las aportaciones de los niños. Aunado a lo anterior, la sola invitación a participar de manera libre y espontánea disminuye de forma significativa el filtro afectivo y reduce el estrés de contestar para satisfacer el criterio del adulto.

Participar de la lectura por placer fue un aspecto destacado de las intervenciones de los niños. Sus participaciones reflejaron una alta motivación en la lectura de las variantes, en especial, al conocer que nadie juzgaría sus puntos de vista. De igual forma, la sorpresa y expectativa que supuso la lectura de las variantes intertextuales incrementó el nivel de expectativa. Los comentarios de los niños demostraron una activa participación durante todo el proceso de lectura. Los niños, en calidad de críticos literarios en potencia, discutieron sobre aspectos asociados a las ilustraciones, prosopografía de los personajes, giros en la presentación de la trama, sentimientos que generan las obras, semejanzas con sus personajes icónicos propios de los videos juegos, series de televisión y

películas, diferencias con la variante hipotextual y vínculos con su vida personal. Estos hallazgos permiten evocar la dualidad propia de las instancias *eferente* y *estética* propuesta por Rosenblatt (1994) dentro del proceso de lectura y los polos *artísticos* y *estéticos* defendidos por Iser (2022). Por ende, las respuestas de los niños permiten comprender la forma como el lector infantil, dentro de un escenario de lectura intertextual, se configura como pensador crítico. Así, el proceso de lectura vinculante de las obras podría resultar semejante a una mezcla vertiginosa de estímulos sensoriales, de asociaciones diegéticas y extradiegéticas de los palimpsestos propios de los cuentos de tradición, de relaciones entre la obra y la vida del niño, de habilidades de pensamiento de orden superior asociadas a la inferencia, anticipación y formulación de hipótesis.

Este tejido de apreciaciones que parten del relato de las variantes y de las ilustraciones con presencia de elementos semánticos y semióticos constituye una lectura entramada, donde todos los actores, —personajes, conflicto, ilustraciones, vínculo entre variantes y perspectivas de los lectores— construyen el sentido que pretende la perspectiva del cruce entre textos. Es preciso subrayar que con esta dinámica intertextual, se espera el nacimiento de un nuevo lector infantil, uno que reconoce la copresencia de las obras tal como lo haría un crítico versado en sus etapas iniciales. Una de las características de este lector infantil es su capacidad para juzgar la forma como la obra le permite reconstruir las voces que la literatura le invita a reconocer.

Para la presente investigación, se utilizará indistintamente los términos cuentos tradicionales, cuentos populares, cuentos de hadas o cuentos maravillosos para referirnos al mismo tipo de cuento. Uno de los objetivos del presente estudio apunta a indagar los efectos del juego palimpséstico genettiano, con base en la lectura en voz alta, de dos de cuentos de tradición popular, *Caperucita Roja* y *Rapunzel*. En primera instancia, se realizó una clasificación de las intervenciones de los niños con base en los criterios establecidos por Sipe (2008). Sin embargo, el estudio pretendía explorar otros efectos asociados a las habilidades y destrezas cognitivas y emocionales en los lectores infantiles producto de la lectura palimpséstica.

Al respecto, la inferencia dentro del proceso de lectura dialógica de los hipertextos acontece como representación de las destrezas predominantes que configuran el pensamiento crítico. Según Puche (2001), la inferencia es una característica típicamente humana, un «tipo de razonamiento en el que se parte de una información inicial y ella sirve de palanca para alcanzar una conclusión

nueva» (p. 65). Se trata de analizar si la lectura de variantes intertextuales contribuye al pensamiento inferencial, además de otras destrezas del pensamiento crítico, y hasta qué punto el conocimiento de un hipotexto o texto original, «sirve de palanca» para crear esquemas mentales que contribuyen a la comprensión de los hipertextos o textos imitadores, a partir de elementos novedosos que constituyen un claro travestimiento de la imitación. Es preciso destacar que el análisis es la etapa que sigue posterior a la lectura de las variantes seleccionadas de los cuentos maravillosos. Este proceso envuelve la categorización e interpretación de las respuestas de los niños según criterios emergentes y de acuerdo con la evidencia empírica.

El análisis de las respuestas de los niños revela que el juego palimpséstico permite establecer elevados niveles de participación. Del conjunto de cinco variantes del cuento *Caperucita Roja*, el total de participaciones de los niños, producto de la suma de todos los criterios, fue de 293. Por su parte, la lectura de las variantes del cuento *Rapunzel* presentó 279 participaciones. Lo anterior demuestra que, aunque hubo mayor presencia de intervenciones en el cuento más popular, resulta destacable que en el cuento de Rapunzel, que se presumía menos conocido, se obtuvieron un número significativo de respuestas. Esto demuestra que en el juego palimpséstico, se pueden utilizar cuentos que no son tan populares en el contexto local y obtener resultados sobresalientes en materia de pensamiento crítico. Para alcanzar estos objetivos, es importante considerar el criterio del docente investigador al momento de seleccionar las obras que mayor impacto pudiera generar en el público infantil. Los niños prefieren las historias con presencia de elementos humorísticos, relatos divertidos con tramas inesperadas. Por su parte, los criterios asociados al análisis de la diégesis de las obras, conexiones inter e intratextuales y de orden personal son las más representativas de la lectura vinculante. En esta investigación, los niños expresaron agrado o descontento por ciertas obras como resultado de su nivel de travestimiento producto de la imitación.

Uno de los resultados obtenidos más relevantes se relaciona con el nivel de participación según el tipo de obra. Al respecto, resulta relevante que del conjunto de cuentos de tradición popular empleados durante el proceso de lectura en voz alta, dos cuentos se destacan por la participación de los niños. La obra *Rapunzel con piojos* arrojó un total de 102 participaciones en una sesión regular de lectura en el aula. La sorpresa de la presencia de los piojos en la cabellera de la princesa dio lugar a una serie de comentarios que expresaban la molestia de estas criaturas, una realidad experimentada por los niños dentro y fuera del entorno escolar. Las habilidades de pensamiento, en especial, la

inferencia y la formulación de hipótesis, afloraron durante el proceso de lectura. Este aspecto constituye un aporte significativo a la función provocadora del intelecto asociada a algunas obras propias de la literatura infantil. Desde esta perspectiva intertextual donde las destrezas cognitivas y emocionales son las protagonistas, los niños participaron compartiendo sus puntos de vista. Todos tenían algo qué decir, inclusive los más tímidos. Otro cuento que reflejó elevados niveles de participación fue la obra *Una caperucita roja*. Con un total de 80 participaciones, la lectura de esta variante del cuento clásico se convirtió en un detonante para los niños, en especial, por sus claras diferencias con el hipotexto de Charles Perrault. El relato confirma la presencia de dos personajes icónicos, Caperucita y el lobo. Sin embargo, ni la niña ni el lobo corresponden al rol asignado por la obra original. En esta versión, Caperucita es una niña audaz, un fiel reflejo del niño posmoderno que está mejor preparado para enfrentar el peligro, aunque todavía resulte vulnerable al engaño, la intimidación y la maldad. Esta Caperucita es capaz de percibir el peligro y tomar acciones inesperadas para preservar su integridad física. El final sorprende al lector infantil cuando la niña envenena al lobo con un caramelo ante la excusa del mal aliento del animal. La última palabra del cuento, *Ingenuo*, muestra que esta variante se aleja de su versión original, obra donde la inocencia e ingenuidad le costaron la vida a la niña y a la abuelita. En esta ocasión, el rol del niño se aleja de la concepción inocente de antaño para dar paso un símbolo de resistencia ante el peligro.

Así, un hallazgo notable de este proceso de lectura dialógica y vinculante de los hipotextos e hipertextos evidencia que la participación de los lectores infantiles en el aula tiene una directa relación con las transformaciones que surgen producto de la intertextualidad. Los resultados del presente estudio confirman que un mayor grado de travestimiento de los cuentos de tradición popular suscita un elevado nivel de participación de los lectores infantiles en el aula. Como resultado, la lejanía del hipotexto y la presencia de una versión con un relato insólito propio del travestimiento de la imitación (Genette, 1989) contribuye al desarrollo de las destrezas cognitivas. El lector infantil, quien reconoce la autenticidad del relato del texto original que reposa en su memoria y que forma parte de su enciclopedia personal, se sorprende con el grado de divergencia de la trama. La acción de descubrir aspectos semejantes o disímiles entre los hipotextos y sus variantes se convierte en una aventura cognitiva, un desafío literario propuesto intencionalmente por el juego palimpséstico. Este hallazgo resulta de gran impacto en la mente de los lectores, en especial, porque propone una manera distinta de leer y construir significados.

Gracias a los resultados, es posible afirmar que si la participación de los niños se asocia con el grado de travestimiento de la imitación de las obras, autores y editoriales podrían encontrar una fuente inspiracional para fortalecer su oferta literaria de los clásicos de la literatura infantil. Por ende, los resultados del presente estudio confirman que a mayor nivel de disparidad entre hipotextos y sus variantes, mayor nivel de participación de los niños en el proceso de construcción de significados. Este hallazgo resulta de gran impacto en particular para profesores y centros de enseñanza por el potencial formativo de la intertextualidad en el nacimiento de lectores críticos para toda la vida.

Sobre el proceso de lectura en la infancia resultan de gran valor las palabras de Bettelheim y Zelan cuando advierten que «saber leer tiene una importancia tan singular para la vida del niño en la escuela que su experiencia en el aprendizaje de la lectura con frecuencia sella el destino, de una vez por todas, de su carrera académica. Lo que ha experimentado en la escuela hasta el momento en que se le enseña a leer sólo es una preparación para aprender en serio; esto ha hecho que le resulte más fácil o más difícil triunfar en esta crucial tarea de aprendizaje. Si sus anteriores experiencias en el hogar y en la escuela le han dejado mal preparado, el modo de enseñarle a leer puede reparar el daño, aunque no será fácil» (2015, p.15). De acuerdo con Bettelheim y Zelan, la escuela, pese a los errores asociados a la comprensión del proceso de lectura y de las dinámicas vinculadas con las creencias de los docentes sobre aquello que es más adecuado, todavía tiene una oportunidad si se corrige el rumbo, si se consideran los intereses del niño sobre sus obras predilectas y si se indaga sobre métodos y herramientas de demostrada eficacia.

Esta visión trascendental generada por el impacto de la lectura en la vida del niño y el efecto de las experiencias en la escuela muestra la influencia de los escenarios formativos en los hábitos lectores en la infancia. La intertextualidad apunta a reparar el daño que puede darse por la imposición burocrática de lecturas, por ignorar los gustos y preferencias de los lectores infantiles, y por obviar las necesidades particulares de los niños en relación con la ensoñación y la fantasía como criterios imprescindibles en la selección de obras de impacto notable en la formación de hábitos lectores.

Producto de este juego literario que invita a seguir los rastros de los hipertextos, la lectura asume un rol placentero. Lejos de convertirse en la excusa para desarrollar un análisis tradicional

de los aspectos propios de la diégesis (personajes, espacio, tiempo, vocabulario, trama, entre otros) que hoy en día son populares en los centros escolares con preguntas que poco aportan al desarrollo del pensamiento conjeturado (Jurado, 2016), la propuesta intertextual trasgrede la cualidad convencional de lectura y sumerge a sus lectores en un juego irresistible de comparación, contraste, resolución de conflictos, anticipaciones, conjeturas, resistencias y posibles inferencias. Ese grado de madurez del pensamiento crítico constituye un meta deseable del lector infantil del mundo actual y una manifestación excelsa de la competencia lecto-literaria en las primeras etapas de formación.

Desde esta perspectiva particular, la lectura dialógica es entendida como la reactualización de las lecturas anteriores que hacen parte de la enciclopedia del lector y el reconocimiento de los textos provocadores o hipertextos que contribuyen al discernimiento (Jurado, 2016). Se trata de explorar las aportaciones intertextuales de los cuentos tradicionales en el pensamiento crítico en la infancia. Este escenario dinámico de lectura explora la contribución al establecimiento de rutas dinamizadoras para el tratamiento de las obras en la escolaridad –hecho que abarca asumir decisiones curriculares asociadas al plan lector– y reflexionar sobre el tipo de literatura más relevante para alcanzar la meta deseable de formar lectores para toda la vida (Colomer, 1996, 2010; Núñez, 2009; Jurado, 2016).

El rol de la escuela y de la comunidad educativa juegan un papel determinante en la formación de lectores críticos. Jurado (2016) propone abandonar el enfoque centrado en la periodización, las nacionalidades o los continentes; se sugiere la concepción del dialogismo entre los textos. Los paseos intertextuales planteados por Eco (1981) y el juego palimpséstico propuesto por Genette (1989) adquieren sentido en la configuración del pensamiento crítico. Esta mirada vinculante de la lectura abarca la preparación de los profesores de lengua y literatura y el diseño y planificación curricular dentro de las instituciones educativas. Los resultados de esta investigación podrían orientar un modelo de lectura distinta que se fundamenta en el rol destacado de la intertextualidad y sus demostrados aportes al desarrollo integral de las habilidades lectoras en la infancia. Lo anterior abarca una reflexión sobre el tipo de lectores que exige el mundo actual, hecho que compete al proceso formativo de habilidades propias de la lengua y sus literaturas.

Otro aspecto relevante asociado a la configuración del lector crítico en la infancia se relaciona con el criterio de calidad inherente a las obras infantiles. Según Jiménez (2022), no se trata

de abordar la calidad desde la condición de *buena* o *mala* de una obra. Establecer el conjunto de obras que deberían configurar la atmósfera formativa de las habilidades propias de la infancia exige una revisión rigurosa de qué se considera una obra de calidad. Para Jiménez, una obra que persiga aspirar a la categoría de calidad en la formación literaria infantil debe tener la capacidad de «remover al lector, [...] de formular preguntas, que evocan sin explicar» (2022, p.22). Esto abarca abandonar el pensamiento utilitarista e instrumental de ciertas obras producto de una «exagerada escolarización» de obras y relatos insípidos e inconsistentes que deben enseñar algo (Jiménez, 2022).

En sintonía con las afirmaciones de Jiménez surgen cuestionamientos asociados al tipo de obras que prefieren y precisan los lectores infantiles. Bettelheim (1977) pone de relieve que existen criterios vinculados a las obras y a su impacto en la mente infantil. Desde su visión psicoanalítica, el autor subraya la importancia de leer a los niños textos que se caracterizan por generar ensoñación, por crear ambientes impregnados de fantasía, de simular realidades semejantes a la vida del niño, por brindar soluciones a dificultades y conflictos que se experimentan en la infancia y por portar símbolos y representaciones de la realidad circundante para poder identificar sentimientos, sensaciones, lugares, situaciones de peligro y el triunfo de la bondad sobre los actos crueles y despiadados.

En síntesis, la literatura desde el dialogismo intertextual persigue no sola la formación del pensamiento crítico producto del análisis palimpséstico de los textos en los textos, sino el surgimiento de un nuevo lector infantil, uno capaz de juzgar la pertinencia de los relatos y de actuar en conformidad con la felicidad que producen los actos bondadosos y valientes presentes en las acciones de sus personajes más representativos.

2. Una nueva mirada al dialogismo intertextual: el modelo PIA

Como aportación a una nueva ruta de exploración de las intervenciones de los niños producto de la lectura dialógica, se ha diseñado un modelo de análisis intertextual a partir del establecimiento de ciertos criterios que permiten categorizar las destrezas del pensamiento crítico asociadas al método intertextual. El modelo ha sido denominado PIA, por sus siglas correspondientes a los tres conceptos centrales del estudio: Palimpsesto, Inferencia y Análisis. El

Modelo PIA aborda la perspectiva de la heterogeneidad del grupo (niños y niñas). Además, involucra la participación espontánea de los niños durante el proceso de lectura de los cuentos de tradición popular. La docente apertura la actividad estableciendo las normas de participación (los niños levantan la mano para solicitar la palabra).

Además, la docente presenta cada obra y su autor, y destaca que las intervenciones son bienvenidas desde la libertad para expresar las ideas que se cruzan por el pensamiento. Se trata de garantizar la autenticidad de las participaciones de los niños sin el sesgo que genera la presencia de preguntas que exigen respuestas correctas para satisfacer al profesor (Sipe, 2008). Aunque los interrogantes constituyen una herramienta que promueve el pensamiento crítico, López (2012) advierte que «las preguntas abiertas o divergentes promocionan el pensamiento libre e invitan a generar múltiples respuestas o posibilidades. [...] Se les llama preguntas abiertas y permiten una construcción personal de la información lo cual puede generar mayor discusión y cuestionamientos» (p. 49).

A continuación, se describen diez aspectos en los que se fundamenta el Modelo PIA. Estos elementos aportan al proceso de caracterización del modelo y delimitan su aplicabilidad.

- **Cuentos de tradición popular** (obras reconocidas por sus efectos cognitivos y emocionales en la infancia (Bettelheim, 1977) y de textos no literarios que contribuyen a establecer conexiones transtextuales).
- **Promoción de destrezas de orden superior** (análisis, inferencia, anticipación, formulación de hipótesis, pensamiento creativo, resolución de problemas, pensamiento reflexivo, evaluación, juicio de valor).
- **Lectura en voz alta** de las variantes en el aula (por parte del profesor).
- **Heterogeneidad del grupo** (niños y niñas aportan sus perspectivas sobre las variantes intertextuales).
- **Ambiente distendido:** intervenciones orales libres y auténticas.
- **Presencia de preguntas movilizadoras del pensamiento** (abiertas, de punto de vista, de opinión).
- **Intercambio de perspectivas** desde la construcción colectiva del dialogismo intertextual.

- **Derecho a expresar ideas insólitas, contrarias al colectivo, resistentes al travestimiento** (Sipe, 2008; Eco, 1981). Se presenta la defensa del relato original (hipotexto) o valoración crítica de imágenes, trama, personajes, finales, entre otros.
- **Correlación entre los personajes, eventos, situaciones y diversas producciones culturales asociadas a su entorno y a su propia vida** (canciones, películas, video juegos, otros cuentos, tradiciones, costumbres locales, anécdotas, entre otros).
- **Manifestaciones del disfrute a través del lenguaje oral y corporal:** risas, gritos, murmullos, expresiones que indican agrado, sorpresa o resistencia.

El conocimiento de la obra, las destrezas del pensamiento crítico, las conexiones intertextuales y transtextuales, el tipo de lenguaje y el grado de controversia asociado al contenido de las variantes constituyen los criterios del Modelo PIA, una propuesta de análisis de las participaciones de los niños desde la perspectiva intertextual de lectura de obras propias de la literatura infantil. La Tabla 14 muestra los criterios y sus respectivos descriptores.

CRITERIO	DESCRIPTOR GENERAL
CONOCIMIENTO DE LA OBRA	El niño expresa de manera clara y audible que conoce la obra. Enuncia a sus personajes, la trama, el espacio, el final.
DESTREZAS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	El niño anticipa, infiere, evalúa, formula hipótesis, plantea posibles soluciones, compara y contrasta, disiente. El niño expresa agrado o descontento por la variante. Elabora un juicio de valor por el contenido de la obra: <i>Este cuento me gustó; es mi cuento favorito; el final no me gustó; hubiera podido ser mejor si...</i>
CONEXIONES INTERTEXTUALES	Realiza «paseos intertextuales» y establece la huella de los hipotextos en los hipertextos. Enuncia aspectos de la obra original y explora las diferencias y semejanzas entre el hipotexto y las variantes hipertextuales. Presencia de expresiones: <i>en la otra historia había, en esta no hay... en el otro cuento el final es, en este todo es diferente... en este cuento el personaje es, en el otro era...en este cuento no hay príncipe, ni caballo, ni bruja.</i>
CONEXIONES TRANSTEXTUALES	El niño establece nexos entre el contenido de las obras y otros textos literarios y no literarios. La capacidad de conexión se establece a partir de detalles semejantes sin presencia de vínculos intertextuales entre las obras. Las constancias temáticas son un elemento destacado en este tipo de nexos.

LENGUAJE	Elementos lingüísticos recurrentes. Presencia de reiteraciones del discurso oral que asumen la función comparativa/contrastativa. El niño emplea ciertas estructuras del lenguaje (símil) para establecer semejanzas o diferencias entre las variantes. Presencia de elementos relacionales de forma explícita: <i>eso se parece a; eso es igual que; esto me recuerda a; esto no es igual que; esto es diferente a.</i>
CONTROVERSIA	Se enuncian juicios y puntos de vista como resultado de la resistencia al travestimiento de la imitación o sorpresa por el cambio en la diégesis de la obra; <i>este cuento es diferente al original; así no es el cuento; me cambiaron la historia; me gusta esta nueva versión; en este cuento el personaje actúa...</i> (describe el rol inesperado de la trama o la conducta inusual de los personajes).

Tabla 14. Modelo de lectura intertextual PIA. Criterios y descriptores de lectura palimpséstica.

Fuente: elaboración propia.

3. Análisis de resultados cualitativos de observación participante usando el software Atlas.ti

Para realizar el análisis de los resultados cualitativos de la observación se utilizó el software Atlas.ti que es una de las aplicaciones informáticas de análisis cualitativo más reconocidas en el campo de la educación. Atlas.ti se basa en un procesamiento de datos denominado Teoría Fundamentada propuesto por Barney Glaser y Anselm Strauss en los años 60 que busca establecer «comparaciones constantes mientras se hacían los análisis cualitativos, con la finalidad de desarrollar conceptos y relacionarlos» (San Martín, 2014, p. 107). Un aspecto relevante planteado por el autor se centra en la importancia que adquieren los significados construidos intersubjetivamente entre el rol del investigador y los participantes. Desde esta visión particular de la investigación cualitativa del hecho intertextual y palimpséstico propuesto por la cultura vinculante de las obras, las participaciones de los niños constituyen el aspecto más destacado de esta investigación, en especial, por el potencial hermenéutico de sus apreciaciones dentro del aula sobre las voces que se entrecruzan en los textos. Su rol como sujeto que coopera con las obras confirma la capacidad del lector infantil y el despliegue de habilidades y destrezas manifiestas durante la lectura de los hipertextos. Ese hecho se opone al razonamiento deductivo que se fundamenta solo en teorías y plantea un marco amplio de posibilidades que se desprende del contexto investigado.

Otro hecho crucial dentro de la Teoría fundamentaba es el carácter flexible del investigador. Dentro de sus cualidades se encuentra la capacidad de recibir críticas constructivas y escuchar las percepciones de los participantes para establecer patrones de comportamientos durante la lectura específica de los hipertextos. De igual forma, San Martín destaca la confianza que el investigador posee sobre su teoría. Al respecto, y con base en los hallazgos de los estudios realizados sobre el impacto de la intertextualidad propuesto por la teoría de Genette (1989), la presente investigación confirma las bondades del método palimpséstico en la competencia lecto-literaria en la infancia con base en el análisis de las intervenciones de los niños durante la lectura de los hipertextos.

Atlas.ti es una aplicación que puede llevar a cabo un análisis cualitativo de datos textuales, gráficos y video. Para realizar este análisis se utilizó la versión de Atlas.ti de escritorio para Windows v.24.1.1 que en está potenciada por un ambiente gráfico para el proceso de codificación y de visualización con nuevas funcionalidades integradas por inteligencia artificial utilizando ChatGPT de OpenAI.

En el software Atlas.ti se codifican las diez observaciones cualitativas organizadas en dos grupos y que corresponden al conjunto de variantes hipertextuales. En cada grupo se llevó a cabo la lectura en voz alta del conjunto de obras seleccionadas: *Caperucita Roja* y *Rapunzel*. Dentro del proceso de análisis, se realizaron cinco observaciones para cada uno de los textos. Para realizar este proceso de codificación se ejecutaron las siguientes etapas:

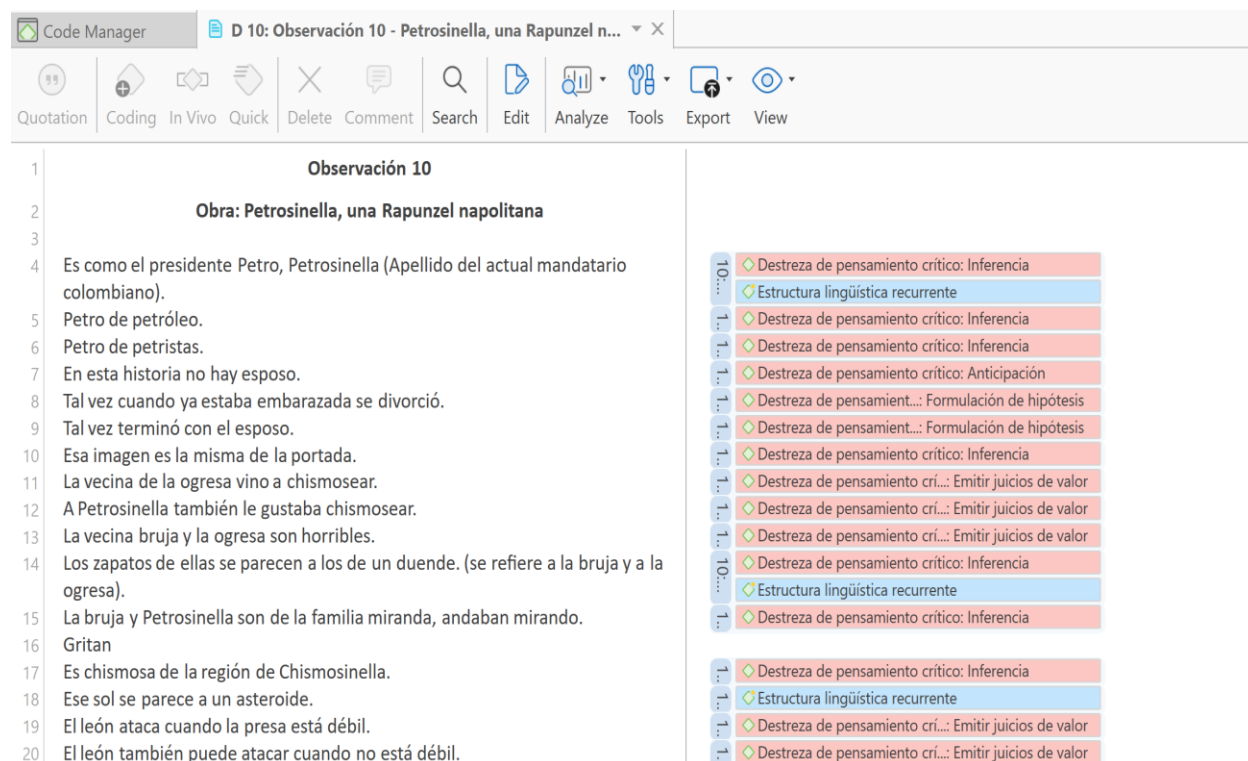
Fase 1. Creación de códigos

Dentro de la metodología PIA se crean seis categorías y sus códigos correspondientes:

- Conocimiento intertextual de la obra
- Destreza de pensamiento crítico: anticipar, disentir, emitir juicios de valor, formular de hipótesis, inferir, plantear soluciones
- Estructura lingüística recurrente
- Relación texto – producciones culturales y de ficción
- Relación texto – vida
- Resistencia

Fase 2. Codificación de las observaciones

Cada una de las observaciones ha sido descrita de forma textual en un documento. Los documentos son etiquetados con los códigos creados usando el módulo de *Document Manager* de la aplicación. La siguiente figura muestra un ejemplo de uno de los documentos etiquetados y la clasificación de las respuestas de los niños según los criterios establecidos en el modelo PIA:



Code Manager D 10: Observación 10 - Petrosinella, una Rapunzel napolitana

Quotation Coding In Vivo Quick Delete Comment Search Edit Analyze Tools Export View

Line	Text	Code
1	Observación 10	
2	Obra: Petrosinella, una Rapunzel napolitana	
3		
4	Es como el presidente Petro, Petrosinella (Apellido del actual mandatario colombiano).	10... Destreza de pensamiento crítico: Inferencia
5	Petro de petróleo.	1... Estructura lingüística recurrente
6	Petro de petrístas.	1... Destreza de pensamiento crítico: Inferencia
7	En esta historia no hay esposo.	1... Destreza de pensamiento crítico: Inferencia
8	Tal vez cuando ya estaba embarazada se divorció.	1... Destreza de pensamiento crítico: Anticipación
9	Tal vez terminó con el esposo.	1... Destreza de pensamient...: Formulación de hipótesis
10	Esa imagen es la misma de la portada.	1... Destreza de pensamient...: Formulación de hipótesis
11	La vecina de la ogresa vino a chismosear.	1... Destreza de pensamiento crítico: Inferencia
12	A Petrosinella también le gustaba chismosear.	1... Destreza de pensamiento cri...: Emitir juicios de valor
13	La vecina bruja y la ogresa son horribles.	1... Destreza de pensamiento cri...: Emitir juicios de valor
14	Los zapatos de ellas se parecen a los de un duende. (se refiere a la bruja y a la ogresa).	1... Destreza de pensamiento cri...: Emitir juicios de valor
15	La bruja y Petrosinella son de la familia miranda, andaban mirando.	1... Destreza de pensamiento crítico: Inferencia
16	Gritan	1... Estructura lingüística recurrente
17	Es chismosa de la región de Chismosinella.	1... Destreza de pensamiento crítico: Inferencia
18	Ese sol se parece a un asteroide.	1... Estructura lingüística recurrente
19	El león ataca cuando la presa está débil.	1... Destreza de pensamiento cri...: Emitir juicios de valor
20	El león también puede atacar cuando no está débil.	1... Destreza de pensamiento cri...: Emitir juicios de valor

Figura 9. Ejemplo de documento de la observación 10 de Petrosinella, una Rapunzel napolitana.

Fuente:Atlas.ti

Fase 3. Análisis de resultados de códigos por documento

Las funcionalidades del software Atlas.ti han contribuido a realizar diversos análisis de los datos observados. Al emplear un gráfico de mapa de árbol se muestra la distribución jerárquica de las observaciones codificadas. La Figura 10 muestra el mapa de árbol de todas las observaciones del proyecto. Desde el punto de vista jerárquico, los códigos de destreza de pensamiento crítico,

tal como se muestra en el mapa, registran la mayor cantidad de hallazgos en las observaciones: 445 intervenciones. Este resultado evidencia que producto de la lectura de variantes intertextuales, se percibe un nivel destacado de habilidades de orden superior en los niños. La figura 11 muestra que la destreza asociada a la inferencia fue la recurrente en las observaciones con 254 hallazgos. Los resultados avalan los beneficios y el potencial de la intertextualidad en el desarrollo del pensamiento crítico a partir la lectura de variantes hipo e hipertextuales de cuentos de tradición popular. El número de intervenciones orales de los niños en el proceso de lectura vinculante reafirma el potencial del juego palimpséstico y la oportunidad que tiene la escuela y los profesionales de la educación en el perfeccionamiento de la competencia lecto-literaria en los niños. Este hallazgo revela que pese a los bajos resultados de países como Colombia en las pruebas internacionales asociadas a la lectura crítica (PISA), la exploración de otras rutas vinculadas al tratamiento de las obras literarias propias de la literatura infantil podría contribuir al fortalecimiento del pensamiento inferencial. La importancia del hallazgo corrobora la necesidad de fortalecer la lectura crítica en el aula desde la perspectiva intertextual de las obras dadas sus implicancias en la dimensión cognitiva. Desde esta visión particular de la lectura dialógica de los textos, habilidades como la inferencia se robustecen y se activan desde la provocación que generan los textos. A partir del estudio de los datos obtenidos, es posible afirmar que la actividad cooperativa de los lectores en el proceso de relacionamiento de los hipertextos con los textos originales contribuye a «interpretar, combinar ideas y elaborar una serie de conclusiones a partir de ciertos datos o información percibida. Gracias a esta capacidad, podemos determinar o identificar cierta información que no se encuentra de manera explícita en la fuente. Para ello, la persona se sirve de sus propios esquemas cognitivos y de las experiencias previas, así como de una serie de guiones y modelos proporcionados por la propia cultura» (Salvador, 2018, p.3). Los resultados de la participación de los niños en relación con la inferencia demuestran el impacto positivo de la intertextualidad en la capacidad interpretativa de los relatos y en el proceso de configuración del pensamiento crítico en el nivel de Básica Primaria.

En relación con la anticipación, esta destreza del pensamiento arrojó 68 intervenciones. Este hallazgo revela la presencia de otra habilidad destacada de orden superior vinculada con la lectura de los textos desde la visión palimpséstica. Sobre la anticipación, Solé (2022) advierte que es importante el favorecimiento de una disposición activa, asociada a la capacidad de los lectores

infantiles de anticipar en el proceso de lectura de los hipertextos, un aspecto indispensable para alcanzar un aprendizaje significativo. Según Solé, la anticipación tiene un impacto destacado en la comprensión y en el aprendizaje a partir de textos toda vez que contribuye a estructurar respuestas a preguntas «inferenciales, que requieren deducir, relacionar la información a lo largo del texto e interpretarlo estableciendo diferentes relaciones (por ejemplo, causa/efecto) y elaborar el tema y las ideas principales» (p.72). Además, Solé subraya que la anticipación «tiene un papel clave: ayuda al alumnado a encontrar sentido a leer y a identificar los objetivos que perseguimos con la lectura. Para encontrarle sentido hay que constatar que leer merece la pena, que resolverá un problema, un vacío de aprendizaje» (p.71) Desde la concepción de la lectura dialógica e intertextual, estos vacíos asumen el rol de paseos intertextuales (Eco, 1981), estrategias de cooperación entre lector infantil y textos vinculados entre sí.

Es preciso destacar que la presencia de la anticipación, una destreza sobresaliente en el desarrollo del pensamiento conjeturado acontece durante la lectura intertextual de cuentos de hadas. De la anticipación resulta relevante su potencial para prever posibles escenarios y detectar lo que podría suceder a partir de detalles y rastros textuales propios del género narrativo. El surgimiento de la anticipación como resultado de la lectura intertextual de variantes de cuentos de tradición popular confirma el potencial del juego palimpséstico como escenario de lectura dinámica que activa la capacidad de los lectores de predecir tramas, hechos, giros topográficos, consecuencias, relación del título con el contenido, posibles finales, comportamientos y actitudes de los personajes.

Por su parte, la habilidad relacionada con la capacidad de emitir juicios de valor obtuvo 83 intervenciones. El juicio de valor se fundamenta en la estimación que una persona realiza con base en sus creencias, experiencias y presaberes sobre un asunto en particular. Las participaciones demuestran que los niños son capaces de juzgar el relato de las obras en función del fenómeno intertextual. Un hallazgo relevante en relación con el juicio de valor se asocia con el nivel de travestimiento de las obras. Un ejemplo de lo anterior se presentó en la obra *Caperucita* de Bethan Woollvin con 18 manifestaciones de juicio de valor, un cuento que subraya el estilo feminista de la autora. Lo anterior también se reflejó en la obra *Rapunzel con piojos* de El Hematocrítico con 14 observaciones. Los datos aportados por la Tabla 15 muestran que otras obras también evidenciaron la presencia de juicios de valor. Los niños comprendieron que la ausencia de ciertos

personajes icónicos como el cazador en *Caperucita roja* o el príncipe en *Rapunzel* suponen una nueva interpretación del relato clásico, una trama que permite la emergencia de juicios, de opiniones y puntos de vista en función de las decisiones de los autores. En la obra de Woollvin, algunos niños aplaudieron el rol feminista de la niña, quien no necesitó ayuda para vencer al lobo. Una situación semejante se observó en la obra *Rapunzel con piojos*, relato en el que los niños estimaron la solución más efectiva para erradicar los piojos de la cabellera de la princesa. Este grado de disparidad en contraste con el relato original actúa como una diégesis provocadora al intelecto, un cuento que incentiva la disposición de los lectores infantiles a expresar sus sentencias y juicios en función de los paseos intertextuales.

Otra habilidad manifiesta en la lectura dialógica de variantes se relaciona con la formulación de hipótesis. Esta destreza de orden superior evidencia 51 participaciones. Formular hipótesis abarca la elaboración de suposiciones inteligentes con base en la información que tenemos disponible. Cuando el lector infantil confirma sus predicciones, se produce una sensación de goce y disfrute al corroborar sus conjeturas. Ciertas pautas textuales y huellas del juego palimpséstico contribuyen a la enunciación de supuestos. Las obras *Rapunzel con piojos* y *Rapunzel* de Rachel Isadora presentan el mayor grado de conjetura. Este hallazgo confirma que las obras de elevado nivel de travestimiento evidencian mayor emergencia de habilidades de pensamiento crítico.

Otra habilidad destacada se asocia con *la estructura lingüística recurrente* con 119 hallazgos. Este resultado demuestra que la intertextualidad establece una relación ineludible con el lenguaje y ciertas estructuras interpretativas de orden lingüístico. Esta destreza que se fundamenta en la actividad cognitiva y que se manifiesta en la oralidad acontece a través de las siguientes expresiones: *eso se parece a*; *eso es igual que*; *esto me recuerda a*; *esto no es igual que*; *esto es diferente a*. Este hallazgo establece el vínculo entre la lectura de los hipertextos y el lenguaje como habilidad para aproximarse al desafío hermenéutico que plantea la copresencia de los textos en los textos. Cuando los niños emplean el símil o comparación logran establecer patrones de referencia entre la trama del relato hipertextual y sus presaberes o experiencias personales en función de su entorno familiar y contexto cultural con presencia de los productos que suelen consumir (programas de televisión, películas, video juegos, entre otros). De igual forma, este hallazgo confirma que «los textos literarios infantiles aportan un input lingüístico de calidad», uno que

contribuye al establecimiento de comparaciones y contrastes para «dotar de sentido al texto» (de Amo, 2003, p. 163).

De esta categoría, se destaca el apoyo en la memoria episódica y el nivel de recordación de los lectores infantiles, hecho que confirma que durante la lectura de variantes hipertextuales, los niños evocan momentos memorables con un nivel destacado de conexión entre las tramas, los espacios físicos y los personajes de los hipertextos. Este resultado evidencia un aporte significativo al proceso de configuración del pensamiento crítico en la infancia desde la visión palimpsésica de la lectura, escenario que demanda una rigurosa atención del discurso del lector infantil por parte de docentes y cuidadores. La integración de sus conocimientos previos y su importancia en la reconstrucción del relato intertextual cuestiona la metodología tradicional del tratamiento de las obras de la literatura infantil y exige un rol distinto de los profesionales de la educación.

Al respecto, la figura 11 muestra que los lectores infantiles establecen relaciones entre los hipertextos y sus propias vidas con un nivel de incidencia de 63 participaciones. Por su parte, la relación entre los textos y los productos culturales y de ficción que consumen evidencia 35 intervenciones. Los video juegos, las películas y las series de televisión al igual que ciertos temas asociados a contenidos de las áreas del nivel de primero de Básica Primaria fueron identificados por su recurrencia durante la lectura vinculante de los hipertextos. Este hallazgo confirma la capacidad de la lectura intertextual para integrar saberes de todo orden. Dado que los niños tienen gustos y opiniones particulares sobre producciones culturales y de ficción, la lectura vinculante de las obras actúa como un provocador que invita a la libre expresión en un permanente contraste entre los productos que suelen consumir y las tramas y personajes de los hipertextos. Además, ante la esperada diferencia en el nivel de lenguaje de los distintos lectores infantiles, se destaca la oportunidad que plantea la discusión intertextual en función del grado de semejanza de sus productos culturales y de ficción predilectos y la trama de los hipertextos. Este escenario cautivador de lectura vinculante invita a los estudiantes más tímidos a manifestar su punto de vista por acción de contagio. Esta amalgama de saberes personales e intertextuales constituye el puente para que la expresión oral, el contraste y la comparación afloren durante la lectura de las variantes. Además, la validación por parte del docente sobre la pertinencia de este tipo de actividad asociativa entre su vida y los textos fortalece la idea de participar como una actividad apreciada durante el

acto de lectura, una valiosa oportunidad de fortalecer el pensamiento crítico de la mano de la expresión oral con base en estructuras recurrentes del lenguaje.



Figura 10. Mapa de árbol de las observaciones.

Fuente: elaboración propia.

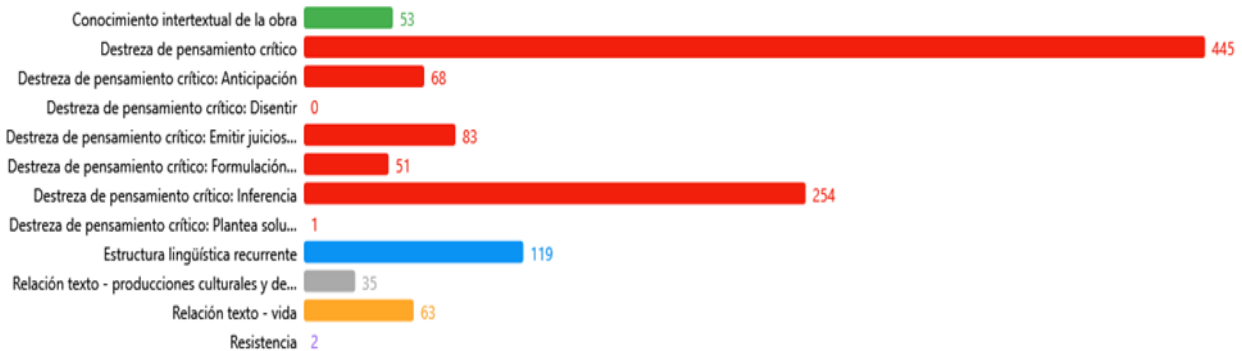


Figura 11. Cantidad de hallazgos por cada código observado.

Fuente: elaboración propia.

La tabla 15 muestra la cantidad de hallazgos encontrados por cada documento de observación. Al analizar la información de la tabla se evidencian varios aspectos relevantes:

- Los códigos del grupo de destrezas de pensamiento crítico son los de mayor ocurrencia en 9 de los 10 documentos de observaciones. Solo se exceptúa la observación 1 de la

obra *Salma, la pequeña caperucita africana* donde el código de relación texto-vida es el más recurrente.

- El código de destreza de pensamiento crítico – inferencia es el de mayor ocurrencia de forma específica en 9 de los 10 documentos de observaciones.
- La mayor cantidad de hallazgos de códigos se encontró en la observación 7 de *Rapunzel con piojos* (196 códigos). Esta obra se destaca por su elevado grado de travestimiento de la imitación: no se evidencia la presencia de un príncipe, no hay boda, ni bebés y los piojos son los protagonistas en la cabellera de la princesa.
- La mayor cantidad de hallazgos de códigos en grupo de documentos de *Caperucita Roja* se encontró en la observación 4, *Caperucita* de Bethan Woollvin (190 códigos).

Fase 4. Análisis de resultados de co-ocurrencia de códigos

Este análisis permite identificar la co-ocurrencia de códigos dentro de las observaciones. La Figura 12 muestra un análisis de co-ocurrencia usando un gráfico de nodos que ilustra que la mayor co-ocurrencia del proyecto se encuentra en la destreza de *pensamiento crítico – inferencia* y la *estructura lingüística recurrente* con 60 hallazgos. Otras co-ocurrencias relevantes de códigos son:

- 22 entre destreza de *pensamiento crítico-inferencia* y *conocimiento intertextual de la obra*
- 17 entre *estructura lingüística recurrente* y *relación texto-vida*
- 10 *relación texto-producciones culturales y de ficción*

Al analizar la co-ocurrencia de códigos, se observa que en veintidós ocasiones, la destreza asociada a la inferencia acontece de forma co-ocurrente con el conocimiento intertextual de cada uno de los hipertextos. La figura 12 muestra que el conocimiento de los hipotextos o textos originales como escenario cognitivo que facilita la comprensión de las variantes presenta una estrecha relación con la habilidad para inferir o deducir hechos y situaciones. Este hallazgo

demuestra que la inferencia como habilidad de orden superior surge como resultado del grado de relacionamiento que establecen los lectores infantiles entre los textos, imitados e imitadores. Lo anterior confirma el potencial de la intertextualidad como un fenómeno literario que favorece el desarrollo de destrezas del pensamiento con un impacto positivo en la motivación hacia la lectura y posterior nacimiento del lector crítico en sus estadios iniciales.

Con respecto a la co-ocurrencia presente entre los códigos texto y vida, se observan 17 formas de relacionamiento. Este hallazgo corrobora los resultados de los estudios de Sipe (2008), quien señala que existe un vínculo en doble vía: entre el texto y la vida del estudiante y de la vida al texto. De acuerdo con Sipe, este código conecta el texto con la vida de los lectores infantiles, un efecto reflejo que actúa como un estímulo para una conexión personal. Además, este resultado demuestra que los lectores infantiles no conciben la lectura de las obras sin un permanente contraste con sus experiencias de vida. Este hecho confirma que pese a su corta edad, los niños vinculan el relato de los textos con todo aquello que resulte significativo desde su experiencia personal. Por ejemplo, en la obra *Caperucita roja*, los niños siempre tuvieron claras las advertencias de padres y cuidadores sobre hablar con extraños. En la obra *Rapunzel*, la presencia de la bruja ratifica la representación antagónica de la maldad, hecho que los niños vincularon con personas de la realidad que podrían vulnerar su integridad. Lo anterior ratifica el potencial de los cuentos maravillosos como un tipo de literatura que transmite mensajes potentes y significativos relacionados con la preservación de la vida y el alcance de la felicidad pese a las adversidades.

La co-ocurrencia de los códigos texto y producciones culturales y de ficción acontece diez veces. Al analizar las respuestas de los niños se observa una tendencia a establecer un contraste entre los personajes de los cuentos maravillosos y los protagonistas de los productos que suelen consumir. Por ejemplo, en la obra *Una caperucita roja* de Marjolaine Leray, algunos niños encontraron semejanzas notables entre el personaje del lobo y el protagonista de un video juego popular. El nivel de semejanza constituye un aspecto notable y revela que los niños recurren a su memoria episódica, en especial, a aquellos personajes memorables de sus video juegos, películas y series de televisión. La frecuencia de relacionamiento con este tipo de productos aumenta el nivel de recordación. La presencia vinculante entre los cuentos maravillosos y los productos culturales y de ficción demuestra que los niños no asumen una lectura pasiva de los textos: la comparación y el contraste suele ocurrir porque la semejanza constituye una oportunidad para relacionar la

diversión, criterio relevante en la vida de los niños, y el contenido de las obras leídas. Como resultado, si la diégesis le permite recordar un aspecto asociado a los productos que consume, el texto se aprecia interesante y significativo. La trascendencia de este hallazgo en el aula, y fuera de ella, durante la lectura de variantes destaca la importancia de permitir la participación libre y espontánea de los niños en función de las producciones que consumen, un llamado a los docentes a la escucha activa de este tipo de participaciones; una oportunidad para convertir la lectura en una amalgama vinculante, una técnica didáctica para abordar el contraste (semejanzas y diferencias) entre una amplia gama de productos culturales y de ficción y los hipertextos. Lo anterior constituye un aporte destacado al proceso de configuración del pensamiento crítico desde la lectura dialógica de textos en función de las producciones más valoradas en el campo del entretenimiento y el placer. La relación placentera entre textos y el divertimento se convierte en una meta deseable en el fortalecimiento de hábitos lectores en la infancia que trascienden el tiempo.

En síntesis, como resultado de la lectura palimpséstica de los cuentos maravillosos se enfatizó la co-ocurrencia de códigos de pensamiento crítico, entre los que se destaca la inferencia como destreza del pensamiento superior, y el conocimiento de los hipertextos. Un aspecto similar se observó entre estructuras lingüísticas recurrentes y la relación texto-vida. Las semejanzas se manifestaron a través de expresiones claras y reconocibles que establecieron el contraste y la comparación entre las obras y ciertos aspectos con elevado nivel de similitud. Por último, ese nivel de contraste también tuvo lugar entre los textos imitadores y las producciones culturales y de ficción. El análisis de estos aspectos revela que el lector infantil desde la perspectiva provocadora y cautivante del juego palimpséstico, sucumbe a un cruce entre textos y otras oportunidades de construir significados a partir de esquemas extrapolables que contribuyen a la competencia lecto-literaria como el conjunto de saberes que hacen posible entender y gustar de los especiales entramados de los textos literarios (De Amo, 2005; Hernández, 2019; Jurado, 2014; Mendoza y López, 1997).

	Observación 1 - Caperucita Africana.docx	Observación 2 - La niña de rojo	Observación 3- CR Hermanos Grimm	Observación 4 - Caperucita Woolvin	Observación 5 - Una caperucita roja	Observación 6 - Rapunzel Woollwin	Observación 7 - Rapunzel con piojos	Observación 8 - Rapunzel Hermanos Grimm	Observación 9 - Rapunzel Isadora	Observación 10 - Petrosinella, una Rapunzel napolitana	Totales
● Conocimiento intertextual de la obra	14	2	3	13	8	8	5	0	0	0	53
● Destreza de pensamiento crítico	7	31	29	68	67	42	86	37	43	35	445
● Destreza de pensamiento crítico: Anticipación	1	1	12	20	13	8	8	1	2	2	68
● Destreza de pensamiento crítico: Disentir	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
● Destreza de pensamiento crítico: Emitir juicios de valor	3	4	0	18	11	9	14	10	6	8	83
● Destreza de pensamiento crítico: Formulación de hipótesis	0	1	4	5	2	4	16	4	10	5	51
● Destreza de pensamiento crítico: Inferencia	3	25	13	31	43	24	49	21	25	20	254
● Destreza de pensamiento crítico: Plantea soluciones	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
● Estructura lingüística recurrente	20	10	10	22	13	3	6	15	11	9	119
● Relación texto - producciones culturales y de ficción	0	2	1	5	2	7	5	5	6	2	35
● Relación texto - vida	21	6	10	7	5	0	7	1	3	3	63
● Resistencia	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2
Totales	69	82	82	190	165	105	196	95	106	84	1174

Tabla 15. Códigos por cada documento de observación (a partir del software Atlas.ti)

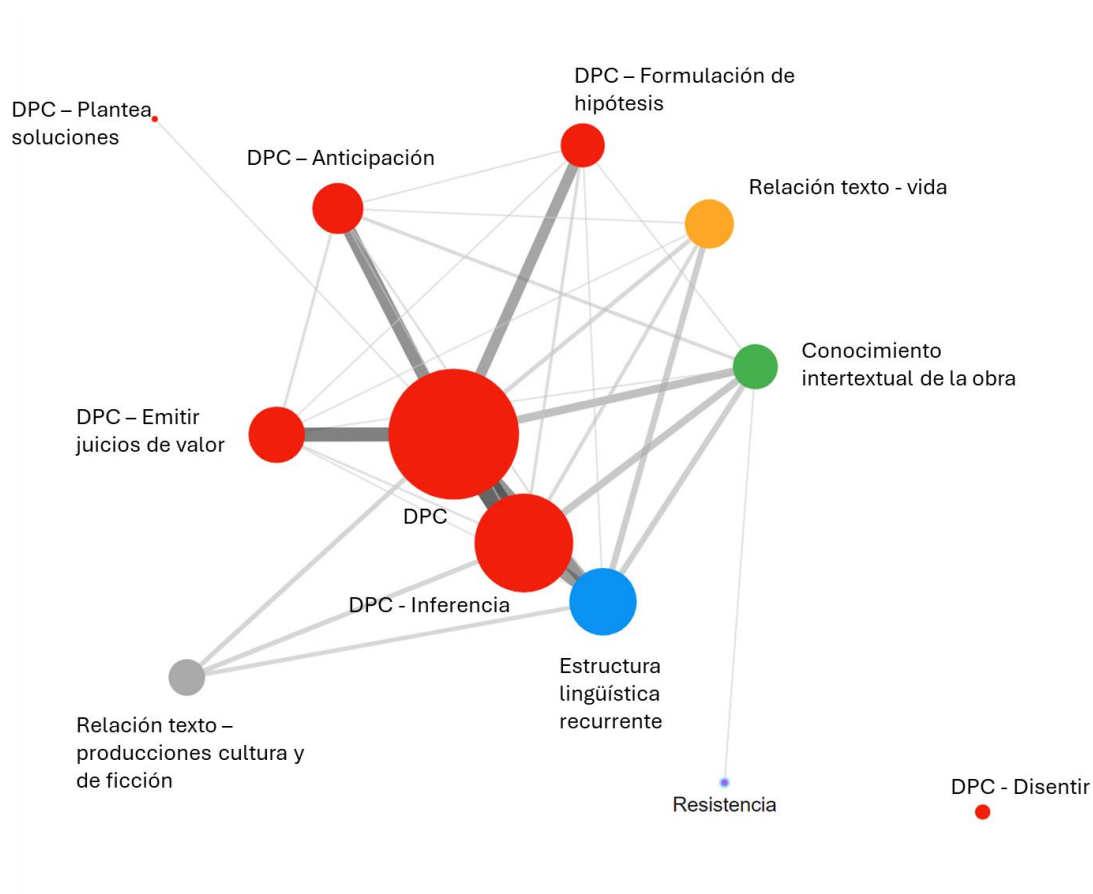


Figura 12. Análisis de co-ocurrencia de códigos usando un gráfico de nodos.

Fuente: elaboración propia.

Fase 5. Análisis de emociones

Dentro del Modelo PIA las emociones constituyen un aspecto relevante del juego palimpséstico. Debido a lo anterior, se emplea una técnica de Inteligencia Artificial basada en análisis de textos usando un modelo básico en el idioma español para interpretar y clasificar las emociones (positivo, neutral, negativo) a partir de los documentos de las observaciones. A partir de estos datos, se puede concluir que en general las observaciones producto de la lectura intertextual manifiestan una emoción neutral (73,6%). La incidencia de emociones negativas es del 22,4% y de sentimientos positivos es del 4%. Las observaciones con mayor sentimiento negativo son: observación 4 – *Caperucita* de Bethan Woollvin (34,8%) y observación 7- *Rapunzel con piojos* (24,5%). La tabla siguiente muestra el registro de las emociones y sentimientos identificados en la lectura dialógica de las variantes hipertextuales por el modelo de datos:

	O1 - Caperucita Africana	O2 - La niña de rojo	O3- CR Hermanos Grimm	O4 - Caperucita Woollvin	O5 - Una caperucita roja	O6 - Rapunzel Woollwin	O7 - Rapunzel con piojos	O8 - Rapunzel Hermanos Grimm	O9 - Rapunzel Isadora	O10 - Petrosinella, una Rapunzel napolitana	Totales
Positivo	1	3	4	1	1	2	7	1	1	3	24
Neutral	33	32	37	57	64	46	70	38	39	28	444
Negativo	10	7	13	31	18	5	25	6	11	9	135
Totales	44	42	54	89	83	53	102	45	51	40	603

Tabla 16. Análisis de emociones usando un modelo básico de datos en idioma español.

Fuente: elaboración propia

La observación con mayor sentimiento positivo es la observación 3 – *Caperucita Roja* de los Hermanos Grimm (7,4%). Este hallazgo resulta relevante toda vez que los niños identificaron con gran facilidad el carácter hipotextual de la obra. Este resultado demuestra que los lectores infantiles sienten gran apego por sus hipotextos, obras que han logrado ocupar un lugar privilegiado en la enciclopedia del lector infantil. Lo anterior se traduce en que la diégesis y la comprensión del relato de este tipo de obras imitadas siempre es positiva. El carácter canónico de la presencia de los textos originales confirma su preferencia entre los lectores infantiles. Sin embargo, la resistencia y el travestimiento de obras como *Rapunzel con piojos* sorprendieron por un relato dinámico que repercute en la violación de las expectativas del lector.

En relación con las emociones neutrales, los hallazgos revelan un total de 444 participaciones. La neutralidad se encuentra vinculada a la elaboración de respuestas que surgen producto de preguntas en función de la trama, los espacios, los personajes y el grado de conocimiento de la obra. Este resultado confirma el nivel de recordación de los cuentos de tradición popular y el potencial de este tipo particular de literatura para motivar la participación por la sensación de seguridad que aporta un relato que se inmortalizó con el paso del tiempo. Además, se destaca la facilidad de los niños para identificar los aspectos propios de la diégesis de los hipotextos y de sus variantes hipertextuales, escenario que abarca el comportamiento de los personajes de acuerdo con la intención particular de la variante. De acuerdo con la tabla 16, la obra *Rapunzel con piojos* con 70 participaciones se ubica como aquella que generó mayor grado de emociones neutrales. La presencia de los molestos piojos en la cabellera de la princesa se asume como un evento connatural

a todo ser humano, en especial por considerarse una situación que se experimenta durante la infancia y en especial durante la etapa escolar.

El análisis de emociones negativas arrojó 135 participaciones. La obra *Caperucita* de Bethan Woollvin arrojó el mayor número de emociones negativas (31). Al abordar las emociones negativas se evaluaron las palabras y expresiones de los niños a partir del algoritmo de lenguaje natural. En relación con las emociones negativas manifiestas en la obra de Wollvin, una autora con un marcado estilo feminista y un cuento con un elevado grado de travestimiento, se presentan las siguientes expresiones: *El lobo está muy gordiflón por haberse comido a muchas personas. ¿Por qué siempre el lobo se tiene que comer a CR? Nunca confíen en los desconocidos. Ella es una niña pensadora. No como otras Caperucitas. Así no es el cuento. Está mal. Ella no planeó porque así no es el cuento. El lobo debería ser más pequeño.* Las emociones negativas se asocian con el tipo de palabras empleadas con una evidente connotación de cesura y desaprobación, hecho que refleja la postura de los niños sobre ciertos aspectos puntuales de los textos.

Este tipo de hallazgos revela el papel destacado del lenguaje para evidenciar emociones positivas, negativas o neutrales. Los aportes de este tipo de análisis propio de la inteligencia artificial (aprendizaje automático) se centra en el potencial de este tipo de técnica para descifrar los matices del lenguaje humano, un puente entre los datos y la necesidad de comprender las emociones ocultas del lector infantil. Este tipo de tecnología ofrece un nivel de precisión relevante para determinar las implicancias emocionales del lector en la configuración del pensamiento crítico desde la intertextualidad. De igual forma, el análisis riguroso de las emociones contribuye a descifrar sentimientos ocultos y comprender las aportaciones del ámbito emocional en la competencia lecto-literaria. Así mismo, se presenta una visión más profunda y matizada de las reacciones y opiniones humanas durante el proceso de lectura de obras propias de la literatura infantil.

Aunque el análisis del lenguaje presenta ciertas complejidades asociadas a la ambigüedad, a la percepción cultural y a la polisemia de algunas palabras, el nivel lingüístico de los niños permitió esclarecer los grados de polaridad de un texto en función de las emociones. Es preciso destacar que la condición palimpséstica de algunas obras propias de la literatura infantil como los

cuentos de tradición popular desencadena en la presencia del humor y en manifestaciones positivas, neutrales y negativas durante el proceso de lectura en voz alta.

Todos estos hallazgos confirman que existen una tendencia hacia lectura dialógica en el siglo XXI, «una tupida urdimbre en la que se entrecruzan múltiples referencias a textos y discursos anteriores» (de Amo, 2033, p.149). Desde la perspectiva intertextual propuesta por Genette, la intertextualidad acontece como una amalgama y cruce entre textos y emociones que dan vida a relatos con gran impacto en el fortalecimiento de las habilidades de orden superior, aspecto deseable en la formación del Lector Modelo (Eco, 1981) en la infancia.

CAPÍTULO 7: CONSIDERACIONES FINALES

1. Conclusiones

Los aportes de la lectura en voz alta de variantes intertextuales en un grupo de niños de primero de Básica Primaria (6 y 7 años) en Colombia han contribuido a realizar una aproximación a los procesos de configuración del pensamiento crítico en la infancia como aspecto destacado de la competencia lecto-literaria. El objetivo general de este trabajo investigativo fue indagar los efectos del juego palimpséstico genettiano en el pensamiento conjeturado, con base en la lectura en voz alta de dos cuentos de tradición popular, *Caperucita Roja* y *Rapunzel*. El resultado de la indagación en relación con el funcionamiento del hecho intertextual demuestra que frente a una amplia variedad de obras hipertextuales, se percibe una actividad cognitiva y emocional importante que se pone en funcionamiento cuando los lectores infantiles perciben cambios estructurales en los relatos que se presumen originales.

Dentro del proceso de indagación de los efectos del juego palimpséstico fue necesario analizar conceptos que construyeron las bases estructurales del presente estudio. En este sentido, corresponde mencionar el rol notable de la teoría intertextual de Genette (1989) y la relevancia del travestimiento de la imitación como escenarios dinamizadores de la lectura vinculante. De igual forma, es preciso destacar el Lector Modelo propuesto por Eco (1981) y su participación efectiva dentro de los paseos intertextuales. Así mismo, producto de las aportaciones de diversos autores, la presente investigación adoptó la perspectiva intertextual genettiana, una concepción que se fundamenta en la lectura vinculante y dialógica de textos imitados e imitadores, un cruce de vínculos literarios entre obras originales o hipotextos y sus variantes hipertextuales.

En relación con los objetivos específicos, la investigación y los resultados han contribuido a establecer el efecto del abordaje intertextual de las variantes de dos cuentos de tradición en el pensamiento crítico a partir de criterios. Las participaciones de los niños y su posterior clasificación en categorías o criterios han demostrado una actividad dinámica y asociativa relevante durante el proceso de lectura de los clásicos y sus respectivas variantes. Por una parte, dentro del ámbito cognitivo, se evidenció un espacio donde tienen lugar operaciones mentales de

orden superior (inferencia, anticipación, formulación de hipótesis, contrastación) asociadas a la lectura intertextual. Como resultado de la puesta en marcha de una lectura vinculante de dos cuentos de tradición popular, se obtuvieron una amplia variedad de respuestas por parte de los niños que fueron clasificadas según los criterios de Sipe (2008). De acuerdo con los hallazgos, los dos criterios que mayor impacto reflejan en el pensamiento crítico de los niños asociado a la lectura de variantes son el analítico y el transtextual e intertextual. El nivel analítico describe una actividad de pensamiento minuciosa de la trama de las obras, de su diégesis, de sus personajes, del tema de la obra y de sus espacios topográfico y emocional. Un aspecto destacado de los procesos mentales asociado al pensamiento crítico propia del juego palimpséstico se relaciona con la resistencia manifestada por algunos niños al relato hipertextual. El giro, a veces radical, de algunas tramas, personajes y desenlaces muestra que el niño desde una edad temprana tiene la capacidad de configurar y evocar un juicio crítico, de manifestar su agrado o desagrado por la presencia inesperada de elementos literarios y de establecer contrastes de forma simultánea entre sus obras canónicas y sus hipertextos. La generalización es otra habilidad destacada, en particular, por la capacidad de crear esquemas para las obras leídas. En *Caperucita roja*, los niños anticiparon la trama del relato con la presencia de un lobo, una niña, una abuela y un leñador. En *Rapunzel*, una princesa cautiva, una caballera larga y rubia, una torre y una bruja fueron elementos literarios suficientes para identificar el relato. Este hallazgo confirma que los esquemas mentales aportados por el juego palimpséstico y extensivos a otros relatos hipertextuales constituyen el punto de partida para anticipar otras variantes, lejanas o cercanas al relato original. Sin embargo, es preciso resaltar que los hipertextos no siempre cumplieron con estas expectativas; la lectura de los cuentos dio lugar a la sorpresa y al asombro asociado al grado de travestimiento. Todo lo anterior podría resumirse en dos emociones; agradabilidad con presencia de risas y aplausos espontáneos por el grado de violación de las expectativas o una clara resistencia ante el cambio que supone renunciar al relato de sus hipotextos, obras consideradas canónicas. En síntesis, la intertextualidad participa en el nacimiento de un lector crítico en la infancia, uno al que las variantes inesperadas seducen e invitan a descifrar los códigos literarios como mecanismos que simulan sus textos sagrados. Este tipo de escenario de lectura vinculante y provocadora del intelecto podría garantizar el gusto permanente por la lectura y la formación de lectores de por vida.

Otro hallazgo destacado de esta investigación se asocia con la descripción de la influencia del juego palimpséstico en el establecimiento de relaciones con otros productos de ficción y/o culturales. Los hallazgos demuestran que producto de la lectura intertextual, se fortalece la capacidad que tiene el niño de establecer semejanzas entre los personajes más representativos de sus producciones culturales (personajes de videojuegos, de series de la televisión, películas) y los personajes de los cuentos de tradición. Lo anterior permite inferir que cuando un niño accede a una lectura vinculante de variantes intertextuales activa un caudal de información depositada en su memoria episódica. Lo anterior permite establecer una relación entre la lectura intertextual y la participación de lectores que acceden a las obras con una «maleta» bien equipada. En el interior del «equipaje» reposan sus creencias, sus lecturas previas, las historias que sus padres les han contado y también las de sus maestros y compañeros de clase; también se encuentran los miedos a los personajes malévolos, las pesadillas por imaginarse a los antagonistas debajo de la cama, la admiración por el triunfo del héroe, las luchas internas por sobrevivir y la demandante necesidad de derrotar el mal y alcanzar la felicidad eterna. Los hallazgos evidenciaron una permanente actividad contrastativa entre los personajes de los cuentos de tradición y los protagonistas de películas, programas de televisión y videojuegos. Al establecer una comparación entre los protagonistas de los productos que consumen y los personajes de los relatos tradicionales, se aprecia una sorprendente semejanza y una correlación entre las acciones de ambos: la bondad y el triunfo del héroe y la perspectiva malévola y el final esperado del antagonista.

Esta información que reposa en su memoria episódica es traída al momento particular de lectura dialógica como resultado de una actividad paralela del pensamiento entre sus personajes más significativos, (especialmente para los nativos digitales), y las situaciones y personajes de los cuentos de tradición popular. Derivado de lo anterior se evidenciaron estructuras lingüísticas recurrentes entre los relatos y sus experiencias personales. Al respecto, se destacan las siguientes expresiones: *es como, se parece a, es igual que, me recuerda cuando*, entre otras. Este hallazgo relevante de aquello que sucede en la mente de los niños corrobora los presupuestos sobre el potencial del lector infantil, uno capaz de activar una amplia gama de presaberes que pone en funcionamiento antes, durante y posterior al proceso de lectura. Esta habilidad de asociación de múltiples ideas en un instante particular de lectura aporta de manera relevante a la construcción de significados durante la lectura de los cuentos de tradición popular y permite establecer criterios de

selección de las obras infantiles que posteriormente configuran el diseño de planes lectores en los centros de enseñanza. De igual forma, los hallazgos demuestran que la actividad vinculante entre relatos y otras producciones culturales constituyen aspectos que merecen especial atención, en especial, por parte de los adultos formadores. Esta visión de aquello que acontece en la mente del niño replantea el rol de docente como la figura que posee el saber literario. Dado que los niños otorgan especial importancia a la asociación entre los relatos de tradición popular y los productos culturales que consumen, los docentes deberían prestar atención a la forma como estos vínculos contribuyen a la hermenéutica del relato intertextual y su impacto en la configuración del pensamiento crítico.

Dentro del proceso de investigación, otro de los objetivos específicos se centraba en analizar la incidencia del dialogismo intertextual en el establecimiento de relaciones entre los textos y las realidades cotidianas de los niños. Al respecto, uno de los hallazgos más destacados se asocia con la capacidad de los niños para establecer un contraste entre las obras leídas y su propia vida. De acuerdo con los resultados, los niños de primero de Básica Primaria resignifican (con un elevado nivel de recordación) todo aquello que tenga importancia para la vida. Sus respuestas a la lectura de los hipertextos reflejaron la presencia de historias que se entretienen; la suya y la de las obras leídas. Estas historias también constituyen relatos hipertextuales (de índole personal) con presencia de pensamiento crítico: los niños participaron relatando con gran detalle anécdotas familiares con situaciones semejantes a las experimentadas por los personajes; algunos se atrevieron a plantear juicios sobre lo que harían o no si hubieran estado en la situación de los protagonistas.

Otro de los objetivos específicos se centró en explorar el impacto de la lectura intertextual en la adquisición de valores y formulación de juicios sobre pautas de conducta. Lo anterior se evidenció en la forma como los niños manifestaron su capacidad crítica en situaciones relacionadas con tomar decisiones, actuar ante el peligro, el engaño, la maldad y el trato injusto y cruel perpetrado por los antagonistas. Por ende, la lectura se convierte en un espacio vital, una amalgama de saberes que se cruzan con la vida del niño y la trama de las obras. La lectura dialógica configura un intertexto vivo entre el código escrito, la semiosis ilimitada del código semiótico asociado a las imágenes y la voz del lector infantil que construye significados desde la transacción entre sus obras y su pensamiento. Imágenes, colores, personajes, espacios y momentos se

entretejen para consolidar un relato potente que el niño logra develar y apropiarse desde la visión particular del relato de los hipertextos. Desde la lectura vinculante del relato intertextual, los niños demostraron su capacidad para juzgar la realidad circundante, cercana o lejana a las posturas asumidas por los protagonistas y antagonistas, y asumir actitudes vinculadas con situaciones que demandan el uso de la razón y el discernimiento. Sus aportaciones reflejaron el talento natural de los niños para identificar la bondad, la inocencia, el sacrificio, el sufrimiento, la malicia, la valentía y las acciones heroicas inherentes a situaciones de riesgo y peligro. Así mismo, la presencia de la emocionalidad estuvo estrechamente ligada a la emergencia de juicios de valor, apreciaciones particulares sobre la agradabilidad o resistencia producto de la evidente violación de las expectativas de los hipertextos. Como resultado de lo anterior, el punto de vista sobre la diégesis de las obras en función de la lectura vinculante de la mano de la valoración positiva, negativa o neutral del relato intertextual contribuyó a la configuración del pensamiento crítico, y, por ende, al desarrollo de habilidades de orden superior en las que se fundamenta la competencia lecto-literaria. Al respecto, Rienda (2014) concibe la competencia literaria como «la adquisición sociocultural del intertexto, determinado por la involucración del receptor, así como de la perfectibilidad de la producción cognitivo-intencional de la especificidad literaria» (p.773). Lo anterior confirma el potencial de los cuentos de tradición como una expresión literaria específica con impacto intencional en la forma como los lectores infantiles interpretan la realidad social presente en los textos, y la imbricación de sus emociones en la construcción de significados.

En conclusión, la intertextualidad como fenómeno que se inscribe dentro del contexto de la literatura infantil acontece como un sendero en constante exploración vinculado a la configuración del pensamiento crítico en sus primeras etapas. Los hallazgos revelan una importante actividad cognitiva y emocional cuando los lectores infantiles son expuestos a la lectura de variantes hipo e hipertextuales de cuentos clásicos de tradición popular. El grado de aportación de la presente investigación pretende aproximarse a la comprensión de los procesos implicados en la actividad de lectura vinculante, una que exige la activación simultánea de habilidades de orden superior como la inferencia, la anticipación y la formulación de hipótesis. Cuando el fenómeno de la intertextualidad se apodera de las prácticas de la didáctica de la literatura infantil, la lectura cobra sentido y resignifica su mensaje potente y cautivador en un constante relanzamiento de los textos en los textos.

Como resultado de esta investigación, es posible afirmar que adentrarse en la intertextualidad y en la diégesis literaria de los cuentos de tradición implica desprenderse de los cánones de belleza y buenas maneras, aceptar la ruptura con lo tradicional, sorprenderse con la metamorfosis de sus personajes y tener mente abierta para comprender que los finales no siempre son felices. La presencia de diversas variantes intertextuales en el mundo actual funge como un caudal de «nuevo» conocimiento que al igual que los palimpsestos, se escribe sobre los relatos originales. El estilo tan particular de algunos hipertextos obedece a la condición vertiginosa del mundo actual, una aldea global que no da lugar a la espera, que sucumbe como una vorágine de emociones que deben ser procesadas en la inmediatez del relato. Atendiendo al poder de generar ensoñación y fantasía, los cuentos de tradición popular asumen un rol protagónico en el desarrollo del pensamiento crítico de los lectores infantiles. Cabe destacar que en la intertextualidad todo es posible: una caperucita irreverente que mastica chicle, una capaz de matar al lobo para hacer un abrigo con su pelaje. También existen las caperucitas verdes, moradas, azules y amarillas. Para las princesas el panorama resulta más diverso aún: princesas sin príncipe, Cenicienta y Ceniciento, brujas inocentes, y hasta la presencia de piojos audaces en la cabellera de Rapunzel. Con base en los resultados de esta investigación, es posible afirmar que el grado de travestimiento textual y su impacto en la mente de los lectores infantiles supone un punto de partida sobre la importancia del relato palimpséstico en la formación de habilidades lectoras asociadas a la crítica. Los hallazgos reflejan una actividad cognitiva y emocional recurrente, una que atrapa al lector infantil y lo invita a juzgar la trama en función de sus creencias y apegos al relato hipotextual. Este hecho debería ser considerado por la oferta editorial y la propuesta de algunos autores que han resultado cautivados por los hipotextos de los cuentos de tradición popular. Sin embargo, dado que la intertextualidad no es exclusiva de los cuentos maravillosos, futuras investigaciones podrían explorar los efectos de la teoría genettiana en otras edades y a partir de los géneros literarios y no literarios: ensayos, artículos de opinión, novelas, tiras cómicas, campañas publicitarias, obras de arte, entre otros.

Por último, la principal conclusión de este trabajo es que, desde la visión educativa, se precisa avanzar en el desarrollo de propuestas pedagógicas que involucren el diálogo entre los textos porque estas prácticas podrían fungir como plataforma cognitiva y emocional que potencia la capacidad analítica, la inferencia como habilidad de orden superior y el pensamiento crítico a partir del análisis vinculante de los textos. El gusto por la literatura solo llegará si las emociones y

la imaginación son estimuladas por aquello que encontramos en las páginas impresas. Una de las formas para que esto suceda es empezar por utilizar los cuentos tradicionales y sus variantes. No sobra decir que en el juego palimpséstico, el autor ha sido declarado «muerto».

2. Implicaciones didácticas

Los hallazgos analizados en materia de pensamiento crítico a partir de la lectura de cuentos de tradición popular ofrecen una variedad de oportunidades y estrategias didácticas dentro del aula. Dado su impacto en la capacidad analítica del lector infantil, el juego palimpséstico actúa como un escenario vinculante de las obras a partir de distintas formas de relacionamiento intertextual. Esa capacidad de establecer diálogos entre los textos supone un punto de partida para desarrollar proyectos de lectura intencionados. Desde esta mirada dialógica de las obras, se propone la elaboración de un catálogo de variantes de cuentos de tradición popular, de hadas o maravillosos. Este recurso podría resultar un aporte valioso para futuras líneas de investigación, una fuente inspiracional para aquellos docentes interesados en comprobar los efectos de la intertextualidad dentro de sus aulas.

Aunque la teoría destaca la importancia de desarrollar el pensamiento crítico en la infancia a partir de la literatura (Sloan, 2003), el diálogo entre los textos es lo que permite comprender «cómo se constituye el lector al reconocer la imbricación de los textos dentro del texto» (Jurado, 2008, p.13). Explorar el rastro de las obras imitadas en la amplia oferta de hipertextos es lo que compete al fenómeno palimpséstico. Aunado a una tarea estimulante para el ámbito cognitivo y emocional de los niños, surge la fuerza del contagio que generan las huellas hipertextuales en la construcción del relato desde la cooperación que surge de la lectura en voz alta. En relación con el catálogo que se propone es importante establecer aquellas obras que han sido susceptibles de huellas palimpsésticas en el tiempo. El apoyo que se sugiere son los cuentos tradicionales por sus ya reconocidos beneficios cognitivos y emocionales en la configuración del niño como lector. Además, de Amo (2003) señala que dentro de la Literatura Infantil, «el cuento tradicional es un utensilio eficaz para consolidar los valores y las creencias. Gracias al cuento el niño construye conceptos abstractos como bondad, maldad, fealdad, belleza, etc. [...] Son caramelos, en definitiva para endulzar la moraleja» (p.113).

La tabla 17 lista algunas de las obras que podrían considerarse dentro de un compendio de cuentos maravillosos desde la perspectiva del dialogismo:

Hipotexto	Hipertexto 1	Hipertexto 2	Hipertexto 3	Hipertexto 4
<i>Los tres cerditos</i>	<i>El papá de los tres cerditos</i> (Triunfo Arciniegas)	<i>La verdadera historia de los tres cerditos</i> (Jon Scieszka)	<i>Los tres lobitos y el cochinito feroz</i> (Eugene Trivizas)	<i>Los tres cerditos</i> (David Wiesner)
<i>Cenicienta</i> (Charles Perrault)	<i>A Cenicienta le duelen los pies</i> (Liliana Cinetto)	<i>La Cenicienta que no quería comer perdices</i> (Nunila López)	<i>La niña bonita y la madre de crianza</i> (Santiago del Estero)	<i>El príncipe ceniciento</i> Babette Cole

Tabla 17. Muestra de obras que establecen diálogos vinculantes desde la perspectiva intertextual.

Fuente: elaboración propia

Otra implicancia didáctica se relaciona con el diseño de un método de recopilación de datos asociados a las participaciones de los niños, denominado *PIA* (por sus siglas), *Palimpsesto*, *Inferencia* y *Análisis*. A través de un formato semejante al empleado en el presente documento, se podría implementar un cuadro recopilatorio, (que los docentes interesados en los beneficios de la teoría intertextual podrían consolidar) para establecer el conjunto de habilidades propias del pensamiento crítico en la infancia. El documento podría abarcar el conglomerado de las participaciones de los niños expuestos a la lectura en voz alta de variantes hipertextuales de diversos cuentos de tradición popular. Estos datos podrían contribuir al análisis de las distintas habilidades que se desarrollan durante la lectura de las variantes. Es preciso destacar que estos hallazgos son esenciales para definir los planes lectores, y en especial, el horizonte de lectura dialógica, que forman parte de las múltiples responsabilidades de los docentes dentro del aula escolar. Por ende, resulta necesaria una discusión rigurosa sobre los criterios para definir las obras que acompañan el proceso lector en la educación inicial. Lo anterior abarca el conocimiento exhaustivo de las habilidades propias de los niños en las distintas edades.

Además, es necesario definir criterios asociados a la calidad literaria, con el fin de garantizar que las obras elegidas contribuyan al desarrollo integral de los menores y se conviertan en el escenario para que afloren habilidades de pensamiento. Al respecto, Viana et al. (2014) afirman que «con relación a la motivación para leer, es consabido que muchas de las semillas de

la lectura se lanzan en los primeros años de escolaridad. Por eso, deberá tenerse un especial cuidado con los textos que se seleccionan para enseñar a leer. [...] Conocer los intereses de los niños es un paso importante para que la selección del material de lectura ofrezca potencialidades en términos de motivación para la lectura» (p.12). Además, desde una mirada vinculante de las obras, la meta de la Literatura Infantil apunta a desarrollar talentos en los primeros estadios de formación, habilidades cognitivas y emocionales que podrían garantizar la configuración de lectores de por vida.

De igual forma, resulta necesario analizar el concepto de educación literaria escolar. Se trata de indagar sobre las implicancias del proceso lector en la infancia, escenario que abarca cuestionamientos sobre qué tipo de habilidades deberían ser promovidas; el conjunto de obras adecuadas según las edades de los niños; necesidades cognitivas y emocionales que deberían ser consideradas durante la elección de los textos; dinámicas asociadas a la participación efectiva del rol del docente en el marco del libre desarrollo del pensamiento conjeturado; frecuencia de la lectura de textos dentro de la programación semanal y lectura por placer sin orientaciones ni directrices del docente. Todo lo anterior supone abandonar la concepción tradicional de lectura en el aula que se limita al abordaje de los textos a partir de preguntas que surgen producto de la iniciativa del profesor. El juego palimpséstico ubica a lector infantil como un participante activo y dinámico con voz propia, un lector que se acerca a las obras con una actitud curiosa y que pone en funcionamiento sus habilidades cognitivas y emocionales para discernir las tramas de los relatos. De acuerdo con Ferreiro y Gómez (2016), «el niño que lee necesita tener un contexto y un propósito; que empiece a pensar acerca de lo que está haciendo incluso antes de que sus ojos vean el texto y que continúa pensando acerca de ello mucho después» (p. 89). La lectura dialógica desde la perspectiva intertextual se asume como el contexto, un escenario de lectura vinculante al que el niño se expone incluso antes de la lectura de la obra. El propósito empieza a ser inferido cuando el niño descubre las conexiones intertextuales entre las variantes: se involucra en el juego palimpséstico y evalúa la relevancia de la trama en función de sus obras icónicas.

3. Limitaciones del estudio

En estas instancias del proceso de investigación resulta apropiado plantear una perspectiva crítica de los aspectos considerados, hecho que abarca elementos de orden conceptual y

metodológico. Al respecto, es preciso subrayar que el abordaje del pensamiento crítico desde la visión de la lectura vinculante es una de las diversas formas donde las destrezas cognitivas se ponen en funcionamiento. Sin embargo, no podría afirmarse que es el único escenario formativo donde la actividad de pensamiento tiene lugar.

Una de las limitaciones asociadas a la presente investigación se relaciona con el contexto de la muestra. El estudio abarcó la participación de un grado de primero de Básica Primaria conformado por un grupo de 35 niños colombianos de 6-7 años. Sería interesante analizar si los efectos del juego palimpsésico también son rastreables en otras muestras poblacionales, con diferentes edades y nacionalidades. Otro aspecto que podría identificarse como un limitante es el uso del género literario. Comprobar que el dialogismo intertextual podría acontecer con otro tipo de textos ampliaría el entendimiento sobre la forma como los niños asocian las obras entre sí.

En relación con el contexto, un aspecto diferenciador de la educación colombiana, y que también es susceptible de ser analizado en otros escenarios geográficos, es la diferencia sustancial entre la educación pública y privada. Para que la brecha se reduzca y la calidad educativa no solo esté vinculada con la presencia de recursos, es imprescindible la voluntad de los gobiernos de turno con el fin de implementar políticas (hecho que abarca la asignación de presupuestos establecidos) que permitan la implementación efectiva de la ruta palimpsésica dentro de las aulas. Por ejemplo, el tratamiento literario desde paseos intertextuales requiere de la presencia de las obras hipo e hipertextuales. Los docentes deberían acceder a este tipo de obras, (definidas de manera previa), y recibir la capacitación adecuada para lograr aplicar la teoría genettiana dentro de los proyectos de educación literaria. Cabe destacar que la intertextualidad no es exclusiva de las obras de la literatura y podrían desarrollarse proyectos asociados a otras áreas del conocimiento como el arte, las ciencias y la tecnología.

En el contexto de la educación colombiana ciertos desafíos asociados al acceso a las obras originales suponen un reto para el profesorado. La dificultad en la asignación de recursos pese a los esfuerzos de los gobiernos de turno por asignar mayores presupuestos al sector de la educación constituye una constante preocupación. Por ende, la intertextualidad supone el encuentro de los lectores con las obras originales, textos que por su costo de producción, tendrían que ser considerados en los presupuestos de las instituciones educativas.

4. Futuras líneas de investigación

La investigación sobre intertextualidad en el aula es un sendero vasto que podría arrojar diversos hallazgos en relación con el pensamiento crítico. En ese sentido, futuras investigaciones podrían centrar su interés en los efectos del juego palimpséstico a partir de variantes, en especial, en edades menores a los seis años y superiores a los 8 años, para contrastar con los resultados obtenidos en esta investigación. Este punto de partida permitiría establecer un común denominador sobre el tipo de habilidades que desarrollan los niños, de acuerdo con sus etapas de desarrollo, cuando se enfrentan a la lectura de variantes hipertextuales. Un análisis de estas habilidades de orden superior podría determinar el tipo de obras más apropiadas y de qué manera los vasos vinculantes entre ellas aportan al desarrollo de lectores críticos en sus etapas iniciales.

Otra línea de investigación podría abarcar la participación de los docentes dentro del proceso de lectura de las variantes. Es innegable la influencia del docente formador en el desarrollo de habilidades de análisis dentro y fuera del aula. Sería interesante determinar hasta qué punto el tipo de preguntas y la antesala expectante del proceso de lectura podrían afectar la comprensión y posterior emergencia del pensamiento conjeturado. Aspectos como el tono, el sentimiento durante el acto de lectura, el lenguaje corporal y la expresividad podrían ejercer una influencia en la forma como los lectores infantiles comprenden el relato. De igual forma, durante el proceso de lectura en el aula es común que algunos docentes manifiesten sus creencias y puntos de vista sobre ciertos temas tratados en las obras literarias y no literarias. Así, el impacto de las decisiones y acciones del adulto formador podrían ser motivo de análisis en el marco de la lectura dialógica de los hipertextos. Un estudio sobre el impacto de la figura del docente, desde el juego de los palimpsestos, podría explorar hasta qué punto los estudiantes forjan su criterio a partir de la influencia de los adultos que configuran su realidad inmediata.

De igual forma, otra propuesta de investigación podría centrar sus esfuerzos en analizar los efectos de la intertextualidad en otro tipo de textos distintos a la literatura: expositivos, argumentativos, publicitarios, entre otros. Se trata de indagar la presencia de voces que se entrecruzan para fortalecer los argumentos o enfatizar aspectos puntuales. Es preciso señalar que el fenómeno de la intertextualidad tiene presencia en diversas áreas del conocimiento, escenario

que permite establecer la copresencia de un texto dentro de otro o las constancias temáticas de las obras de ciertos autores en áreas como la filosofía, la historia, la música, el arte y la ciencia. Desde esta visión, resulta apropiado abordar aspectos asociados al lenguaje, tono, argumentos, perspectiva crítica y valorativa de la realidad e intencionalidad de las producciones.

Además, otra línea que podría resultar fructífera se asocia a un estudio longitudinal que abarque datos cualitativos y cuantitativos para dar seguimiento al tipo de habilidades de orden superior vinculadas al pensamiento crítico. La lectura de los intertextos durante un periodo prolongado de varios años podría contribuir al establecimiento del tipo de destrezas cognitivas más comunes y del conjunto de obras que mejor orientan las habilidades particulares de pensamiento en el marco de la lectura vinculante de los textos. El docente investigador podría crear pruebas de detección de aquellas obras que generan mayores niveles de participación y discusión en el aula, y presentar aquellos textos que fortalecen el debate a partir de la amalgama de constancias temáticas y argumentativas aportadas por los hipertextos. Creemos que la intertextualidad constituye un escenario formativo de lectura razonada donde el debate y la actividad dinámica de los lectores supera a la lectura aislada de obras que forman parte de planes lectores propuestos a gusto del docente, y que no siempre abordan criterios asociados al desarrollo del pensamiento crítico.

Un aspecto que podría ser motivo de investigación se asocia con la constancia de habilidades cognitivas y emocionales por parte de los niños dentro de la lectura intertextual. Establecer las habilidades más recurrentes por parte de un mismo lector infantil durante la lectura de los hipertextos podría arrojar datos interesantes vinculados al tipo de habilidad que surge como resultado de una variante en particular. Evaluar estos hallazgos contribuye a establecer los aportes de la intertextualidad en la configuración del pensamiento crítico en función del rol de las variantes intertextuales y del impacto de su diégesis.

En síntesis, se trata de mejorar la experiencia de lectura de obras que configuran el proceso de desarrollo del pensamiento conjeturado. Aunque la escuela no es el único espacio formativo donde se activan las destrezas cognitivas, si constituye un escenario con un impacto destacado por los hallazgos notables de la lectura entre pares. La lectura en voz alta orientada por el docente promueve la escucha activa de las opiniones ajenas y configura una experiencia de discusión que

enriquece la lectura intertextual desde la visión colectiva del descubrimiento de las huellas de los palimpsestos.

Desde una visión que reconoce los beneficios aportados por la intertextualidad en el desarrollo cognitivo y emocional de los lectores infantiles, la comunidad educativa (que abarca la participación de docentes, estudiantes, padres de familia y directivos), debe asumir un rol dinámico en las decisiones curriculares asociadas al diseño del plan lector, un aspecto central de la educación literaria escolar en el siglo XXI.

Por tanto, la emergencia del pensamiento conjeturado establece un estrecho vínculo entre los cuentos de tradición, sus variantes y la configuración de un lector crítico en la infancia, uno al que la literatura y el mundo actual le exige ser tan audaz y valiente como sus personajes icónicos. Hadas, brujas, animales, príncipes y princesas forman parte de la imaginación, el arma más poderosa para soñar mundos donde la felicidad es eterna.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIL, G. (2008). *Análisis crítico de textos visuales. Mirar lo que nos mira*. EDITORIAL SÍNTESIS.
- ABRIL, M. (2005). *Lectura y literatura infantil y juvenil: claves*. Ediciones Aljibe.
- ALLEN, G. (2011). *Intertextuality*. Routledge
- ALTUN, D & ULUSOY, M. (2019). Intertextuality or Story Resistance? A Deconstruction of Stories with Preschoolers: An Example of «The Little Red Riding Hood». *Universal Journal of Educational Research*, 7(3), 811-819. DOI: [10.13189/ujer.2019.070322](https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070322)
- ARBONÉS, A. (2012). *Lewis Carroll y el nonsense. La lógica como normatividad en construcción (I). The Sky Was Pink*. <http://www.skywaspink.com/lewis-carroll-y-el-nonsense-la-logica-como-normatividad-en-construccion>
[i/#:~:text=En%20la%20literatura%20el%20nonsense,lo%20que%20se%20nos%20presenta.](http://www.skywaspink.com/lewis-carroll-y-el-nonsense-la-logica-como-normatividad-en-construccion)
- ATORRESI, A. (2018). Operativo Aprender/Lengua. Capacidades, contenidos, textos: otra razón para la crítica. *El Toldo de Astier*, 9 (17), 74-84. En *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9062/pr.9062.pdf
- BAJTIN, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI
- BAJTIN, M. (1981). *The dialogic imagination* (K. Brostrom, Trans). University of Texas press.
- BARNET, S., BEDAU, H., & O'HARA, J. (2019). *From Critical Thinking to Argument*. Bedford/St. Martin's
- BARTHES, R. (1975). *The pleasure of the text*. Hill and Wang.
- BARTHES, R. (1977). *Image, Music, Text*. Traducido y editado por Stephen Heath. Londres: Fontana
- BARTHES, R. (1986). *Imágenes, gestos y voces. Lo obvio y lo obtuso*. Paidós.

- BARTHES, R. (1988). *The death of the author*, en R. LODGE, ed., *Modern Criticism and Theory: A Reader*. Longman.
- BARRET, T. C. (1967). Taxonomy of Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension; en Theodore Clymer, «What is Reading? »: Some Current Concepts, en Helen M. Robinson (Ed.) *Innovations and change in Reading Instruction*, Sixty-seventh Yearbook, National Society for the Study of Education, Part II. University of Chicago Press, 1968.
- BARTON, D., & HAMILTON, M. (2000). *Literacy practices*. En D. Barton & M. Hamilton (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). Routledge.
- BERISTÁIN, H. (2010). *El análisis del discurso literario como herramienta didáctica*. Limusa.
- BETTELHEIM, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- BETTELHEIM, B. & ZELAN, K. (2015). *Aprender a leer*. Crítica.
- BEUCHAT, C. (2019). La importancia de las preguntas en el desarrollo de la comprensión lectora. *Revista Lectura y vida*.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a1n2/01_02_Beuchat.pdf
- BELLORÍN, B. (2015). *De lo universal a lo global: nuevas formas del folklore en los álbumes para niños*. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/311617>
- BORTOLUSSI, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Alhambra.
- BOUTTE, G. S. (2012). The Critical Literacy Process Guidelines for Examining Books. *Childhood Education*, 78(3), 147-152. DOI: 10.1080/00094056.2002.10522724
- BRASSEUR, P. (2011). *El pequeño libro rojo*. Océano Travesía
- CALSAMIGLIA, H & TUSÓN, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel.
- CERRILLO, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. OCTAEDRO, S.L

- CERTO, J. (2015). Poetic Language, interdiscursivity, and intertextuality in Fifth Grader's Poetry: an interpretive study. *Journal of Literacy Research*, 47(1), 49–82. DOI: 10.1177/1086296X15577183
- CERVERA, J. (1984). *La literatura infantil en la educación básica*. Cincel.
- COLASANTI, M (2020, 20 de agosto). «Tres veces traicionados, los cuentos de hadas conservan su poder» [Video]. IV Seminario de Literatura Infantil y juvenil de Pereira. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=zQOcW4f3aA4>
- COLOMER, T. (1996). «La evolución de la enseñanza literaria». Aspectos didácticos de Lengua y Literatura, 8. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza <https://www.gretel.cat/wp-content/uploads/2016/01/evolucionliteraria.pdf>
- COLOMER, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. 2ª edición ampliada. Editorial Síntesis.
- CORRAL, Y. (2017). *Validez y fiabilidad en investigaciones cualitativas*. ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20.
- CYRULNIK, B. (2006). *Los patitos feos*. Gedisa Editorial.
- CÓRDOVA, A. (2020). El pasado de Caperucita. *Linternas y bosques, literatura infantil y juvenil*. <https://linternasybosques.com/2016/03/09/el-pasaddecaperucita/?blogsub=confirming#subscribe-blog>
- CÓRDOVA, A. (2020). Tres veces traicionados. Los cuentos de hadas conservan su poder. *Linternas y bosques, literatura infantil y juvenil*. <https://linternasybosques.com/2020/08/20/tres-veces-traicionados-los-cuentos-de-hadas-conservan-su-poder-por-marina-colasanti/>
- COVA, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(2), 53-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41050205>
- CHAMBERS, A. (1985). *Booktalk: Occasional writing on literature and children*. Harper & Row.
- CHARRO, M.A. (1998). *LA SOMBRA DEL LOBO*. Revista de Folklore. Tomo 18a. Núm. 207, pp.

- COOPER, H. (1996). *The Baby who Wouldn't Go to Bed*. Doubleday.
- DACOSTA, V. (2006). *La ruptura de los códigos pragmáticos*. ASELE. Actas. Centro Virtual Cervantes.
- DAHL, R. (1982). *Cuentos en verso para niños perversos*. Altea.
- DELIBES, M. (1994). *Escribir para niños*, CLIJ, 61, pp.16-17.
- DE AMO, J. M. (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Ediciones Aljibe.
- DE AMO, J. M. (2005). El papel del álbum en el desarrollo del intertexto lector. *Campo Abierto*, (28), 61-80. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/14810/1/0213-9529_28_61.pdf
- De ZUBIRÍA, J. (2016, 12 de diciembre). Resultados de las pruebas PISA: no hay mucho que celebrar. *Razón Pública*. <https://razonpublica.com/resultados-de-las-pruebas-pisa-no-hay-mucho-que-celebrar/>
- DEWEY, J. (1989) *Cómo pensamos. Nueva exposición de las relaciones entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- DÍAZ, F. H. (2013). *Panorama breve de la literatura infantil en Venezuela*. Fundación BBVA Provincial.
- DÍAZ, F. H. (2015). *Temas de literatura infantil*. Aproximación al análisis del discurso para la Díaz Parra, M. A. (2022). Desarrollo de habilidades en pensamiento crítico a partir de la propuesta de lectura minuciosa y escritura sustantiva en las clases de ciencias sociales. *Lenguaje*, 50(2), 458-484. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i2S.11889> infancia. Lugar Editorial.
- ECO, U. (1979): *Lector in fábula*. Lumen.
- EDUCACIÓN FORMAL (EDUC). (2022). *Gráfico 1. Variación porcentual anual de matriculados Total nacional*. (2012). <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/EDUC/bol-EDUC-2022.pdf>
- EEDS, M., & WELLS, D. (1989). Grand conversations: An exploration of meaning constructions in literature study groups. *Research in the Teaching of English*, 23, 4-29.

- EICHENSEER, E. (2010). «Franz Xaver von Schönwerth: Roßzwifl und andere Märchen», Morsbach.
- ERRO, A. (2000). La ilustración en la literatura infantil. RILCE. *Revista de Filología Hispánica*, 16.3, 501-511. <https://hdl.handle.net/10171/5355>
- FAUNDAZ., A & FREIRE, P., (1986). *Por una pedagogía de la pregunta*. SIGLO VEINTIUNO EDITORES ARGENTINA, S.A.
- FERNÁNDEZ, F. (2019). El difícil equilibrio entre lógica e imaginación. *El Independiente de Granada*. <https://elindependientedegranada.es/blog/difcil-equilibrio-logica-e-imaginacion>
- FERREIRO, E. & GÓMEZ, M. (2016). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI editores, S.A.
- FOUCAULT, M. (1979). *What is an Author*, Screen, 20, pp. 13-33.
- FRAENKEL, J. & WALLEN, N. (1996). *How to Design and Evaluate research in Education*. McGraw-Hill.
- GARCÍA, C. P. & URIBE, D. (2006). Hacia una conceptualización del pensamiento de orden superior. *Revista Uni-pluri/versidad*. Vol.6 No.3.
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>
- GARNER, J. F. (1995). *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Circe.
- GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus
- GENETTE, G & LEVONAS, A. (1976). New Literary History, Vol. 8, No. 1, *Readers, and Spectators: Some Views and Reviews*, pp. 1-13
- GÓMEZ, J C. (2017). INTERTEXTUALIDAD, INTERDISCURSIVIDAD Y RETÓRICA CULTURAL. Tropelías. *Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, número extraordinario 1.
- GOLDEN, R., & RUMELHART, D. (1993). A parallel distributed processing model of story comprehension and recall. *Discourse Processes*, 16, 203-237.

- HERNÁNDEZ, J. J. (2019). Metaficción en la narrativa juvenil alemana del siglo xxi. En J. M. de Amo y P. Núñez, (Eds.), *Lectura y educación literaria. Nuevos modos de leer en la era digital* (pp. 85-94). Octaedro.
- HERNÁNDEZ, L. (2013). El cuento como vehículo de crecimiento. La «cuentoterapia» en la escuela. Revista *Infancia: educar de 0 a 6 años*. N°. 142, págs. 6-11
- HERNANDEZ SAMPIERI, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. McGRAW-HILL
- HOOKS, B. (2021). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde Editorial.
- ISER, W. (2022). *El acto de leer*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- JACKSON, R., (1981). *Fantasy. The literature of subversion*. Routledge.
- JARAMILLO, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona Próxima*, (8), 108-123.
- JAUSS, H. R. (1987). «El lector como instancia de una nueva historia de la literatura», en José Antonio Mayoral Ramírez (ed). *La estética de la recepción*, pp. 59-85, trad. de Adelino Álvarez.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. M. (2022). Editorial: calidad y valoración de literatura infantil para bibliotecas infantiles. *CAUCE. Revista Internacional De Filología, Comunicación Y Sus Didácticas*, 45(1), 9–28. <https://revistascientificas.us.es/index.php/CAUCE/article/view/22984>
- JUNG, C. G (1993). *Símbolos de transformación*, Col. Biblioteca de Psicología Profunda nº 7, Paidós
- JURADO, F. (2001). *Palimpsestos: la literatura en el contexto escolar*. <http://www.bdigital.unal.edu.co/31436/1/30607-112183-1-PB.pdf>
- JURADO, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de educación*. N.º 46 (2008), pp. 89-105. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a05.pdf>
- JURADO, F. et al. (2014). *La lectura en las escuelas de la periferia. A propósito de la evaluación del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce)*. Universidad Nacional de Colombia, 210 págs.

- JURADO, F. (2014). La lectura crítica: el diálogo entre los textos. *Ruta Maestra Santillana*, 8(1), 10-15.
- JURADO, F. (2016). *Lectura crítica para el pensamiento crítico*. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- KIDS AND FAMILY READING REPORT. Scholastic. <https://www.scholastic.com/content/corp-home/kids-and-family-reading-report.html>
- KIM, M. (2012). Intertextuality and narrative practices of young deaf students in classroom contexts: A microethnographic study. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 404-426. <https://doi.org/10.1002/RRQ.029>
- KRISTEVA, J. (1968). *Séméiotiké. Recherches par une sémanalyse*. Seuil.
- KRISTEVA, J. (1981). *La palabra, el diálogo y la novela en: Semiótica*. 2a. edición. Fundamentos.
- LANDES, S. (1983). Teaching literary criticism in the elementary grades: A symposium. In J.P. May (Ed.), *Children and their literature: A readings book* (pp. 161-164). ChLA Publications.
- LANDOW, G. (1995). *Hipertexto*. Paidós.
- LARROSA, J. (1998). «Venenos y antídotos», en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Alertes, p.12.
- LENGUAJE-ENTRE TEXTOS-. Cuaderno de trabajo, Semestre B (2019). Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- LEÓN, J. A. (2003). *Conocimiento y Discurso. Claves para inferir y comprender*. Pirámide.
- LERAY, M. (2009). *Una caperucita roja*. Editorial Océano S.L.
- LOMAS, C. (2003). *LEER PARA ENTENDER Y TRANSFORMAR EL MUNDO*. https://www.uv.mx/personal/lenunez/files/2013/06/LR02_LeerEscribirEntenderMundo.pdf
- LÓPEZ, P. (2007). *LA INTERTEXTUALIDAD COMO CARACTERÍSTICA ESENCIAL DEL DISCURSO PUBLICITARIO*. CÍRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac) 30, 45-67. <http://www.ucm.es/info/circulo/>

- LLEDÓ, E. (2006). *Elogio de la infelicidad*. Cuatro Ediciones.
- MCGHEE, P. E. 1979. *Humor: Its origin and development*. W H Freeman & Co
- MARCOVICH, F. (2022). La imaginación y sus vínculos con la creatividad. Un análisis teórico desde la psicología del desarrollo. *Revista de Psicología*, 18(35), 84-98. <https://doi.org/10.46553/rpsi.18.35.2022.p84-98>
- MARTÍNEZ, M., Roser, N., & Dooley, C. (2003). Young children's literary meaning making. In N. Hall, J Larson, & J. Marsh (Eds.) *Handbook of early childhood literacy* (pp.222-234). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MARTÍNEZ, M.C. (1994). *Análisis del discurso. Cohesión, Coherencia y estructura semántica de los textos expositivos*. Editorial facultad de Humanidades.
- MARÍN, J.G. (2020). Enseñanza de la literacidad en secundaria desde la percepción de los estudiantes. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2598>
- MATA, J. (2004). *El rastro de la voz y otras celebraciones de la lectura*. Editorial Universidad de Granada
- MCGEE, L. (1992b, December). *First graders' responses to literature in grand conversations: Exploring shared meaning construction*. Paper presented at the National Reading Conference, San Antonio, TX.
- MEDINA, A. (2019). El papel del docente y del estudiante en el uso de las redes sociales como herramienta para la enseñanza en la educación a distancia. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, número 21, año 11. <http://bdistancia.ecoesad.org.mx>
- MENDOZA, A. (1994a). *Literatura comparada e intertextualidad*. La muralla.
- MENDOZA, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*.
- MENDOZA, A. (2001). *El intertexto lector. (El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector)*. Cuenca: Ediciones de la UCLM, pp. 48-49. Octaedro.

- MENDOZA, A. (2008). *El cuento y sus aportaciones al intertexto del lector*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/el-cuento-y-sus-aportaciones-al-intertexto-del-lector--0/>
- MENDOZA, A. & LÓPEZ, A. (1997). *Nuevos cuentos viejos. Los efectos de la transtextualidad*. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil. Editorial Fontalba, S. A.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011). *Nivelemos 1. Lenguaje*. Guía del docente. www.mineduacion.gov.co
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL - MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá, D.C., Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- NÚÑEZ, M.P. (2009). Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades. *Enunciación*, 14(1), 7-21. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.3214>
- NÚÑEZ, M.P. (2015). La comprensión lectora: aspectos teóricos y didácticos. En J. Mata, M.P. Núñez y J. Rienda (Coords. y Eds.) *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 97-130). Pirámide.
- NIKOLAJEVA, M., & SCOTT, C. (2001). *How picturebooks work*. Garland
- NODELDAM, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. The University of Georgia Press.
- ORTIZ, G. (2010). *Habilidades básicas del pensamiento*. Cengage Learning Editores, S.A
- PANTALEO, S. (2017) *Critical thinking and young children's exploration of picturebook artwork, Language and Education*, 31:2, 152-168. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1242599>
- PANTALEO, S. (2002). "Grade 1 students meet David Wiesner's three pigs," *Journal of Children's Literature*, 28(2), 72–84. <https://www.researchgate.net/publication/234748577>
- PANTALEO, S. (2003) '«Godzilla lives in New York»: Grade 1 Students and the Peritextual Features of Picture Books', *Journal of Children's Literature* 29(2): 66–77.
- PARODI, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Universidad de Buenos Aires.

- PRESSLEY, M. (2006): «What the Future of Reading Research Could Be», artículo presentado en el foro de la International Reading Association Research (IRA), abril. <http://www.reading.org/publications/bbv>
- PEIRCE, C. S. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Ediciones Nueva Visión.
- PENNAC, D. (2004). *Como una novela*. Grupo Editorial Norma.
- PEÑALVER, E. & GÓMEZ, M. (2015). *Expresión y comunicación*. Macmillan education.
- PEREA INSUASTY, P. & NÚÑEZ DELGADO, M. P. (2024). Aportaciones de la intertextualidad a la competencia literaria: los cuentos tradicionales en la educación básica primaria colombiana. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(2), 1-21. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355412>
- PERRICONI, G. et al (1983). *El libro infantil*. El Ateneo
- PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- PIAGET, J. (1965). *La construcción de lo real en el niño*. Proteo.
- PROPP, V., (1971). *Morfología del cuento*. Fundamentos.
- PUCHE, R. (2001). Inferencias y prácticas gravitacionales en el niño en el segundo semestre de vida. *Psicología desde el Caribe*, núm. 8, pp. 63-93. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21300806>
- PUCHE, R. & LOZANO, H. (2002). *El sentido del humor en el niño: estudio empírico*. Siglo del Hombre Editores.
- PUCHE et al. (2001). *El niño que piensa. Un modelo de formación de maestros*. Ares Gráficas del Valle Editores Impresores Ltda.
- REGO FREIRE, A. (2012). Salma la caperucita africana. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil* 10, p. 123-134. <https://revistas.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/891>
- RICOEUR, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI Editores.

- RIENDA, J. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria conceptual. *Revista Signa* 23, pp. 753-777. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcbg4f7>
- RIFFATERRE, M. (1983). *Text Production*, New York: Columbia University Press
- ROBLEDO, B. (2016). *Siete cuentos maravillosos*. Editorial Loqueleo.
- ROCHE, M. (2014). *Developing Children's Critical Thinking through Picturebooks: A guide for primary and early years students and teachers*. Routledge.
- RODARI, G. (1999). *Gramática de la fantasía*. Introducción al arte de contar historias. Editorial Panamericana.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (1989). *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*. Universidad, Secretariado de Publicaciones, 1989.
- ROSENBLATT, L. (1985b). *Writing and reading: the transactional theory*. Reporte técnico. N.º 416. New York University.
- ROSENBLATT, L. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press (Original work published 1978).
- ROSENBLATT, L. (2004). *The transactional theory of reading and writing*. In N.J Unrau & R.B. Rudell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed.).
- SALVADOR, I. (2018). *Pensamiento inferencial: qué es y cómo desarrollarlo*. Portal Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/inteligencia/pensamiento-inferencial>
- SAN MARTÍN, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
- SÁNCHEZ, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. Segunda parte. *Horizonte de la Ciencia*, 3(5), 31-38. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2013.5.73>

- SANTAMARINA, M. & NÚÑEZ, M.^a P. (2018). Formación sobre didáctica de la lengua oral de los docentes de educación infantil españoles: un estudio comparativo. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. vol.22, nº1.
- SAUSSURE, F. De. (1945). *Curso de lingüística general*. Editorial Losada, S.A.
- SERRA, A. (2013). *Caperucita Roja*. Fondo De Cultura Económica
- SCHATER, P., & DETWILER, D. (1992). Changing as teachers: perils and possibilities of literature-based language arts instruction. *Language Arts*, 69, 186-192.
- SHAPIRO, L. E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Vergara Editor, S.A.
- SHEGAR, C. & WENINGER, C. (2010) Intertextuality in preschoolers' engagement with popular culture: implications for literacy development, *Language and Education*, 24:5, 431-447, <https://doi.org/10.1080/09500782.2010.48686>
- SCHIMMA, S. & STOHLER, P. (2019). *Red Hood, Blue Beard: Colour in Fairy Tales* (English and German Edition). Arnoldsche Verlagsanstalt.
- SHORT, K. G. (1990). Creating a community of learners. In K. Short & K. Pierce (Eds.), *Talking about books: Crating literate communities*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- SHULEVITZ, U. (2005). ¿Qué es un libro álbum? *En Parapara Clave*. El libro álbum: invención y evolución de un género para niños (pp. 8- 13). Banco del Libro.
- SIPE, L. (2001). *A palimpsest of stories: Young children's construction of intertextual links among fairytale variants*. *Literacy Research and Instruction*, 40:4, 333-352, <https://doi.org/10.1080/19388070109558354>
- SIPE, R.L. (2008). *STORY TIME. Young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College, Columbia University.
- SOLÉ, I. (2001). *Leer, lectura y comprensión*. Barcelona: Laboratorio Educativo.
- SOLÉ, I. (2010). *Estrategias de lectura*. Editorial Grao.

- SOLÉ, I. (2022). *Anticipación, comprensión y aprendizaje a partir de textos*. Contenidos Graó.
<https://www.grao.com/contenido/que-nos-dice-la-investigacion-cientifica-anticipacion-comprension-y-aprendizaje-a-partir-de-textos-6/>
- SLOAN, G.D. (2003). *The child as a critic: Developing literacy through literature, K-8 (4th ed.)*. Teachers College Press
- STEPHENS, J. (1996). *Language and ideology in Children's Fiction*. Essex, Longman Group, p. 84.
- STOTT, J. (1987). *Spiraled sequence story curriculum: A structuralist approach to teaching fiction in the elementary grades*. *Children's Literature in Education*, 18, 148-163.
- TAMÉS, R.L. (1990). *Introducción a la Literatura Infantil*. Secretariado de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- TATAR, M. (2012). *Edición del Bicentenario Hermanos Grimm*. Ediciones Akal.
- TODOROV, T. (1975). *The fantastic. A structural approach to a literary genre*. Cornell University Press.
- TOLKIEN, J.R.R. (1966). «On Fairy-Stories», en *The Tolkien Reader*. Ballantine
- THOMAS, J. (1989). *Inside the Wolf's Belly: Aspects of the Fairy Tale*. Sheffield Academic Press.
- TORR, J. (2007). The pleasure of recognition: intertextuality in the talk of preschoolers during shared reading with mothers and teachers, *Early years*, 27: 1, 77-91.
<https://doi.org/10.1080/09575140601135163>
- VAN KLEECK, A., STAHL, S.A., & BAUER, E.R. (Eds.) (2003). *On reading Books to Children: Parents and Teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- VAN DIJK, T. *En análisis crítico del discurso*. *Anthropos* 186, septiembre-octubre 1999, pp. 23-36.
- VARELAS, M & PAPPAS, C. (2006). Intertextuality in Read-Alouds of Integrated Science-Literacy Units in Urban Primary Classrooms: Opportunities for the Development of Thought and Language. *Cognition and Instruction*, 24-2, 211-259. DOI: https://doi.org/10.1207/s1532690xci2402_2

- VIANA, F. L., RIBEIRO, I., & SANTOS, S. (2014). Los desafíos de enseñar a comprender. *Investigaciones sobre Lectura*, (1), pp.9-32.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243919001>
- WARNER, M. (2019). *Cuentos de hadas*. Larrad Ediciones.
- WOOLF, V. (2009). *El lector común*. Lumen.
- WOLFANG, I. (1987). *El acto de leer*. Teoría del efecto estético. Penguin Random House.
- WOLLMAN-BONILLA, J. (1994). Why don't they «just speak»? Attempting literature discussion with more and less able readers. *Research in teaching of English*, 28, 231-258.
- YOLEN, J. (1981). *Touch magic: Fantasy, faerie and folklore in the literature of children*. Philomel.
- YONGE, C., & STABLES, A. (1998). «I am It the clown»: Problematizing the distinction between «off-task» and «on- task» classroom talk. *Language and Education*, 12, 55-70.
- ZIPES ET AL. (2005). *The Norton Anthology of Children's literature. The Traditions in English*. W.W Norton & Company, Inc.
- ZOLOTOW, CH. & BOBRI, V. (1958). *Sleepy Book*. Lothrop, Lee & Shepard.
- ZULETA, O. (2005). *La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje*. Educere, 9 (28), 115-119.

Textos Primarios

- BASILE, G. (1995). *Petrosinella, una Rapunzel napolitana*. Dial Books
- DALY, N. (2008). *La pequeña caperucita africana*. FUND. INTERMON OXFAM
- FRISCH, A. (2013). *La niña de rojo*. S.L. KALANDRAKA EDICIONES ANDALUCIA
- GRIMM, J. & GRIMM, W. (2016). *Caperucita roja*. VICENS-VIVES
- GRIMM, J. & GRIMM, W. (2018). *Rapunzel*. EDELVIVES
- ISADORA, R. (2008). *Rapunzel*. G.P. Putnam's Sons Books for Young Readers

LERAY, M. (2009). *Una caperucita roja*. Editorial Océano S.L.

LÓPEZ, M. (2019). *Rapunzel con piojos*. ANAYA

WOOLLVIN, B. (2016). *Caperucita*. Peachtree Publishers

WOOLLVIN, B. (2019). *Rapunzel*. UNALUNA

Me gustaban las aventuras fantásticas, me gustaba asustarme leyendo, pasar miedo sabiendo que al final todo acabaría bien. Mis padres viajaban mucho y yo solo recuerdo una constante en mi infancia: los libros, ellos me proporcionaban una seguridad que hoy, cuando vuelvo a ellos, sigue intacta.

Jean Echenoz

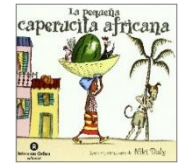
ANEXOS

ANEXO 1. TRANSCRIPCIÓN DE LAS SESIONES DE AULA SOBRE *CAPERUCITA ROJA*

Formato de registro de respuestas de los niños durante el proceso de lectura en voz alta de cuentos en el aula

Nombre de la IE: Liceo Departamental Cuento de Tradición Popular: *La pequeña caperucita africana*

Autor: Niki Daly



Fecha: 06 de septiembre del 2022 Grado: primero de básica primaria Docente: Hérika Alarcón Hora: 7:30 am Cuento #1

Ficha técnica de <i>La pequeña caperucita africana</i>
N.º de páginas: 32
Editorial: FUND. INTERMON OXFAM
Idioma: CASTELLANO
Encuadernación: Tapa dura
ISBN: 9788484524144
Año de edición: 2008
Plaza de edición: BARCELONA
Fecha de lanzamiento: 11/09/2006

Sinopsis de *La pequeña caperucita africana*

¡Salma!, cariño, tendrías que hacerle un favor a tu abuela que tanto te quiere e ir al mercado.

Salma se puso el pañuelo azul en la cabeza, se enrolló su *ntama* de rayas, se puso su collar de cuentas blancas y las sandalias amarillas. Se guardó la lista de su abuela en un pliegue de la falda, se colocó el cesto sobre la cabeza y dijo adiós a su abuela dándole un beso.

No te entretengas, ve al mercado y luego derecha a casa, ¿eh?, le dijo la abuela. Y NO hables con desconocidos, ¿me oyes?, Sí, abuela, te lo prometo, dijo Salma (Tomado de casadellibro.com.co).

		Observaciones y tipo de respuesta
1. ANALÍTICO	Estructura externa e interna Relación lenguaje e imágenes	<i>N1: Ocurre en África.</i> <i>N2: La abuelita piensa que el perro es Salma.</i> <i>N3: El perro se parece al lobo.</i> <i>N4: El perro tiene dientes afilados como el lobo.</i>

	Códigos visuales semióticos Elementos de la narrativa tradicional: lugar, personajes, trama y tema. Tiempo de la narración Relación entre ficción y realidad	<i>N5: El señor perro se parece a un lobo.</i> <i>N6: El perro sabía lo mismo que el lobo.</i> <i>N7: Caperucita se alejó del camino y habló con un desconocido y confió en un desconocido.</i> <i>VARIOS NIÑOS AL MISMO TIEMPO: Se parece al lobo, la va a robar.</i> <i>VARIOS: No hablar con desconocidos.</i>
		Observaciones y tipo de respuesta
2. TRANSTEXTUAL/INTERTEXTUAL	Relación intertextual El trabajo de ilustradores Películas Videos Propagandas Programas de Televisión	Conexiones intertextuales <i>N1: Se parece a la Caperucita Roja.</i> <i>N2: Se parece porque le va a hacer un favor a la abuela.</i> <i>N3: Se parece a la caperucita, va a la casa de la abuela, al mercado.</i> <i>N4: Es como la Caperucita Roja, el lobo se quiere comer a alguien.</i> <i>N5: Es como la Caperucita Roja, que se pone la ropa de la abuela.</i> <i>N6: Se parece un poquito porque caperucita siempre lleva la canasta.</i> <i>N7: Es como la Caperucita Roja porque se pone la ropa de la abuela.</i> <i>N8: Se parece a la historia de la Caperucita Roja.</i> <i>N9: Se parece a la historia de la Caperucita Roja, el lobo le roba la comida.</i> <i>N10: Se me parece a la Caperucita Roja pero sin violencia porque no se come a la caperucita.</i> Conexiones transtextuales <i>N1: se parece a la platonera que hicimos en arte porque tiene un platón en la cabeza.</i> <i>N2: Se parece a la palenquera colombiana.</i> <i>VARIOS: Se parece a la palenquera, eso ocurre en África.</i>

	Producciones de sus compañeros de clase	
3. PERSONAL	Desde sus vidas al texto: los niños emplean experiencias de sus propias vidas para entender el texto leído en voz alta. Del texto a la vida: los niños usan el texto con el objetivo de entender o iluminar algo de sus vidas.	N1: <i>Eso se parece a mí cuando me mandan a hacer un mandado de la cebolla y eso, a la tienda.</i> N2: <i>Me recuerda cuando voy a la tienda.</i> N3: <i>Se parece cuando fui a Versailles, fui con unas tías a comprar gallinas.</i> N4: <i>A mi prima le dan miedo los perros grandes cuando íbamos para la tienda.</i> N5: <i>Un día me estaba comiendo una gomita y mi perra se la comió.</i> N6: <i>Un día estaba comiendo pollo y como tenía las manos engrasadas, se me cayó un pedazo y mi perro se lo comió.</i> N7: <i>Mi perro me vela.</i> N8: <i>Un día estaba comiendo pollo y mi perro se subió a la mesa y se comió un pedazo.</i> N9: <i>Yo tengo una perra más alta que yo y ella se me come la comida.</i> N10: <i>Un día, mi perro se llevó un marcador y se manchó.</i> N11: <i>En enero 31, había un perro que tiene patas de caballo y me arrebató mi pulpo de juguete, estaba rebabeado y yo me puse a llorar.</i> N12: <i>Yo tenía un pajarito de juguete y un perro grande se lo comió.</i> N13: <i>Se parece a mi perro cuando se lleva las chanclas.</i> N14: <i>Mi perrita empieza a saltar para ver que le voy a dar.</i> N15: <i>Unos perros mordieron a mi abuela en sus pies.</i> N16: <i>Mi mamá siempre me dice que no hable con desconocidos.</i> N17: <i>Mi abuela me da agua de panela con pan.</i> N18: <i>Se me parece a yo y a mi mamá y a mi abuelo cuando me van a comprar camisas y zapatos. Es un infierno para mí.</i> N19: <i>No hay que confiar en extraños porque las apariencias engañan.</i> N20: <i>Somos niños y si le pedimos a un adulto que sea nuestro amigo nos puede secuestrar</i> N21: <i>Lo mejor es tener amigos de nuestra edad porque un niño de 6 y uno de 47, no.</i> N22: <i>No todas las personas son malas. Yo tengo una amiga que es mayor que yo, es adulta, y ella es muy amable.</i>

4. TRANSPARENTE	En esta categoría, los niños entran al mundo narrativo de la historia y se convierten en parte de ella (Sipe, 2008).	<i>N1: Eso parece cuando el perro de mi casa me pide comida (onomatopeya de ladridos, el niño asume el rol de perro y empieza a ladrar).</i>
5. PERFORMATIVA	En esta categoría, los niños entran al mundo de la historia con el objetivo de manipularla hacia sus propios propósitos e intereses. Evidencias de la creatividad e imaginación.	

Formato de registro de respuestas de los niños durante el proceso de lectura en voz alta de cuentos en el aula

Nombre de la IE: Liceo Departamental Cuento de Tradición Popular: *La niña de rojo*

Historia e ilustraciones: Roberto Innocenti Escrito por: Aaron Frisch

Fecha: 13 de septiembre del 2022 Grado: primero de Básica Primaria Docente: Hérika Alarcón Hora: 7:30 am Cuento #2



Ficha técnica de <i>La niña de rojo</i>
N.º de páginas: 32
Editorial: S.L. KALANDRAKA EDICIONES ANDALUCIA
Idioma: CASTELLANO
Encuadernación: Tapa dura
ISBN: 9788492608669
Año de edición: 2013
Fecha de lanzamiento: 18/01/2013

Sinopsis de *La niña de rojo*

"La niña de rojo" es una versión moderna del cuento clásico de *Caperucita Roja*. El relato de Aaron Frisch, que narra el accidentado viaje de Sofía en un día de tormenta, recoge -con un estilo sobrio- los principales argumentos narrativos: la abuela enferma, el bosque oscuro, el lobo malvado y la niña de abrigo rojo. Las ilustraciones de Roberto Innocenti, precisas hasta el más mínimo detalle, muestran la gran ciudad como un territorio caótico, desigual, peligroso. Y en el corazón de ese laberinto de calles y edificios se encuentra la selva, un lugar multiétnico repleto de color y vida, la máxima expresión de la sociedad del consumo, la comunicación y la tecnología; con todos sus defectos, de los que se plantea una crítica contundente. Esta adaptación también destaca por el diseño fragmentado de las páginas, con bloques de texto separados de las imágenes, a modo de cómic. Muchas generaciones de niños han crecido con este cuento eterno, con un lobo feroz que ahora viaja en motocicleta, y con un final que -en el caso de "La niña de rojo"- tanto puede ser trágico, como feliz. Porque sea antaño o en la actualidad, los cuentos siempre son mágicos. (Tomado de casadellibro.com.co)

		Observaciones y tipo de respuesta
1. ANALÍTICO	Estructura externa e interna	N1: Una niña que está vestida de rojo y que estudia en un colegio.
		N2: Eso es una ciudad.
		N3: Allí hay un bosque de ladrillos, muchas construcciones en ese bosque.
	Relación lenguaje e imágenes	N4: Hay un apartamento (piso) que parece un bosque.
		N5: Hay un McDonald's en un bosque de ladrillos.
		VARIOS: Hay un McDonald's.
		N6: Hay una marca de carro. Es un Mercedes.

2. TRANSTEXTUAL/INTERTEXTUAL	Códigos visuales semióticos Elementos de la narrativa tradicional: lugar, personajes, trama y tema. Tiempo de la narración Relación entre ficción y realidad	x	N7: Se parece a Nueva York por los anuncios. N8: Se parece a Las Vegas. N9: La niña va a comprar ropa. N10: Puede ser que se la roben, la raptan (a la niña). N11: Los chacales son ladrones. Bandidos. N12: Las apariencias engañan. N13: Es peligroso porque en las calles uno no sabe que pueda pasar. N14: El cazador era un hombre y se convirtió en lobo. N15: La niña se dejó engañar. N16: El cazador se la lleva en una moto. N17: En ese cuento hay mucho equipo táctico y muchos militares. N18: Hay realidad virtual. N19: Mucho FBI. N20: Allí están los de la marina del ejército. N21: La abuela es como una espía. TODOS: Una niña que estudia en un colegio. TODOS: Es una ciudad, no se parece a un bosque. TODOS: ¡Buena! (ante la pregunta de la docente de qué opinan sobre la historia).
	Relación intertextual El trabajo de ilustradores Películas Videos Propagandas Programas de Televisión	x x x	Conexiones intertextuales N1: Se parece al cuento de la Caperucita Roja, que la mamá y la hija vivían en un bosque. La caperucita no era obediente y la mamá le decía lo mismo. N2: Se parece al cuento pero ocurre en una ciudad. N3: La niña se parece a Caperucita Roja por el gorro y la chaqueta. N4: Yo creo que sí se parece a Caperucita Roja porque el lobo se come a la abuela. N5: Ese cazador se parece al lobo de Caperucita. N6: Ese es el lobo feroz en la historia. Parecido al lobo feroz. Conexiones transtextuales N1: Lo vi en una película. Cuando sale la luna, el hombre se convierte en lobo. N2: Sí, en Crepúsculo (obra de Stephanie Meyer y llevada al cine). N3: Los lobos se convierten en luna llena y no en luna menguante. N4: A mí me gustan los hombres lobos. N5: Todos los finales de estas historias terminan bonito.

	Producciones de sus compañeros de clase		
3. PERSONAL	Desde sus vidas al texto: los niños emplean experiencias de sus propias vidas para entender el texto leído en voz alta. Del texto a la vida: los niños usan el texto con el objetivo de entender o iluminar algo de sus vidas.		<i>N1: Parece a mi abuela que cuando voy a comer me lee un cuento.</i> <i>N2: Fui dos veces a McDonald's.</i> <i>N3: Eso es como Chipichape (centro comercial en Cali, Colombia).</i> <i>N4: Se parece a mi casa en un segundo piso.</i>

4. TRANSPARENTE	En esta categoría, los niños entran al mundo narrativo de la historia y se convierten en parte de ella (Sipe, 2008).		

5. PERFORMATIVA	En esta categoría, los niños entran al mundo de la historia con el objetivo de manipularla hacia sus propios propósitos e intereses. Evidencias de la creatividad e imaginación.		
			<i>N1: ¡Se comió a la abuelita!</i> (abraza a otra niña en señal de miedo)
			Varios niños se abrazan en señal de miedo

Formato de registro de respuestas de los niños durante el proceso de lectura en voz alta de cuentos en el aula



Nombre de la IE: Liceo Departamental Cuento de Tradición Popular: *Caperucita roja* Autor: Hermanos Grimm

Fecha: 20 de septiembre del 2022 Grado: primero de Básica Primaria Docente: Hérika Alarcón Hora: 7:30 am Cuento #3

Ficha técnica de <i>Caperucita roja</i>
N.º de páginas: 40
Editorial: VICENS-VIVES
Idioma: CASTELLANO
Encuadernación: Tapa dura
ISBN: 9788468252513
Año de edición: 2016
Plaza de edición: BARCELONA
Ilustrador: FRANCESCA COSANTI
Fecha de lanzamiento: 23/11/2016

Sinopsis de *Caperucita roja*

Uno de los cuentos más famosos y queridos de todos los tiempos, en el que su protagonista es una niña a la que llaman *Caperucita Roja*, se reinterpreta completamente gracias a la creatividad de Francesca Cosanti. (Tomado de casadellibro.com.co).

		Observaciones y tipo de respuesta
1. ANALÍTICO	Estructura externa e interna	<i>TODOS: ¡La cola del lobo. Una tela de la capa! (refiriéndose a la portada y guardas del cuento cuando la maestra les pregunta qué observan).</i>
		<i>N1: Es la tela con la que se hizo la capa la niña.</i>
		<i>N2: La llaman caperucita porque tiene una capa roja.</i>
	Relación lenguaje e imágenes	<i>N3: Se parece a un bosque de hojas gigantes.</i>
		<i>N4: Esas hojas se parecen al país de Canadá.</i>
		<i>N5: El lobo se parece a una serpiente.</i>
	Códigos visuales semióticos	<i>N6: El lobo se quiere comer a la abuela y quiere comerse a caperucita.</i> <i>N7: Cuando el lobo se quiere comer a la abuela y quiere comerse a caperucita.</i>

	Elementos de la narrativa tradicional: lugar, personajes, trama y tema. Tiempo de la narración Relación entre ficción y realidad	x	<i>N8: Tan suaves que se ven, parecen de peluche (refiriéndose a las garras del lobo).</i> <i>N9: Cuando el lobo se come a caperucita y a la abuelita llega el cazador.</i> <i>N10: La niña no cumplió con las normas que dejó la mamá.</i> <i>N11: A Caperucita Roja se le olvidó lo que dijo su mamá.</i> <i>N12: Los dientes del lobo se parecen al tiburón espada.</i> <i>N13: Los árboles son los dientes (juego del ilustrador entre dientes y hojas del árbol).</i> <i>N14: Parece un lobo escorpión.</i> <i>N15: Tiburón cierra.</i> <i>N16: El lobo parece un pollo (cuando se ha comido a Caperucita y a la abuela).</i> <i>N17: Parece un pavo.</i> <i>N18: Este lobo ocupa mucho espacio. (La docente ha trabajado con los niños el concepto de espacio, masa, peso, volumen).</i> <i>N19: Tiene mucha masa.</i> <i>N20: Tiene mucho volumen.</i> <i>N21: Llegó el cazador con un fusil.</i> <i>N22: Tijeras para sacar a la caperucita y a la abuela.</i> <i>VARIOS: ¡Allí está el lobo! (señalando la ilustración).</i> <i>VARIOS: ¡Qué miedo!</i> <i>N23: Este cuento da una lección. Uno no debe salir sin el permiso de la mamá.</i> <i>N24: Tampoco podemos salir sin permiso.</i> <i>N25: No confiar en extraños.</i> <i>N26: Otra lección sería no andar solos. Uno se puede perder, o se lo pueden llevar.</i> <i>N27: Su mamá le dijo que no hablara con extraños.</i>
--	---	---	--

2. TRASNTEXTUAL/INTERTEXTUAL	Relación intertextual	x	<i>Conexiones intertextuales</i> <i>N1: Como los otros cuentos son dos versiones distintas. Este es la versión real de Caperucita Roja.</i> <i>N2: Me he dado cuenta de que todo este tiempo hemos leído cuentos de Caperucita Roja.</i> <i>N3: Se parece a la bella durmiente (refiriéndose al lobo que duerme después de haberse comido a la niña y a la abuela).</i>
	El trabajo de ilustradores	x	
	Películas		
	Videos		
	Propagandas		
	Programas de Televisión		
	Producciones de sus compañeros de clase		

Observaciones y tipo de respuesta			
3. PERSONAL	Desde sus vidas al texto: los niños emplean experiencias de sus propias vidas para entender el texto leído en voz alta.	x	<i>N1: Me recuerda cuando voy a la casa de un amigo, paso por su parque y mi mamá me advierte de cuidarme de extraños.</i> <i>N2: Eso se parece a yo, visitando a mi abuela en mi unidad.</i> <i>N3: Yo me parezco al lobo cuando tengo hambre y me como una chocolatina.</i> <i>N4: Esas garras (las del lobo) son como las de mi gato.</i> <i>N5: Me recuerda cuando mi perra golpea la puerta (como el lobo).</i> <i>N6: Yo tengo una perra que se parece a un lobo y hace guau, guau.</i> <i>N7: Mi perrita toca la puerta.</i> <i>N8: Yo tengo tres perritos. Se ponen a ladrar para que les abran.</i>

	Del texto a la vida: los niños usan el texto con el objetivo de entender o iluminar algo de sus vidas.		<i>N9: Yo tengo un gato que se llama Luna. Ella sabe abrir la puerta.</i>
			<i>N10: Mi gata maúlla para que le abran.</i>
			<i>N11: Como siempre en las historias. A veces me da miedo, temor, angustia cuando apagan la luz de mi pieza, me da escalofrío. Cuando me duermo sueño con cosas terribles.</i>
			<i>N12: Un día un amigo se fue sin permiso de la mamá al río Pance (Cali, Colombia) y murió.</i> <i>TODOS: ¡No hay que hablar con desconocidos!</i> <i>N13: Tenemos que hacerles caso a los papás.</i> <i>N14: Los adultos saben más que los niños.</i> <i>N15: No hay que dar información de la familia.</i>

4. TRANSPARENTE	En esta categoría, los niños entran al mundo narrativo de la historia y se convierten en parte de ella (Sipe, 2008).		<i>VARIOS: ¡Llegó el lobo! (gritos y tres niños se abrazan).</i>

5. PERFORMATIVA	En esta categoría, los niños entran al mundo de la historia con el objetivo de manipularla hacia sus propios propósitos e intereses. Evidencias de la creatividad e imaginación.		<i>N1: Parecía como si el lobo estuviera volando (Se lanza como si estuviera volando e imita el vuelo del lobo cuando se lanza hacia la abuela).</i>
			<i>N2: (Imita el mordisco del lobo).</i>
			<i>N3: (Otro niño se lanza como lo hace el lobo).</i>
			<i>TODOS. (Gritos cuando la docente les enseña al lobo tras comerse a la niña y a su abuela).</i>

Formato de registro de respuestas de los niños durante el proceso de lectura en voz alta de cuentos en el aula



Nombre de la IE: Liceo Departamental Cuento de Tradición Popular: *Caperucita* Autor: Bethan Woollvin

Fecha: 27 de septiembre del 2022 Grado: primero de Básica Primaria Docente: Hérika Alarcón Hora: 7:30 am Cuento #4

Ficha técnica de <i>Caperucita</i>
N.º de páginas: 24
Editorial: Peachtree Publishers
Idioma: CASTELLANO
Encuadernación: Tapa dura
ISBN: 9781561459179
Año de edición: 2016
Ilustrador: Bethan Woollvin
Fecha de lanzamiento: 2016

Sinopsis de *Caperucita*

Una sorprendente nueva interpretación de la querida historia de Caperucita Roja con un toque oscuro e ingenioso. Caperucita roja se encuentra en el medio del bosque con un lobo hambriento. El lobo tiene un plan. Pero también lo tiene la pequeña niña. Llenas de ingenio y encanto, las ilustraciones de Bethan Woollvin ofrecen una nueva interpretación de esta clásica historia. www.buscalire.com

		Observaciones y tipo de respuesta
1. ANALÍTICO	Estructura externa e interna	N1: La portada parece a la Caperucita Roja.
		N2: La mirada se parece a CR.
		N3: Ese cuento parece un mundo que no tiene color. Solo CR tiene color.
	Relación lenguaje e imágenes	N4: Ella tiene color porque es la protagonista.
		N5: Como en la historia.
		N6: Parece un bosque animado.
		N7: El camino se parece a un río.
		N8: El camino se parece al del gato de Tejada, el gato del río (escultura del artista colombiano, Tejada).

	Códigos visuales semióticos Elementos de la narrativa tradicional: lugar, personajes, trama y tema. Tiempo de la narración Relación entre ficción y realidad	<i>N9: Se parece mucho a la CR pero ese lobo parece un cuerpo espín.</i> <i>N10: Se parece a un gato.</i> <i>N11: También podría ser un gato animado con la cola de fuego.</i> <i>N12: Se parece un tiburón sierra.</i> <i>N13: El lobo remasterizado con el traje de la abuela.</i> <i>N14: El lobo remasterizado con dragón.</i> <i>N15: La cara del lobo se parece a un cocodrilo.</i> <i>N16: El lobo es grande en las historias para asustar a Caperucita.</i> <i>N17: Primero se va a comer a Caperucita y luego a la abuela.</i> <i>N18: ¿Por qué siempre el lobo se tiene que comer a CR?</i> <i>N19: El lobo tiene mucha hambre y no tiene opción de qué comer en el bosque.</i> <i>N20: El lobo no tiene nada qué comer y los lobos se pueden comer a las personas.</i> <i>N21: Los lobos son carnívoros.</i> <i>VARIOS: ¡El lobo se comió a la abuela con ropa! (risas)</i> <i>N22: Se ve chistoso disfrazado de la abuelita.</i> <i>N23: Después, la CR le va a preguntar por qué tienes esa boca tan grande.</i> <i>N24: Ni la fritó.</i> <i>N24: Los lobos no necesitan fritar.</i> <i>N26: El lobo está muy gordiflón por haberse comido a muchas personas.</i> <i>N27: A mí me parece que el lobo es tierno.</i> <i>N28: Esa mirada es la de la portada.</i> <i>N29: Ella piensa coger el hacha y entrar a la casa.</i> <i>N30: Lo va a matar.</i> <i>N31: Ella tiene el hacha.</i> <i>N32: Caperucita se va a volver cazadora cuando sea grande.</i> <i>N33: Se puso el abrigo del lobo.</i> <i>N34: Yo creo que es la piel del lobo.</i> <i>N35: Esta caperucita es más inteligente, más pilosa.</i> <i>N36: Con ese disfraz se parece un gatito.</i> <i>N37: Lo mató y cogió su piel para hacerse un abrigo.</i> <i>N38: Ella pensó rápido.</i> <i>N39: Ella mató al lobo para sobrevivir.</i>
--	--	---

			<i>N40: Cualquiera puede saber que no es la abuela, hocico grande. Eso se nota a primera vista.</i> <i>N41: La piel de la abuela no era peluda.</i> <i>N42: La piel de la abuela no era negra.</i> <i>N43: Parece una niña que no le tiene miedo a nada. Se parece un poquito a los hombres que son valientes.</i> <i>N44: A la niña le tocó ser muy audaz.</i> <i>N45: A CR no necesita que nadie la salve.</i> <i>N46: Ella se puede salvar sola.</i> <i>N47: Ella es una niña independiente.</i> <i>N48: Ella sabe lo que va a hacer.</i> <i>N49: Ella es una niña pensadora. No como otras Caperucitas.</i> <i>N50: Es una niña IB. Ella piensa y ella sabe cómo reflexionar (alude a dos atributos del perfil del Bachillerato Internacional).</i> <i>N51: Entonces ella es la cazadora.</i> <i>N52: Ella fue valiente y salvó a la abuela.</i> <i>N53: No lo quería relacionar con matanza pero lo mató.</i> <i>N54: Este cuento tiene final feliz.</i> <i>N55: Un final chévere.</i> <i>N56: Nunca confíen en los desconocidos.</i>
--	--	--	---

			Observaciones y tipo de respuesta
2. TRASNTEXTUAL/INTERTEXTUAL	Relación intertextual	x	Conexiones intertextuales
		x	N1: Todos los cuentos son versiones de Caperucita Roja y el lobo es grande.
		x	N2: Son enemigos porque en el otro cuento el cazador le abre la barriga y saca a la abuelita y a CR.
	El trabajo de ilustradores		N3: En los otros cuentos CR creía en lo que le decía el lobo pero en este no.
			N4: Es como siempre, se pone la ropa de la abuela.
	Películas		N5: Este es un cuento más avanzado.
		x	N6: No se parece a otros cuentos porque CR no necesita ayuda. Ella sabe lo que va a hacer
	Videos		N7: Así no es el cuento. Está mal. Ella no planeó porque así no es el cuento. El lobo debería ser más pequeño. Quizás esta sea la segunda parte del cuento (resistencia al travestimiento).
	Propagandas		N8: Es como un cuento que yo ya he leído. Es una niña que al final se vuelve una experta cazadora de lobos.
	Programas de Televisión		N9: En todos los cuentos CR entra a la casa sin pensarlo. En este cuento ella es más inteligente.
	Producciones de sus compañeros de clase		N10: El cuento remasterizado porque está cambiando lo del otro cuento.
			N11: Esta niña es valiente, no como en el otro cuento.
		N12: En este cuento al fin ganó la niña y tan chiquita que está.	
			Conexiones transtextuales
			N1: Ese lobo se parece a Totoro, el personaje de Mi vecino Totoro (película japonesa, animé).
			N2: El traje del lobo se parece a la rayuela africana.
			N3: Como en las películas, las gallinas se quedan sin plumas y las ovejas sin lana.

Observaciones y tipo de respuesta			
3. PERSONAL	Desde sus vidas al texto: los niños emplean experiencias de sus propias vidas para entender el texto leído en voz alta. Del texto a la vida: los niños usan el texto con el objetivo de entender o iluminar algo de sus vidas.		N1: Ese cuento es como mi TV. donde hay un canal donde solo pasan películas viejitas en blanco y negro.
			N2: Ese cuento tiene dibujitos parecidos los que yo hacía cuando era pequeño.
			N3: En este cuento la CR se parece a las niñas independientes y se parece un poquito a mí cuando me quedo sola tres horas.
			N4: Ese lobo se parece a mi perro cuando tiene mucha hambre.
			N5: El lobo tiene labial como se lo pone mi mamá.
			N6: Ese lobo disfrazado se parece a mi perra cuando le ponemos ropa nueva.
			N7: Mis primos siempre tiene un plan, como CR; nosotros hacemos galletas con chispas de chocolate.
			N8: Un amigo se subió a un árbol a coger mango.
			N9: Un día vi una vaca en un sillón a la que le habían quitado la piel como al lobo.
			N10: Ese cuento es como lo que me dijo mi amiga de cuarto: que cuide a mi abuela para que no se muera.
			N11: Mi mamá se trepa a los árboles a coger aguacates.
			N12: Nunca se metan con los inteligentes (el niño alude al rol de CR quien mata al lobo en esta versión).
			N13: No debes tenerle miedo a nada.
			N14: No hay que confiar en la gente mala, hay que confiar en la gente IB (el niño alude al programa).
			N15: Cuando yo era chiquito me asustaban las cucarachas pero ahora no.

4. TRANSPARENTE	En esta categoría, los niños entran al mundo narrativo de la historia y se convierten en parte de ella (Sipe, 2008).		Observaciones y tipo de respuesta
			N1: ¡Pero no a ella! (repite la frase de la historia).
5. PERFORMATIVA	En esta categoría, los niños entran al mundo de la historia con el objetivo de manipularla hacia sus propios propósitos e intereses. Evidencias de la creatividad e imaginación.		Observaciones y tipo de respuesta

Formato de registro de respuestas de los niños durante el proceso de lectura en voz alta de cuentos en el aula

Nombre de la IE: Liceo Departamental Cuento de Tradición Popular: *Una caperucita roja* Autor: Marjolaine Leray

Fecha: 04 de octubre del 2022 Grado: primero de Básica Primaria Docente: Hérika Alarcón Hora: 7:35 am Cuento #5



Ficha técnica de <i>Una caperucita roja</i>
N.º de páginas: 36
Editorial: AUTOR-EDITOR
Idioma: CASTELLANO
Encuadernación: Tapa dura
ISBN: 9786074002119
Año de edición: 2009
Plaza de edición: ES
Fecha de lanzamiento: 27/10/2009

Sinopsis de *Una caperucita roja*

Una caperucita roja pasea tranquilamente por el bosque cuando es capturada por el lobo... Pero esta caperucita no se deja intimidar muy fácilmente. Una cáustica versión del más famoso cuento para niños, que hará reír a todos, incluso a muchos adultos. Tomado de Tornamesa.co.

		Observaciones y tipo de respuesta
1. ANALÍTICO	Estructura externa e interna	X <i>N1: La caperucita roja parece una enana y el lobo es más grande.</i>
		X <i>N2: CR parece un fantasma; está muy seria.</i>
		X <i>N3: Los personajes están relacionados con el color de las palabras (la niña identifica el color rojo para CR y el negro para el lobo).</i>
		X <i>N4: Parece que están en una nave espacial porque solo hay color rojo y negro.</i>
		X <i>N5: Me parece muy extraño que CR tenga las manos atrás.</i>
	Relación lenguaje e imágenes	<i>Varios: El lobo es alto y delgado.</i>
		X <i>N6: Eso no parece un lobo, tiene cara de zancudo.</i> <i>N7: El lobo la está halando del cuello.</i>

	Códigos visuales semióticos Elementos de la narrativa tradicional: lugar, personajes, trama y tema. Tiempo de la narración Relación entre ficción y realidad	N8: <i>El lobo se la quiere comer</i> N9: <i>Los brazos del lobo se parecen a los de una cucaracha.</i> N10: <i>El lobo se parece a un insecto palo.</i> N11: <i>El lobo ha comido mucha ensalada por eso está tan flaco.</i> N12: <i>Ese lobo está deshidratado.</i> N13: <i>Como el lobo comió tantos dulces, una bacteria les dañó los dientes.</i> N14: <i>Con razón se va a comer a CR; tiene mucha hambre y está muy flaco.</i> N15: <i>Si el lobo es carnívoro porque no caza los animales del bosque.</i> N16: <i>¡Se la va a comer!</i> N17: <i>Yo creo que el lobo se quiere comer a CR y a la abuelita.</i> N18: <i>La boca del lobo se parece a la de un cocodrilo.</i> N19: <i>La boca se parece a un tiburón.</i> N20: <i>La boca del lobo se parece a una puerta abierta con bisagras.</i> N21: <i>Para escucharte mejor (refiriéndose a las orejas).</i> N22: <i>Ella es una niña como la otra vez de Caperucita, una niña valiente (refiriéndose al cuento anterior).</i> N23: <i>La caperucita roja es la carne tierna y roja.</i> N24: <i>Caperucita roja parece que tiene una flecha y un arco invisible.</i> N25: <i>El lobo está triste porque no tiene nada para comer.</i> N26: <i>¡Qué niña tan valiente!</i> N27: <i>CR no tiene miedo.</i> N28: <i>Ella no le tiene miedo a nada.</i> N29: <i>El lobo la está ahogando.</i> N30: <i>La Caperucita Roja es guapa porque le dijo que no se la comiera.</i> Varios: <i>Risas (cuando la docente lee que tiene mal aliento).</i> N31: <i>Le da una menta para que se le quite el mal aliento.</i> N32: <i>¿Y si está envenenado?</i> N33: <i>Esa caperucita roja es cariñosa</i> N34: <i>Ella es tranquila.</i> N35: <i>CR fue buena y le trajo un caramelo.</i> N36: <i>El lobo se está ahogando.</i> N37: <i>Es una trampa.</i>
--	--	---

			N38: <i>las poses de CR todas están raras.</i> N39: <i>Muy sospechosa la niña con esa cara.</i> N40: <i>Un caramelo trampa.</i> N41: <i>Le da un chicle para el mal aliento.</i> N42: <i>Está envenenado.</i> N43: <i>Se murió</i> N44: <i>El lobo se comió el palo del caramelo.</i> N45: <i>Se ahogó con el papel del caramelo.</i> N46: <i>Se volvió mala la Caperucita Roja.</i> Varios: <i>¡Lo envenenó!</i> N47: <i>Lo sabía; estaba envenenado.</i> N48: <i>¡Lo mataron!</i> N49: <i>El lobo está sorprendido por el mal aliento.</i> N50: <i>Le dio pena.</i> N51: <i>El lobo se comió la envoltura del caramelo.</i> N52: <i>El lobo es ingenuo, es como tonto.</i> N53: <i>Caperucita hizo plan para poderlo envenenar.</i> N54: <i>Caperucita es una niña IB. Pensadora (atributo del Bachillerato Internacional).</i> N55: <i>Fue una niña audaz.</i> N56: <i>Ella está diciendo usted perdió y yo gané.</i> N57: <i>La niña no quería pelea entonces le dio un caramelo.</i> N58: <i>La intención con el dulce era matarlo.</i> N59: <i>El lobo se tragó el caramelo y no lo masticó.</i> N60: <i>El lobo fue ingenuo. Se comió el caramelo y creyó que no le iba pasar nada.</i> N61: <i>Tan picada (significa engreída).</i>

Observaciones y tipo de respuesta		
2. TRASNTEXTUAL/INTERTEXTUAL		<i>Conexiones intertextuales</i>
	Relación intertextual	<i>N1: La historia es un poquito diferente de las demás porque ella CR no está en casa de la abuela.</i>
		<i>N2: CR es valiente como el otro cuento.</i>
	El trabajo de ilustradores	<i>N3: Caperucita roja es valiente como en el cuento Pequeño Rojo.</i>
		<i>N4: Es como en Blanca Nieves que le dan una manzana envenenada.</i>
	Películas	<i>N5: Como en el otro cuento que nos dejaron en suspenso si ella le había abierto la panza o no (al lobo).</i>
	Videos	<i>N6: Es igual al cuento del pasado martes. La CR no le tenía miedo a nada.</i>
		<i>N7: CR es valiente como en el otro cuento.</i>
	Propagandas	<i>N8: Este cuento es diferente, no está la abuela, ni el cazador ni la mamá, ni árboles.</i>
		<i>Conexiones transtextuales</i>
	Programas de Televisión	<i>N1: Me recordó una película que era un niño revisándole la boca a un monstruo que venía del Everest.</i>
	Producciones de sus compañeros de clase	<i>N2: El lobo parece los típicos monstruos de los juegos de terror.</i> <i>N3: Ese lobo es un Slenderman (alude al juego de Main Craft, discuten sobre estos personajes).</i>

Observaciones y tipo de respuesta			
3. PERSONAL	Desde sus vidas al texto: los niños emplean experiencias de sus propias vidas para entender el texto leído en voz alta. Del texto a la vida: los niños usan el texto con el objetivo de entender o iluminar algo de sus vidas.		N1: Yo recuerdo unos pasteles que yo me comía con el papel y no me pasaba nada.
			N2: Un día mi papá me dijo que si íbamos al cine y yo me subí al carro y él me dijo: «que ingenua, no la voy a llevar».
			N3: Eso se parece cuando yo me tragué un dulce.
			N4: Eso se parece cuando me caí de la escalera y casi me trago un diente.
			N5: Eso se parece cuando mi papá me compró un dulce, me lo metí a la boca y el diente se me quedó pegado.
			Observaciones y tipo de respuesta
4. TRANSPARENTE	En esta categoría, los niños entran al mundo narrativo de la historia y se convierten en parte de ella (Sipe, 2008).		N1: (Una niña abraza a su compañera como lo haría el lobo).
			N2: (Un niño abraza a su compañero en señal de miedo y dice: «Comeremos carne roja y tierna»).

			Observaciones y tipo de respuesta
5. PERFORMATIVA	En esta categoría, los niños entran al mundo de la historia con el objetivo de manipularla hacia sus propios propósitos e intereses. Evidencias de la creatividad e imaginación.		<i>N1: Imita la postura de CR en el cuento.</i>

ANEXO II. TRANSCRIPCIÓN DE LAS SESIONES DE AULA SOBRE *RAPUNZEL*

Formato de registro de respuestas de los niños durante el proceso de lectura en voz alta de cuentos en el aula

Nombre de la IE: Liceo Departamental Cuento de Tradición Popular: *Rapunzel* Autor: Bethan Woollvin

Fecha: 18 de octubre del 2022 Grado: primero de Básica Primaria Docente: Hérika Alarcón Hora: 7:30 am Cuento #6



Ficha técnica de Rapunzel
Nº de páginas: 32
Editorial: UNALUNA
Idioma: CASTELLANO
Encuadernación: Tapa dura
ISBN: 9788494852046
Año de edición: 2019
Plaza de edición: ESPAÑA
Fecha de lanzamiento: 15/03/2019

Sinopsis de *Rapunzel*

La princesa de pelo dorado Rapunzel es mantenida cautiva en lo alto de la torre de su castillo por una bruja malvada, que corta los mechones de su hermoso cabello y los vende para su propio beneficio. ¿Podrá Rapunzel encontrar una manera de escapar? (Tomado de casadellibro.com.co).

1. ANALÍTICO	Estructura externa e interna	Relación lenguaje e imágenes	Observaciones y tipo de respuesta	
				N1: <i>El pelo de Rapunzel tiene forma de serpiente.</i>
				N2: <i>Yo conozco la historia de Rapunzel como la palma de mi mano.</i>
				N3: <i>La bruja está subiendo por el cabello de Rapunzel.</i>
			x	VARIOS: <i>(Risas)</i>
			x	N4: <i>El cabello de Rapunzel parece una vía del tren.</i>
				N5: <i>Rapunzel tejó una escalera para poder bajar y subir.</i>
				N6: <i>Rapunzel salía de la torre. Y regresaba para que no le echaran el hechizo.</i>
				N7: <i>Puede ser que la bruja dejó la escoba.</i>
				N8: <i>La escoba es para volar.</i>

	Códigos visuales semióticos Elementos de la narrativa tradicional: lugar, personajes, trama y tema. Tiempo de la narración Relación entre ficción y realidad	x	N9: Y para hacer oficio en la casa. N10: Porque no le pone una puerta y le pone un candado y que la llave sola la tenga ella, y se compra una escoba voladora para subir hasta donde Rapunzel. N11: La bruja debe hacer una escalera porque a Rapunzel le debe estar doliendo. VARIOS: ¡Con ayuda del caballo! N12: En la historia que yo conozco Rapunzel fue robada. N13: La bruja la estaba esperando. N14: La bruja la asustaba para que Rapunzel no saliera de la torre. N15: Rapunzel logró excusarse. N16: Rapunzel tiene una hoja en el pelo... N17: Rapunzel está sonriendo, no tiene miedo. N18: La maldición es que la va a convertir en rana. N19: Dijo una mentira en blanco. N20: Una mentira que no es tanta mentira pero si es una mentira. N21: Una mentira en blanco es para salvarse. N22: Rapunzel tiene las tijeras en la mano y las dañó. N23: Se cayó la bruja. N24: Se pegó. N25: Rapunzel se cortó el pelo e hizo caer a la bruja. N26: Yo sabía que las tijeras iban a servir para algo. N27: Rapunzel se cortó el pelo para que la bruja no volviera a la torre para que ella pudiera salir. N28: Rapunzel es una heroína. N29: Ella lo está persiguiendo a él porque él aparece en el cartel porque él robó. Siempre hay carteles cuando hay personas que roban. N30: Rapunzel va a atrapar a todos los malos. N31: Rapunzel va a atrapar a todas las brujas. N32: Las brujas están buscando a otra niña igual. N33: La niña fue feliz siendo una heroína. N34: En esta historia faltó el príncipe. N35: Casi siempre no tiene que haber príncipe azul porque las mujeres nos podemos salvar nosotras solas.
--	--	---	--

			N36: Las mujeres somos más inteligentes. N37: Es una niña IB. Ella misma lo resolvió. N38: Rapunzel es una chica independiente. N39: La bruja está viva. N40: Rapunzel siendo una heroína.
--	--	--	--

			Observaciones y tipo de respuesta
2. TRASNTXTUAL/INTERTEXTUAL	Relación intertextual	X	N1: Rapunzel se parece a la princesa de la princesa y el sapo. Si la convierte en sapo sería Sapunzel. N2: En la película de verdad, Rapunzel no se corta el pelo. N3: En la película que hay en Netflix hay un caballo y un ladrón y Rapunzel se enamora del ladrón.
	El trabajo de ilustradores		N4: Mi mamá me puso la película esta mañana y la bruja le corta el pelo, la bruja, la bruja porque yo me la vi anoche.
	Películas	X	N5: Hay una serie en la TV de Rapunzel y se llama «Enredados».
	Videos	X	N6: Me recuerde mucho a la Caperucita. Los árboles eran parecidos y la caperuza era igualita. (El texto es de la misma autora de la Caperucita Roja).
	Propagandas		N7: En la película hay un ganchito para colgar el pelo. Pero un día ella baja por su cabello hasta llegar al suelo.
	Programas de Televisión	X	N8: En el último cuento que leímos de la Caperucita Roja era en inglés y en español.
	Producciones de sus compañeros de clase		N9: Yo vi un video de una chica que tenía el pelo muy largo y la mamá no la dejaba ver a sus amigos y los amigos se trepaban por el cabello. N10: Unos muñecos que andan por Cartoon network y se llama Jóvenes titanes. Hay un capítulo donde el líder del grupo iba a contar la historia de Rapunzel pero con las uñas largas. N11: Rapunzel es una niña IB. Ella pensó e hizo un plan. Igual que en el cuento de la Caperucita Roja (la autora tiene ambas versiones, Caperucita Roja y Rapunzel de Bethan Woollvin).

Observaciones y tipo de respuesta			
3. PERSONAL	Desde sus vidas al texto: los niños emplean experiencias de sus propias vidas para entender el texto leído en voz alta. Del texto a la vida: los niños usan el texto con el objetivo de entender o iluminar algo de sus vidas.		

Observaciones y tipo de respuesta			
4. TRANSPARENTE	En esta categoría, los niños entran al mundo narrativo de la historia y se convierten en parte de ella (Sipe, 2008).		

			Observaciones y tipo de respuesta
5. PERFORMATIVA	En esta categoría, los niños entran al mundo de la historia con el objetivo de manipularla hacia sus propios propósitos e intereses. Evidencias de la creatividad e imaginación.		

Formato de registro de respuestas de los niños durante el proceso de lectura en voz alta de cuentos en el aula

Nombre de la IE: Liceo Departamental Cuento de Tradición Popular: *Rapunzel con piojos*

Autor: El Hematocrítico (Miguel López)

Fecha: 25 de octubre del 2022 Grado: primero de Básica Primaria Docente: Hérika Alarcón Hora: 7:30 am Cuento #7



Ficha técnica de <i>Rapunzel con piojos</i>
N.º de páginas: 72
Editorial: ANAYA
Idioma: CASTELLANO
Encuadernación: Tapa dura
ISBN: 9788467861587
Año de edición: 2019
Plaza de edición: ESPAÑA
Fecha de lanzamiento: 03/10/2019

Sinopsis de *Rapunzel con piojos*

¡Atención! Este cuento engancha como un piojo. Rapunzel pasa el tiempo en su torre protegida de cualquier peligro: brujas malvadas, ogros, lobos... Lo que no espera es ser atacada por las criaturas más sigilosas: ¡los piojos! Estos bichitos se multiplican rápidamente en su larga melena, y no hay remedio contra ellos. Ni la limpieza de Blancanieves y sus enanitos, ni el rayo congelador de la Reina de las Nieves, tampoco el ingenio de Garbancito. Los piojos han construido una ciudad en su cuero cabelludo y no se piensan ir. ¿Cómo hará para librarse de ellos? (Tomado de casadellibro.com.co).

1. ANALÍTICO	Estructura externa e interna Relación lenguaje e imágenes		Observaciones y tipo de respuesta
			N1: Ahora es más diferente porque la torre está al lado de la casa.
			N2: La torre tiene puerta.
			N3: Se parece a la torre de la bruja que atrapó a Rapunzel.
		x	N4: Tan bonito ese vestido... me encanta ese vestido.
		x	N5: Se le ve más acumulado el pelo.
			N6: Tiene la melena como un león.
			N7: Parece una culebra grandota de color amarillo (refiriéndose al cabello de Rapunzel).
			N8: Ella debe ponerse mucho champú.

	Códigos visuales semióticos Elementos de la narrativa tradicional: lugar, personajes, trama y tema. Tiempo de la narración Relación entre ficción y realidad	x	N9: <i>Pregunta, ¿ella nació con el pelo largo?</i> N10: <i>Yo creo que no, cuando ella se puso grande, el pelo le creció.</i> N11: <i>De bebé también tenía el pelo largo.</i> N12: <i>El rey debería dejarla tomar sus propias decisiones porque ya está grande.</i> N13: <i>Rapunzel dice que todo ha cambiado porque ya no todos los personajes son malos.</i> N14: <i>Ella conocía a los personajes de las otras historias.</i> N15: <i>Cuando ya la rescaten se podrá cortar el pelo.</i> N16: <i>Por ser el papá de Rapunzel le exige tener el pelo largo.</i> N17: <i>Eso parece un tobogán (refiriéndose a la trezada Rapunzel).</i> N18: <i>Por qué hay puertas si ella tiene el pelo tan largo.</i> N19: <i>Pero si hay puertas pero no hay escaleras...</i> N20: <i>El pelo de Rapunzel parece una cuerda gruesa.</i> VARIOS: <i>¡Piojos!</i> N21: <i>Los piojos tienen ropa y pueden ser un poquito felices.</i> N22: <i>Ellos son una familia.</i> N23: <i>Como dice mi mamá; tiene habitantes en la cabeza.</i> N24: <i>En vez de matar el piojo le cayó el piojo a la princesa.</i> N25: <i>Le nacen hijos y se reproducen los piojos.</i> N26: <i>Los piojos también pueden hacer el ciclo de la vida.</i> N27: <i>En el título no dice piojo, dice piojos, en plural.</i> VARIOS: <i>Risas (cuando la maestra lee Villa piojo).</i> N28: <i>Los piojos se van con champú y agua.</i> N29: <i>Con champú anti-piojos.</i> N30: <i>Con mayonesa.</i> N31: <i>¿De dónde salen los piojos?</i> N32: <i>Del champú</i> N33: <i>De la tierra</i> N34: <i>De la alcantarilla</i> N35: <i>Yo quiero vivir en esa ciudad.</i> N36: <i>Sería Villa Melena.</i> N37: <i>Es verdad, Rapunzel en la historia no se ha puesto agua.</i>
--	--	---	--

			N38: <i>¿De dónde sacaron agua?</i> N39: <i>Rapunzel está loca con esos piojos.</i> N40: <i>Está bizca.</i> N41: <i>Es como en la historia. No le van a pagar.</i> N42: <i>El flautista llamó a los piojos con la flauta.</i> N43: <i>Eso es culpa del rey porque no le dejó cortar el pelo.</i> N44: <i>La reina dice, ¿qué está pasando?</i> N45: <i>Su expresión es de escándalo y son unas mini cositas (refiriéndose a los piojos).</i> N46: <i>La espuma parece nieve (del champú).</i> N47: <i>Son más inteligentes que Albert Einstein (refiriéndose a los piojos).</i> N48: <i>Rapunzel tiene un celular.</i> N49: <i>Esos piojos hicieron trabajo en equipo.</i> N50: <i>Miren el santa piojo (Santa Claus).</i> N51: <i>Los piojos tiene materiales de trabajo.</i> N52: <i>Tienen carros (coches).</i> N53: <i>El flautista decidió esforzarse para obtener las cosas.</i> N54: <i>Quedó más linda (cuando Rapunzel se corta el pelo).</i> N55: <i>Con el pelo se hizo un sillón.</i> N56: <i>Los piojos se pueden trasladar. Si un niño tiene piojos y tiene una gorra se los pasan a otro niño.</i> VARIOS: <i>¡Es una historia genial!</i>
--	--	--	---

Observaciones y tipo de respuesta		
2. TRASNTEXTUAL/INTERTEXTUAL	Relación intertextual	N: Yo me he visto la película de Rapunzel, ella pequeña tenía el pelo largo. N: Ella conocía a los personajes de las otras historias.
		N: Había un flautista y había unas cuantas ratas y el flautista se las llevó al río (narra la historia del flautista).
	El trabajo de ilustradores	x N: No creo que sea el flautista de Hamelin porque él no tiene un perro. N: Yo escuché una historia, miles y miles de ratas. Quieren sacar ese poco de ratas y las mataron para que no volvieran.
		x N: Más adelante va a aparecer los piojos y el flautista en vez de ratas tendrá que sacar piojos (anticipó). N: Los cuentos a veces se basan en historias reales y a veces en fantasía.
	Películas	VARIOS: ¡BLANCA NIEVES!
	Videos	N: Esa no es Blanca Nieves porque no tiene balaca (cinta roja en la cabeza). N: No todas las Blanca Nieves son iguales. Hay muchas versiones de Blanca Nieves como en Caperucita Roja.
	Propagandas	VARIOS: RISAS VARIOS: ¡PULGARCITO! (Gritan al identificar al personaje).
	Programas de Televisión	N: Es un Minion (refiriéndose a Pulgarcito). N: ¡Los traicionó!
	Producciones de sus compañeros de clase	N: He notado que en esta historia no solo aparece Rapunzel sino otros personajes de otros cuentos como Blanca Nieves, fantasía, además de otras princesas. N: Puede ser que allí salga Caperucita Roja. VARIOS: ¡Elsa la de Frozen! (algunos niños reconocen a la princesa de Frozen). N: Ese es el lobo de los Tres cerditos. N: Es el lobo de Caperucita Roja. N: Es la bruja de Hansel y Gretel. N: Es la bruja de Blanca Nieves. N: Parece que están bailando la canción Una serpiente. N: La danza de Rasputín (canción).

			<i>N: Si hubieran aceptado a tiempo la ayuda del flautista se hubieran librado de los piojos.</i> <i>N: Esos piojos son con escudos letales, como Hulk.</i> <i>VARIOS: Risas</i> <i>N. Están bailando perreo (baile característico que acompaña el ritmo musical del reggaetón)</i> <i>N: Están perreando.</i> <i>N: En esta historia si hubo flautista.</i>
--	--	--	--

Observaciones y tipo de respuesta			
3. PERSONAL	Desde sus vidas al texto: los niños emplean experiencias de sus propias vidas para entender el texto leído en voz alta.		<i>N1: Si ella no quiere tener el pelo largo, yo puedo ser la princesa por ella.</i>
			<i>N2: Yo quiero tener el pelo largo.</i>
			<i>N3: Le pasaba lo mismo que a mí, se cortó el pelo porque se cansó y se lo quiere cortar.</i>
			<i>N4: Yo tengo una tía que se dejó el pelo como yo (corto). Yo le pregunté: porque no gasto tanta plata.</i>
	Del texto a la vida: los niños usan el texto con el objetivo de entender o iluminar algo de sus vidas.		<i>N5: Yo tengo una muñequita que tiene el pelo hasta el pisito.</i>
			<i>N6: Esas manos parecen a las de Héríka (la profesora tiene las manos grandes).</i>
			<i>N7: Nosotros debemos hacer caso a los papás para que no nos vayan a pegar y para que nos den las cosas porque uno se las tiene que ganar.</i>
			<i>N8: ¡A la guerra!</i>
			<i>N9: Una vez una tía se echó veneno de hormigas en la cabeza porque tenía piojos.</i>
			<i>N10: Si yo fuera el flautista, me llevaría el dinero y ya.</i>

		Observaciones y tipo de respuesta
4. TRANSPARENTE	En esta categoría, los niños entran al mundo narrativo de la historia y se convierten en parte de ella (Sipe, 2008).	VARIOS: <i>Empiezan a silbar imitando el sonido de la flauta de Hamelin.</i>
		VARIOS: <i>Silban y dicen que Rapunzel quedó linda cuando se cortó el pelo.</i>

			Observaciones y tipo de respuesta
5. PERFORMATIVA	En esta categoría, los niños entran al mundo de la historia con el objetivo de manipularla hacia sus propios propósitos e intereses. Evidencias de la creatividad e imaginación.		N1: Rapunzel podría lanzar el pelo así (el niño hace el gesto de arrojar el cabello) N2: Una niña actúa como Rapunzel (dramatiza el lanzamiento del cabello por la ventana de la torre).

Formato de registro de respuestas de los niños durante el proceso de lectura en voz alta de cuentos en el aula

Nombre de la IE: Liceo Departamental Cuento de Tradición Popular: *Rapunzel*

Autor: Hermanos Grimm

Fecha: 01 de noviembre del 2022 Grado: primero de Básica Primaria Docente: Hérika Alarcón Hora: 7:30 am Cuento #8



Ficha técnica de <i>Rapunzel</i>
Nº de páginas: 72
Editorial: EDELVIVES
Idioma: CASTELLANO
Encuadernación: Tapa dura
ISBN: 9788414016633
Año de edición: 2018
Plaza de edición: ESPAÑA

Sinopsis de *Rapunzel*

Cuando Rapunzel cumplió doce años, la hechicera la encerró en una torre que estaba oculta en medio de un bosque y que no tenía puerta; solo una ventana en el piso más alto. Cada vez que la bruja quería entrar, gritaba desde abajo: -Rapunzel, Rapunzel, deja tu pelo caer. Entonces Rapunzel dejaba descender su pelo, fino y dorado, y la hechicera trepaba por él.

		Observaciones y tipo de respuesta
1. ANALÍTICO	Estructura externa e interna	N1: Parece la Rapunzel de Halloween
		N2: La melena se parece a un espagueti
		N3: Se parece a un cuento de Rapunzel pero de terror.
		N4: Si es como de terror porque tienen una pinta extraña.
	Relación lenguaje e imágenes	N5: la bruja da un poquito de miedo.
		N6: La señora se antoja de las hojas amarillas que curan una enfermedad y son buenas para el bebé.
		N7: En ese castillo da una mala hierba.
		N8: Ese castillo se parece a la iglesia La Ermita (icónica iglesia de la ciudad de Cali).

	Códigos visuales semióticos Elementos de la narrativa tradicional: lugar, personajes, trama y tema. Tiempo de la narración Relación entre ficción y realidad	x	N9: <i>En casi todas las imágenes hay muchas plantas.</i> N10: <i>esas murallas se me parecen a las del otro castillo.</i> N11: <i>Debe ser que por las plantas que comió a Rapunzel, le creció el pelo tan largo.</i> N12: <i>La luna está cerca de la torre.</i> N13: <i>La luna tiene la misma cara de Rapunzel.</i> N14: <i>Ese cuento tiene un tono muy oscuro.</i> N15: <i>Ella tiene 12 años y 12 años con el pelo.</i> N16: <i>La bruja está como muy gorda.</i> N17: <i>Parece que el castillo está hecho de oro.</i> VARIOS: <i>Aplausos (cuando el príncipe le propone matrimonio a Rapunzel).</i> N18: <i>¡Por Dios! Apenas se conocieron.</i> N19: <i>Es amor a primera vista.</i> N20: <i>Rapunzel tenía 24 años como las horas del día.</i> N21: <i>Es como el ciclo de la vida: se enamoran, se casan, tienen hijos y se mueren.</i> VARIOS: <i>Se escuchan gritos cuando el príncipe se lanza por la torre.</i> N22: <i>Es una escena trágica.</i> N23: <i>La luna cuando esta Rapunzel tenía pelo y ahora no.</i> N24: <i>Ella con sus lágrimas hizo que al príncipe le volviera la vista.</i> N25: <i>La magia de las lágrimas es el amor.</i> N26: <i>Ella pensó y fue de mente abierta.</i> N27: <i>¿Qué pasó con los papás de Rapunzel?</i> N28: <i>Necesitamos una segunda parte.</i> N29: <i>Las personas envejecieron; puede ser que los padres de Rapunzel hayan muerto.</i>
--	--	---	---

			Observaciones y tipo de respuesta
2. TRASNTEXTUAL/INTERTEXTUAL	Relación intertextual	X	N1: La Rapunzel de la portada se parece a la llorona (mito clásico latinoamericano). N2: Parece a la película Halloween de terror. N3: Como Rapunzel está dormida se le puede subir Villa piojo (en referencia a la obra leída la semana pasada, Rapunzel con piojos). N4: Es como en la película de Rapunzel. En los otros libros no salió nada del príncipe. N5: En el primer cuento que leímos no aparece el príncipe. N6: Por allí también se va a subir Villa Piojo. N7: Están equivocados los que dijeron que allí estaba Villa piojo. N8: Es como una película que yo me vi. Llega la bruja. N9: En otros cuentos, Rapunzel se corta el pelo pero en esta la bruja le corta el pelo a Rapunzel. N10: Lo que tiene en la cabeza parece un turbante.
	El trabajo de ilustradores		
	Películas	X	
	Videos		
	Propagandas		
	Programas de Televisión		
	Producciones de sus compañeros de clase		

Observaciones y tipo de respuesta		
3. PERSONAL	Desde sus vidas al texto: los niños emplean experiencias de sus propias vidas para entender el texto leído en voz alta.	<i>N1: Se parece a la típica escena cuando no me quiero cortar el pelo y mi papá me obliga.</i>
	Del texto a la vida: los niños usan el texto con el objetivo de entender o iluminar algo de sus vidas.	

Observaciones y tipo de respuesta		
4. TRANSPARENTE	En esta categoría, los niños entran al mundo narrativo de la historia y se convierten en parte de ella (Sipe, 2008).	<i>N1: Un niño imita el movimiento de la caída del príncipe. .</i>

			Observaciones y tipo de respuesta
5. PERFORMATIVA	En esta categoría, los niños entran al mundo de la historia con el objetivo de manipularla hacia sus propios propósitos e intereses. Evidencias de la creatividad e imaginación.		<i>N1: Rapunzel podría lanzar el pelo así (el niño hace el gesto de arrojar el cabello)</i> <i>N2: Un ania actúa como Rapunzel.</i>

Formato de registro de respuestas de los niños durante el proceso de lectura en voz alta de cuentos en el aula



Nombre de la IE: Liceo Departamental Cuento de Tradición Popular: *Rapunzel* Autor: Rachel Isadora

Fecha: 08 de noviembre del 2022 Grado: primero de Básica Primaria Docente: Hérika Alarcón Hora: 7:30 am Cuento #9

Ficha técnica de <i>Rapunzel</i>
N.º de páginas: 32
Editorial: G.P. Putnam's Sons Books for Young Readers
ISBN: 9780399247729
Idioma: INGLÉS
Encuadernación: Tapa dura
ISBN: 9780399247729
Año de edición: 2008
Fecha de lanzamiento: 16 de octubre del 2008

Sinopsis de *Rapunzel*

Los hermosos collages de Rachel Isadora, ganadora de Caldecott Honor, le dan nueva vida a este cuento clásico, capturando la impactante belleza de Rapunzel y el exuberante entorno africano, un nuevo hogar para esta historia, con maravillosos detalles como las largas rastas de Rapunzel y el noble corcel del príncipe, una cebra. Los lectores se deleitarán con las ilustraciones vibrantes, se emocionarán con las apariciones de la hechicera aterradora y participarán con la línea familiar "Rapunzel, Rapunzel, suéltate el pelo", mientras siguen este cuento muy querido (Tomado de www.goodreads.com).

		Observaciones y tipo de respuesta
1. ANALÍTICO	Estructura externa e interna	VARIOS: ¡En la playa! (los niños gritan al unísono cuando la docente pregunta por el lugar de los hechos).
	Relación lenguaje e imágenes	N1: Parecen colombianos
		N2: Parecen del pacífico
		N3: Son de la región insular
		N4: Son vallecaucanos (en referencia a la región de Colombia, Valle del Cauca).
		N5: Son africanos, por su vestimenta.
		N6: Por su color de piel

	Códigos visuales semióticos Elementos de la narrativa tradicional: lugar, personajes, trama y tema. Tiempo de la narración Relación entre ficción y realidad	x	<i>N7: Por la ropa</i> <i>N8: Parece que el cuento se desarrolla en una isla tropical.</i> <i>N9: Puede ser que el cuento sea parte africano y parte del pacífico.</i> <i>N10: Parece parte de África porque allá hay jirafas.</i> <i>N11: Esa es la sabana africana.</i> <i>N12: Puede ser que sí sea África porque están las jirafas, los leones, los rinocerontes.</i> <i>N13: A mí me parece que eso es en la India.</i> <i>N14: Tal vez los africanos tengan chamanes y entonces la hechicera sea como una clase de chamán.</i> <i>N15: Si la bruja se llega a enterar va a venir a la casa a reclamar a la hija.</i> <i>N16: La bruja es un chamán.</i> <i>N17: La hechicera me da miedo.</i> <i>N18: La hechicera vende lechera (juega con las palabras y la rima. La profesora informa que se encuentran trabajando con rimas).</i> <i>N19: Los personajes están dibujados como en troncos (alude a la trama de las ilustraciones como estrategia artística empleada en la obra).</i> <i>N20: La niña nació cabezona.</i> <i>N21: La hechicera tiene los dientes feos.</i> <i>N22: Todas las brujas tienen los dientes horribles.</i> <i>N23: Antes era muy cabezona y ahora no tiene nada de cabeza por allí, parece a chichozona (el niño usa un juego de palabras con la palabra chichón o protuberancia a la cabeza). (risas).</i> <i>N24: En el cuento dice que es un caballo pero es una cebra (el príncipe va montado en una cebra).</i> <i>N25: Cómo será cabalgar pero con cebra.</i> <i>N26: Ahora van a planear la boda (gritos).</i> <i>N27: No parece que Rapunzel sea una niña de 12 años, se ve demasiado chiquita.</i> <i>VARIOS: Gritos y aplausos cuando Rapunzel acepta casarse con el príncipe.</i> <i>N28: ¡Apenas se conocen y ya se van a casar tan pronto!</i> <i>VARIOS: Gritos cuando escuchan que Rapunzel está embarazada.</i> <i>N29: Es peligroso que ella esté sola porque está embarazada.</i>
--	--	---	---

			N30: Es peligroso porque un animal puede comer a su bebé o como hace tanto calor, el bebé y ella podrían morir. N31: Literalmente allí está la luna roja. N32: Rapunzel ya tiene el pelo largo. N33: El niño se parece al papá y la niña a la mamá. N34: En esta historia hay mellizos y en la otra no hay ningún bebé.
--	--	--	--

			Observaciones y tipo de respuesta
2. TRANSTEXTUAL/INTERTEXTUAL	Relación intertextual		N1: Es como el de los Hermanos Grimm, el pasado. N2: Es como el cuento pasado.
	El trabajo de ilustradores		N3: La portada de la niña, afuera hay unas palabras, y dice Isadora. Yo me estoy leyendo un cuento: Isadora y la poción rosa.
			N4: Yo me he visto este cuento en la televisión.
	Películas		N5: La niña se parece a Isabela de Encanto (alude a la película de Disney).
	Videos		N6: Esta es una versión africana de Rapunzel. N7: Rapunzel se ve más hermosa así.
			N8: La hechicera es como Pinocho porque parece de madera (alude a las tramas de las ilustraciones).
	Propagandas		N9: Se parece a Moana, tiene pelo liso (Personaje de Disney).
	Programas de Televisión		N10: Es como en la película de Rapunzel, la bruja la llamaba y ella subía.
			N11: Se parece al cuento pasado porque la bruja la encerró a la misma edad.
	Producciones de sus compañeros de clase		N12: Se parece mucho al cuento pasado, que dice la bruja: Rapunzel, Rapunzel, deja tu pelo caer. ¡Le está copiando a la hechicera, a la otra, le está copiando! N13: Parece a la película de Encanto, salen burros. N14: Se van a casar como en el otro cuento. N15: En una película obligaron a casarse a alguien muy joven. N16: Vi una serie de una niña de 7 u 8 años y ya se había casado. N17: Le cortan el cabello como en la película de Rapunzel. N18: Si ese cuento es de África, la luna debería de ser verde porque en África se celebra la luna verde (El Festival de la Luna Verde o Green Moon Festival se celebra anualmente

			en la Isla de San Andrés (Caribe), y nació en 1987 para conmemorar la ascendencia europea y africana. N19: Esta historia se parece a la otra pero con cosas diferentes. N20: En la película real, Rapunzel sí tiene hijos.
--	--	--	---

Observaciones y tipo de respuesta			
3. <			

		Observaciones y tipo de respuesta	
4. TRANSPARENTE	En esta categoría, los niños entran al mundo narrativo de la historia y se convierten en parte de ella (Sipe, 2008).		

			Observaciones y tipo de respuesta
5. PERFORMATIVA	En esta categoría, los niños entran al mundo de la historia con el objetivo de manipularla hacia sus propios propósitos e intereses. Evidencias de la creatividad e imaginación.		

Formato de registro de respuestas de los niños durante el proceso de lectura en voz alta de cuentos en el aula

Nombre de la IE: Liceo Departamental Cuento de Tradición Popular: *Petrosinella, una Rapunzel napolitana*

Autor: Giambattista Basile, renarrado e ilustrado por Diane Stanley

Fecha: 16 de noviembre del 2022 Grado: primero de Básica Primaria Docente: Hérika Alarcón Hora: 7:30 am Cuento #10



Ficha técnica de <i>Petrosinella, una Rapunzel napolitana</i>
Nº de páginas: 32
Editorial: Dial Books
Idioma: INGLÉS
Encuadernación: Tapa dura
ISBN: 9780803717121
Año de edición: 1995
Fecha de lanzamiento: 01/05/1995

Sinopsis de *Petrosinella*

Precediendo al cuento de hadas de Grimm, Rapunzel, por casi 200 años, Petrosinella contiene algunas diferencias emocionantes, ya que la heroína encarcelada usa tanto su ingenio como su magia para burlar a su captor y vivir feliz para siempre. Ilustraciones en acuarela y tinta de colores. (Tomado de www.goodreaders.com).

		Observaciones y tipo de respuesta	
1. ANALÍTICO	Estructura externa e interna	N1: <i>Es como el presidente Petro, Petrosinella (Apellido del actual mandatario colombiano).</i>	
		x	N2: <i>Petro de petróleo.</i>
			N3: <i>Petro de petristas.</i>
		x	N4: <i>En esta historia no hay esposo.</i>
	Relación lenguaje e imágenes	x	N5: <i>Tal vez cuando ya estaba embarazada se divorció.</i>
			N6: <i>Tal vez terminó con el esposo.</i>
	Códigos visuales semióticos		N7: <i>Esa imagen es la misma de la portada.</i>
		x	N8: <i>La vecina de la ogresa vino a chismosear.</i>
	Elementos de la narrativa tradicional: lugar, personajes, trama y tema.		N9: <i>A Petrosinella también le gustaba chismosear.</i>
			N10: <i>La vecina bruja y la ogresa son horribles.</i>
			N11: <i>Los zapatos de ellas se parecen a los de un duende. (se refiere a la bruja y a la ogresa).</i>
			N12: <i>La bruja y Petrosinella son de la familia miranda, andaban mirando.</i>
	Tiempo de la narración		VARIOS: <i>Gritan</i>
			N13: <i>Es chismosa de la región de Chismosinella.</i>
		N14: <i>Ese sol se parece a un asteroide.</i>	
		N15: <i>El león ataca cuando la presa está débil.</i>	
Relación entre ficción y realidad		N16: <i>El león también puede atacar cuando no está débil.</i>	
		N17: <i>Tal vez el león haga caer a la bruja.</i>	
		VARIOS: <i>Gritan cuando el lobo atrapa a la ogresa.</i>	
		VARIOS: <i>¡Matrimonio!</i>	
		VARIOS: <i>Aplauden y gritan por el final feliz.</i>	

Observaciones y tipo de respuesta		
2. TRASNTEXTUAL/INTERTEXTUAL	Relación intertextual	N1: Esa historia se trata de Rapunzel, ella quedaba embarazada y la esposa quería comer los perejiles.
		N2: Es como la historia de Rapunzel que le piden que le entregue el bebé.
	El trabajo de ilustradores	N3: Es como la torre del castillo de Disney
		N4: Es como la torre de Pisa
		N5: Es como la torre del cuento de Rapunzel.
	Películas	N6: Se parece al mismo cuento de Rapunzel porque Rapunzel se pone a cantar y al príncipe le gusta su voz.
	Videos	N7: Se parece a otro cuento de Rapunzel donde al final tiene una hija.
		N8: En esta historia de Petrosinella el príncipe no perdió la vista.
	Propagandas	N9: En esta historia no hay un papá.
		N10: Una sucedió en un desierto.
	Programas de Televisión	N11: En esta historia no tuvo que entregar el bebé inmediatamente.
		N12: En los otros cuentos no había una bruja chismosa.
		N13: En esta historia no le cortaron el pelo a Rapunzel.
	Producciones de sus compañeros de clase	N14: En el otro cuento decía Rapunzel con piojos pero en este no hay piojos.
		N15: Las versiones de estas historias estaban escritos por diferentes autores.
		N16: Leímos dos versiones de los hermanos Grimm, una de Caperucita y una de Rapunzel.

Observaciones y tipo de respuesta			
3. PERSONAL	Desde sus vidas al texto: los niños emplean experiencias de sus propias vidas para entender el texto leído en voz alta.		<i>N1: Mi hermana tiene nombre italiano, Isabella.</i> <i>N2: Yo veo ese perro a las 2 de la mañana y yo me asusto.</i> <i>N3: Yo tengo un perro en mi casa igualito, y cuando vine alguien se sube a las escaleras y si ve a un ladrón él lo coge y lo muerde.</i>
	Del texto a la vida: los niños usan el texto con el objetivo de entender o iluminar algo de sus vidas.		

4. TRANSPARENTE	En esta categoría, los niños entran al mundo narrativo de la historia y se convierten en parte de ella (Sipe, 2008).		Observaciones y tipo de respuesta
5. PERFORMATIVA	En esta categoría, los niños entran al mundo de la historia con el objetivo de manipularla hacia sus propios propósitos e intereses. Evidencias de la creatividad e imaginación.		Observaciones y tipo de respuesta

