

# APORTACIONES DE LA INTERTEXTUALIDAD A LA COMPETENCIA LITERARIA: LOS CUENTOS TRADICIONALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA COLOMBIANA

CONTRIBUTIONS OF INTERTEXTUALITY TO LITERARY COMPETENCE: TRADITIONAL TALES IN COLOMBIAN ELEMENTARY SCHOOL

CONTRIBUTIONS DE L'INTERTEXTUALITÉ À LA COMPÉTENCE LITTÉRAIRE : LES CONTES TRADITIONNELS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN COLOMBIE

CONTRIBUIÇÕES DA INTERTEXTUALIDADE PARA A COMPETÊNCIA LITERÁRIA: OS CONTOS TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NA COLÔMBIA

**Pilar Perea Insuasty**

Doctoranda en Ciencias de la Educación: línea Didáctica de las lenguas y sus literaturas, Universidad de Granada, Granada, España.  
pilarperea@correo.ugr.es  
<https://orcid.org/0000-0002-8079-305X>

**M.ª Pilar Núñez Delgado**

Profesora titular, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Granada, Granada, España.  
ndelgado@ugr.es  
<https://orcid.org/0000-0003-2837-8577>



## RESUMEN

Uno de los aspectos centrales —tanto de las bases teóricas como de las prácticas de aula— de la educación literaria es la atención a los mecanismos que contribuyen a la construcción de significados de lo leído. Los estudios sobre las aportaciones de trabajar con distintas versiones de cuentos populares apuntan a que el diálogo entre textos contribuye al desarrollo de la competencia literaria en la infancia. Nuestra investigación, con diseño cualitativo de corte etnográfico, se realizó en un grupo-clase de 35 escolares colombianos de 6-7 años. Su objetivo es indagar sobre los efectos del juego palimpséstico genettiano en la competencia literaria, que abarca la habilidad del 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). Los resultados más destacados muestran que los hipertextos generan conexiones que permean la dimensión cognitiva y emocional; que el abordaje dialógico de los cuentos también establece conexiones con la realidad sociocultural del lector infantil, y que la lectura desde la perspectiva intertextual contribuye a la estructuración de patrones de pensamiento que luego se aplican a la interpretación de otras obras. Las conclusiones reafirman el valor de la intertextualidad para desarrollar la competencia literaria, pues enseña a asumir puntos de vista, a exponerlos y a debatirlos a partir de lo aprehendido con los entramados textuales.

**Palabras clave:** competencia literaria, cuentos tradicionales, dialogismo, enseñanza de la literatura, intertextualidad, literatura infantil

Recibido: 2023-11-06 / Aceptado: 2024-04-04 / Publicado: 2024-04-26

<https://doi.org/10.17533.udea.ikala.355412>

Editora: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2024. Este artículo se ofrece en acceso abierto de conformidad con los términos de la licencia BY-NC-SA 4.0 International, de Creative Commons..



*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 29 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2024), PP. 1-21, ISSN 0123-3432

[www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)

Este artículo, resultado de una tesis doctoral en curso de la primera autora, dirigida por la segunda, pertenece al Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España) y se titula “Efectos de la competencia intertextual en el pensamiento crítico: una investigación sobre cuentos de tradición popular en la educación básica primaria colombiana”. La investigación está vinculada al proyecto de I+D+I “Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea: claves axiológicas y propuestas para la igualdad de género y la multiculturalidad” (código PID2019-105913RB-I00), financiado por el Ministerio de España, de Ciencia e Innovación. Fecha de inicio: 1 de junio de 2020; fecha de finalización: 31 de mayo de 2023.

## ABSTRACT

One of the central aspects —both in theoretical tenets and classroom practices— of literary education is the attention to the mechanisms that contribute to construction meaning of what is read. Studies on the contributions of working with different versions of folktales suggest that the dialogue between texts contributes to the development of literary competence in childhood. Our research, with a qualitative ethnographic design, was carried out in a group-class of 35 Colombian schoolchildren aged 6-7 years. Its objective is to investigate the effects of the Genettian palimpsestic game on literary competence, which encompasses the critical thinking skills of 6-7 year-old children, based on reading aloud hypertexts and classroom dialogue on two traditional stories, *Little Red Riding Hood* (hypertextual version of Charles Perrault) and *Rapunzel* (from the Brothers Grimm). The most outstanding results show that hypertexts generate connections that permeate the cognitive and emotional dimension; that the dialogic approach to the stories also establishes connections with the sociocultural reality of the child reader, and that reading from the intertextual perspective contributes to the structuring of thought patterns that are then applied to the interpretation of other works. The conclusions reaffirm the value of intertextuality to develop literary competence, since it teaches to assume points of view, to expose them and to discuss them based on what has been apprehended with textual frameworks.

**Keywords:** literary competence, traditional tales, dialogicism, teaching literature, intertextuality, children's literature

## RÉSUMÉ

L'un des aspects centraux des fondements théoriques et des pratiques de classe de l'éducation littéraire est l'attention portée aux mécanismes qui contribuent à la construction de significations à partir de ce qui est lu. Des études sur les apports du travail avec différentes versions de contes populaires suggèrent que le dialogue entre les textes contribue au développement des compétences littéraires dans l'enfance. Notre recherche, de type ethnographique qualitatif, a été menée dans un groupe-classe de 35 écoliers colombiens âgés de 6 à 7 ans. Son objectif est d'étudier les effets du jeu palimpsestique genettien sur les compétences littéraires, qui englobent les capacités de réflexion critique des enfants de 6-7 ans, sur la base de la lecture à haute voix d'hypertextes et du dialogue en classe sur deux histoires traditionnelles, *Le Petit Chaperon Rouge* (version hypotextuelle de Charles Perrault) et *Raiponce* (des frères Grimm). Les résultats les plus marquants montrent que les hypertextes génèrent des connexions qui imprègnent la dimension cognitive et émotionnelle ; que l'approche dialogique des histoires établit également des connexions avec la réalité socioculturelle de l'enfant lecteur, et que la lecture dans une perspective intertextuelle contribue à la structuration de schémas de pensée qui sont ensuite appliqués à l'interprétation d'autres œuvres. Les conclusions réaffirment la valeur de l'intertextualité pour le développement de la compétence littéraire, car elle apprend à assumer des points de vue, à les exposer et à les débattre à partir de ce qui a été appréhendé avec les cadres textuels.

**Mots-cléf :** compétence littéraire, contes traditionnels, dialogisme, enseignement de la littérature, intertextualité, littérature de jeunesse

## RESUMO

Um dos aspectos centrais tanto dos fundamentos teóricos quanto das práticas de sala de aula da educação literária é a atenção aos mecanismos que contribuem para a construção de significados a partir do que é lido. Estudos sobre as contribuições do trabalho com diferentes versões de contos populares sugerem que o diálogo entre textos contribui para o desenvolvimento da competência literária na infância. Nossa pesquisa, com um desenho etnográfico qualitativo, foi realizada em um grupo-classe de 35 crianças colombianas de 6 a 7 anos de idade. Seu objetivo é investigar os efeitos do jogo palimpséstico genettiano na competência literária, que abrange as habilidades de pensamento crítico de crianças de 6 a 7 anos, com base na leitura em voz alta de hipertextos e no diálogo em sala de aula sobre duas histórias tradicionais, *O Capuchinho Vermelho* (versão hipotextual de Charles Perrault) e *Rapunzel* (dos Irmãos Grimm). Os resultados mais salientes mostram que os hipertextos geram conexões que permeiam a dimensão cognitiva e emocional; que a abordagem dialógica das histórias também estabelece conexões com a realidade sociocultural da criança leitora, e que a leitura a partir de uma perspectiva intertextual contribui para a estruturação de padrões de pensamento que depois são aplicados à interpretação de outras obras. As conclusões reafirmam o valor da intertextualidade para o desenvolvimento da competência literária, pois ensina a assumir pontos de vista, a expô-los e a debatê-los a partir do que foi apreendido com as estruturas textuais.

**Palavras chave:** competência literária, contos tradicionais, dialogismo, ensino de literatura, intertextualidade, literatura infantil

## Introducción

El abordaje del proceso de lectura con una mirada dialógica sobre los textos se percibe, desde los años ochenta del pasado siglo, como una tarea irrenunciable en la educación literaria, a raíz de las aportaciones de distintos trabajos, dado que esta tiene como uno de sus principales objetivos y efectos el desarrollo de la *competencia literaria*, asumida como el conjunto de saberes que hacen posible entender (presupone un nivel adecuado de comprensión lectora) y gustar (creación del hábito de la lectura) de los especiales entramados de los textos literarios (De Amo, 2005; Hernández, 2019; Jurado, 2014; Mendoza y López, 1997).

Los cuentos de hadas, de tradición popular o cuentos maravillosos, que adoptan su nombre según la cultura y la concepción literaria de algunos autores, conforman parte del corpus de la literatura infantil como “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” (Cervera, 1984, p. 6). El hecho de que cuenten con numerosas versiones surgidas en su proceso de transmisión los hace idóneos para estos fines en la educación básica primaria.

La pregunta de investigación que sirve como arranque al estudio que se presenta es esta: ¿cuál es el efecto del modelo intertextual de lectura de variantes de cuentos populares en la competencia literaria de escolares de 6 y 7 años?

La relevancia de esta pregunta para el área de la didáctica de la literatura deriva de la necesidad de investigar sobre las mejores formas de promover el gusto y el hábito lector en la escuela, tarea en la que la institución escolar presenta tradicionalmente claras insuficiencias (Bermúdez y Núñez, 2012; Bettelheim y Zelan, 2015; Jurado, 2016). En palabras de Bettelheim y Zelan, el niño se enfrenta a las exigencias de la burocracia presente en las escuelas y que permean la competencia lecto-literaria; los textos elegidos (lejanos a las necesidades

propias de la edad como la ensoñación y la fantasía) son arbitrarios como lo es su tratamiento; las preguntas orientadas al nivel literal con atisbos de acercamiento inferencial demuestran, en muchos países, los efectos asociados a los bajos resultados en las pruebas nacionales e internacionales en materia de lectura crítica. En Colombia, los niños de primaria terminan este nivel de escolaridad en el rango de comprensión literal de los textos. De ahí se desprende la necesidad de encontrar otras rutas que contribuyan a aproximarnos al nivel crítico intertextual y desarrollar hábitos lectores de por vida.

La búsqueda de las posibilidades de la intertextualidad y del abordaje dialógico para asentar las bases de la competencia literaria desde la infancia es un espacio poco explorado; de ahí el interés de nuestra investigación. Son escasas las investigaciones en materia de intertextualidad y su relación con los cuentos de hadas (Altun y Ulusoy, 2019; Pantaleo, 2002; Sipe, 2001, 2008). De acuerdo con Nikolajeva (2005) y Sipe (2008), existe un vacío teórico como resultado de un proceso de lectura tradicional que aún impera en ciertas aulas, producto de una concepción conservadora acerca del niño lector, un sujeto pasivo que solo responde a estímulos y que contesta a satisfacción del adulto formador. La importancia del estudio para el área de la didáctica de la literatura infantil se centra en explorar nuevas rutas para el desarrollo de la competencia literaria desde una lectura intertextual de los cuentos de hadas, obras que se reivindican por su importancia en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños (Bettelheim, 1977).

El objetivo principal del estudio consiste en indagar sobre los efectos del juego palimpséstico genettiano en la competencia literaria, que abarca la habilidad del 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). Para ello, se trabajó con cinco variantes de cada uno de los cuentos en un grupo de 35 niños del grado

primero de básica primaria de una escuela pública de Cali, Colombia.

En relación con el tipo de obras en las que se fundamenta el presente estudio, es preciso destacar que los cuentos de hadas, de tradición popular o maravillosos, presentan divergencias en su nominación (Cervera, 1984; Tatar, 2012; Warner, 2019). 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)

Dado que los autores citados proceden de distintas culturas, se empleará indistintamente el término “cuentos de tradición popular”, “cuentos de hadas” o “maravillosos” con el propósito de aludir a este tipo particular de literatura.

Se trata, pues, de explorar las aportaciones de los cuentos tradicionales a la competencia lecto-literaria y, sobre todo, de la *lectura dialógica* 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 y, por ende, a la configuración del pensamiento crítico y a la estructuración del juicio de valor en el aula. Este escenario dinámico de lectura explora la contribución de la intertextualidad en el establecimiento de rutas certeras 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; Jurado, 2016; Núñez, 2009).

De este objetivo principal derivan cuatro objetivos específicos, consistentes en determinar el efecto de este abordaje intertextual en: 1) el desarrollo cognitivo; 2) la adquisición de valores y la

formulación de juicios sobre pautas de conducta; 3) el establecimiento de relaciones con sus realidades cotidianas, y 4) el establecimiento de relaciones con otros productos de ficción o culturales.

El texto abarca la conceptualización y algunas de las teorías más relevantes en materia de intertextualidad. También se abordan los hallazgos de los estudios precedentes, además de la descripción detallada del proceso de investigación y el análisis de los resultados obtenidos, para al final presentar las conclusiones.

### Marco teórico

La revisión de las teorías sobre la intertextualidad en la infancia abarca la exploración del concepto y su evolución como fenómeno presente en la literatura. Las implicancias del juego palimpséstico y su impacto en la competencia literaria constituyen el escenario para indagar la actividad dinámica que surge como resultado de identificar los diálogos vinculantes entre las obras.

#### Concepto de *intertextualidad*

La intertextualidad es un fenómeno lingüístico, artístico, literario y semiótico. Hacia los años treinta del siglo XX, el diálogo entre las obras encuentra un lugar muy destacado en los escritos de Bajtin (1979), quien enfatiza la naturaleza social de aquellas. Según Bajtin (1981), todo acto de lectura involucra el diálogo, aunque sea solamente entre el lector y el texto; de ahí el término “dialogismo”. Sin embargo, será Kristeva (1981, p. 188) quien dará 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”. Para Riffaterre (1983), la intertextualidad involucra también la percepción del lector, quien establece la relación entre los textos. El concepto 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” (1986, p. 146). La definitiva aportación de Genette (1989) consiste en añadir una taxonomía al diálogo entre las obras. Establece cinco formas de relación entre los textos, destacando la *transtextualidad*, por su carácter globalizante, que se manifiesta a través de las conexiones que las obras establecen a partir de constancias temáticas (explícitas o tácitas), y la *intertextualidad*, por su especificidad. La primera pone el texto “en relación, manifiesta o secreta, con otros textos” (p. 10); la segunda consiste en la “copresencia entre dos o más textos, [...] la presencia efectiva de un texto en otro” (p. 10). Estos vasos vinculantes contribuyen a que el lector reconozca las huellas indelebles de un texto original en una nueva variante (pese al grado de transformación que experimentan los textos imitados), una acepción comparable al concepto de *palimpsesto*.

Se debe a Genette (1989) la noción de *juego intertextual*. La relación intertextual entre el *hipotexto*, o texto original, y el *hipertexto*, o texto imitador, presenta fines lúdicos que buscan el divertimento, la parodia o la imitación seria o satírica. Este juego intertextual conduce a una transformación intencional de estilo para fines particulares. Lo anterior se manifiesta en el tipo de lenguaje, en la eliminación de personajes, en desenlaces inesperados que quebrantan las expectativas afincadas en los hipotextos, en la presencia de espacios físicos y psicológicos que no corresponden con la realidad del texto imitado. Genette define este proceso como “travestimiento de la imitación”.

Genette destaca la 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). Nikolajeva y Scott aclaran que la “alusión sólo tiene sentido si el lector está familiarizado con el hipotexto” (2001, p. 228).

Jurado (2014, p. 1) advierte 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”. De este modo, “la intertextualidad significa formar al lector en el descubrimiento y la interpretación que los textos establecen entre sí” (Vouillamoz, 2022, p. 4). En ese proceso, el lector construye significados, desde las obras que reposan en su enciclopedia personal (textos que reposan en su memoria producto de lecturas anteriores), al establecer vínculos con aquellas que han sido el resultado de un circuito de relanzamiento desde la réplica de los hipertextos.

### La intertextualidad en la educación literaria escolar

Se deduce, pues, que la educación literaria en el contexto escolar tiene que incorporar necesariamente la intertextualidad, porque esta garantiza el horizonte de lectura. Jurado (2016) subraya que “es imposible leer una obra literaria sin horizonte alguno, esto es, sin saber qué se busca en ella” (p. 19). La intertextualidad implica una revisión rigurosa de la actividad dinámica que ocurre en la mente de los niños y de las destrezas de pensamiento que afloran cuando se enfrentan a la lectura de los hipertextos. La atención se centra en la construcción de los significados particulares que elaboran los lectores infantiles desde un escenario dialógico de las obras, cercanas o lejanas a su realidad inmediata.

Ese potencial para atribuir significado según el contexto cultural (Lévi-Strauss y Propp, 1972; Rodríguez Almodóvar, 1989) ubica los cuentos de hadas como obras de gran potencial en la configuración de un Lector Modelo, entendido como un lector audaz, crítico, sofisticado y defensor de su bagaje cultural para comprender y resignificar la diégesis de las obras (Eco, 1981; Véliz, 2021). La presencia de los palimpsestos en las distintas variantes de los cuentos de hadas contribuye a la configuración del lector crítico. La intertextualidad actúa como un mecanismo provocador del intelecto: lo invita a realizar “paseos intertextuales” y le reconoce como un sujeto cooperativo,

un lector “que puede hacer la travesía por el texto reconstruyendo las voces que lo contienen” (Jurado, 2016, pp. 13-14).

Para Díaz (2015), la intertextualidad es un fenómeno extendido en la literatura infantil contemporánea, que impacta en la formación de un nuevo lector, capaz de establecer vínculos entre las obras, y remarca que, dentro de la literatura infantil, tiene lugar un entramado de referencias, citas e influencias que, con una intencionalidad determinada, dan lugar al lanzamiento de nuevas obras.

En general, aunque la crítica literaria reconoce esta importancia de los mecanismos de influencia producto del diálogo entre las obras, las investigaciones relacionadas con el efecto de la intertextualidad en la recepción de los cuentos de hadas y con su impacto en la competencia literaria infantil son escasas.

Varios trabajos se han aproximado a algunos aspectos asociados a 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 palimpsésica en la infancia.

En efecto, el fenómeno intertextual no es nuevo en la literatura infantil, como lo revela el rastro palimpsésico en los cuentos populares; sin embargo, los estudios sobre las aportaciones cognitivas desde las conexiones particulares de la cultura en la que se insertan los lectores infantiles son escasos. Roche (2014) señala que la *lectura interactiva* se trata un proceso que involucra relaciones, curiosidad, pensamiento y reflexión; abarca la presencia de un adulto que lee en voz alta y pares que aportan a la reconstrucción del relato. Roche destaca las bondades de la intertextualidad como un escenario interactivo de lectura que aporta diversas oportunidades para el desarrollo de destrezas del pensamiento de orden superior asociadas a la predicción, la inferencia, la síntesis, entre otras. La lectura interactiva de la mano del juego palimpsésico propuesto por la intertextualidad es un genuino espacio para un real compromiso con

la literatura. Roche destaca otros beneficios cognitivos: 1) permite ir más allá de la experiencia individual con los textos, escenario que fomenta la imaginación de otros mundos y la identificación de sentimientos ajenos; 2) profundiza nuestro entendimiento y extiende nuestra respuesta, de forma altruista e inteligente, a situaciones que contribuyen de manera significativa al desarrollo personal, y 3) ayuda a relacionar la perspectiva del niño con la herencia cultural e histórica. Sobre este último aspecto, plantea que leer libros ilustrados a los niños expande su entendimiento cultural de temas como la muerte, la amistad, la lealtad o la justicia, entre otros. Según Bueno *et al.* (2023), es preciso subrayar el valor de la lectura en voz alta en el aula y su impacto en las estructuras del lenguaje y en la concordancia entre sonidos y palabras para construir significados. Para los autores, “hablar es una actividad cognitiva” que se fortalece durante la lectura interactiva “por simple contagio social y cultural” (pp. 24, 32). Los estudios de Mendoza confirman que no se debe asumir que los niños de primaria prefieren leer por sí mismos. “La inmensa mayoría de los niños de primaria disfrutaban cuando se les lee” (1985, p. 523). Para esta investigación, se destaca el rol de la lectura en voz alta en el proceso de lectura de los hipertextos; sus bondades y aportes a la competencia lecto-literaria corroboran el potencial de la escuela en la formación de lectores.

Así, 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 del relato original. El encuentro con los hipertextos o textos imitadores da lugar al asombro y al regocijo. Estos anuncian la parodia, el cuestionamiento de las bases del texto original y crean un estado de alerta en la mente de lectores jóvenes capaces de identificar las disparidades, a pesar de la similitud aparente (Genette, 1989). El contraste entre el hipertexto y sus hipotextos conduce a 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 (Genette, 1989; Sipe y McGuire, 2006).

La asociación intertextual permite también el contraste entre obras en aspectos paratextuales, textuales, estilísticos o culturales, componentes asimismo de la competencia literaria. Lo afirma así Mendoza (1994), para quien las correlaciones entre textos contribuyen a ampliar aspectos de comprensión/recepción, y “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” (pp. 68-69).

Jurado (2014) también remarca que la intertextualidad

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)

Arizpe (2022) subraya que las redes intertextuales “refuerzan la idea de las conexiones entre los textos y sugieren que hay muchos más libros para conocer” (p. 46). Para Iser (2022), todo texto literario debe aportar “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. Como resultado, el juego palimpsésico invita a los lectores al descubrimiento de las huellas de los hipotextos en las variantes hipertextuales, obras imitadoras que logran repotenciar la capacidad cautivadora de los relatos de tradición.

### Revisión de investigaciones precedentes

La revisión de la literatura evidencia los trabajos de investigaciones más actualizados en materia de intertextualidad y su relación con los cuentos de hadas. Para efectos de la presente investigación, se han reseñado los más recientes.

En el ámbito anglosajón, trabajos como los Altun y Ulusoy (2019), Certo (2015), Sipe (2001, 2008) y Pantaleo (2002), se han ocupado de las contribuciones de la teoría de los palimpsestos al campo de la literatura infantil y han explorado sus implicaciones en la construcción de significados por parte de los niños. De igual forma, los estudios de Alcantara (2023), Carbonell (2023) y Contreras y Goulart (2023) destacan el impacto de la riqueza de las relaciones entre los textos, de las intenciones de los autores asociadas a las elecciones de estilo y lenguaje en el proceso de relanzamiento de las obras de la literatura infantil, y de los aportes al desarrollo socioemocional 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 (Abril, 2008; Barthes, 1986; Erro, 2000; Tamés, 1990). Las ilustraciones 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) 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. Lo anterior es confirmado por otras investigaciones cualitativas que señalan las ventajas de la lectura dialógica de los textos. Altun y Ulusoy (2019), Certo (2015), Pantaleo (2002), Torr (2007) y Varelas y Pappas (2006) encontraron que los niños lograron establecer conexiones intertextuales y transtextuales desde



un marco del goce por la lectura vinculante y de la sorpresa que genera el travestimiento de la imitación (Eco, 1981), además de asociaciones con otros productos culturales.

Sin embargo, a diferencia de Sipe, Pantaleo y Altun y Ulusoy, quienes emplearon cuentos de hadas (*Rapunzel*, *Los tres cerditos* y *Caperucita roja* respectivamente), los estudios de Varelas y Pappas, Torr y Certo centraron su atención en los efectos del juego palimpsestico con otro tipo de obras literarias. Los estudios revelaron resultados semejantes asociados al simple placer del reconocimiento y la elaboración de comparaciones más sofisticadas entre los textos en términos de tema y trama (el niño expone detalles de forma rigurosa y extiende esquemas generalizables a los cuentos de hadas). Cabe señalar que una diferencia sustancial de la revisión de los estudios se relaciona con la presencia de grupos focales diversos. Mientras que la mayoría de los estudios prefieren muestras poblacionales con grupos pequeños que oscilan entre los 13 y 30 niños, el estudio de Pantaleo (2002) evidencia una muestra considerable de 300 niños de primero de básica primaria. Por su parte, Torr (2007) y Altun y Ulusoy (2019) reportaron resultados semejantes con preescolares. Certo (2015) informó hallazgos en materia de aprendizaje a través de una amplia red de voces y fuerzas sociales relacionadas con la poesía en un grupo de quinto de primaria.

A juicio de Sipe (2001), las conexiones intertextuales revelan grandes beneficios en materia de pensamiento crítico y, por ende, en la competencia literaria con base en la lectura en voz alta de cuentos de hadas. El *pensamiento crítico*, entendido como la capacidad de discernimiento que se activa desde la lectura dialógica de los hipertextos en el aula, exige ver las cosas desde distintas perspectivas, curiosidad por los giros de las variantes, uso de la imaginación, anticipar posibles desenlaces y construir nuevos significados que se extienden a otros contextos (Barnet y Bedau, 2010; Hooks, 2021). Se comprende el pensamiento crítico desde la puesta en escena de un conjunto de habilidades

cognitivas y emocionales, donde los procesos de lectura dialógica promueven la interpretación de las redes textuales, el cuestionamiento de ideas controvertidas y la construcción de significados individuales y colectivos en el aula (Albarracín *et al.*, 2023; Díaz Parra, 2022).

El estudio de Varelas y Pappas (2006), realizado sobre textos informativos infantiles, reportó exploraciones prácticas para facilitar la construcción de conocimiento científico en los niños. Por ejemplo, resulta relevante el surgimiento de un tipo particular de intertextualidad, denominado la “intertextualidad de evento”, escenario que permitía que los niños utilizaran el lenguaje de su entorno inmediato en la construcción de relatos más sofisticados (con presencia de registros lingüísticos asociados a la ciencia) y que fue dominante durante el proceso de lectura en voz alta, acompañado de un discurso híbrido en el aula. Esto corrobora que la intertextualidad no evidencia hallazgos exclusivos en el ámbito de la literatura, sino que se manifiesta en una amplia variedad de textos de los que conforman el plan lector de los escolares.

Por otra parte, la investigación de Sipe (2001), al igual que la de Torr (2007), reveló conexiones entre la obra y las experiencias personales, los sentimientos, los juicios, los comportamientos, las preferencias y los deseos; los nexos semióticos (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 en los estudios de Sipe y de Torr iban desde el simple placer de reconocimiento a comparaciones más complejas sobre temas y tramas.

El estudio de Altun y Ulusoy (2019) 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 características físicas y comportamientos 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 y la nueva versión.

En suma, la revisión bibliográfica sobre el tema evidencia una actividad dinámica importante que sitúa a la intertextualidad como una ruta aún en proceso de exploración de las habilidades de los niños y sus aportaciones a la competencia literaria. Muestra, además, que, a medida que avanzan en la lectura intertextual, los niños empiezan a convertirse en lectores críticos, al reconocer huellas propias del estilo particular de un autor o de la temática que se entrelaza entre los textos que conversan entre sí.

10

Posteriormente, y con un bagaje que los acompaña desde su enciclopedia almacenada —definida por Eco (1981) como la enciclopedia del lector—, desarrollan la capacidad de elaborar conjeturas, de establecer inferencias, de anticipar tramas y desenlaces, o de formular hipótesis. Estas habilidades de orden superior, asociadas al pensamiento —y constituyentes esenciales de la competencia lector-literaria—, se ponen en funcionamiento para dar vida a un nuevo tipo de lector capaz de abandonar la lectura ingenua (Mendoza, 1994, 1998), contrastar obras semejantes, elaborar juicios y fungir como un lector crítico que abandona el carácter subjetivo de la “libre opinión del lector” (Díaz Parra, 2022; Fuster-Guillén *et al.*, 2020; Jurado, 2014, p. 12).

La *relación transaccional* de las obras, analizada por Rosenblatt (1978), se concibe como un juego entre lector, texto y contexto, y constituye un mecanismo de apropiación que permite que el lector adapte sus saberes previos y conjeturas a otros contextos y situaciones. Esta lectura dialógica estimula la construcción de significados desde

el tejido de las historias, en un constante relanzamiento de los textos (Bellorín, 2015). El lector crítico en la etapa escolar se asume como un cómplice del texto, con la capacidad de establecer sus propios juicios de valor. Desde la infancia, el lector activa sus saberes previos para detectar indicios y pautas que le son propuestos desde el juego palimpséstico.

### Diseño y desarrollo de la investigación

Para alcanzar los objetivos propuestos, se ha planteado un estudio de corte cualitativo y descriptivo dentro del paradigma etnográfico, un método que 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 titular, orientadora del grupo, formuló las preguntas propuestas por las investigadoras, preguntas que aparecen en la Tabla 1, para estimular el pensamiento crítico de los niños.

Los sujetos participantes fueron 35 niños y niñas del grado primero de básica primaria (6 y 7 años) del mismo grupo-clase, la maestra titular del grupo, que ha dirigido las sesiones, y las investigadoras. El grupo fue seleccionado porque es en este nivel donde los niños 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 estudiante” de la serie *Nivelemos* del Ministerio de Educación de Colombia (2011).

Como materiales, se emplearon dos cuentos maravillosos, *Caperucita Roja* y *Rapunzel*. El primero se seleccionó por su popularidad y por contar con más de mil variantes; el segundo fue elegido por

**Tabla 1** Preguntas formuladas a los niños durante el proceso de lectura dialógica de los cuentos de hadas

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?	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

la presencia de una amplia gama de hipertextos en distintos escenarios culturales y por ser menos conocido en el contexto colombiano. Ambos fueron escogidas por sus bondades reconocidas en el ámbito cognitivo y emocional (Bettelheim, 1977; Propp, 1971; Rodari, 1999) y por el tratamiento de una variedad de temas, entre los que se destacan la presencia de lo maravilloso (Todorov, 1975), la facultad de ser interpretados (Pantaleo, 2017; Sipe, 2008; Torr, 2007), la simbología del color (Schimma y Stohler, 2019), los conflictos familiares, la derrota de los villanos y el triunfo del héroe, además de la capacidad de trascender en la línea del tiempo como un atractivo multigeneracional (Tatar, 2012), propio del reconocimiento tácito de relatos que se ajustan a los cambios vertiginosos en materia de valores (Mendoza y López, 1997).

Además, en la selección de los hipotextos e hipertextos se definieron los siguientes criterios:<sup>1</sup> 1) hipotexto o versión original —*Petrosinella, una Rapunzel napolitana* de Giambattista Basile (1995; R5); *Caperucita roja* (2016) (CR3) y *Rapunzel* de los hermanos Grimm (2018; R3)—; 2) contexto

cultural diferenciado (*La pequeña caperucita africana* de Niki Daly (2018; CR1), *La niña de rojo* (2013) de Aaron Frisch (CR2) y *Rapunzel* (2008) de Rachel Isadora (R4)—, y 3) alto grado de travestimiento de la imitación —*Una caperucita roja* (2009) de Marjolaine Leray (CR5), *Caperucita* de Bethan Woollvin (2016, CR4), *Rapunzel con piojos* de El Hematocrítico (2019) (R2) y *Rapunzel* de Bethan Woollvin (2019; R1)—.

### Proceso de investigación

Durante el proceso de lectura de los cuentos se realizaron grabaciones de audio para registrar las sesiones con los niños. Una vez transcritas, se empleó un formato de registro de la participación de estos, en el que se establecieron los siguientes aspectos: 1) el nombre de la institución educativa; 2) título del cuento de tradición popular; 3) autor; 4) fecha de lectura; 5) nombre de la docente encargada del proceso; 6) ficha técnica de la obra (se adjunta en el formato de registro como soporte de la información esencial del texto para que los lectores accedan a su ubicación); 7) breve sinopsis del cuento, y 8) clasificación de las respuestas de los niños de conformidad con los cinco criterios o categorías definidas por Sipe (2008) como facetas de la comprensión literaria.

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

La selección de estas categorías se justifica como mecanismo de comprobación de la réplica de las aportaciones de Sipe, toda vez que el autor ha sido reconocido por dar origen a la taxonomía de los criterios asociados al pensamiento crítico que deriva de la lectura dialógica intertextual de cuentos de hadas.

En la Tabla 2 se describen estos criterios o categorías empleados para la clasificación de las intervenciones de los niños: *analítico, intertextual, transtextual, personal, transparente y performativo* (Sipe, 2008).

Al llevar a cabo el proceso de lectura, el grupo fue dividido en dos, para facilitar una mayor participación. 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, por instrucción de las investigadoras, 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.

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 influencia. Antes de cada lectura, la docente mencionaba que

todas las respuestas e intervenciones eran bienvenidas, respetando la petición de turno de palabra.

Las docentes investigadoras obtuvieron el aval de la institución educativa para realizar el estudio (se exigió el anonimato de los niños al ser menores de edad). Desde este escenario formativo, se establecieron acuerdos y compromisos que abarcan los aspectos éticos: respeto por las personas, libertad para expresar su propio razonamiento en un ambiente seguro y justicia orientada por los mecanismos de la participación inclusiva. La aprobación y financiación del proyecto por parte del Ministerio de Ciencia e Innovación de España implica que tanto el diseño como el desarrollo de la investigación cumplen con los estándares legales en materia de ética investigadora.

### Resultados

A continuación se describen las respuestas e intervenciones obtenidas según cada criterio o categoría establecidos y se lleva a cabo el análisis de contenido correspondiente. Las diferencias en el número de respuestas entre un criterio y otro permitió establecer el tipo de habilidad de orden superior más frecuente asociada a la competencia lectora.

Las respuestas de los niños en relación con la lectura de *Caperucita roja* muestran un desempeño ascendente en sus participaciones (véase Tabla 3).

**Tabla 2** Categorías de análisis aplicadas a las respuestas de los sujetos

Criterio	Descriptor
Analítico	Los niños analizan los textos como productos culturales. Permanecen dentro del texto y hacen comentarios que reflejan una postura analítica
Intertextual	El texto se revisa en relación con otros textos, y funciona como un elemento en la matriz de contextos interrelacionados
Transtextual	Relacionan el texto leído con otros productos culturales
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

Fuente: Sipe (2008, p. 182).

**Tabla 3** Análisis comparativo de las respuestas de los niños con base en la lectura de cinco variantes intertextuales de *Caperucita Roja*

Criterio	CR1	CR2	CR3	CR4	CR5	Total
	<i>La pequeña caperucita africana</i>	<i>La niña de rojo</i>	<i>Caperucita roja (hipotexto)</i>	<i>Caperucita</i>	<i>Una caperucita roja</i>	
Analítico (n.º de respuestas y su porcentaje)	7 (4)	21 (12,2)	27 (15,7)	56 (32,6)	61 (35,5)	172
Intertextual (n.º de respuestas y su porcentaje)	110 (25,6)	16 (15,4)	13 (7,7)	112 (30,8)	18 (20,5)	139
Transtextual (n.º de respuestas y su porcentaje)	T2 (14,3)	T6 (42,9)	T0 (0)	T3 (21,4)	T3 (21,4)	T14
Personal (n.º de respuestas y su porcentaje)	22 (39,3)	4 (7,1)	10 (17,9)	15 (26,8)	5 (8,9)	56
Transparente (n.º de respuestas y su porcentaje)	1 (14,3)	0	3 (42,9)	1 (14,3)	2 (28,5)	7
Performativo (n.º de respuestas y su porcentaje)	0	1(20)	3 (60)	0	1 (20)	5

Esto aparece así en la categoría *analítico*: los niños lograron identificar rápidamente la trama y los personajes: Caperucita roja, la abuelita y el lobo. 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 (el 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 múltiples participaciones. Las respuestas aluden a otras variantes que fueron leídas. La CR4 de Bethan Woollvin, con el 30,8 % para el criterio *intertextual* y el 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 como películas (*Twilight —Crepúsculo—*), videos, series de televisión, series de anime, videojuegos (*MineCraft, SlenderMan*).

Es un hallazgo relevante la conexión entre las variantes y la vida de los niños. La Tabla 3 refleja la clasificación de los comentarios de los niños asociados a la influencia del contexto cultural para construir significados como resultado de sus conexiones intertextuales y transtextuales. Estos resultados reflejan una actividad de dialogismo entre las obras desde la perspectiva cultural de los lectores infantiles, un hallazgo notable no solo por la dinámica personal que emerge de los paseos intertextuales enmarcados en un contexto diferenciado, sino también por las decisiones que podrían asumir las instituciones educativas y docentes en materia de diseño curricular con el propósito de formar lectores modelos (Eco, 1981).

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.

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.

Acerca de 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.

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.

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.

Una situación semejante acontece con la obra *Rapunzel*. De acuerdo con la Tabla 4, del conjunto de variantes leídas, dos destacan por su actividad dialógica en la mente de los niños. Con el 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 el 16,5 % en el criterio de *análisis* y el 19,1 y 32,3 % en las categorías *intertextual* y *transtextual*, respectivamente.

Según la Tabla 4, 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). Además, se destaca la presencia de las habilidades de orden superior para inferir la posible salida de los piojos de la cabellera de la princesa. La desesperación del rey y la invitación de otras princesas como Blancanieves y la Dama de las Nieves resultaron un detonante en la participación. 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.

Al establecer un contraste entre los criterios asociados a la lectura intertextual de los dos cuentos maravillosos, la Tabla 5 muestra que el criterio *analítico* arroja resultados semejantes. Los niños lograron identificar aspectos propios de la diégesis:

**Tabla 4** Análisis comparativo de las respuestas de los niños con base en la lectura de cinco variantes intertextuales de Rapunzel

Criterio	R1 <i>Rapunzel</i>	R2 <i>Rapunzel con piojos</i>	R3 <i>Rapunzel</i>	R4 <i>Rapunzel</i>	R5	Total
					<i>Petrosinella</i> (hipotexto)	
Analítico (n.º de respuestas y su porcentaje)	40 (22,7)	56 (31,8)	29 (16,5)	34 (19,3)	17(9,7)	176
Intertextual (n.º de respuestas y su porcentaje)	14(8,55)	115(31,9)	15(10,7)	19 (19,1)	114(29,8)	147
Transtextual (n.º de respuestas y su porcentaje)	T7(20,6)	T9 (26,5)	T5 (14,7)	T11 (32,3)	T2(5,9)	T34
Personal (n.º de respuestas y su porcentaje)	0	10 (58,9)	1(5,9)	3 (17,6)	3 (17,6)	17
Transparente (n.º de respuestas y su porcentaje)	0	10 (91)	1 (9)	0	0	11
Performativo (n.º de respuestas y su porcentaje)	0	2 (50)	2 (50)	0	0	4

**Tabla 5** Análisis comparativo entre criterios en el proceso de lectura dialógica de dos cuentos de hadas

Criterio	<i>Caperucita roja</i>	<i>Rapunzel</i>	Análisis comparativo
Analítico	172	176	Resultados semejantes
Intertextual	139	147	Mayor valor del criterio intertextual de la obra <i>Rapunzel</i>
Transtextual	T14	T34	Mayor valor del criterio 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>

16

espacio, tiempo, personajes, trama, entre otros. El criterio *intertextual* y *transtextual* muestra mayor presencia en la obra *Rapunzel*. Las conexiones de orden *personal* afloraron en la lectura de *Caperucita roja*. Este hecho resulta relevante dado que Caperucita es una niña con una edad semejante a los niños participantes de la investigación, niños a los que sus cuidadores suelen advertir del encuentro con extraños. Los criterios *transparente* y *performativo* muestran niveles inferiores en contraste con las otras categorías. Ambos criterios relacionados con 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) disminuyen para dar paso al juego palimpséstico, donde las habilidades de pensamiento crítico son las protagonistas.

Las participaciones de los niños manifiestas en la Tabla 6 demuestran su capacidad temprana para establecer contrastes entre los textos, rastrear huellas de obras dentro de otras y de expresarse con total convicción y autenticidad. El lector infantil accede al relato literario de los cuentos maravillosos y elabora un discurso en doble vía: hacia la obra y fuera de ella. Los vínculos entre los personajes y sus producciones culturales predilectas acontecen en el proceso de lectura en voz alta. Este hecho resalta el valor colectivo de la reconstrucción del relato en el aula desde las aportaciones de la intertextualidad.

### Discusión y conclusiones

Los hallazgos obtenidos evidencian, en relación con la pregunta de investigación del presente estudio, que, como resultado de una lectura en voz alta, los niños lograron establecer conexiones intertextuales desde una actividad dialógica de los cuentos de hadas. Este diálogo establece las bases de la lectura crítica. Esto se encuentra en línea con estudios de Jurado (2014), quien asegura que la intertextualidad es una ruta para el desarrollo de la competencia literaria vinculada a un juego en el que el asombro se centra en identificar las intencionalidades en lo leído.

Las participaciones de los niños muestran, como ya encontró Sipe (2001, 2008) en sus investigaciones, que los niños de 6-7 años son capaces de establecer conexiones intertextuales múltiples y variadas en tipología. Las dos categorías que mayores valores obtuvieron en nuestro estudio son lo *analítico* y lo *intertextual/transtextual*. 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. El giro, a veces radical, de algunas tramas, personajes y desenlaces, confirma que el niño 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, sus hipertextos, su acervo cultural y su vida.



**Tabla 6** Participaciones que reflejan la actividad dinámica y dialógica de los niños durante la lectura de variantes intertextuales de *Caperucita Roja* y *Rapunzel*

Categoría	Ejemplos
<p>Obra: <i>Caperucita Roja</i> Intertextual Copresencia efectiva de un texto dentro de otro (Genette, 1989)</p>	<p>“La historia es un poquito diferente de las demás, porque ella, Caperucita Roja, no está en casa de la abuela”.</p> <p>“Como en el otro cuento que nos dejaron en suspenso si ella le había abierto la panza o no [al lobo]”.</p> <p>“Es igual al cuento del pasado martes. La Caperucita Roja no le tenía miedo a nada”.</p> <p>“Este cuento es diferente, no está la abuela, ni el cazador ni la mamá, ni árboles”.</p> <p>“No se parece a otros cuentos, porque Caperucita Roja no necesita ayuda. Ella sabe lo que va a hacer”.</p> <p>“En los otros cuentos, Caperucita Roja creía en lo que le decía el lobo, pero en este no”.</p> <p>“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”.</p> <p>“Esta niña es valiente, no como en el otro cuento”.</p>
<p>Obra: <i>Rapunzel</i> Intertextual (Genette, 1989)</p>	<p>“Yo me he visto la película de <i>Rapunzel</i>; ella, pequeña, tenía el pelo largo”.</p> <p>“No creo que sea el flautista de Hamelin, porque él no tiene un perro”.</p> <p>“¡Pulgarcito!” (20 niños gritan al identificar al personaje).</p> <p>“He notado que en esta historia no solo aparece Rapunzel, sino otros personajes de otros cuentos, como Blanca Nieves, Fantasía, además de otras princesas”.</p> <p>“Es la bruja de <i>Blanca Nieves</i>”.</p>
<p>Obra: <i>Caperucita Roja</i> Transtextual Conexiones con otras producciones culturales dentro y fuera de su contexto inmediato (Genette, 1989)</p>	<p>“Me recordó una película que era un niño revisándole la boca a un monstruo que venía del Everest”.</p> <p>“El lobo parece los típicos monstruos de los juegos de terror”.</p> <p>“Ese lobo es un Slenderman” (alude al juego de Main Craft; discuten sobre estos personajes).</p> <p>“Ese lobo se parece a Totoro, el personaje de <i>Mi vecino Totoro</i>” (película japonesa, animé).</p> <p>“El traje del lobo se parece a la rayuela africana”.</p> <p>“Se parece a la platonera, que hicimos en arte, porque tiene un platón en la cabeza”.</p> <p>“Se parece a la palenquera colombiana”.</p> <p>“Se parece a la palenquera, eso ocurre en África”.</p> <p>“Lo vi en una película. Cuando sale la luna, el hombre se convierte en lobo”.</p> <p>“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).</p>
<p>Obra: <i>Rapunzel</i> Transtextual (Genette, 1989).</p>	<p>“Esa no es Blanca Nieves, porque no tiene balaca” (cinta roja en la cabeza).</p> <p>“No todas las Blanca Nieves son iguales. Hay muchas versiones de <i>Blanca Nieves</i>, como en [de] <i>Caperucita Roja</i>”.</p> <p>“Es un Minion” (refiriéndose a Pulgarcito).</p> <p>“Ese es el lobo de <i>Los tres cerditos</i>” (conexión con otro cuento de tradición popular).</p> <p>“Es el lobo de <i>Caperucita Roja</i>” (conexión con otro cuento de tradición popular).</p> <p>“Es la bruja de <i>Hansel y Gretel</i>” (conexión con otro cuento de tradición popular).</p> <p>“Parece que están bailando la canción <i>Una serpiente o La danza de Rasputín</i>”</p> <p>“Esos piojos son con escudos letales, como <i>Hulk</i>”.</p> <p>“Están bailando perreo” (baile característico que acompaña el rimo musical del reguetón)</p>

Nuestros datos revelan también que el diálogo sobre los textos ayuda a la interpretación y, por tanto, mejora la comprensión lectora y el pensamiento crítico, contribuyendo así al desarrollo cognitivo. De este modo, en los comentarios de los niños se observa la realización de operaciones mentales de orden superior (inferencia, anticipación, formulación de hipótesis, pensamiento creativo, resolución de problemas, contrastes) asociadas a la lectura intertextual. Nuestros resultados coinciden a este respecto con los hallazgos de trabajos como los de Mendoza (1994), Mendoza y López (1997), Sipe (2006), Jurado (2014), Altun y Ulusoy (2019), Vouillamoz (2022), Arizpe (2022), Contreras y Goulart (2023), Alcantara (2023) y Carbonell (2023).

Asimismo, en lo relativo a las conexiones de lo leído con el propio contexto, se aprecia que la amplia variedad de respuestas de los niños refleja un rico entramado de conexiones entre lo leído y su realidad cotidiana. 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. Las respuestas auténticas a la lectura de los hipertextos reflejaron la presencia de historias que se entretajan: la suya y la de las obras leídas. Participaron relatando anécdotas familiares con situaciones similares a las experimentadas por los personajes; algunos se atrevieron a plantear juicios sobre lo que hubieran hecho durante situaciones semejantes a las experimentadas por los protagonistas.

Estos hallazgos revelan que el lector crítico, desde la perspectiva del dialogismo intertextual, “reconstruye la información y genera una nueva”; se asume como un artesano que “hilvana, recompone y ensambla piezas desordenadas, de diversos orígenes” (Fuster-Guillén *et al.*, 2020, p. 4). El lector crítico realiza paseos intertextuales, se divierte con el travestimiento de la imitación y en ocasiones se resiste a los textos imitadores (Eco, 1981; Genette, 1989; Sipe y McGuire, 2006).

Otro hallazgo destacado de esta investigación se asocia con la capacidad que tiene el niño de

establecer semejanzas entre los personajes más representativos de los productos de ficción que consumen (personajes de videojuegos, de series de la televisión, películas) y los personajes de los cuentos de hadas. Lo anterior permite inferir que cuando un niño accede a una lectura intertextual, activa un caudal de información depositada en su memoria episódica. El permanente contraste entre las obras leídas y su entorno, así como con las producciones culturales más representativas, emergen de forma espontánea y contribuyen a resignificar los relatos y a encontrar el goce por la lectura, aspecto que podría garantizar lectores de por vida (Sloan, 2003). Estas conexiones establecidas con el contexto cotidiano y con elementos culturales del entorno de los lectores son coincidentes con los resultados de Torr (2007) y Pantaleo (2002).

De igual forma, las intervenciones de los niños manifestaron que establecen conexiones con situaciones —vivas o hipotéticas— donde se requiere tomar decisiones, actuar ante el peligro, el engaño, la maldad o el trato injusto perpetrado por los antagonistas. La lectura se convierte así también en una aportación a la adquisición de pautas éticas, valores y comportamientos, como sostiene Núñez y Santamarina (2022).

En suma, incluir la intertextualidad en el abordaje didáctico de la literatura infantil acontece como un sendero en constante exploración, vinculado a la competencia lectora y literaria. Los hallazgos revelan que se produce una importante actividad cognitiva y emocional cuando los lectores infantiles son expuestos a la lectura de variantes de cuentos de hadas, así como la eficacia que supone invitar a una lectura con sentido para los receptores, socializando la experiencia lectora mediante el diálogo. La lectura dialógica configura un intertexto vivo entre el código escrito, la semiosis ilimitada (Eco, 1981) del código asociado a las imágenes y la voz del lector que construye significados desde la transacción entre sus obras y su pensamiento.

Esto corrobora el potencial del lector infantil, capaz de activar una amplia gama de saberes que

pone en funcionamiento antes, durante y después de la lectura. Esta habilidad de asociación de múltiples ideas en un instante particular de lectura aporta de manera significativa a la construcción de significados durante el acto de leer y, por tanto, a la competencia lecto-literaria. Comprender el funcionamiento del diálogo entre los textos y sus repercusiones en la lectura crítica permite establecer criterios de selección de las obras infantiles, que deberían ser tenidos en cuenta al configurar planes lectores en los centros de enseñanza.

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 niños colombianos de 6-7 años. Sería interesante analizar si los efectos del juego palimpésico también son rastreables en otras muestras poblacionales, con diferentes edades y nacionalidades y en distintos niveles de escolaridad. 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. Por último, el estudio sobre intertextualidad podría arrojar diversos hallazgos en relación con el pensamiento crítico.

## Referencias

- Abril, G. (2008). *Análisis crítico de textos visuales. Mirar lo que nos mira*. Síntesis.
- Albarracín Vivo, D., Jerez Martínez, I., Encabo Fernández, E. y López Valero, A. (2023). Estudio sobre la composición escrita y el pensamiento crítico en educación primaria. La literatura infantil como patrimonio en el contexto digital. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (32), 27-44. <https://doi.org/10.18172/con.5661>
- Alcantara, V. P. (2023). O diálogo dos lobos em Ana Maria Machado e Roald Dahl. En A. Rivas Hernández (Eds.), *Ana Maria Machado, palabra de mujer* (pp. 175-187). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0EC0069175187>
- Altun, D. y 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. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070322>
- Arizpe, E. (2022). La mediación del acto de leer a través de los lectores ficticios en el libro álbum. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 7(14), 35-51. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/6177>
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1981). *The dialogic imagination* (K. Brostrom, Trans). University of Texas Press.
- Barnet, S. y Bedau, H. (2010). *From critical thinking to argument: A portable guide*. Bedford/St. Martin's.
- Barthes, R. (1986). *Imágenes, gestos y voces. Lo obvio y lo obtuso*. Paidós (Publicación original de 1977).
- 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>
- Bermúdez, M. y Núñez, P. (2012). *Canon y educación literaria*. Octaedro.
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (2015). *Aprender a leer*. Crítica.
- Bueno, D., Forés, A. y Ruiz, A. (2023). *La lectura en voz alta: sus beneficios. Un descubrimiento (fascinante) de la neuroeducación*. Octaedro.
- Carbonell, S. V. (2023). *Hipertextualidad y competencia literaria en educación infantil*. [Trabajo de grado]. Universidad Católica de Valencia. <http://hdl.handle.net/20.500.12466/3026>
- Certo, J. (2015). Poetic language, interdiscursivity, and intertextuality in Fifth Grader's Poetry: An interpretive study. *Journal of Literacy Research*, 47(1), 49-82. <https://doi.org/10.1177/1086296X15577183>
- Cervera, J. (1984). *La literatura infantil en la educación básica*. Cincel.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Nivelemos 1. Lenguaje*. Guía del estudiante. [https://contenidos.mineducacion.gov.co/ntg/men/archivos/Referentes\\_Calidad/Modelos\\_Flexibles/Nivelemos\\_1/Lenguaje\\_estudiante\\_1.pdf](https://contenidos.mineducacion.gov.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Nivelemos_1/Lenguaje_estudiante_1.pdf)
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. En D. Cassany, E. Martos, E. Sánchez, T. Colomer, A. Cros y M. Vilà, *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*. 8 (pp. 127-171).

- <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/>
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Contreras, E. y Goulart, I. (2023). Aspectos del lenguaje intertextual en versiones de Caperucita Roja. *Textura*, 25(63), 155-176. <https://doi.org/10.4322/2358-0801.2023.25.63.09>
- 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](https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/14810/1/0213-9529_28_61.pdf)
- Díaz, F. H. (2015). *Temas de literatura infantil. Aproximación al análisis del discurso para la infancia*. Lugar Editorial.
- 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>
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Cambridge University Press.
- Eco, U. (1981). *Lector in fábula*. Lumen.
- Erro, A. (2000). La ilustración en la literatura infantil. *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, 16(3), 501-511. <https://doi.org/10.15581/008.16.26774>
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus.
- Fuster-Guillén, D., Serrato-Cherres, A., Gonzales, R., Goicochea, N. y Guillén, P. (2020). Uso de redes sociales en el desarrollo de estrategias de lectura crítica hipertextual en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e432. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.432>
- 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.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde Editorial.
- Iser, W. (2022). *El acto de leer*. Penguin Random House.
- Jurado, F. (2014). La lectura crítica: el diálogo entre los textos. *Ruta Maestra Santillana*, 8(1), 10-15. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2018/05/La-lectura-cr%C3%ADtica-el-di%C3%A1logo-entre-los-textos.pdf>
- Jurado, F. (2016). *Lectura crítica para el pensamiento crítico*. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. [https://www.lenguaje.red/docs/2020/Lectura\\_critica\\_pensamiento\\_critico.pdf](https://www.lenguaje.red/docs/2020/Lectura_critica_pensamiento_critico.pdf)
- Kristeva, J. (1981). La palabra, el diálogo y la novela. En *Semiótica* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 187-207). Fundamentos.
- Lévi-Strauss, C. y Propp, V. (1972). *Polémica*. Fundamentos.
- Mendoza, A. (1985). Reading to children: Their preferences. *The Reading Teacher*, 38(6), 522-527. <https://www.jstor.org/stable/20198841>
- Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. La Muralla.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector*. Octaedro.
- Mendoza, A. y López, A. (1997). Nuevos cuentos viejos. Los efectos de la transtextualidad. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil. Año 10(90)*, 7-18. <https://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/registro.do?id=1008026>
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic approaches to children's literature. An introduction*. Scarecrow Press, Inc.
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. Garland.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. The University of Georgia Press. <https://doi.org/10.1353/book26685>
- Núñez, M. P. (2009). Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades. *Enunciación*, 14(1), 7-21. <https://doi.org/10.14483/22486798.3214>
- Núñez, M. P. y Santamarina, M. (2022). Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27), 1-10. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27>
- 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. (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>
- Propp, V. (1971). *Morfología del cuento*. Fundamentos.
- Riffaterre, M. (1983). *Text production*. Columbia University Press.

- Roche, M. (2014). *Developing children's critical thinking through picturebooks: A guide for primary and early years students and teachers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315760605>
- Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Panamericana.
- Rodríguez Almodóvar, A. (1989). *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.1731>
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Schimma, S. y Stohler, P. (2019). *Red hood, blue beard: Colour in fairy tales*. Arnoldsche Verlagsanstalt.
- Sipe, L. R. (2001). A palimpsest of stories: Young children's construction of intertextual links among fairytale variants. *Reading Research and Instruction*, 40(4), 333-352. <https://doi.org/10.1080/19388070109558354>
- Sipe, L. R. (2008). *STORYTIME. Young children's literary understanding in the classroom*. Columbia University.
- Sipe, L. R. y McGuire, C. E. (2006). Young children's resistance to stories. *The Reading Teacher*, 60(1), 6-13. <https://doi.org/10.1598/RT.60.1.1>
- Sloan, G. D. (2003). *The child as a critic: Developing literacy through literature, K-8* (4.ª ed.). Teachers College Press.
- Tamés, R. L. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Universidad de Murcia.
- Tatar, M. (2012). *Hermanos Grimm. Edición anotada*. Ediciones Akal.
- Todorov, T. (1975). *The fantastic. A structural approach to a literary genre*. Cornell University 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>
- Varelas, M. y 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. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci2402\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532690xci2402_2)
- Véliz, S. (2021). Los libros álbum radicales en contextos educativos: una revisión sistemática sobre propósitos, competencias y relaciones entre mediadores y lectores. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 199-223. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a10>
- Vouillamoz, N. (2022). Álbumes que descubren la literatura como diálogo entre textos. La intertextualidad en la formación del lector. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://tesisred.net/bitstream/handle/10803/687484/nuvo1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Warner, M. (2019). *Cuentos de hadas*. Larrad Ediciones.

### Textos primarios

- Basile, G. (1995). *Petrosinella, una Rapunzel napoletana*. Dial Books
- Daly, N. (2008). *La pequeña caperucita africana*. Fundación Oxfam Intermon.
- El Hematocrítico. (2019). *Rapunzel con piojos*. Anaya.
- Frisch, A. (2013). *La niña de rojo*. Kalandraka Ediciones Andalucía
- Grimm, J. y Grimm, W. (2016). *Caperucita roja*. Vicens-Vives.
- Grimm, J. y 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.
- Woollvin, B. (2016). *Caperucita*. Peachtree Publishers.
- Woollvin, B. (2019). *Rapunzel*. Unaluna.

**Cómo citar este artículo:** Perea Insuasty, P. y 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>