

**GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**Curso 2015-2016**

**LAS RELACIONES INTERTEXTUALES EN LA LITERATURA  
INFANTIL Y JUVENIL**

**Autor/Autora: Leire Antolín García**

**Director/Directora: M. Carmen Encinas Reguero**

**En Leioa, a 28 de mayo de 2016**

## ÍNDICE

Introducción.....	1
1. La intertextualidad en la educación literaria. Marco teórico y conceptual.....	2
1.1. Concepto de intertextualidad .....	2
1.2. Educación literaria e intertextualidad .....	3
1.1.1. La competencia literaria .....	4
1.1.2. El intertexto del lector .....	5
1.3. La reelaboración de los clásicos .....	7
1.4. La presencia de la literatura en el currículum de Educación Infantil de la CAPV .....	8
2. Metodología.....	10
3. Intertextualidad y literatura infantil y juvenil.....	10
3.1. Cuentos clásicos y fábulas como hipotexto de la LIJ actual.....	11
3.2. Literatura universal como hipotexto de la LIJ .....	17
3.3. La LIJ como hipotexto de la literatura.....	19
4. Resultados y conclusiones .....	21
5. Referencias bibliográficas .....	22
5.1. Bibliografía primaria.....	22
5.2. Bibliografía secundaria .....	23
Anexo. Corpus de obras seleccionadas .....	25

# LAS RELACIONES INTERTEXTUALES EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Leire Antolín García

UPV/EHU

La intertextualidad pone de manifiesto la existencia de relaciones establecidas entre diferentes textos. Este concepto hoy en día es fundamental para entender la formación literaria de los alumnos en Educación Infantil, pues es el punto de partida hacia el desarrollo de la competencia literaria, así como hacia la activación del intertexto lector por parte del alumnado. Por ello, se ha realizado un análisis abierto y flexible de un corpus de obras de carácter intertextual para constatar la inexorable relación entre las obras de la literatura infantil y juvenil (LIJ) y la intertextualidad, ya sea porque en gran medida la LIJ está formada por hipertextos ya sea porque también puede ser a su vez un hipotexto.

*Intertextualidad, educación literaria, literatura infantil y juvenil, intertexto lector, competencia literaria*

Testuartekotasunak agerian jartzen du testu desberdinen arteko ezarritako loturak. Gaur egun, Kontzeptu hau Haur Hezkuntzako ikasleen formakuntza literarioa ulertzeko oinarrizkoa da literatura gaitasunaren garatzeko nahiz ikasleen intertestu irakurtzailearen aktibatzekeo abiapuntua baita. Izan ere, testuartekotasunean oinarritutako lanen *corpus* azterketa irekia eta malgua burutu da haur literatura eta testuartekotasunaren artean sahiestezina den erlazioa egiaztatzekeo, batetik neurri handi batean hipertestuaz osatuta dagoelako eta, bestetik, aldi berean hipotestu bat izan dezakeelako.

*Testuartekotasuna, hezkuntza literarioa, Gazte- eta Haur-Literatura, intertestu irakurtzaile, literatura-gaitasuna*

Intertextuality reveals the existence of the established relations among different texts. Today this concept is fundamental to understand the Pre-primary student's Literary Formation, because is the starting point to the formation of literary competence and the activation of the reader intertext by the students. Therefore, an open and flexible analysis of a *corpus* of intertextual works has been done in order to verify the unyielding relation between the works of the children's literature and the intertextuality either because in a big degree it is formed by hypertexts either because it can also be a hypotext

*Intertextuality, literary education, Children's literature, intertext reader, literary competence*

## Introducción

La etapa de educación infantil es un momento adecuado en el que potenciar el contacto entre los infantes y la literatura, para que estos comiencen a desarrollar su competencia literaria y el hábito lector. Por ello, el tratamiento de la literatura infantil y juvenil (LIJ) tradicional en la educación literaria actual es esencial para comprender numerosas obras de la LIJ moderna. Asimismo, también es oportuna la utilización dentro de la LIJ de adaptaciones, que acerquen al infante a la literatura universal para familiarizarlo con personajes, pasajes, obras, etc. de manera que se suscite un interés hacia esas obras.

Por todo ello, en este trabajo se ha llevado a cabo un análisis cualitativo de obras de la literatura actual, para mostrar que los autores modernos hacen uso de diversas referencias intertextuales (tanto de los clásicos de la LIJ como de obras canónicas de la literatura universal) con diferentes intenciones: ya sea adaptar una obra al público infanto-juvenil, mostrar rechazo hacia estereotipos sexistas, transformar la historia original para dar una visión diferente, modificar la obra para acercarla a la realidad actual, etc. Además, para verificar que, en efecto, en la infancia comienza la experiencia literaria del individuo y la capacidad de establecer conexiones entre diferentes obras se mencionan obras de la literatura general que tienen su origen en obras de la LIJ.

El corpus de obras seleccionadas para este análisis está formado en su mayoría por obras literarias. No obstante, también se han considerado algunos productos audiovisuales, como la saga *Shrek* o la serie animada *Las tres Mellizas*, ya que, como bien es sabido, hoy en día la literatura, muy especialmente la LIJ, mantiene una íntima relación con este ámbito. De hecho, la relación que el infante mantiene con la literatura se da de forma mediada, en el sentido de que, puesto que el infante no es todavía un lector competente, hay un mediador entre la obra y el destinatario. En este proceso se entiende por mediador “el puente o enlace entre los libros y esos primeros lectores que propicia y facilita el diálogo entre ambos” (Cerrillo, Larrañaga, Yubero, 2002: 29), por lo que generalmente el adulto lector es considerado el mediador entre ambos, pero del mismo modo, hoy en día, los recursos audiovisuales también pueden ser considerados mediadores, ya que cumplen igualmente la función de mediar entre la historia y el infante.

A partir del análisis realizado, una de las principales conclusiones obtenidas es que la relación que un individuo mantiene con la literatura en su infancia es un condicionante

significativo para la formación de la competencia literaria y para el desarrollo del interés por la literatura debido a la activación del intertexto lector.

## **1. La intertextualidad en la educación literaria. Marco teórico y conceptual.**

### **1.1. Concepto de intertextualidad**

La intertextualidad “se refiere al hecho de que un texto dado se vincula de diferentes maneras a otros textos: citándolos, o tomando de ellos determinados ritmos, temas, argumentos, o reelaborándolos o parodiándolos” (González, 2012: 4). Es decir, la intertextualidad pone en manifiesto la existencia de relaciones de copresencia implícitas o explícitas entre diferentes textos.

El origen del concepto de intertextualidad está en el autor ruso Mijaíl Bajtin, el cual dedicó numerosos estudios a la translingüística y afirmó hacia 1929 que existen relaciones dialógicas entre los textos y que “la idea empieza a vivir cuando establece relaciones dialógicas esenciales con ideas ajenas”, ya que “el mundo está saturado de palabras ajenas, en medio de las cuales el autor se orienta” (Bajtin, 1986, en Gutiérrez, 1994: 142). Por tanto, el autor sostiene que todo texto está unido implícita o explícitamente a otro(s).

Posteriormente y a partir de la teoría bajtiniana, J. Kristeva afirmó que “todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En el lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de intertextualidad, y el lenguaje se lee, por lo menos, como doble” (1967, en Navarro, 1997: vi). La autora a partir de este concepto definió la literatura en general como un mosaico de citas y de referencias intertextuales.

Finalmente, en 1982 G. Genette definió en su obra *Palimpsestos* la intertextualidad “de manera restrictiva, como una relación de presencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro” (1989: 10). Genette percibió cinco tipos de relaciones transtextuales, entre las cuales las relaciones son numerosas y decisivas. La primera es la intertextualidad, seguida de la paratextualidad, metatextualidad, architextualidad e hipertextualidad. Es en este último tipo de relación transtextual donde el autor hace referencia a los conceptos de hipertexto e hipotexto, los cuales son de vital importancia para entender el sentido de este trabajo. La hipertextualidad se basa en explicar la relación que mantiene un hipertexto con un

texto anterior, es decir, con un hipotexto. Los hipertextos son, por tanto, textos que se han creado a partir de otro, llamado hipotexto. Los hipertextos no tienen por qué citar explícitamente los hipotextos, pero su existencia es inviable sin la existencia de los anteriores. Por lo tanto, “la relación de un texto B con otro anterior del que deriva, A, implica siempre un proceso de transformación que hace del hipertexto B una construcción nueva, con su propia identidad, distinto del hipotexto A, original y fuente de la nueva creación” (Sotomayor, 2005: 220).

En definitiva, y teniendo en cuenta las reflexiones y teorías de los diferentes autores, “hoy tenemos claro que cada texto literario es el resultado de un diálogo con textos anteriores y que puede ser también fuente para otros textos” (Sotomayor, 2005: 218).

Por lo que respecta al ámbito de la LIJ, la intertextualidad es un concepto fundamental en la creación de nuevas obras literarias y se aborda tanto desde una perspectiva consciente, tal y como se puede apreciar en las adaptaciones y versiones, como desde una perspectiva inconsciente.

## **1.2. Educación literaria e intertextualidad**

El hecho de que la educación literaria debe comenzar en edades tempranas es algo que hoy en día está generalmente aceptado, pero no siempre ha sido así. El modelo de enseñanza literaria hasta las últimas décadas estaba en “una situación de crisis profunda e irreversible” (Colomer, 1991: 21) y necesitaba un cambio metodológico.

A lo largo de la historia han existido diversos modelos y/o enfoques para enseñar literatura y todos ellos han contribuido con diferentes aportaciones a la enseñanza de la literatura. Borda Crespo (2002: 179-193) destaca cuatro métodos: el modelo retórico, el modelo historicista, el modelo de análisis e interpretación textual y, por último, el modelo intertextual y comparativo.

Es el último modelo, el modelo intertextual y comparativo, el que desde la década de los años ochenta se implantó en las aulas. Esto es debido a que en esa época se comenzó a “otorgar una gran atención psicopedagógica a los procesos de aprendizaje de los alumnos y a su relación con las prácticas de la enseñanza” (Colomer, 2010: 69). Gracias a ese cambio de concepción, además de a la innovación educativa, actualmente se puede afirmar que se ha dejado atrás la enseñanza de la literatura para dejar paso a la educación

literaria. Además, la concepción que se tenía de la LIJ y consecuentemente de su enseñanza ha cambiado drásticamente, teniendo hoy en día significado y entidad en sí misma y un gran valor didáctico, ya que “sirve para formar al individuo como lector, en todo su valor, precisamente porque en estas obras las cualidades semióticas de la (gran) literatura ya están en ellas” (Mendoza Fillola, 1999: 12).

A partir de este cambio metodológico en las escuelas, Cervera (1997: 19-20) destaca la aparición de tres principales objetivos de la educación literaria: la creación de infantes lectores, el fomento de la comprensión del texto y la iniciación literaria. Junto con ellos han surgido dos nuevos conceptos, que son fundamentales en la educación literaria y que mantienen una estrecha relación con el concepto de intertextualidad: el concepto de competencia literaria y el de intertexto lector.

### **1.1.1. La competencia literaria**

La definición de la competencia literaria ha traído una gran controversia. Sin embargo, Cervera (1997: 21) reproduciendo las ideas de Pozuelo redujo a dos las teorías al respecto.

En primer lugar, la de Bierwisch, quien “entiende la competencia literaria como una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos” (1965, en Cervera, 1997: 21). Y en segundo lugar, la de Van Dijk, que la entiende “como la descripción y explicación de la capacidad para producir e interpretar textos literarios” (1972, en Cervera, 1997: 21). Ambos autores resaltan el hecho de que la competencia literaria no es algo innato en el ser humano, sino que es una capacidad que debe adquirirse y que está condicionada por factores ambientales que rodean al individuo, es decir, los factores sociológicos, históricos y estéticos (Cervera, 1997: 21).

Por su parte, Mendoza Fillola definió la competencia literaria como “el conjunto de saberes que permiten identificar las cualidades estéticas de un texto en cuanto a producción de signo artístico y estético en un contexto cultural” (2001: 215). Asimismo, el autor establece tres tipos de saberes que intervienen en la construcción de la competencia literaria, a saber, los referidos a las modalidades del discurso, los referidos al saber cultural-enciclopédico (códigos culturales) y los saberes estratégicos (Mendoza Fillola, 1999: 38).

Además, Mendoza Fillola afirmó que la competencia literaria tiene tres niveles, que el alumno debe superar progresivamente. El primer nivel, el nivel inicial o primario, es el que se encuentra más próximo al conocimiento intuitivo, donde el lector “es capaz de captar globalmente la naturaleza literaria de un texto”. El segundo nivel de saberes es el que procede del aprendizaje sistematizado, y en él surge la conceptualización tipificadora, el reconocimiento y las inferencias a partir del análisis de textos. Y, por último, un tercer nivel implicado en los dos anteriores, en el cual el lector infiere las características de las obras leídas previamente y “se centra en los conocimientos resultantes de la experiencia receptora y lectora” (1999: 32).

Dentro de las funciones de la competencia literaria propuestas por Mendoza Fillola<sup>1</sup> cabe destacar la función que desarrolla el “establecimiento de conexiones intertextuales que permitan relacionar las producciones literarias y vincularlas como exponentes de un género o de una temática o de una ideología” (1999: 21), la cual reafirma el hecho de que la intertextualidad debe trabajarse desde el principio de la educación literaria para que el lector sea capaz de relacionar diferentes obras, establecer relaciones entre textos a través de conocimientos previos y saberes que le permitan entender futuras obras literarias y crear vínculos entre ellas enriqueciendo su intertexto “con la progresiva acumulación de conocimientos aportados por los textos” (Mendoza Fillola, 1999: 31).

### **1.1.2. El intertexto del lector**

El intertexto del lector es otro concepto que dentro de la educación literaria desempeña un papel fundamental, ya que, además de estar íntimamente relacionado con la intertextualidad literaria, interviene irrefutablemente en el proceso construcción de la

---

<sup>1</sup> Mendoza Fillola (1999: 21) propuso las siguientes funciones de la competencia literaria:

- Proyección y mantenimiento de los valores, formas, estructuras y referentes de la cultura.
- Observación de que las peculiaridades del discurso y de los géneros literarios se basan en la reelaboración de modelos y estructuras presentes en la tradición literaria.
- Apreciación -a través de la participación personal en la comprensión y en el placer receptor- del hecho literario como exponente de la permanencia de lo literario como exponente cultural.
- Formación del hábito lector como medio para el progresivo desarrollo de experiencias lectoras que se integran en la competencia literaria.
- Determinación del lector modelo (lector implícito) como destinatario ideal que requiere toda obra literaria, según la previsión del autor.
- Potenciación de la cooperación o interacción receptora, como función básica para trabajar aspectos de la formación para la recepción, para la construcción del significado y para la interpretación.
- Identificación de las peculiaridades del discurso literario.
- Establecimiento de conexiones intertextuales que permitan relacionar las producciones literarias y vincularlas como exponentes de un género o de una temática o de una ideología.



competencia literaria. En definitiva, Mendoza Fillola (1999: 18) entiende por intertexto del lector:

El esencial conjunto de saberes, estrategias y de recursos lingüístico-culturales que se activan a través de la recepción literaria para establecer asociaciones de carácter metaliterario e intertextual y que permiten la construcción de (nuevos) conocimientos significativos de carácter lingüístico y literario que se integran en el marco de la competencia literaria. A su vez, el intertexto del lector 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.

Mendoza Fillola afirma que el intertexto lector se activa “en la cooperación entre emisor/receptor y en la apreciación de las correspondencias que aparecen recreadas entre textos diversos” (2001: 95). Cuando el lector es consciente de las alusiones, relaciones o semejanzas que hay entre el texto que se está leyendo en ese momento y otros leídos anteriormente, está poniendo en marcha mecanismos de su intertexto lector que hacen posible el correcto establecimiento de dichas relaciones, por lo que la interpretación que el receptor haga del texto estará “condicionada por los conocimientos previos y referencias culturales del individuo” (Mendoza Fillola, 2001: 96).

A partir de esta reflexión se puede afirmar que el intertexto lector está íntimamente relacionado con la intertextualidad, pues teniendo en cuenta que la literatura “es un código semiótico de segundo grado” (Mendoza Fillola, 1999: 16) y que los textos mantienen una relación de copresencia entre sí, resulta evidente dogmatizar la importancia de la activación del intertexto del lector para comprender plenamente los estímulos textuales.

Por lo que respecta a la LIJ, esta ofrece la posibilidad de “facilitar la entrada sin brusquedad a otros territorios de la literatura” (Núñez, 2009: 13-14), es decir, que dota al lector de experiencias textuales que le ayudan a activar su intertexto lector de manera que tenga mayor facilidad para comprender, descifrar y descodificar diferentes obras que tengan referencias intertextuales.

Además, la LIJ es un tipo de literatura en la cual está muy presente la intertextualidad, entre otras cosas porque hoy en día las nuevas corrientes literarias han revalorizado el folclore. Por ello, las alusiones a obras concretas o la introducción de elementos literarios de gran tradición son habituales en la literatura infantil actual.

Asimismo, Cervera destaca dos tipos de intertextualidad en la LIJ. Por un lado, la intertextualidad intencionada, donde el autor plenamente consciente de sus actos hace uso de la intertextualidad para aludir a elementos externos; y, por otro lado, la intertextualidad lúdica (1997: 50-51). Esta última tiene una intención estética, ya que el autor mediante diferentes recursos intertextuales puede recrear la atmósfera de una obra anterior o simplemente suscitar el entretenimiento y la participación del pequeño lector con elementos ya conocidos para él con anterioridad.

Por tanto, las obras de la literatura infantil hoy en día tienen diferentes tipos de referencias intertextuales. Las que derivan del folclore han dado como resultado versiones de cuentos de origen tradicional, nuevas obras con elementos tradicionales, etc. Asimismo, también existen obras literarias que hacen referencia a obras de la LIJ, que serán inentendibles si en la infancia los lectores no han gozado de una experiencia lectora enriquecedora.

### **1.3. La reelaboración de los clásicos**

En el siglo XX se forjó una nueva visión del mundo y de la infancia, y consecuentemente una nueva etapa en la literatura infantil, por un lado, debido a la toma de conciencia de las etapas del desarrollo psicológico de los infantes, y, por otro, debido a las nuevas preocupaciones sociales.

Uno de los cambios más destacados fue la reivindicación de la fantasía, pues “la confluencia psicopedagógica y literaria a favor de la fantasía” y el descubrimiento de los intereses, necesidades y capacidades de los infantes por parte de psicólogos, sociólogos y pedagogos dieron paso a una nueva época en la que predomina la *nueva fantasía*, donde “han proliferado enormemente las versiones modernas de los cuentos populares” (Colomer, 2010: 112). Es decir, hoy en día los autores, haciendo uso de elementos propios de la tradición popular, han creado nuevas obras de LIJ, que transmiten valores y necesidades sociales propias del siglo XXI. Por estos motivos, la LIJ actual tiene como rasgo primordial “la reformulación de los usos tradicionales del folclore” (Colomer, 2010: 161) con el fin de crear variantes de dichas obras para dar una visión más próxima a la situación actual del niño a través de diferentes estrategias.

Colomer destaca tres estrategias para la creación de nuevas obras. En primer lugar, la transgresión, la cual utiliza “estructuras, temas, personajes y motivos de la literatura de

tradición oral” con el fin de desmitificar dichos valores. En segundo lugar, la reutilización, que se basa en incluir elementos folclóricos, tales como, refranes, adivinanzas, etc. Y por último, el motor de generación, que se trata de hacer alusión a “personajes, motivos o esquemas narrativos” conocidos para el niño con el fin de establecer un juego literario entre las nuevas formas literarias y las tradicionales (Colomer, 2010: 162).

Por tanto, los cuentos clásicos de la LIJ, están cada vez más presentes hoy en día debido a su valor fantástico y educativo, lo que ha dado lugar a la creación de infinidad de obras que tienen relaciones intertextuales con el folclore, algunas de las cuales se presentan de manera más cercana al infante, por ejemplo, a través de la representación de situaciones cotidianas que un infante pueda vivir en su día a día o de los problemas internos propios de la infancia.

#### **1.4. La presencia de la literatura en el curriculum de Educación Infantil de la CAPV**

Para poder llevar a cabo una educación literaria real en las aulas es necesario tener en cuenta cómo los conceptos relacionados con esta disciplina están reflejados en la ley de educación propia de cada territorio y de cada época.

En la CAPV, concretamente, “es de la competencia de la Comunidad Autónoma del País Vasco la enseñanza en toda su extensión”, tal y como cita el artículo 16 del estatuto de autonomía del País Vasco (Ley Orgánica 3/1979). Por tanto, la ley que compete en la actualidad al alumnado de la Comunidad Autónoma Vasca es el Decreto 237/2015 perteneciente al Plan Heziberri 2020, que recoge el curriculum de Educación Infantil.

En dicho curriculum se puede observar cómo la literatura ayuda a conseguir algunas de las competencias básicas. Concretamente el curriculum de educación infantil de la CAPV distingue siete competencias básicas, entre las que se encuentra la competencia en comunicación lingüística y literaria, la cual concibe la educación literaria “como una aproximación a la literatura desde sus expresiones más sencillas y se centra en posibilitar experiencias placenteras con la escucha y la recreación de textos literarios” (Decreto 237/2015: 28).

Pero no solo esta competencia hace alusión a la literatura. En otras donde la literatura no se observa de forma directa, ésta también tiene un papel importante. Por un lado, en la

competencia sociolingüística, debido a que la literatura tiene una función socializadora que acerca al niño al conocimiento de los valores sociales y, por otro lado, en la competencia artística, ya que la literatura, más concretamente la literatura tradicional, puede considerarse una forma de acercar al alumnado al conocimiento de la tradición, la cual posibilita conocer distintos códigos culturales y artísticos previos.

Asimismo, por lo que respecta a las situaciones y formas de aprendizaje, los cuentos infantiles, las narraciones y los diálogos generados por los niños y niñas son uno de los principales ejes de la enseñanza (Decreto 237/2015: 31). Por ello, se busca acercar al niño a diversas formas literarias, como cuentos, poesías, canciones y rimas y se pretende que la interacción con textos literarios sea una fuente de placer y aprendizaje para el niño.

Para ello el curriculum, dentro del ámbito de comunicación verbal y escrita, en el segundo ciclo, destaca diferentes contenidos que favorecen la educación literaria y consecuentemente la formación de la competencia literaria, el intertexto lector y el hábito lector. Entre ellos cabe destacar (Decreto 237/2015: 43-44):

- Comprensión de textos orales sencillos: descripciones, relatos, cuentos, canciones, rimas, refranes, adivinanzas...
- Uso gradualmente autónomo de diferentes soportes de la lengua escrita, como libros, revistas, periódicos, ordenadores, carteles, etiquetas...
- Iniciación en el uso de la biblioteca y valoración de la misma como recurso de información, aprendizaje, entretenimiento y disfrute
- Escucha, comprensión y recitado de sencillos textos literarios, tanto tradicionales como contemporáneos, como fuente de placer y de aprendizaje.
- Participación en la dramatización de textos literarios sencillos.
- Escucha, comprensión global, memorización y recitado de algunos fragmentos de canciones, cuentos, poesías o rimas en lengua extranjera.

Por tanto, se puede observar cómo el curriculum de Educación Infantil apuesta por una educación literaria precoz, donde los infantes deben estar en contacto con la literatura desde edades muy tempranas. Es cierto que la intertextualidad no se trata como tal, pero implícitamente, al usar los textos literarios como fuente de aprendizaje, se está trabajando la competencia literaria y el intertexto lector del alumno, lo que conlleva inexorablemente tener en cuenta este concepto.

## **2. Metodología**

Para el desarrollo de este trabajo se ha utilizado una metodología cualitativa, ya que este trabajo se caracteriza por llevar a cabo un análisis flexible y abierto sobre cómo la intertextualidad incide en la LIJ. En dicho análisis se estudian los diferentes usos que los autores le han dado a la intertextualidad en sus obras y se determina la manera en que los recursos intertextuales utilizados pueden generar diversos efectos.

Las obras utilizadas en dicho análisis son principalmente literarias, exceptuando dos: la saga *Shrek*, la cual consta de cuatro películas producidas por Dreamworks Animation entre el 2001 y 2010, y la serie animada, *Las tres Mellizas* (1995), que consta de 104 capítulos. Ambas, pese a presentarse en un formato audiovisual, tienen una versión literaria, ya sea posterior o anterior a la versión audiovisual.

Todas las obras utilizadas a lo largo del trabajo han sido seleccionadas en función del gusto personal, además de por su pertinencia para ejemplificar el uso de la intertextualidad. En su totalidad, el corpus seleccionado se compone de 21 obras, todas ellas recogidas en el anexo, donde se hace un pequeño resumen del argumento de cada una.

Asimismo, con el fin de que el desarrollo del trabajo se sustente sobre una base académicamente sólida, se han consultado numerosas fuentes bibliográficas de carácter científico, especializadas tanto en el área de la literatura como en el área de la didáctica de la literatura.

## **3. Intertextualidad y literatura infantil y juvenil**

La LIJ es una categoría literaria en la cual la intertextualidad es un recurso muy valioso para la creación de nuevas obras. Asimismo, el autor, dependiendo del modo en que utilice la intertextualidad, puede hacer que esta cumpla una función u otra. De hecho, las maneras en las que el autor puede hacer uso de la intertextualidad dentro de la literatura son cuantiosas. Así, por ejemplo, el autor puede adaptar obras clásicas al contexto social más inmediato y actual, puede cambiar la perspectiva de la historia original y adecuarla a distintos valores, puede simplificar el contenido de una obra de la literatura universal adaptándola a los parámetros de la LIJ, etc.

El trabajo se ha centrado en una selección de obras, distribuidas en tres agrupaciones distintas en base a su hipotexto, a saber, los cuentos clásicos y fábulas como hipotexto de la LIJ actual, la literatura universal como hipotexto de la LIJ y la literatura infantil como hipotexto de la literatura general.

En cada apartado se estudiará y analizará de qué manera cada autor hace uso de la intertextualidad y consecuentemente cómo esta influye en cada obra seleccionada.

### **3.1. Cuentos clásicos y fábulas como hipotexto de la LIJ actual**

Hoy en día los cuentos de la literatura tradicional son un recurso muy enriquecedor para la creación de nuevas obras de LIJ y, por ello, una gran cantidad de conexiones intertextuales tienen origen folclórico. Los autores actuales utilizan como hipotexto los cuentos clásicos y las fábulas, ya que son un recurso conocido para el infante, lo que consecuentemente conlleva que estos hagan uso de su intertexto lector en la lectura de los nuevos hipertextos. Lo cierto es que los autores son plenamente conscientes de que haciendo uso de los cuentos y fábulas tradicionales ya conocidos por los infantes estos serán capaces de contrastar con sus conocimientos previos el cuento que se les presenta y compararlos. De hecho, a partir de dicha comparación las obras pueden generar diversos efectos, tales como, suscitar sorpresa, generar comicidad, promover la reflexión del lector, etc. Todos estos efectos que provocan las obras en los lectores surgen gracias a las diferentes estrategias que utiliza el autor, como cambiar el rol o la función de los personajes, invertir la historia, hacer aparecer personajes en historias ajenas a la suya original, etc.

En primer lugar, se puede observar que las obras infantiles se pueden utilizar para transformar la historia original y dar una visión diferente a las pequeñas y pequeños lectores con el fin de transmitir mensajes o valores que eran inexistentes en la obra original. Por supuesto, en este caso el mensaje solo llegará a los sujetos si estos son capaces de activar su intertexto lector, por lo que es indispensable que conozcan el hipotexto con anterioridad.

Un ejemplo de ello es la obra de Roald Dahl, *Cuentos en verso para niños perversos*, donde el autor mediante “la parodia, el humor negro y la ironía” (Carranza, 2012: 28) denuncia la hasta ahora “rosada, tonta cursi, azucarada y falsificada” literatura que se les ha ofrecido a los infantes. La obra incorpora un total de seis adaptaciones de cuentos

populares, en las que el autor juega con las versiones tradicionales con el fin de adaptarlas a las nuevas preocupaciones sociales a través de recursos humorísticos dándole una perspectiva satírica al relato. Para ello, utiliza recursos como cambiar el papel de los personajes, convirtiendo a Caperucita Roja en la antagonista de la historia de *Los tres cerditos*, un cuento que no es el suyo, transformar los finales de las historias, como se observa en *La Cenicienta*, donde esta rechaza al príncipe y se va con “un compañero honrado y buena gente”; e incluso apelar al desarrollo tradicional del cuento, como cuando, el lobo le reclama a Caperucita: “¡Un cuerno! O no sabes el cuento o tú me mientes: ¡Ahora te toca hablarme de mis dientes!”.

Dentro del ámbito cinematográfico todas estas posibilidades son nítidamente observables en la saga *Shrek*, donde “las relaciones transtextuales son numerosas y toman como base diversos referentes” (Mínguez López, 2012: 251), entre los cuales se pueden encontrar referentes de origen folclórico. El protagonista de la historia no es otro que un ogro, “antagonista de infinidad de relatos tradicionales de los que toma algunas de sus características” (Mínguez López, 2012: 251), pero que en este caso, pese a compartir rasgos propios del tradicional personaje, se acaba convirtiendo en el héroe de la historia. La saga *Shrek* es un claro caso de intertextualidad intencionada, que quiere romper con todos los estereotipos o normas de las historias de cuentos de hadas, introduciendo personajes ya conocidos pero cambiando sus funciones y mezclándolos, haciendo una historia totalmente independiente, donde las hadas madrinas y los príncipes se convierten en antagonistas y, a su vez, los tradicionales antagonistas se convierten en los héroes de la historia, transformando las obras originales para dar una versión diferente de las historias, donde “la alusión a lo grotesco es una forma de liberarnos de las tensiones impuestas por la moral colectiva” (Mínguez López, 2012: 257).

Asimismo, otro ejemplo de intertextualidad es *Frederick*, de Leo Lionni. Esta obra hace una adaptación de la tradicional fábula de Esopo, conocida comúnmente como *La cigarra y la hormiga*. El autor transforma la historia original para dar una visión o perspectiva diferente, en la que los protagonistas en vez de ser una cigarra y una hormiga, las cuales tienen costumbres disímiles, son unos ratones miembros de una misma comunidad. En la versión de Lionni la cigarra original es representada por un pequeño ratón imaginativo y aparentemente holgazán, el cual permanece durante el verano pensativo junto a una roca mientras el resto de ratones recoge comida para el invierno. Al contrario que en la fábula original, donde tan solo se da importancia a las necesidades

fisiológicas, en *Frederick*, a través de una eficaz reelaboración, se da valor a las necesidades emocionales e intelectuales, que son tan importantes como las demás, y es por ello que el resto de ratones de la comunidad del pequeño Frederick finalmente le agradecen las reflexiones y poemas que este recita en el frío y largo invierno, donde los rayos de sol y los colores del verano son tan lejanos.

Cabe destacar el hecho de que ciertos autores para transformar la historia y dar una visión diferente transforman el conflicto esencial de la obra, pasando de conflictos externos a conflictos internos. En los cuentos populares la resolución de estos conflictos a veces sucede gracias a, por ejemplo, un suceso mágico, como puede ser el final de un encantamiento, un hechizo, etc. Hoy en día, en cambio, las posibilidades narrativas se han ido ampliando dando como resultado nuevos modos de resolver los conflictos que la historia plantea. Autores como Roser Capdevila, en la serie *Las tres mellizas*, han decidido dar nuevas opciones para resolver el conflicto de obras de origen folclórico. Así, por ejemplo, en el capítulo dedicado a *La Bella y la Bestia* la Bestia no está bajo ningún encantamiento, sino que su aspecto es debido a su falta de higiene. Por tanto, se observa cómo la autora convierte el conflicto externo (el hechizo) en un conflicto intrapersonal (la falta de higiene) y suprime el elemento mágico del desenlace.

Asimismo, en el capítulo 14 de esta serie animada, *El patito feo*, se puede observar cómo el protagonista pese a descubrir que es un cisne y que los patos no son su verdadera familia decide quedarse, resolviendo su conflicto intrapersonal y aceptando sus diferencias. La autora pretende “incrementar la capacidad de los niños para enfrentarse a problemas internos” buscando una solución al problema y que de este modo, se ubiquen “en las relaciones personales y en la gestión de las emociones y sentimientos” (Colomer, 2005: 210).

También Tony Ross, en su obra *Caperucita Roja*, modifica la resolución del conflicto de la historia original. En un principio el lobo sí que devora a Caperucita Roja y a la abuelita, pero, para que estas sean rescatadas por el leñador, el lobo no sufre ningún castigo, simplemente el leñador coloca al lobo boca abajo para que la niña y la anciana salgan de su tripa. Además, al no sufrir ningún terrible castigo, como sí sucede en las versiones populares, el lobo se arrepiente y decide cambiar su modo de vida, lo que transmite un mensaje a los lectores de que nunca es tarde para rectificar y hacer las cosas bien.



En segundo lugar, una de las alteraciones más llamativas en la actualidad consiste en el cambio de género de los personajes con el fin de mostrar a personajes masculinos en funciones tradicionalmente femeninas o, a su vez, a personajes masculinos convertidos en femeninos para, de este modo, revalorizar el papel de las féminas en determinados tipos de acciones, buscar la igualdad, acabar con ciertos estereotipos de género, etc. Esta estrategia utilizada por los autores nos remite al marco teórico y conceptual donde aludiendo a Colomer (2010: 162) se destacaba el hecho de que los autores en ocasiones utilizan “estructuras, temas, personajes y motivos de la literatura de tradición oral” para objetar sobre algún valor en concreto, en este caso, el papel de la mujer.

Como ejemplo, se puede analizar la obra de Frederick Stehr, *Las tres cerditas*, la cual, obviamente, es una reelaboración de la obra clásica *Los tres cerditos*. Primeramente, para introducir la historia, el autor hace alusión al hipotexto de la obra, favoreciendo así que el lector lo tenga presente en la lectura de la nueva versión y aprecie mejor los rasgos distintivos de ésta: “Todos sabéis el cuento de los tres cerditos, ¿verdad? Pero ¿sabéis el cuento de las tres cerditas?”. Asimismo, convierte a personajes originalmente masculinos en femeninos con el fin de responder a las nuevas preocupaciones sociales que han surgido actualmente, concretamente, la revalorización de la mujer en la sociedad. Para ello, el autor continuando el hilo narrativo de la versión original pero esta vez con personajes femeninos, invierte la historia, puesto que es la cerdita que construye la casa de paja (y no la que construye la de ladrillo) la que consigue vencer al lobo utilizando, como en la versión tradicional, el ingenio. Con esta reelaboración Stehr pretende demostrarnos, entre otras cosas, que, independientemente de si somos hombres o mujeres, podemos vencer las adversidades. Asimismo, el autor también transmite valores de igualdad, atribuyéndoles a las tres cerditas una labor propiamente masculina, como es la construcción de una casa, y muestra que ellas son tan capaces como los tres cerditos originales de construir sus respectivos hogares.

Del mismo modo, la obra de Babette Cole, *El príncipe Ceniciento*, con el fin de revalorizar el papel de la mujer y romper con los roles que durante siglos la sociedad le ha impuesto, cambia el sexo a la tradicional Cenicienta, convirtiéndola en un personaje masculino que cumple el mismo rol que ella dentro de la historia: encargarse de las tareas del hogar. A través de pinceladas de humor y la actualización de la historia al siglo XXI la autora trata de transmitir valores de igualdad a los más pequeños.

Igualmente, la serie animada *Las tres mellizas* de Roser Capdevila, que también se puede encontrar en formato literario, hace uso de la intertextualidad para revalorizar el papel de la mujer. En concreto, en el capítulo 87, basado en *La bella y La Bestia*, se puede observar cómo la muchacha no cae rendida a los pies del príncipe cuando se resuelve el conflicto de la historia, sino que ella decide cuándo besar al apuesto joven. Por tanto, esa versión rechaza el estereotipo tradicional, y lo sustituye por el de una mujer que toma sus propias decisiones y no cae rendida a los pies del príncipe.

En tercer lugar, los autores modifican los hipotextos con el fin de acercarlos a la realidad del infante, ya los cuentos populares se alejan demasiado del contexto más inmediato del niño.

La obra de Roald Dahl, *Cuentos en verso para niños perversos*, ofrece ejemplos también de esta posibilidad. En concreto, para actualizar los cuentos clásicos añade elementos del mundo moderno, como las nuevas tecnologías, expresiones y hábitos propios de hoy en día... Así, en *Blancanieves y los siete enanos*, la joven hace autostop para volver a la capital y los enanitos son jockeys de carreras retirados; en la versión de Cenicienta, ésta, en vez de ir a palacio en carroza, va en coche y, en vez de bailar vals, baila rock. Igualmente, en *Juan y la habichuela mágica*, dentro de la misma, la madre afirma que se compra un Rolls, se va a Ibiza y se abre una cuenta en Suiza. Además, el autor utiliza en todos los relatos un lenguaje coloquial y desenfadado, lo que, aparte de proporcionar humor e ironía a la historia, también la actualiza. En concreto, se pueden encontrar palabras y expresiones actuales tales como “nena”, “no queda un chavo”, “sabihondo”, “echándole tupé”, “tío”, o diminutivos de los nombres propios de los personajes, entre ellos, Ceny, Blanquita o Caperu.

Del mismo modo, Tony Ross, en sus múltiples adaptaciones de los cuentos de tradición popular, añade elementos actuales para acercar la historia a los jóvenes lectores del siglo XXI. Se puede observar, en su adaptación de *Caperucita Roja*, cómo la pequeña posee una bicicleta, la abuela es sorprendida por el lobo mientras ve la televisión y cómo al final del cuento el lobo decide hacerse vegetariano y realizar servicios a la comunidad, con lo que el autor no solo actualiza el cuento sino que también lo reinterpreta consiguiendo que finalmente el lobo, en lugar de morir, aprenda la lección y cambie su modo de vida. En *Doña Cabra y sus siete cabritillos*, Tony Ross añade nuevamente elementos modernos a la historia, ya que la madre Cabra va al supermercado, el lobo para adentrarse en la casa de los cabritillos decide visitar a una profesora de música o a un dentista, etc. Además,

también las imágenes que aparecen a lo largo del cuento dejan entrever que la historia se está desarrollando en una época actual, ya que aparecen juguetes como coches o patinetes, la vestimenta del lobo es propia de un rockero y en ocasiones aparece un paisaje de una ciudad actual.

Por su parte, Roser Capdevila, en *Las tres mellizas* también hace reelaboraciones de cuentos clásicos con elementos actuales e incluso futuristas. Como ejemplo se puede observar el capítulo 67, *La ratita presumida*, que se desarrolla en un escenario futurista, en el que aparecen robots y demás maquinaria tecnológica, donde la ratita es una estrella del rock que quiere formar una banda musical. Es más, en la historia los malvados robots quieren quitarle la escoba a la pequeña roedora, ya que para ellos es un elemento anticuado y desconocido.

Y, por último, la intertextualidad se puede utilizar también con una finalidad lúdica y estética, como destaca Cervera (1997: 51), cuando los autores pretenden recrear la atmósfera de una obra anterior o suscitar el entretenimiento y la participación con elementos, personajes, etc. ya conocidos para el infante.

Como ejemplo se puede mencionar la obra de Janet y Allan Ahlberg, *El cartero simpático o unas cartas especiales*, que cuenta la historia de un joven cartero que durante su jornada laboral reparte el correo a diferentes personajes de origen folclórico, tales como Ricitos de oro y los tres osos, la bruja de Hansel y Gretel, etc. Dichas cartas –de las que el autor se sirve para presentar a los lectores diferentes formatos de texto (carta, postal, notificaciones legales, etc.)– son el elemento principal de la obra y su contenido está relacionado con la historia de cada destinatario determinado. Por ejemplo, el lobo recibe una notificación legal de los abogados de Caperucita Roja y de los tres Cerditos y el gigante (de *Jack y las habichuelas mágicas*) recibe una amistosa postal de Jack.

Cabe destacar también la obra de Gianni Rodari, *Confundiendo historias*. Pese al plural del título, el cuento se limita a contar la historia de Caperucita Roja. Lo hace a través de un juego lúdico y humorístico, donde el autor recrea el momento en que un abuelo le está contando un cuento a su nieta de tal manera que cada vez que se equivoca (lo que sucede constantemente), la nieta le corrige.

Este cuento, además de tener una función lúdica, pues favorece que también el lector externo pueda entrar en la dinámica de corregir fallos cometidos, demuestra de qué manera el intertexto lector del infante le permite percibir perfectamente y reaccionar ante

cualquier cambio que se haga en una historia conocida, hasta el punto de no dejarle terminar el cuento a su abuelo diciéndole: “Tú no sabes contar cuentos, abuelo. ¡Lo confundes todo!”.

### **3.2. Literatura universal como hipotexto de la LIJ**

La lectura de los clásicos de la literatura universal requiere una competencia literaria que obviamente los infantes aún no poseen. Por ello, con el fin de crear un primer contacto entre esta literatura y los niños y niñas y de comenzar a suscitar el gusto por su lectura de modo que, aunque sea inconscientemente, comiencen a valorarla, son numerosas las obras de la LIJ que tienen como origen las obras canónicas de la literatura universal.

Las adaptaciones propiamente dichas se dan cuando un “texto primero (hipotexto) se modifica para hacerlo corresponder con un nuevo contexto de recepción, de donde resulta un segundo texto adaptado (hipertexto)” (Sotomayor, 2005: 223).

Hay adaptaciones que tienen el objetivo de acercar la obra a un público infanto-juvenil sin la suficiente madurez ni competencia literaria para leer la obra original. Por ello, teniendo como hipotexto una obra canónica de la literatura universal generan una nueva obra que relata la misma historia pero de manera simplificada. Los ejemplos son innumerables.

Entre ellos cabe mencionar *La odisea contada a los niños* de Rosa Navarro. Esta obra se encuentra dentro de una colección de esta misma autora que hace adaptaciones de numerosas obras canónicas de la literatura universal. En concreto, en *La odisea contada a los niños* la autora consigue acercar la obra homérica a los más pequeños y pequeñas a través de diversos mecanismos; entre ellos se puede mencionar la supresión de algunos episodios de la obra original para así focalizar la adaptación en las escenas más importantes y conocidas, la agregación de imágenes que acompañan al texto, la reducción de la extensión del relato, etc. Además, cabe destacar el hecho de que la autora introduce preguntas retóricas y exclamaciones del narrador, como, por ejemplo, “Pero ¿cómo salir de la isla si no había ninguna barca en ella?” o “¡Si hubiera estado allí su padre, todo hubiera sido muy distinto!”, lo cual suscita y mantiene la atención del joven lector.

Otra de las obras más adaptadas para el público infantil y juvenil es *Don Quijote de la Mancha*. Entre sus numerosas adaptaciones, en este trabajo se va a hablar de la adaptación *Mi primer quijote* a manos de Ramón García Domínguez, debido a que va dirigida a

infantes de edades tempranas. En esta obra, nuevamente, se encuentran mecanismos de transformación como la supresión de episodios con el fin de reducir la extensión, y la simplificación y actualización del lenguaje. Cabe destacar el hecho de que el autor comienza la obra incluyendo la legendaria frase que da inicio a la obra original y haciendo conscientes a los lectores de que se trata de una obra adaptada, indicando que “así comienza la famosa novela de *Don Quijote de la Mancha*”.

Del mismo modo, la serie animada *Las tres mellizas* presenta en el capítulo 30, titulado *Oliver Twist*, una reelaboración de la obra homónima de Charles Dickens. La obra, pese a la incorporación de los personajes de *Las tres mellizas*, sigue el mismo hilo narrativo que el hipotexto, incluyendo los mecanismos de simplificación usuales en estos casos.

Por otra parte, vemos hipertextos de esta misma serie animada que, pese a tener referencias intertextuales de la literatura universal, no son adaptaciones fieles de la obra original. Es el caso del capítulo 63, *La vuelta al mundo en ochenta días*, basado en la obra homónima de Julio Verne. Aunque el capítulo se basa en que el protagonista consiga dar la vuelta al mundo en ochenta días, no tiene ninguna similitud más con el original. De hecho, no es ninguna apuesta lo que le impulsa a ello, además de que lo hace a bordo de un taxi, característica inexistente en el hipotexto. La intención de la autora en este caso es que, a medida que los personajes van viajando por diferentes países, se incorporen en la trama diferentes hipotextos de obras de la literatura universal que habían aparecido con anterioridad en la serie, tales como, *Romeo y Julieta*, *Oliver Twist*, el capitán Nemo, *Helena de Troya*, etc., creando un hipertexto con múltiples hipotextos de la literatura universal y no una adaptación en sentido estricto.

Así pues, dentro de la LIJ se pueden encontrar versiones en las que utilizando material de obras canónicas se crean obras totalmente diferentes, donde el material clásico se transforma y modifica al gusto del autor para transmitir nuevos contenidos.

Así, por ejemplo, nuevamente en la serie de Roser Capdevila, *Las tres mellizas*, en el capítulo 40, *Romeo y Julieta*, vemos una clara referencia a la famosa obra de William Shakespeare. Como siempre, a través de pinceladas de humor la autora adapta esta obra al público infanto-juvenil, pero en este caso no respeta totalmente la obra original, ya que *Romeo y Julieta*, en vez de morir de una forma trágica, consiguen apaciguar las rivalidades entre las familias respectivas y casarse, gracias a la ayuda de las tres mellizas,

que intervienen en el cuento. Además, la autora hace saber a los más pequeños que esta obra es una tragedia, pero que en este caso se ha transformado en algo divertido, y así lo expresa la bruja aburrida exclamando: “¡esto parece una comedia en vez de una tragedia!”.

Por último, en otras ocasiones la relación con el hipotexto es mucho más tenue y por ello se limita a tomar solo personajes o episodios concretos sin tener en cuenta el hilo narrativo de la historia.

Ejemplo de ello es la colección de *Kika Superbruja* del autor Ludger Jochmann, donde dos libros, a saber, *Kika Superbruja y Dani: el loco caballero* y *Kika Superbruja y Don Quijote de la Mancha*, incluyen al hidalgo en el argumento de la historia. El primero de ellos es un libro destinado a un público más joven, ya que es recomendado a partir de seis años. En esta ocasión el autor se limita a tomar del hipotexto al personaje Don Quijote para crear una nueva obra, donde el personaje viaja a la actualidad y se encuentra una realidad muy diferente a la suya. Lo mismo sucede en *Kika Superbruja y Don Quijote de la Mancha*, donde el hidalgo vuelve a aparecer en la vida de Kika Superbruja. Esta vez en una obra destinada a un público juvenil a partir de 12 años, el autor, conservando la esencia original del personaje, es decir, manteniendo su registro formal del lenguaje, propio de su época, a la hora de dirigirse a cualquier otro personaje y su locura, ha conseguido crear una nueva obra basada en el humor incluyendo a Don Quijote en una historia que sucede en una época actual, donde este debe enfrentarse a elementos modernos como coches, hospitales y parques de atracciones. Es decir, es un fenómeno de actualización similar al mencionado en algunos cuentos del apartado anterior.

Otro ejemplo es la obra teatral de Carles Cano, *Te pillé Caperucita*. Entre los diferentes actos de esa pieza se intercalan anuncios, en los que aparecen personajes como Frankenstein y el conde Drácula. Nuevamente el intertexto lector es esencial para entender lo que, con pinceladas de humor y de ironía, el autor quiere transmitir. Así Frankenstein anuncia una clínica de cirugía estética poniendo de ejemplo el buen trabajo que han hecho con él y el conde Drácula resulta ser un cobrador de morosos disfrazado de vampiro.

### **3.3. La LIJ como hipotexto de la literatura**

Existen hoy en día numerosas obras dentro de la literatura general que tienen como hipotexto obras de la LIJ.

Haciendo una mera alusión a algunas de esas obras, se puede mencionar en primer lugar *Caperucita en Manhattan* de Carmen Martín Gaité, la cual sustituye los frondosos bosques del cuento original de *Caperucita Roja* por los altos edificios de Manhattan, para así contar la historia desde una perspectiva real respetando el hilo narrativo del hipotexto.

Otra obra que ha de ser mencionada por su alto contenido intertextual en este sentido puede ser *En el corazón del bosque* de John Boyne, una novela que tiene como hipotexto la obra original de Carlo Collodi *Las aventuras de Pinocho* y donde un niño llamado Noah y un anciano fabricante de juguetes de madera se embarcan en una aventura que cambia la vida del pequeño. En el ámbito de la poesía también, grandes poetas tienen poemas inspirados, al menos parcialmente, en obras de la LIJ. Así sucede con Federico García Lorca en *La balada de Caperucita*, poema inacabado compuesto por el autor en 1919. En esta obra sobre su propia infancia el autor hace “alusiones a la sabia e inocente ignorancia de la infancia; el poeta anhela –sabiendo lo imposible de su deseo– volver a revivir desde su infancia” (Mendoza Fillola, 1998: 73). En el poema Lorca ha querido transmitir la nostalgia hacia esa época, donde Caperucita representa la inocencia, una característica que, tal y como se puede observar durante la obra, es un deseo vehemente del autor.

Del mismo modo, actualmente numerosas productoras cinematográficas han tomado obras propias de la LIJ para trasladarlas a la gran pantalla en formato cinematográfico. Un ejemplo de ello sería la adaptación de la productora de Tim Burton de *Alicia en el país de las maravillas* (2010) al igual que la recién estrenada *Alicia a través del espejo* (2016), ambas basadas en las obras de Lewis Carroll. Igualmente se pueden encontrar adaptaciones cinematográficas de la obra *La bella Durmiente* en *Maléfica* (2014), producción de Walt Disney Pictures o de *La Cenicienta* en *Una Cenicienta moderna* (2004) de Warner Bros Pictures. Todas ellas han transformado de diferentes modos las obras tomadas de la LIJ: ya sea adaptándolas a la realidad actual, como ocurre en *Una Cenicienta moderna*, presentándolas desde otro punto de vista para dar una visión diferente, como ocurre en *Maléfica* (2014), o simplemente, manteniendo la esencia original, adaptándolas a un formato cinematográfico, como ocurre con las adaptaciones de *Alicia en el país de las maravillas* (2010) o *Alicia a través del espejo* (2016).

#### **4. Resultados y conclusiones**

A partir del análisis realizado se puede concluir que la intertextualidad hoy en día es un recurso muy enriquecedor para la creación de nuevas obras. Además, mediante recursos intertextuales, como los mencionados en este trabajo, el autor genera diversos efectos en sus obras, que van desde desmitificar ciertos valores o dar una visión diferente de una historia hasta acercar grandes clásicos universales a los más pequeños.

Lo cierto es que para verificar que la LIJ actual genera numerosos efectos a través de recursos intertextuales se podría haber abordado un corpus de obras más numeroso y, además, se podrían haber abordado también otros aspectos en el análisis. Sin embargo, se ha preferido utilizar un número manejable de obras con ejemplos concretos, claros y concisos para poder abordar la intertextualidad desde varias perspectivas dentro de los límites del presente trabajo. Por otra parte, se ha prestado mayor atención a los apartados dedicados a la LIJ como hipertexto, ya que eso es lo más adecuado en un grado de Educación Infantil.

El análisis llevado a cabo muestra cómo en innumerables ocasiones el conocimiento del hipotexto por parte del infante es indispensable para que pueda entrar en el juego intertextual propuesto por el autor reconociendo dichas referencias intertextuales.

Para que esta realidad sea posible, la escuela juega un papel fundamental ofreciendo una educación literaria de calidad de la que formen parte los clásicos de la LIJ. Pese a la opinión de algunos autores sobre la posibilidad de no incluir los cuentos tradicionales en la educación literaria, estos deben seguir tratándose en la escuela, para que los infantes puedan conocer y entender la infinidad de obras de la LIJ moderna que han surgido a partir de hipotextos de la literatura infantil tradicional. Del mismo modo, en la medida de lo posible también hay que acercar a los pequeños y pequeñas las obras canónicas de la literatura universal, para empezar a familiarizar a los infantes con obras o elementos de obras que, debido a su competencia literaria, todavía no están a su alcance.

Por tanto, parece fundamental que en educación infantil se preste especial atención a la educación literaria para crear un primer contacto entre la literatura y el infante. Si desde los primeros años de la infancia los pequeños y pequeñas mantienen una estrecha relación con obras literarias, seguramente en un futuro mantengan el interés por la literatura, ya que su intertexto lector se enriquecerá, desarrollarán un hábito lector y el nivel de su



competencia literaria será mayor. Por todo ello, es fundamental que los docentes conciban la educación literaria en Educación Infantil como un área esencial de la educación y un punto de partida hacia una educación literaria de calidad, ya que “sólo si existe una buena relación del niño con la literatura, el niño querrá continuar manteniendo una relación con ella” (García Padrino, 2000: 99).

## **5. Referencias bibliográficas**

### **5.1. Bibliografía primaria**

Ahlberg, J. y Ahlberg, A. (2011). *El cartero simpático o unas cartas especiales*. Barcelona: Destino.

Boyne, J. (2012). *En el corazón del bosque*. Barcelona: Salamandra. (trad. de Noah Barleywater runs away. Oxford: David Fickling Books, 2010).

Cano, C. (2007). *¡Te pillé Caperucita!*. Madrid: Bruño.

Cole, B. (1990). *El príncipe Ceniciento*. Barcelona: Destino.

Dahl, R. (2008). *Cuentos en verso para niños perversos*. Madrid: Alfaguara. (trad. de *Revolting Rhymes*. Londres: Jonathan Cape, 1982).

García Domínguez, R. (2015). *Mi primer Quijote*. Madrid: Anaya.

García Lorca, F. (1919). La balada de Caperucita Roja. En M. García Posada (Ed.), *Obras completas IV. Primeros escritos* (pp. 501-517). Barcelona: Galaxia Guttenberg.

Jochmann, L. (2004). *Kika Superbruja y Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Bruño.

Jochmann, L. (2005). *Kika Superbruja y Dani: El loco caballero*. Madrid: Bruño.

Martín Gaité, C. (2004). *Caperucita en Manhattan*. Madrid: Siruela.

Navarro Durán, R. (2007). *La Odisea contada a los niños*. Barcelona: Edebe.

Rodari, G. (2011). *Confundiendo historias*. Sevilla: Kalandraka.

Ross, T. (1994). *Caperucita Roja*. Madrid: Alfaguara. (trad. de *The Little Red Riding Hood*. Londres: Andersen Press Limited, 1978).

Ross, T. (2007). *Doña Cabra y sus siete cabritillos*. Madrid: Anaya.

Stehr, F. (2001). *Las tres cerditas*. Barcelona: Corimbo.

## 5.2. Bibliografía secundaria

Borda Crespo, M. I. (2002). *Literatura infantil y juvenil. Teoría y didáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Carranza, M. (2012). Los clásicos infantiles, esos inadaptados de siempre. Algunas cuestiones sobre la adaptación en la literatura infantil. *Imaginaria*, 313, 1-46.

Cerrillo, P., Larrañaga, E., Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: la formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Servicio de publicaciones de la universidad de Castilla La Mancha.

Cervera, J. (1997). *La creación literaria para niños*. Bilbao: Mensajero.

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 21-31.

Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de educación, núm. extraordinario*, 203-216.

Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.

Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco, publicado en el BOPV del viernes, 15 de enero de 2016. Recuperado de <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600142a.pdf>

García Padrino, J (2000). En R. Llorens García (Ed.), *Literatura infantil en la escuela* (pp. 69-105). Alicante: Universidad de Alicante

Genette, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus (trad. de *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris: Seuil, 1982).

González, J. (2012). Intertextualidad y desarrollo de competencias comunicativas y narrativas. *Revista iberoamericana de educación*, 60(3), 1-12.

- Gutiérrez, R. (1994). Intertextualidad: teorías, desarrollo, funcionamiento. *Signa*, 3, 140-156.
- Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para el País Vasco, publicado en el BOE núm. 306, de 22 de diciembre de 1979. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1979/BOE-A-1979-30177-consolidado.pdf>
- Mendoza Fillola, A. (1998). La imposible infancia recobrada de Federico García Lorca: las claves de “La balada de Caperucita”. En P. Guerrero Ruiz (Ed.), *Federico García Lorca en el espejo del tiempo* (pp. 67-102). Alicante: Aguaclara.
- Mendoza Fillola, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En P. C. Cerrillo, J. García Padrino (Coords.), *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-53). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2001). El intertexto lector. En E. García (Coord.), *La educación lingüística y literaria en secundaria. Materiales para la formación del profesorado* (pp. 93-124). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Mínguez López, X. (2012). Subversión e intertextualidad en la saga Shrek. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 249-262.
- Navarro, D. (1997). Intertextualité: 30 años después. En D. Navarro (Ed.), *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. v-vix). La Habana: UNEAC.
- Núñez, P. (2009). Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades. *Enunciación*, 14(1), 7-21.
- Sotomayor, M. V. (2005). Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias. *Revista de Educación, número extraordinario*, 217-238.