



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

HIPERTEXTUALIDAD Y COMPETENCIA LITERARIA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Presentado por:

D^a SARA VENTURA CARBONELL

Dirigido por:

Dra. D^a MARÍA QUEROL BATALLER

Valencia, a 8 de mayo de 2023

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación
Grado en Maestro en Educación Infantil



ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	10
2. OBJETIVOS	12
3. METODOLOGÍA	13
4. MARCO TEÓRICO.....	15
4.1. Literatura infantil	15
4.1.1. Definición y características de la literatura infantil	15
4.1.2. Evolución de la literatura infantil	18
4.2. Educación literaria	21
4.2.1. La competencia literaria.....	21
4.2.2. Retos de la educación literaria	23
4.2.3. Educación literaria en Educación Infantil.....	24
4.3. El cuento popular	27
4.3.1. Definición, clasificación, estructura y características.....	27
4.3.2. El papel de los cuentos populares en Educación Infantil.....	31
4.4. Hipertextualidad.....	34
4.4.1. Conceptualización.....	34
4.4.2. Hipertextualidad en Educación Infantil	35
4.5. Marco legal.....	37
4.6. <i>La Cenicienta</i>	38
4.6.1. <i>La Cenicienta</i> de Perrault.....	39
4.6.2. <i>La Cenicienta</i> de los Grimm	40
4.6.3. <i>La Cenicienta</i> de Roald Dahl.....	41
4.6.4. <i>La Cenicienta</i> de Garner	42
4.6.5. <i>La Cenicienta</i> de Saavedra.....	43
4.6.6. <i>La Cenicienta</i> de López	44



5. PROPUESTA PRÁCTICA.....	45
5.1. <i>La Cenicienta</i>	46
5.1.1. Análisis textual.....	47
5.1.2. Análisis paratextual.....	47
5.1.3. Antes de la lectura.....	49
5.1.4. Durante la lectura.....	49
5.1.5. Después de la lectura.....	50
5.2. <i>Érase dos veces Cenicienta</i>	52
5.2.1. Análisis textual.....	53
5.2.2. Análisis paratextual.....	54
5.2.3. Antes de la lectura.....	56
5.2.4. Durante la lectura.....	56
5.2.5. Después de la lectura.....	57
5.3. <i>Cenicienta y las pantuflas peludas</i>	58
5.3.1. Análisis textual.....	59
5.3.2. Análisis paratextual.....	59
5.3.3. Antes de la lectura.....	61
5.3.4. Durante la lectura.....	62
5.3.5. Después de la lectura.....	62
5.4. <i>Cenicienta. Mi verdadera historia</i>	64
5.4.1. Análisis textual.....	65
5.4.2. Análisis paratextual.....	65
5.4.3. Antes de la lectura.....	68
5.4.4. Durante la lectura.....	68
5.4.5. Después de la lectura.....	69
6. CONCLUSIONES.....	71
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73



ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Ficha técnica del álbum <i>La Cenicienta</i>	46
Tabla 2. Ficha técnica del álbum <i>Érase dos veces Cenicienta</i>	52
Tabla 3. Ficha técnica del álbum <i>Cenicienta y las pantuflas peludas</i>	58
Tabla 4. Ficha técnica del álbum <i>Cenicienta. Mi verdadera historia</i>	64
<i>Figura 1:</i> Fragmento del álbum <i>La Cenicienta</i>	48
<i>Figura 2:</i> Fragmento del álbum <i>Érase dos veces Cenicienta</i>	55
<i>Figura 3:</i> Fragmento del álbum <i>Cenicienta y las pantuflas peludas</i>	61
<i>Figura 4:</i> Fragmento del álbum <i>Cenicienta. Mi verdadera historia</i>	67



RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

Resumen

La educación literaria es una parte esencial del desarrollo y de la formación como personas; por consiguiente, la legislación educativa vigente contempla el acercamiento a la literatura infantil y al folclore como parte fundamental del área Comunicación y representación de la realidad del currículo de Educación Infantil. El propósito de este trabajo es la creación de una guía para trabajar un cuento popular a través de la hipertextualidad en dicha etapa. Para ello, se ha elaborado un marco teórico, consultando bibliografía especializada, en el que se pone en valor la literatura infantil y la educación literaria, se identifican las características y estructura de los cuentos populares y se conceptualiza la hipertextualidad. Además, todos estos conceptos se vinculan a la Educación Infantil, analizando su potencialidad didáctica y beneficios para los niños menores de 6 años. En cuanto a la guía en sí misma, esta ha sido creada a partir de cuatro álbumes ilustrados que han sido seleccionados tras haber consultado diferentes hipertextos y ha sido concebida para ser aplicada de forma secuencial en un aula del último curso de la etapa. En definitiva, se propone una forma de desarrollar la competencia literaria y el intertexto lector de los niños de Educación Infantil y de acercarlos a los cuentos populares mediante el establecimiento de relaciones intertextuales.

Palabras clave: Cenicienta, competencia literaria, cuento popular, educación infantil, educación literaria, hipertextualidad, literatura infantil.



Resum

L'educació literària és una part essencial del desenvolupament i de la formació com a persones; per consegüent, la legislació educativa vigent contempla l'acostament a la literatura infantil i al folklore com a part fonamental de l'àrea Comunicació i representació de la realitat del currículum d'Educació Infantil. El propòsit d'aquest treball és la creació d'una guia per a treballar un conte popular a través de la hipertextualitat en aquesta etapa. Per a això, s'ha elaborat un marc teòric, consultant bibliografia especialitzada, en el qual es posa en valor la literatura infantil i l'educació literària, s'identifiquen les característiques i estructura dels contes populars i es conceptualitza la hipertextualitat. A més, tots aquests conceptes es vinculen a l'Educació Infantil, analitzant la seua potencialitat didàctica i beneficis per als xiquets menors de 6 anys. Quant a la guia en si mateixa, aquesta ha sigut creada a partir de quatre àlbums il·lustrats que han sigut seleccionats després d'haver consultat diferents hipertexts i ha sigut concebuda per a ser aplicada de manera seqüencial en una aula de l'últim curs de l'etapa. En definitiva, es proposa una manera de desenvolupar la competència literària i l'intertext lector dels xiquets d'Educació Infantil i d'acostar-los als contes populars mitjançant l'establiment de relacions intertextuals.

Paraules clau: Ventafocs, competència literària, conte popular, educació infantil, educació literària, hipertextualitat, literatura infantil.



Abstract

Literary education is an essential part of the development and formation of individuals; therefore, the current educational legislation considers the approach to children's literature and folklore as a fundamental part of the Communication and Representation of Reality area of the Early Childhood Education curriculum. The purpose of this paper is to create a guide to work on a fairy tale through hypertextuality at this stage. To this end, a theoretical framework has been developed, consulting specialised bibliography, in which children's literature and literary education are highlighted, the characteristics and structure of popular stories are identified and hypertextuality is conceptualised. In addition, all these concepts are related to Early Childhood Education, analysing their didactic potential and benefits for children under the age of 6. As for the guide itself, it has been created based on four illustrated albums that have been selected after having consulted different hypertexts and has been conceived to be applied sequentially in a classroom in the last year of this stage. In short, it suggests a way of developing the literary competence and the reading intertext of children in pre-school education and of bringing them closer to folk tales through the establishment of intertextual relationships.

Keywords: Cinderella, literary competence, popular tale, early childhood education, literary education, hypertextuality, children's literature.

1. INTRODUCCIÓN

La literatura infantil está presente en la mayoría de aulas de Educación Infantil debido a sus múltiples beneficios para el desarrollo social, emocional, afectivo, lingüístico y cognitivo de los niños de 0 a 6 años. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), alude a la necesidad de iniciar el acercamiento a la literatura en esta etapa como fuente de disfrute y con la finalidad de construir significados, despertar su imaginación y fantasía, acercarlos a realidades culturales propias y ajenas, y presentarles otros mundos. Asimismo, establece como criterio de evaluación el hecho de participar en actividades de aproximación a la literatura infantil, tanto de carácter individual, como en contextos dialógicos y participativos, descubriendo, explorando y apreciando la belleza del lenguaje literario.

Mata (2009) enfatiza la necesidad de crear en las aulas situaciones en las que los alumnos puedan generar una respuesta a la literatura y manifiesta la importancia de llevar a cabo propuestas en las que no solo se ponga en contacto a los niños con la literatura mediante la recepción de las obras, bien sea mediante la escucha en los primeros cursos o la lectura en edades más avanzadas, sino en las que tengan oportunidades de expresar y compartir con diferentes lenguajes las sensaciones y pensamientos que les ha generado.

Por un lado, el presente Trabajo de Final de Grado (en adelante TFG) cuenta con un marco teórico en el que se aborda la literatura infantil, incluyendo un breve repaso por su historia, y la educación literaria, haciendo hincapié en el desarrollo de la competencia literaria y en su rol en Educación Infantil. También cuenta con una sección dedicada a los cuentos populares en la que se analizan sus características y estructura, se muestra una clasificación de los mismos y se resalta el papel que desempeñan en esta etapa explicando sus beneficios. Asimismo, se conceptualiza la hipertextualidad, eje central de este trabajo, mencionando sus diferentes tipos y mecanismos y analizando su potencialidad en la formación de los menores de 6 años. Además, contiene un marco legal en el que se repasa la legislación vigente relacionada con el tema que nos ocupa, así como un recorrido por algunas de las versiones literarias más conocidas de *La Cenicienta*.

Por otro lado, se propone una guía para trabajar el cuento *La Cenicienta* a través de la hipertextualidad. Dicha guía contiene cuatro álbumes ilustrados, que se corresponden a la versión de Perrault y tres hipertextos. De cada uno de ellos se ha incluido una ficha técnica, un análisis textual y paratextual y propuestas para trabajarlos en un aula de 5 años de manera secuenciada. Esto implica que, en caso de llevarla a la práctica, no se debe escoger uno de los cuentos, sino que se deben trabajar los cuatro en el orden propuesto, pues ha sido diseñada para que los alumnos aprecien las relaciones entre los textos.

Respecto a los motivos que me han llevado a realizar mi TFG en torno a este tema, he de reconocer que la lectura es una de mis grandes pasiones desde la infancia. Los libros me han acompañado durante toda mi vida y quería que estuvieran presentes de forma significativa en el cierre de mi etapa universitaria. No obstante, al cursar la asignatura de Formación Literaria para Maestros y al ver la infinidad de posibilidades que ofrecen los cuentos en las prácticas realizadas durante estos cuatro años me he interesado más si cabe por ellos. Por lo que respecta a la hipertextualidad, he de admitir que no era un concepto con el que estuviera especialmente familiarizada, pero el año pasado tuve la oportunidad de leer el libro *T'he agafat, Caputxeta!* de Carles Cano en la asignatura *Didàctica de la Llengua i la Literatura* y me asombró tanto lo que el autor había conseguido hacer a raíz de un cuento popular que decidí buscar diferentes versiones tanto de este cuento como de otros. También me prometí a mí misma explorar las posibilidades didácticas que tienen este tipo de textos en cuanto tuviera la oportunidad y el TFG me pareció un buen momento para ello.

Para finalizar, me gustaría añadir que, pese a que se han elaborado una infinidad de propuestas de animación lectora y el uso de los cuentos en Educación Infantil, estas se han centrado en su mayoría en aspectos diferentes al planteado en este trabajo como la transmisión de valores, la inteligencia emocional o la reducción de prejuicios y estereotipos, entre otros. En cambio, el hecho de poner el foco en la hipertextualidad como medio para que los alumnos establezcan conexiones intertextuales y desarrollen así su intertexto lector y su competencia literaria puede resultar novedoso, de modo que considero que este trabajo puede ser inspirador para otros maestros.

2. OBJETIVOS

Este TFG ha sido elaborado con el objetivo general de elaborar una guía para trabajar un cuento popular a través de la hipertextualidad en Educación Infantil. Para su consecución, se han establecido los siguientes objetivos específicos:

- Argumentar el valor de la literatura infantil y de la educación literaria.
- Identificar las características y estructura del cuento popular y mostrar su papel en la Educación Infantil.
- Definir el concepto de hipertextualidad y analizar su potencialidad en la formación de la competencia literaria en Educación Infantil.
- Recopilar hipertextos de *La Cenicienta* y seleccionar tres de ellos para elaborar una ficha técnica, realizar un análisis textual y paratextual y plantear propuestas para trabajar cada uno de ellos en un aula de 5 años.

3. METODOLOGÍA

El plan de trabajo y diseño metodológico que se ha seguido para llevar a cabo el presente TFG ha sido diseñado con el propósito de garantizar el cumplimiento de todos los objetivos concretados anteriormente.

En primer lugar, para poder alcanzar eficazmente los tres primeros objetivos específicos, se ha realizado una búsqueda bibliográfica exhaustiva en la que se han consultado en torno a sesenta fuentes académicas rigurosas. Dichas fuentes incluyen libros especializados obtenidos de la biblioteca de la sede de San Juan de Ribera del Campus Edetania de la Universidad Católica de Valencia, legislación extraída del Boletín Oficial del Estado y del Decreto Autonómico 100/2022, así como revisiones y artículos de investigación. Estos últimos se han obtenido en repositorios digitales como Google Académico, Dialnet y ResearchGate, empleando palabras clave como “literatura infantil”, “educación literaria”, “competencia literaria”, “cuento popular” e “hipertextualidad”, entre otras. De cada uno de ellos se ha leído el resumen, de modo que se han descartado aquellos que no parecían ser suficientemente relevantes o no tenían una relación directa con el tema, y se han descargado y clasificado en función de su temática aquellos que sí que cumplían estos requisitos.

En segundo lugar, se han leído las diferentes fuentes y se han extraído ideas clave y citas directas e indirectas para la elaboración del marco teórico. Cabe destacar a los autores Antonio Mendoza, Pedro Cerrillo y Teresa Colomer, dado que sus publicaciones han resultado especialmente relevantes en la realización de este trabajo. Asimismo, aquellas publicaciones que en un principio parecían interesantes, pero de las que finalmente no se ha extraído nada, han sido eliminadas. De esta forma se ha realizado una revisión y selección de la información en función de su conveniencia. Además, también se han consultado los materiales de la asignatura Formación Literaria para Maestros con la finalidad de extraer información de ellos y consultar bibliografía recomendada. Es necesario señalar que tanto esta fase como la anterior se han llevado a cabo de forma paralela a la redacción del marco teórico, ya que se ha seguido el proceso cíclico de escritura.

En tercer lugar, para lograr la consecución del cuarto objetivo específico, ha tenido lugar un proceso de búsqueda y selección de hipertextos de *La Cenicienta*. Para ello, se ha recurrido a bibliotecas, personas interesadas en la literatura infantil como maestras, allegados y compañeras y a blogs literarios. En la fase de selección se han vuelto a consultar materiales de la asignatura Formación Literaria para Maestros y ha sido especialmente útil el libro *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual* de Colomer (2010). Asimismo, para la elaboración de las fichas técnicas se ha escogido el formato tabla porque se ha considerado el más oportuno para recopilar la información de forma visual, clara y sencilla. En cuanto al análisis textual y paratextual, además de los materiales de la asignatura ya mencionada, también se han consultado materiales de las asignaturas Didáctica de la Lengua y la Literatura y *Didàctica de la Llengua i la Literatura*. En esta parte del trabajo también ha resultado muy esclarecedor el libro *Álbumes y otras lecturas: Análisis de los libros infantiles* de Durán (2009). Finalmente, para realizar las propuestas de antes, durante y después de la lectura, además de los materiales de las tres asignaturas mencionadas, también se ha tenido en cuenta la información de la bibliografía consultada y lo observado en las prácticas durante los últimos cuatro años.

Por último, cabe decir que durante todo el proceso se ha mantenido contacto constante con la directora del trabajo mediante correos electrónicos y reuniones presenciales y virtuales a través de la plataforma Microsoft Teams. En dichas reuniones se ha efectuado una revisión y edición continua del trabajo con la intención de mejorar la calidad del mismo. Para ello, se han consultado y solventado dudas y aclaraciones y se han realizado las modificaciones necesarias para incorporar las sugerencias proporcionadas y materializar las decisiones tomadas mutuamente.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Literatura infantil

4.1.1. Definición y características de la literatura infantil

El concepto de literatura infantil es bastante complejo de definir debido a la polémica concerniente a su existencia. A día de hoy son cada vez menos quienes la niegan, pero a lo largo del siglo XX hubo dos posturas principales respecto al tema.

Por una parte, los detractores del concepto defendían que la literatura infantil propiamente dicha no está presente en la historia de la literatura, pues las obras clásicas originales iban dirigidas a adultos. Afirmaban que posteriormente se realizaron adaptaciones accesibles al público infantil que distan mucho de las primeras versiones y en las que se pierde gran parte de su significado y, por tanto, de su valor, el cual solo puede ser apreciado si al llegar a la edad adulta se leen las obras originales. Otro de sus argumentos es que en los libros dirigidos a niños predomina la intencionalidad pedagógica, mientras que la literatura no cuenta con dicha finalidad. También señalan que el término “infantil” hace alusión a obras banales de poca calidad y establecen que la calidad lingüística de estas obras es inferior a la exigida en los textos literarios porque el lenguaje y la estructura son muy simples y la variedad de temas escasa. Un ejemplo de esta postura es el siguiente:

Casi todas las obras maestras de la literatura infantil y juvenil están escritas para los adultos y adaptadas posteriormente de forma lamentable. Creo que los libros que escribimos para los niños son el producto de una incapacidad y de su consiguiente frustración: no hemos sabido escribir para los adultos. (Rico, 1986, pp. 8-9)

Por otra parte, los defensores del concepto argumentan que la literatura infantil merece ser estudiada de forma independiente porque tiene características particulares que le confieren identidad propia. Sobre la aportación a la infancia de la literatura infantil Cerrillo (2013) afirma que:

Es esencial, no solo porque es el primer contacto de la persona con la creación literaria escrita y culta, sino también porque es un buen recurso para un más amplio conocimiento del mundo, así como para el desarrollo de la personalidad, la creatividad y el juicio crítico, por tanto, para la formación del lector literario. (p.32)

Anteriormente, este mismo autor establecía lo siguiente:

Las características que pueden ser propias de la LIJ no son ajenas al conjunto de la literatura; cualquier estudio de literatura comparada entre obras infantiles y obras para adultos demuestra que en una y en otra literatura podemos encontrar estructuras organizativas y procedimientos estilísticos similares; o que en ambas literaturas se suelen reflejar las corrientes sociales y culturales que, en cada momento, predominan. Del mismo modo, en una y en otra literatura se dejan sentir muchas de las transformaciones y novedades que son fruto de una época y de la sociedad de la misma. (Cerrillo y Sánchez, 2006, p.11)

Además, los partidarios establecen que se diferencia de la literatura general en que tiene en cuenta las características psicoevolutivas y los intereses de su público, los niños. Sánchez Corral (1995) sostiene que: “Es aquí donde se asienta lo específico del discurso literario denominado infantil y/o juvenil: en la adecuación a los intereses psicocognitivos y vitales de los destinatarios, sin que ello comporte sacrificar las circunstancias -pragmáticas y textuales- del texto poético” (p.94).

Por su parte, Mendoza (1999) reflexiona sobre el hecho de que la función de las obras de literatura infantil no debe ser la preparación para en el futuro ser capaces de leer las obras de literatura general, no deben considerarse el paso previo; sino que debe ser apreciada toda su valía, dado que las características de la “gran literatura” también están presentes en ellas.

Con referencia a las características de la literatura infantil, cabe nombrar las establecidas por Cerrillo (2007):

- Características sobre los contenidos:
 - Presencia de elementos irracionales para captar la atención.
 - Personificación de animales, plantas y objetos.
 - Temática sencilla. Algunos argumentos recurrentes son los viajes temporales, los premios para los buenos y los castigos para los malos, etc.
 - Se plantea un conflicto externo que se resuelve en la obra.
 - Gran carga afectiva.
 - Simbolismo y contenidos fantásticos y fabulosos.
 - Personaje principal que suele ser un niño.

- Características sobre la técnica y estructura literarias:
 - Estructura fija: exposición (breve), desarrollo (extenso) y desenlace (breve).
 - Esquematismo y ambigüedad en la localización temporal y espacial (imprecisa).
 - Personajes estereotipados y con una caracterización rígida (no suele variar).
 - Elementalismo y rudimentarismo técnico: pocas descripciones (las que hay son cortas) y linealidad narrativa.
 - Diálogos rápidos.
 - Estructuras repetitivas (enumeraciones, encadenamientos, estructuras binarias y estribillos).

- Características sobre las formas:
 - Las acciones se exponen con claridad.
 - Léxico y sintaxis sencillos.
 - Ritmo vivo y ágil, en especial en el texto en verso.

- Características sobre las ediciones:
 - Incluyen ilustraciones, sobre todo en las obras dirigidas a los más pequeños.
 - Los elementos paratextuales¹ tienen mucho valor.
 - La extensión suele ser breve y se va alargando con la edad. (pp.45-48)

Para concluir, es necesario diferenciar entre literatura infantil y libros dirigidos a niños, pues no hacen referencia a lo mismo y la confusión entre ambos puede llevar a polémicas como la mencionada anteriormente, ya que no todos los libros dirigidos a niños son literatura. Cerrillo y Sánchez (2006) lo argumentan del siguiente modo:

Todos los libros que se ofrecen para niños no son literatura, lo que no quiere decir que no puedan ser interesantes. Lo que sucede es que, con el buen ánimo de crear y fomentar los hábitos lectores, solemos tratar como textos literarios libros que no lo son, pero que, sin duda, pueden contribuir a “hacer lectores”: libros-juego, libros-objeto, algunos

¹ Según Genette (2001) los elementos paratextuales son las producciones que acompañan al texto y guían su lectura y se dividen en peritexto y epitexto. Forma parte del peritexto todo aquel elemento que “tiene necesariamente un emplazamiento que podemos situar por referencia al texto mismo; alrededor del texto, en el espacio del volumen, como título o prefacio y a veces inserto en los intersticios del texto, como los títulos de capítulos o ciertas notas” (p.10). Y el epitexto está compuesto por “mensajes que se sitúan, al menos al principio, en el exterior del libro: generalmente con un soporte mediático (entrevistas, conversaciones) o bajo la forma de una comunicación privada (correspondencias, diarios íntimos y otros)” (p.10).

álbumes, pictogramas, libros de conocimientos, etc. Un libro sobre la vida de los animales salvajes puede estar muy bien editado, tener atractivas ilustraciones y ofrecer informaciones muy interesantes y sugestivas, pero no ser –necesariamente– un texto literario. (p.20)

Las lecturas como la mencionada en este ejemplo son a las que Cervera (1989) hace referencia como *literatura instrumentalizada*, es decir, obras en las que predomina la finalidad didáctica o pedagógica sobre la literaria y en las que el poder de la creatividad y la imaginación es escaso. A este tipo de obras el autor añade dos tipos más basándose en el proceso de creación de la literatura infantil a lo largo de la historia. Se trata de la literatura *ganada*, obras que no fueron escritas pensando en los niños, pero estos se apropiaron de ellas porque se identificaban con los protagonistas y les divertían sus historias, como es el caso de los cuentos populares, y la literatura *creada* para niños, obras que fueron escritas pensando directamente en sus destinatarios, los niños, de manera que están adaptadas a sus intereses y necesidades.

4.1.2. Evolución de la literatura infantil

En la antigüedad la infancia no era considerada como una etapa con entidad propia en el desarrollo de la persona, sino que los niños eran considerados “pequeños adultos” que debían ayudar en las labores domésticas y en la economía familiar, por lo que no se creaba cultura dirigida a un público infantil. No obstante, en la Edad Media los escribas de los monasterios empezaron a escribir catecismos con intención moralizante dirigidos a niños; asimismo, también se escribieron cartillas pedagógicas y libros instructivos para los hijos de las familias más privilegiadas, como *El Conde Lucanor*, escrito por don Juan Manuel en el siglo XIV.

La invención de la imprenta en 1456 por Johann Gutenberg supuso una revolución en la transmisión de la cultura, ya que hizo que fuese más accesible y que la literatura se difundiera más fácilmente. Fue entonces cuando se empezó a plasmar por escrito la narrativa de tradición oral que acompañaba a los niños en sus juegos y en su día a día.

En el siglo XVII se escribieron dos de los primeros libros infantiles: *Orbis Pictus* de Joan Amos Comenius y *El Pentamerón* de Giambattista Basile. El primero de ellos es una enciclopedia ilustrada que sirvió de inspiración a pedagogos como María Montessori, mientras que el segundo es una recopilación de cuentos populares que se caracteriza por la crueldad de los mismos y la complejidad del lenguaje, puesto que se trata de una obra barroca con múltiples

alusiones mitológicas. A este siglo también pertenecen La Fontaine, que reescribió las fábulas de Esopo como recurso didáctico para el príncipe Luis XV de Francia, y Perrault, quien recopiló varios de los cuentos populares que nos han llegado hasta la actualidad en su libro *Cuentos de Mamá Oca*.

Durante la Ilustración la infancia empezó a considerarse como una etapa vital con entidad propia en la que la educación de los más pequeños cobró especial relevancia, por lo que la finalidad didáctica y moralizante de la literatura infantil se vio más reforzada todavía. En *El Emilio* de Rousseau se refleja esta visión de la infancia y de la educación. Además, en el siglo XVIII cabe mencionar a dos autores que se decantaron por los libros de aventuras. Se trata de Daniel Defoe, autor de *Robinson Crusoe*, novela basada en el mito del hombre abandonado que es capaz de sobrevivir solo ante el peligro, y Jonathan Swift, autor de *Los viajes de Gulliver*, una sátira de los viajes de exploración en la que se emplea por primera vez el recurso del *nonsense* (sin sentido).

Con la llegada del Romanticismo los niños comenzaron a ser considerados público de la literatura, es decir, se empezaron a escribir libros pensando en que quienes los iban a leer eran niños. Pese a que algunas de las obras publicadas en este periodo seguían teniendo finalidad moralizante, el didactismo propio de siglos anteriores se fue diluyendo. Fue un periodo muy prolífico y de gran esplendor, por eso se conoce como el siglo de oro de la literatura infantil.

En la primera mitad del siglo XIX destacaron autores como los hermanos Grimm, quienes recopilaron y versionaron los cuentos populares de la tradición oral alemana; Hans Christian Andersen, autor danés que escribió sus propios cuentos basándose en sus tragedias familiares y en su dura infancia, como *La Cerillera*, *El patito feo* y *El soldadito de plomo*; Cecilia Böhl de Faber, quien bajo el pseudónimo de Fernán Caballero publicó *Mitología y Cuentos de encantamiento*, una recopilación de textos, refranes y canciones populares del folclore andaluz, y Charles Dickens, cuyas obras como *Oliver Twist*, *Cuento de Navidad* y *David Copperfield* se caracterizan por su ironía y crítica social.

En la segunda mitad del siglo XIX también fueron muchos los autores destacados cuyas obras son historia de la literatura infantil. Algunos de ellos son Robert Louis Stevenson, autor de *La isla del tesoro*; Joseph Rudyard Kipling con *El libro de la selva*; Mark Twain y *Las aventuras de Tom Sawyer*; Julio Verne con *La vuelta al mundo en 80 días* y *Viaje al centro de*

la tierra; Lewis Carroll, quien escribió *Alicia en el país de las maravillas* y *Alicia a través del espejo*, recuperando el recurso del *nonsense* mencionado anteriormente; James Barrie, cuya obra más conocida es *Peter Pan* y *Wendy*, y Carlo Collodi, autor de *Pinocho*.

El siglo XX, sobre todo la primera mitad, se caracterizó por ser una etapa muy convulsa en la que predominaron la violencia, las crisis y la crispación social. En consecuencia, se popularizó la fantasía como medio de evasión de la realidad. Ejemplos de ello son la novela *El Hobbit* y la trilogía *El señor de los anillos* de Tolkien, así como *Las crónicas de Narnia* de Lewis. En esta época se popularizaron las primeras sagas infantiles como *Celia* de Elena Fortún, *Mary Poppins* de Pamela Lyndon y *Los Cinco* de Enid Blyton. Otros de los autores más relevantes de este periodo son Felix Salten, autor de *Bambi*, y Beatrix Potter, amante de los animales y la naturaleza, quien creó un maravilloso mundo de cuentos ilustrados dedicado a ellos y protagonizado por el conejo Perico (*Peter Rabbit* en versión original). Para concluir esta primera mitad de siglo se publicó la que es posiblemente la obra más reconocida de la literatura infantil, *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry. Se trata de una obra de crecimiento personal en la que se realiza una crítica al mundo adulto y en la que se abordan temas como la amistad, la soledad, la vida y la muerte. En ella se enseña a valorar lo invisible, pues como se afirma en el propio libro, “lo esencial es invisible a los ojos” (p.72).

Desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad la literatura infantil ha experimentado notables cambios. Su producción se ha incrementado considerablemente y se ha superado el didactismo, que ha sido sustituido por la imaginación y el carácter lúdico de las obras, cuya principal finalidad es que los niños disfruten de la lectura. Asimismo, han cobrado especial importancia los aspectos estéticos y paratextuales, pues los autores, ilustradores y editores se esfuerzan en elaborar ediciones cuidadas al máximo detalle para que resulten atractivas para los niños. También cabe destacar la creación de secciones de bibliotecas y editoriales especializadas en literatura infantil. En este periodo destacan prestigiosos autores como Roald Dahl, Gianni Rodari, Michael Ende, Ana María Matute, M^a Elena Walsh, Elvira Lindo, Laura Gallego, Gloria Fuertes, etc.

4.2. Educación literaria

4.2.1. La competencia literaria

La educación literaria tiene como finalidad la formación de la competencia literaria (en adelante CL), pero ¿qué se entiende por CL? En primer lugar, cabe puntualizar que al tratarse de una competencia no se puede enseñar, sino que se debe formar en base a la experiencia; por tanto, al igual que a nadar se aprende nadando, la CL se forma estando en contacto con los textos literarios, tanto de forma oral como escrita. En segundo lugar, se trata de un proceso cíclico, puesto que la recepción (ya sea mediante la escucha o la lectura) de las obras literarias es necesaria para la adquisición de la CL, y a su vez el desarrollo de dicha competencia es lo que permite acceder a las obras literarias para poder interpretarlas y apreciar su valor. Son muchas las definiciones que podemos encontrar de este término, pero en este trabajo se tomará como punto de partida la propuesta por Prado (2004), quien define la CL como:

Conjunto de saberes culturales, discursivos, textuales y pragmáticos que permiten a los alumnos leer, comprender, interpretar y valorar distintos tipos de textos, disfrutar con su audición o lectura, desarrollar su imaginación y creatividad y despertar su sensibilidad estética [...] crear, recrear y producir sus propios textos literarios, tanto en forma oral como escrita. (p.337)

A raíz de esta definición se puede apreciar que la CL también implica la producción de textos (orales y escritos). Es esencial que desde las escuelas no se olvide, como ocurre frecuentemente, esta faceta expresiva porque si no se tiene en cuenta, no se estará proporcionando una educación literaria completa. Sin embargo, no se puede ignorar que la base de la CL es la lectura.

Leer quiere decir *comprender, interpretar y valorar el mensaje en sí mismo*. La lectura es un proceso que concluye en la interpretación y, a su vez, la interpretación de un texto enlaza con la acción de valorar, y esta es la actividad más compleja que realiza la competencia literaria porque requiere necesariamente comprender, integrar e interpretar los componentes del discurso literario. Formar y desarrollar la competencia literaria será, pues, saber formar lectores que, autónomamente, gocen de los textos para llegar a establecer valoraciones e interpretaciones. (Cantero y Mendoza, 2003, p.54)

En consecuencia, se puede afirmar que para adquirir la CL es imprescindible desarrollar la competencia lectora. En la cita anteriormente referida se recogen las tres habilidades que configuran esta competencia: comprender, interpretar y valorar.

Al leer lo que se hace es decodificar las letras (grafemas) asociando cada una de ellas con su correspondiente fonema. Esto es lo primero que se enseña cuando los niños aprenden a leer; no obstante, se trata del primer paso del proceso de formación de la competencia lectora, por lo que la labor docente no acaba ahí. Una vez se decodifica la palabra, hay que identificarla y atribuirle significado, primero de forma individual y luego como parte de una oración. Seguidamente, se dota de significado al conjunto de oraciones que forman un párrafo y, finalmente, al texto entero. Esto es la comprensión y hace referencia a la capacidad de entender el significado de un texto. Es la habilidad que nos permite extraer las ideas principales del mismo u ordenar cronológicamente los diferentes sucesos que se relatan en él.

La interpretación supone un paso más a nivel cognitivo, puesto que implica inferir la información y la intencionalidad del autor en función de nuestros conocimientos previos y vivencias personales. Según Mendoza (1999), las respuestas cognitivas y afectivas que ha generado el lector junto con las características formales y semióticas del texto han de relacionarse entre sí para lograr la interpretación.

Por último, la valoración es la fase en la que se aprecia la obra en su conjunto, tanto de forma individual como por su relación con otras obras. Asimismo, también supone entender y valorar la belleza del lenguaje literario con sus diferentes recursos estilísticos, connotaciones y plurisignificaciones.

En las fases de interpretación y valoración cobra especial relevancia el intertexto de los lectores, puesto que sin él no sería posible llevarlas a cabo. Mendoza (1999) lo define como:

Conjunto de saberes, estrategias y 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. (p.18)

Posteriormente, se retomará este concepto, por el momento cabe señalar que el intertexto lector es individual, dado que está formado por el conjunto de obras literarias a las que cada persona ha tenido acceso durante su vida, así como por los diferentes conocimientos adquiridos y experiencias vividas.

4.2.2. Retos de la educación literaria

Tradicionalmente la educación literaria ha pecado de un exceso de didactismo e instrumentalización, es decir, se ha empleado como medio para enseñar contenidos académicos o morales. Tal vez esto sucede porque se han confundido las funciones de la lectura con las de la literatura, pero es un error, puesto que reduce el valor de la literatura a un recurso para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje, un medio para lograr un fin más que el fin en sí mismo, que es como debería ser tratada. Ya en el siglo pasado Cervera (1989) señalaba el incremento de los libros instrumentalizados y de los cuestionarios de comprensión y actividades sugeridas relacionadas con las diferentes asignaturas que acompañan a los libros literarios. Lamentablemente, hoy en día estas propuestas siguen formando parte de los planes lectores de numerosos centros educativos. En esa línea Dueñas (2012) apunta que:

La literatura no puede ser considerada como una asignatura al uso, sino como un ámbito de formación que exige un tratamiento didáctico flexible entre lo personal y lo grupal, lo voluntario y lo prescriptivo, con procedimientos de evaluación en consonancia que no despojen a lo literario de su atractivo ni de sus rasgos formativos más propios. (p.148)

Por su parte, Cerrillo (2016) expone que, como consecuencia de esta excesiva escolarización de la literatura, se pierde uno de los aspectos imprescindibles de la lectura literaria: la relación de gratuidad entre el lector y la obra, el hecho de leer por el propio placer de leer, sin ningún otro pretexto y según el autor, esto es un obstáculo para la formación literaria.

Otros de los retos a los que debe hacer frente la literatura infantil es que en los últimos años se han popularizado otras actividades culturales y formas de ocio como la televisión, el cine y los videojuegos, entre otros. Lo que en un principio puede parecer un enriquecimiento y diversificación de las actividades de tiempo libre, supone un peligro cuando pretenden sustituir a la literatura mediante adaptaciones.

Se hacen versiones cinematográficas de obras de LIJ en las que falta lo principal de la literatura, lo que transforma el lenguaje coloquial y estándar en lenguaje literario, pues los símbolos, las metáforas y, en general, los procedimientos estilísticos se reducen a meras repeticiones, carentes de las capacidades de connotación y plurisignificación que son propias del texto literario. (Cerrillo, 2016, p.39)

Sobre esta cuestión, Teresa Colomer (2010) señala que “esos nuevos referentes no poseen la fuerza intelectual, emotiva y estética, así como la eficacia culturizadora demostradas por el folclore y los clásicos literarios” (p.98).

Precisamente es aquí donde entra en juego la educación literaria, pues los diferentes mediadores (familiares, maestros, etc.) deben acompañar a los niños en su acercamiento a la literatura para darles a conocer obras literarias de calidad y ayudarles a encontrar el equilibrio entre las diferentes opciones culturales para asegurar que el consumo de algunas de ellas no suponga un detrimento para su formación literaria, cultural y personal.

4.2.3. Educación literaria en Educación Infantil

Al igual que para aprender a escribir es necesario desarrollar una serie de microhabilidades previas como la direccionalidad o la psicomotricidad fina, la educación literaria también lleva implícitas una serie de condiciones que son necesarias para poder ser lectores competentes. La educación literaria en Educación Infantil debe basarse en poner a los niños en contacto con obras literarias que destaquen por su calidad, calidez y cercanía y que les permitan desarrollar su imaginación. Tal como afirma Cerrillo (2016):

Las primeras lecturas literarias posibilitan la construcción de un primer mundo imaginario del niño, dando respuesta así, desde muy temprano, a la necesidad de imaginar de las personas, que es una necesidad básica en las primeras edades, porque en la infancia aún no se tiene la experiencia vivida que tienen los adultos. (p.39)

Junto con la imaginación, es muy importante que se empiece a desarrollar la sensibilidad estética para que aprendan a apreciar lo bello. En un mundo en el que predomina el consumo acelerado, es esencial fomentar en los niños el gusto por los detalles. Una excelente forma de hacerlo es a través de los álbumes ilustrados, que se caracterizan por la interdependencia entre el texto y las ilustraciones. Existen diferentes tipos de álbumes, pero todos ellos tienen en común la integración de todos sus elementos para interpretar la historia,

pues esta se narra con las palabras, con las ilustraciones, con la tipografía, con los colores, etc. Cuando los adultos leemos un álbum ilustrado a los niños mientras ellos lo contemplan se produce un gran acercamiento a la literatura, puesto que se combinan las dos formas que tienen los niños de acceder a ella.

Hay dos puertas de acceso infantil al universo literario y al ámbito del arte: la primera es la voz del adulto, que transmite a los más pequeños el calor y la fascinación de los relatos; la segunda es la imagen, un estímulo directo e impactante que los sitúa de lleno en un valioso contexto de formas, colores y sensaciones estéticas. Ahí reside el principal valor del libro-álbum (o libro ilustrado) en ese papel de iniciación, de entrada al mundo simbólico del arte, al placer de contemplar, imaginar y sentir. (Arellano, 2008, p.1)

A nivel lingüístico, la literatura proporciona un enriquecimiento léxico y una consolidación de las estructuras gramaticales simples que se repiten con frecuencia en las obras infantiles, lo que ayuda a los niños a adquirir el lenguaje. Asimismo, en estas obras los niños empiezan a apreciar el valor del lenguaje, pues se dan cuenta de que las palabras son necesarias para compartir ideas, transmitir emociones, pedir ayuda, expresar deseos, etc. “Así, la literatura ayuda a los niños a descubrir que existen palabras para describir el exterior, para nombrar lo que ocurre en su interior y para hablar sobre el lenguaje mismo” (Colomer, 2010, p.20).

Si bien es cierto que los alumnos de Educación Infantil todavía no saben leer o están aprendiendo a hacerlo, ello no implica que no puedan disfrutar de la belleza del lenguaje literario, puesto que además de la narración de álbumes ilustrados también se pueden acercar las obras de literatura infantil mediante cuentacuentos o representaciones teatrales. Además, se les puede invitar a participar en ellas mediante intervenciones breves, la repetición de determinados fragmentos o incluso representando ellos mismos las obras, con las adaptaciones necesarias para ello.

En esta etapa la educación literaria también cobra especial relevancia por su contribución al desarrollo socioemocional de los niños, ya que a través de las acciones y palabras de los personajes los niños identifican diferentes formas de comunicarse y relacionarse entre ellos, aprendiendo a diferenciar cuáles son adecuadas y cuáles no. Esto es lo que se conoce como “reserva de pensamiento” y hace referencia al aprendizaje inconsciente que extraemos del comportamiento de los personajes y de las situaciones que viven. Asimismo, también se transmiten valores éticos que son necesarios para la vida en sociedad. Consecuentemente, es

fundamental que los mediadores seleccionen cuidadosamente las lecturas para garantizar que se están proporcionando buenos referentes y transmitiendo valores óptimos.

Para concluir este apartado, cabe recalcar la responsabilidad de la escuela y de los maestros en la educación literaria y la repercusión de su labor en la formación integral de los alumnos mediante las palabras de Dueñas (2012):

En la creación de hábitos lectores intervienen factores ambientales y personales, como es sabido. Al sistema educativo le corresponde desarrollar ámbitos propicios, susceptibles de provocar la afición a la lectura en los alumnos, aunque no surta los efectos deseados en todos ellos, porque la decisión de leer al margen ya de un marco obligatorio depende de la trayectoria personal, de la estimulación familiar, de las expectativas sociales que se interioricen, de los entornos afectivos en que se desenvuelve un individuo, etc. Del trabajo docente del aula no se puede esperar que todo el alumnado acabe siendo lector habitual a lo largo de su vida, pero sí que pueda acceder a experiencias positivas de lectura en el periodo escolar, que le permitan descubrir la literatura como referencia estética, moral, ideológica o afectiva a la que pueda acudir con distintos objetivos durante su vida. (p.142)

4.3. El cuento popular

4.3.1. Definición, clasificación, estructura y características

Rodríguez (2010) define el cuento popular de la siguiente forma:

Relato de ficción que sólo se expresa verbalmente y sin apoyos rítmicos; carece de referentes externos, se transmite principalmente por vía oral y pertenece al patrimonio colectivo. Su relativa brevedad le permite ser contado en un solo acto. En cuanto al contenido, parte de un conflicto, se desarrolla en forma de intriga y alcanza un final, a menudo sorprendente. (p.12)

A partir de esta definición son varios los rasgos distintivos del cuento popular que se pueden extraer. En primer lugar, estos cuentos se caracterizan por no tener un único autor, sino que, al transmitirse oralmente de generación en generación, se han ido creando colectivamente. Mientras que los cuentos escritos por un autor concreto son los cuentos literarios. Anderson (2007) define el cuento literario como “narración breve en prosa que, por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un narrador individual” (p.35).

En contraste con la novela o el cuento de autor, el oral se perpetúa transmitiéndose oralmente. Quien lo haya oído puede contárselo a su vez a otros. Tras cada realización el texto no queda fijado, como ocurre en la literatura escrita, sino que queda abierto a transformaciones, tanto a nivel verbal, que diferencian cada versión, como de argumento. Esta última posibilita que existan versiones de un mismo cuento en función de las circunstancias histórico-sociales de cada comunidad o personales del narrador. (Camarena, 1995, p.31)

Ahora bien, es importante no confundir los cuentos literarios con los cuentos populares que han sido recopilados. Este sería el caso de Perrault en Francia, los hermanos Grimm en Alemania o Cecilia Böhl de Faber en España. Ninguno de los mencionados son los autores de los cuentos que se asocian a ellos, sino que se dedicaron a recorrer sus respectivos países para compilar los cuentos propios de la tradición oral de cada uno de ellos. Si bien es cierto que introdujeron sus propias modificaciones, no deben dejar de considerarse cuentos populares por ello. Algunos ejemplos de cuentos literarios son *El traje nuevo del emperador*, *La Sirenita*, *El soldadito de plomo* o *El patito Feo* de Hans Christian Andersen; por el contrario, *Caperucita roja*, *Los tres cerditos*, *Cenicienta* o *Hansel y Gretel* son cuentos populares.

A pesar de que quienes recopilaron los cuentos populares se centraron en el folclore propio de su país, llama especialmente la atención las similitudes existentes entre las diferentes versiones recopiladas en países distintos, no solo europeos sino también asiáticos.

Según fueron recogiendo los cuentos populares de los distintos países, se fue comprobando, con sorpresa, que las tradiciones que se creían más consustanciales con el país en que se transcribían y publicaban se encontraban también en otras naciones con las que no se creía tener nada en común. (Baquero, 1998, p.112)

No se sabe con exactitud de dónde provienen los cuentos, dado que algunos especialistas como Aurelio Espinosa abogan por un origen en los pueblos indogermánicos primitivos, mientras que otros como Teodoro Benfey se decantan por un origen exclusivamente indio. De lo que no hay duda es de que los cuentos populares que fueron recopilados destacan paradójicamente tanto por su condición nacionalista, pues forman parte de la cultura del país en el que fueron recopilados, como por su universalidad, ya que existen características comunes a todos ellos, independientemente de su procedencia (Baquero, 1998).

En lo referente a los tipos de cuentos populares, cabe decir que son varias las clasificaciones que se han propuesto en función de criterios variados como su temática, el rango de edad para el que son más apropiados, etc. En este trabajo se tomará como referencia la propuesta por Rodríguez (2004) en función de los elementos más destacados de los cuentos:

- Cuentos de animales. Sus protagonistas son animales que reflejan rasgos de la personalidad humana (la zorra astuta, el burro tozudo, el gallo arrogante...) para realizar una crítica social. Sus temas más recurrentes son el humor escatológico y el hambre. Presentan historias en las que dos animales opuestos (carnívoro-herbívoro, grande-pequeño, doméstico-salvaje, etc.) se enfrentan y el ganador es el que en un principio parece más vulnerable, por ser el que más se asemeja al ser humano. *Los tres cabritos* es un ejemplo de cuento de animales.
- Cuentos de costumbres. Reflejan el estilo de vida de las sociedades agrarias y rurales y sus valores tradicionales mediante una representación satírica de la misma. No hay presencia de elementos fantásticos y dos de sus argumentos principales son los conflictos por la propiedad privada y por las relaciones sentimentales entre dos personas de diferentes condiciones sociales. Un ejemplo de este tipo de cuentos es *Juan y medio*.

- Cuentos maravillosos o de encantamiento. Se trata de narraciones en las que están presentes los elementos fantásticos, entre los que destaca el objeto mágico, que es el elemento clave para resolver el conflicto que se plantea. *Blancaflor, la hija del diablo* es un ejemplo de este tipo de cuento.

En relación con este último tipo de cuentos y como consecuencia del carácter universal que se ha comentado, Vladimir Propp (1974) distinguió 31 acciones constantes, a las que denominó funciones, y 7 personajes que eran recurrentes en todos los cuentos maravillosos. Los personajes son: el héroe, protagonista de la historia que puede ser buscador (inicia la aventura por voluntad propia) o víctima (inicia la aventura para revertir la desagradable situación en la que se encuentra); el bien deseado, puede ser la princesa o un objeto que debe ser encontrado; el donante o proveedor, prepara al protagonista o le entrega el objeto mágico de forma casual; el ordenante o mandatario, encarga la misión al protagonista; el auxiliar, ser u objeto con propiedades mágicas que ayuda al protagonista; el agresor, personaje malvado que se enfrenta al protagonista, y el falso héroe, traiciona al protagonista o se atribuye el éxito de sus acciones. En cuanto a las funciones, estas son:

- I. Alejamiento de algún miembro de la familia.
- II. Prohibición que recae sobre el héroe.
- III. Transgresión de la prohibición.
- IV. Interrogatorio del agresor para obtener información sobre su víctima.
- V. Información recibida por el agresor tras el interrogatorio.
- VI. Engaño del agresor a la víctima.
- VII. Complicidad de la víctima que se deja engañar.
- VIII. Fechoría del agresor o carencia de algún miembro de la familia protagonista.
- IX. Mediación del ordenante que encarga una misión al héroe.
- X. El héroe decide o acepta actuar.
- XI. Partida del héroe.
- XII. Primera función del donante que prepara al héroe.
- XIII. Reacción del héroe ante las acciones del donante.
- XIV. Entrega del auxiliar mágico al héroe.
- XV. Desplazamiento del héroe hacia dónde está el bien deseado.
- XVI. Combate entre el héroe y el agresor.
- XVII. Marca recibida por el héroe.

- XVIII. Victoria del héroe.
- XIX. Reparación de la fechoría o la carencia es colmada.
- XX. Vuelta del héroe.
- XXI. Persecución del héroe.
- XXII. Auxilio del héroe.
- XXIII. Llegada de incógnito del héroe.
- XXIV. Pretensiones engañosas del falso héroe.
- XXV. Tarea difícil propuesta al héroe.
- XXVI. Tarea difícil cumplida.
- XXVII. Reconocimiento del héroe.
- XXVIII. Descubrimiento del falso héroe, es desenmascarado.
- XXIX. Transfiguración del héroe, recibe una nueva apariencia.
- XXX. Castigo del falso héroe o del agresor.
- XXXI. Compromiso o matrimonio.

Por lo que se refiere a la estructura de los cuentos populares, se puede afirmar que se trata de obras con un planteamiento muy cerrado en el que se distinguen a la perfección tres bloques: introducción, nudo y desenlace.

La fisiología del cuento clásico es aún más significativa. La función del principio es presentar una situación. No sólo el narrador nos la describe, sino que también nos indica en qué consiste el problema que está preocupando al personaje. La función del medio es presentar los intentos del personaje para resolver ese problema que ha surgido de la situación y crece en sucesivos encontronazos con otras voluntades o con fuerzas de la sociedad o de la naturaleza. La función del fin es presentar la solución del problema con un hecho vinculado directa o indirectamente al personaje y satisface la expectativa, para bien o para mal, de un modo inesperado. (Anderson, 2007, pp. 86-87)

Esta característica relacionada con la estructura se puede identificar en la definición mencionada al principio, pero también se puede intuir en las funciones de Propp. La introducción abarca hasta la séptima función, desde la octava hasta la decimoctava forman parte del nudo y el desenlace lo componen las funciones a partir de la decimonovena.

Para acabar, se enumerarán otras de las características de los cuentos populares a partir de las establecidas por Soto et al. (2017) que coinciden con las de Cerrillo (2007), nombradas en el primer apartado de este marco teórico. Si bien es necesario resaltar que, como los propios autores indican, es posible que no todas ellas se identifiquen en un cuento determinado.

1. El narrador es omnisciente, por lo que están escritos en tercera persona del singular.
2. Los personajes principales no son muchos, generalmente entre uno y tres, y están acompañados de personajes secundarios muy estereotipados, sin profundidad psicológica y en los que no se aprecia una evolución a lo largo de la narración como, por ejemplo, la bruja, el lobo, el príncipe, la madrastra, etc.
3. El tiempo y el espacio son indeterminados. La dimensión temporal se indica mediante expresiones como “Érase una vez...” o “Hace mucho tiempo...” y la espacial mediante fórmulas como “En un lugar muy lejano...”. Acerca del espacio, cabe decir que los escenarios suelen ser lugares genéricos como el bosque, el castillo, la aldea, etc. Esta combinación de lugares fácilmente reconocibles por los lectores junto a la imprecisión de la ubicación espacio-temporal favorecen el carácter universal antes mencionado.
4. El peso de la trama suele recaer en la acción más que en los personajes. Los sucesos se desarrollan de forma lineal y dinámica y la acción es única, esto quiere decir que no ocurre más de un evento a la vez. Todo ello evita que el lector pierda la atención.
5. La extensión es breve, posiblemente, debido a su forma de transmisión. Por eso la trama se centra en la acción y se evitan las descripciones y la introspección, ya que son elementos más difíciles de recordar.

4.3.2. El papel de los cuentos populares en Educación Infantil

En los últimos años se ha malinterpretado el papel de los cuentos populares en el desarrollo de la educación literaria en Educación Infantil como consecuencia de la confusión entre competencia lectora y competencia literaria. Gran parte de las actividades realizadas giran en torno a la comprensión de los mismos, dejando de lado la interpretación y la valoración, así como la formación del intertexto. Además, como se ha mencionado anteriormente, no siempre se incluyen los cuentos populares por su valor literario, sino como medio para acceder a contenidos de carácter académico o moralizante.

En etapas superiores dicha confusión también tiene lugar y se materializa cuando se dan a conocer obras reconocidas en la historia de la literatura y se pide a los alumnos que memoricen los nombres de sus autores junto a sus años de publicación. Es cierto que ese planteamiento didáctico aporta más bien poco al desarrollo de la competencia literaria; sin embargo, no es justificación para erradicar los cuentos populares de las aulas, pues como se detalla a continuación son muchos los beneficios que aportan a los niños. Además, sí que es posible acercar a los niños a los cuentos populares desarrollando a la vez su competencia literaria y este trabajo es prueba de ello.

Uno de los motivos por los que es necesario poner a los niños en contacto con los cuentos clásicos en Educación Infantil es porque si han sobrevivido al paso del tiempo y siguen siendo tan populares en la actualidad, es debido a su elevada calidad. En ocasiones han sido menospreciados por su carácter popular, pues al ser patrimonio colectivo y no pertenecer exclusivamente a la cultura de la élite se ha considerado que su valor era inferior; sin embargo, esta creencia es completamente errónea. Los recursos y fórmulas literarias que emplean y sus personajes e historias entrañables son garantía de éxito entre los más pequeños.

Asimismo, no se puede olvidar el papel que desempeñan al ayudar a los niños en su comprensión del mundo. Durante la Educación Infantil, los niños empiezan a conocer el mundo y a entender la realidad en la que viven y las historias que se narran en los cuentos populares contribuyen a ello.

El objetivo educativo importante es el de ayudar a crear esquemas de comprensión que sean lo más rentables posibles para que el mundo se vuelva más inteligible para cualquier persona. Esa es la principal gracia de acceder a la tradición, la de dar instrumentos a las nuevas generaciones para aprovechar la reflexión que la humanidad ha llevado a cabo sobre sí misma y sobre el mundo y que puede hallarse en sus poemas o relatos. (Colomer, 2010, p.99)

Otros de los motivos por los que deben estar presentes en las aulas de Educación Infantil es por su familiaridad. La mayoría de los niños conocen estas obras y ello unido a las características comunes que comparten y a la similitud de sus estructuras hace que sean fácilmente reconocibles para ellos. Los niños menores de 6 años adoran la repetición porque al saber lo que va a suceder se sienten seguros, lo que contribuye al desarrollo de su autonomía y de su autoestima, por eso es tan importante establecer rutinas. Y este también es el motivo por

el cual los niños se “obsesionan” con una canción, película o serie de dibujos animados determinada y piden verla o escucharla constantemente. Lo mismo sucede con los cuentos populares, por lo que fomentando encuentros con ellos estamos dando respuesta a sus necesidades psicoevolutivas.

Finalmente, cabe resaltar su papel en la formación del imaginario colectivo. Teresa Colomer (2010) lo define como “inmenso repertorio de imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizamos como fórmulas tipificadas de entender el mundo y las relaciones con las demás personas” (p.16). Los referentes de este imaginario se obtienen de la cultura y muchos de ellos de los cuentos populares, de modo que al introducir a los más pequeños en ellos estamos favoreciendo su integración en la cultura y en la sociedad en la que están inmersos. Colomer (2010) defiende:

La capacidad del discurso literario para favorecer la cohesión social y ofrecer un sentido de pertenencia colectiva, un enlace que teje sociedades. A través de la literatura los niños pasan a compartir unos referentes lingüísticos, artísticos y culturales con las generaciones anteriores que los inscriben en su cultura. (pp. 97-98)

Igualmente, es pertinente señalar que los elementos del imaginario colectivo forman parte del intertexto lector, mencionado anteriormente, y están presentes en múltiples ámbitos de nuestra vida cotidiana. Mendoza (1999) expone el caso del ámbito publicitario:

La apelación del texto publicitario a los referentes literarios es una muestra de que la competencia literaria se proyecta no sólo en la recepción de producciones estéticas, sino que participa en múltiples actos de comunicación y relación sociocultural. (p.13)

Para justificarlo el autor menciona dos ejemplos: una calabaza junto a la oración “Adivina en qué se convertiría hoy en día” en un anuncio de una compañía de coches y una alusión a la fábula de la cigarra y la hormiga junto al eslogan “Desgrave ahora. Disfrute después” en un anuncio de un plan de pensiones. En ambos casos resulta evidente que para poder entenderlos es imprescindible poseer cierta competencia literaria y conocer los referentes del imaginario colectivo que se mencionan y que forman parte de la historia de la tradición literaria. Pese a que los alumnos de Educación Infantil no son los destinatarios de este tipo de anuncios, sí que es conveniente que se familiaricen con los referentes para que vayan formando progresivamente su intertexto lector.

4.4. Hipertextualidad

4.4.1. Conceptualización

Gérard Genette (1989) definía la transtextualidad como “todo lo que pone al texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos” (p.9) y establecía cinco tipos de relaciones transtextuales entrelazadas entre sí: intertextualidad, paratextualidad, metatextualidad, hipertextualidad y architextualidad. Este apartado se centrará en la conceptualización de la hipertextualidad. El propio autor la definía como “relación que une un texto B (que llamaré hipertexto) a un texto anterior A (al que llamaré hipotexto) en el que se injerta de una manera que no es la del comentario” (p.14). En líneas posteriores añade que el hipertexto deriva del hipotexto mediante procedimientos como la transformación, entendida como la modificación de algunos de sus elementos, o por imitación. Desde un punto de vista etimológico, Caro y Arbeláez (2009) afirman lo siguiente:

En el término hipertexto el prefijo hiper puede significar superioridad – exceso (contiene una enorme cantidad de textos), o ir más allá (conjunto de documentos conectados entre sí formando una estructura que permite pasar de un texto a otro). Por su parte, la palabra texto proviene del latín textum o textus (trama), derivado de texere (tejer). Uniendo estos dos significados podemos definir el término hipertexto como un gran tejido de textos conectados que permiten pasar de un texto a otro. (p.8)

Por su parte, Soto et al. (2017) diferencian dos tipos de hipertexto: factual y virtual. Respecto al hipertexto factual, los autores establecen como mecanismos de creación la opcionalidad, la agregabilidad y la atribución. Y en base a ellos mencionan diferentes formas de crear hipertextos en literatura infantil. Por su relevancia en este trabajo, se destacarán las variaciones de los cuentos populares, que se pueden realizar de muchas formas como modificando el final, alterando el contexto (lugar y época), cambiando de género o edad al protagonista, añadiendo o eliminando personajes, mezclando personajes de diferentes cuentos, etc.



4.4.2. Hipertextualidad en Educación Infantil

El porqué desarrollar la competencia literaria a través de la hipertextualidad en Educación Infantil es una duda que puede surgir, dado que habitualmente se considera demasiado complejo y más apropiado para etapas superiores. A continuación, se explicarán algunos de los motivos por los que es conveniente trabajar este tipo de relación transtextual en esta etapa.

Es necesario recordar que, tal como se ha comentado al hablar del papel de los cuentos populares en Educación Infantil, a los niños de estas edades les gusta mucho la repetición a causa de la gratificación que les produce saber qué va a ocurrir. Por consiguiente, cuando se altera una historia que ya conocen, se romperán sus esquemas y no dudarán en afirmar que “la historia está mal”, que “nos hemos equivocado” o que “no nos la sabemos porque no es así”. Además de captar su atención, se genera una excelente oportunidad didáctica para reflexionar conjuntamente sobre cómo a partir de una historia, pueden surgir muchas otras y que ello no implica que la historia “esté mal”, sino que es otra diferente que ha surgido a partir de la conocida.

Con relación al párrafo anterior, el hecho de hacer ver a los niños que se pueden inventar historias a partir de otras es una provocación muy sugerente para invitarles a crear su propia historia. “Escribir” un cuento grupalmente en un aula de Educación Infantil a partir de otro trabajado anteriormente es una experiencia de aprendizaje muy enriquecedora en la que se desarrollan múltiples habilidades lingüísticas y sociales, se fomenta la imaginación y la creatividad y se da la oportunidad a los niños de no solo consumir la literatura, sino de ser creadores de la misma. En definitiva, se trata de una actividad en la que se desarrolla la competencia literaria en sus dos vertientes: receptiva y productiva, tal como se menciona en el apartado 4.2.1.

A su vez, la hipertextualidad también favorece el desarrollo del pensamiento lógico, ya que requiere comparar los textos, estableciendo conexiones entre ellos, identificando sus similitudes y diferencias y razonando qué les parecen los cambios. En el caso de los hipertextos de los cuentos populares, se puede aprovechar la ocasión para que piensen y expresen si les gusta más la historia así, si la nueva versión se ajusta más a su realidad, etc. En suma, se trata de un pretexto para desarrollar la expresión oral y las habilidades cognitivas como la atención, la memoria, el razonamiento y la capacidad de asociación.



En último lugar, hay que agregar que en el caso de los cuentos populares, muchos de sus hipertextos han surgido con la finalidad de replantear determinados valores y costumbres propios del contexto histórico en el que aparecieron, pero que no se adecúan a la sociedad actual. Por tanto, se pueden aprovechar dichos hipertextos para hacerles ver a los niños como las creencias y tradiciones varían con el paso del tiempo y para ofrecerles unos referentes morales libres de connotaciones discriminatorias y que van en consonancia con la realidad actual.

Si los autores ofrecen nuevas versiones de las obras conocidas, es porque se proponen alterar el significado original añadiendo al relato nuevas perspectivas ideológicas o artísticas. Se trata entonces de aprender a leer “dos textos a la vez”, ya que se espera que el lector establezca una tensión constante entre su conocimiento del original y la nueva versión. De esa lectura dual se desprende un *plus* de sentido que permite a los niños entender la multiplicidad de miradas sobre la tradición que rige el devenir de una cultura. (Colomer, 2010, p.100)

4.5. Marco legal

A continuación, se realizará un recorrido por la legislación vigente relacionada con el tema que nos ocupa. El Decreto 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil en la Comunidad Valenciana recoge algunas de las formas en las que se adquieren las competencias clave establecidas por la LOMLOE en la Educación Infantil. En cuanto a la competencia en comunicación lingüística, se debe promover un “acercamiento a la cultura literaria por medio de las rimas, las retahílas, las adivinanzas y los cuentos, que enriquecerán su bagaje sociocultural y lingüístico desde el respeto a la diversidad” (p.41104). Asimismo, en la descripción del área III: Comunicación y representación de la realidad se afirma que:

En cuanto a la literatura infantil, la escucha de las primeras canciones de cuna, rimas, retahílas, cuentos y otros géneros, en el contexto cotidiano, favorecerá un vínculo emocional y lúdico con los textos literarios. La creación de un espacio cálido y acogedor donde colocar libros, material en varios formatos, favorecerá el acercamiento natural a la literatura infantil para construir significados, despertar la imaginación y fantasía, acercar a los niños y a las niñas a realidades culturales y lingüísticas propias y ajenas. Los libros y otros apoyos literarios tendrán un papel relevante como espacios de investigación de información, participación, comunicación y goce. (p.41138)

Siguiendo con esta área, uno de los criterios de evaluación del bloque C: patrimonio y cultura es que los alumnos sean capaces de mostrar interés y gusto en actividades de aproximación a géneros de la literatura infantil y del entorno próximo, tanto individualmente como en contextos de diálogo. Por otra parte, la sexta competencia específica del área establece lo siguiente:

En el segundo ciclo, el aumento de las posibilidades tanto interpretativas como expresivas propiciará una comprensión más grande de las diferentes manifestaciones culturales que forman parte de nuestra sociedad: pintura, gastronomía, folclore, celebraciones, música, representaciones teatrales y literatura, cosa que les permitirá aumentar sus conocimientos y participar activamente, aprovechando que tendrán un dominio más grande de las técnicas propias de cada lenguaje. (p.41146)

Los cuentos populares, base de la propuesta de este trabajo, forman parte del folclore y de la literatura, así que el hecho de trabajarlos en Educación Infantil es una excelente forma de plantear situaciones de aprendizaje que vayan en consonancia con la legislación actual y que permitan a los niños acercarse a la cultura, promoviendo su comprensión y su disfrute y favoreciendo su desarrollo socioemocional, lingüístico y cognitivo.

4.6. *La Cenicienta*

La parte práctica de este trabajo está basada en el cuento popular *La Cenicienta*; en consecuencia, se ha considerado oportuno realizar un recorrido por algunas de sus versiones más relevantes, es decir, aquellas que han tenido más trascendencia en la historia de la literatura infantil. Al tratarse de un cuento popular no se sabe con exactitud cuál es su origen, pues hay numerosas versiones procedentes de diversos lugares, especialmente de países orientales. En su obra más reciente, García (2022) realiza un estudio comparativo de las diferentes versiones y orígenes de este cuento, presentando a Cenicientas mitológicas, hindúes, japonesas, africanas, europeas, egipcias y chinas. Asimismo, como consecuencia de su transmisión oral existen casi tantas versiones como veces ha sido contado, pues se ha ido modificando y reescribiendo constantemente.

Cuando hablamos de narración oral hablamos de una cadena de reescrituras constantes en las que el lector o el público de expectativas variadas, procedente de diferentes épocas históricas y de diversos paisajes culturales son los que provocan los cambios en el texto. No podemos hablar de una versión o de la versión original porque siempre que una versión es contada o es recogida y transcrita, el narrador o el autor incorpora aspectos de su época, de su ideología o de su geografía. Por tanto, no podemos hablar "de la Cenicienta" sino de "la Cenicienta de los Grimm" o "de Perrault". (Lluch, 2003, p.101)

De lo que no hay duda es de que se trata de un cuento maravilloso y a continuación se analizarán varias versiones. Algunas de ellas forman parte de las recopilaciones de cuentos de tradición oral que se llevaron a cabo siglos atrás; mientras que otras son hipertextos de las mismas, cuya fecha de publicación es mucho más reciente.

4.6.1. *La Cenicienta de Perrault*

Esta es la versión más antigua de las que se van a analizar, forma parte de la recopilación de cuentos *Cuentos de Mamá Oca*, elaborada por Perrault en 1697 y se inicia con la reconocida fórmula “Había una vez...”.

Los personajes que intervienen son Cenicienta, su padre, su madrastra, sus hermanastras, el hada, el rey y el príncipe. Cenicienta, además de muy bella, es descrita como “de una dulzura y una bondad sin pares, condición heredada de su madre, que había sido la mejor persona del mundo” (Perrault, 1190, p.115). El padre es descrito como gentilhombre, pero a la vez cobarde, pues no es capaz de defender a su hija de los ataques de su esposa y sus hijastras. La madrastra era “la mujer más altanera y orgullosa que imaginarse pueda” (p.115) y le encargaba a Cenicienta “los trabajos más penosos de la casa” (p.115). Las dos hermanastras son presentadas como presumidas y crueles, aunque la mayor es presentada como más grosera que la menor. Se aprecia que estos personajes apenas se describen porque son arquetipos.

En esta versión se celebran dos bailes organizados por el rey y es el hada, con su varita mágica, la que ayuda a Cenicienta transformando una calabaza en carroza y proporcionándole los vestidos y zapatos de cristal. Esta es la única de las versiones clásicas en la que el hada le indica que debe volver a casa antes de la medianoche, pues en ese momento se acabará su magia.

En el imaginario colectivo la retirada a medianoche y la Cenicienta van unidas. Paradójicamente, sólo una de las versiones analizadas recoge esta acción, es decir, sólo en la versión de Perrault alguien con poder, el hada, obliga a la protagonista a retirarse a una hora determinada. En el resto de versiones es ella quien elige cuándo retirarse; en definitiva, en todas menos en una Cenicienta tiene el poder de tomar la iniciativa. (Lluch, 2003, p.103)

Es huyendo del segundo baile cuando Cenicienta pierde el zapato de cristal, uno de los símbolos más reconocidos de la historia, que posteriormente utiliza el príncipe para buscar esposa, pues “el hijo del rey mandó anunciar al son de las trompetas que se casaría con aquella a quien cupiese el pie en el zapato” (p.123).

La obra concluye cuando después de probar el zapato en numerosas muchachas, incluidas las hermanastras de Cenicienta, encuentran a su verdadera dueña y se celebra la boda. De esta versión cabe destacar que, al descubrir la verdad, las hermanastras le piden perdón a Cenicienta y esta las perdona invitándoles a vivir en el palacio y casándolas con dos señores de la corte.

Para finalizar, cabe señalar que esta es la obra en la que se basó Walt Disney al elaborar su película de 1950. Pese a que introdujo algunos cambios y utilizó elementos de otras versiones, el esqueleto de la obra y sus elementos clave están presentes en ella. Posiblemente, este sea el motivo por el cual los símbolos de esta obra son los que han llegado a formar parte del imaginario colectivo actual.

4.6.2. La Cenicienta de los Grimm

La siguiente versión que se va a analizar es la que incluyeron los hermanos Grimm en su obra *Cuentos de niños y del hogar* de 1812. En este caso no se emplea ninguna fórmula inicial y la historia comienza con la madre de Cenicienta en su lecho de muerte dedicándole las siguientes palabras a su hija: "Querida hijita, sé buena y piadosa, así te ayudará siempre Dios y yo desde el cielo te cuidaré y estaré contigo" (Grimm, J. y Grimm W., 1985, p.152).

En esta versión el padre es presentado como un hombre rico y la madrastra y las hermanastras mantienen sus crueles personalidades. Estas últimas "eran hermosas y blancas de cutis, pero repugnantes y negras de corazón" (p.152).

En cuanto a los bailes celebrados por el rey, en esta ocasión son tres y, a diferencia de la versión de Perrault, Cenicienta pide asistir a ellos. En el primero de ellos la madrastra le manda dos pruebas realmente complejas y solo si las supera le permitirá asistir; no obstante, se trata de una trampa pues, pese a lograrlo, no se lo permiten.

Asimismo, el elemento mágico de la obra no es el hada madrina, sino los pájaros que le ayudan a superar las pruebas, el pájaro que le concede los vestidos y los zapatos de oro (en vez de cristal) para los bailes y los que advierten al príncipe del engaño de las hermanastras. Como la magia no se acaba en ningún momento concreto, es Cenicienta la que decide cuándo marcharse y lo hace al amanecer.

Huyendo del tercer baile es cuando pierde el zapato porque se le queda pegado en la escalera, ya que el príncipe, muy posesivo, había ordenado untar para que Cenicienta no se le volviera a escapar. Al igual que en la versión de Perrault, el príncipe lo utiliza como reclamo para encontrar esposa. Y uno de los detalles más cruentos de esta obra es que las hermanastras, por orden de su madre, se cortan partes de sus pies para conseguir que el zapato sea de su talla.

El cuento concluye con la boda de Cenicienta y el príncipe, en la cual dos palomas les pican a los ojos a las hermanastras, dejándolas ciegas. Con este final se resalta, una vez más, el contenido moralizante que caracteriza a esta obra, dado que existen consecuencias para los comportamientos.

4.6.3. La Cenicienta de Roald Dahl

La versión de la Cenicienta de Roald Dahl es posterior a las anteriores y se diferencia principalmente de ellas por estar escrita en verso y no en prosa. Forma parte del libro *Cuentos en verso para niños perversos*, publicado originalmente en 1982, en el que el autor reinventa con ingenio seis cuentos populares. Cabe destacar que se trata de un hipertexto de la versión de Perrault, pues asume que el lector conoce la obra original y la parodia con un tono humorístico y sarcástico. Lluch (2003) al hablar de esta versión junto con la de Finn Garner y la de Company y Capdevila afirma lo siguiente:

Las tres centran el relato a partir de la secuencia del baile y prescinden de los motivos iniciales, incluso del conflicto familiar de la heroína ya que se consideran aspectos conocidos previamente. Por otra parte, estos cuentos focalizan principalmente el comportamiento femenino y la relación mujer-hombre desde un punto de vista lúdico y progresista. (p.111)

Prueba de ello es el inicio de la obra: "¡Si ya nos la sabemos de memoria!", diréis. Y, sin embargo, de esta historia tenéis una versión falsificada, rosada, tonta, cursi, azucarada, que alguien con la mollera un poco rancia consideró mejor para la infancia..." (Dahl, 2008, p.11). Debido a que la historia comienza cuando las hermanas se dirigen al baile, el único de esta versión, no se hace ninguna mención al padre ni a la madrastra. Las hermanastras son presentadas igual de malvadas que en las otras historias, incluso una de ellas intercambia su zapato por el de Cenicienta para que el príncipe se case con ella.

Respecto al rol del elemento mágico, al estar basada en la de Perrault, también lo asume el hada madrina, quién ayuda a Cenicienta preparándola para el baile y salvándole la vida al final de la historia.

Una de las diferencias más significativas respecto a las otras versiones es la personalidad de Cenicienta, pues aquí demuestra su insatisfacción con su condición mediante una actitud malhablada y exigente con el hada “¡Quiero un traje de noche, un paje, un coche, zapatos de charol, sortija, broche, pendientes de coral, pantys de seda y aromas de París para que pueda enamorar al príncipe en seguida con mi belleza fina y distinguida!” (p.12).

El príncipe también presenta diferencias notables, puesto que como no le gustan las hermanastras, ordena que le corten la cabeza a una de ellas, se la corta él mismo a la otra e intenta hacer lo mismo con Cenicienta. Pese a ser un hipertexto de la obra de Perrault, parece que en esta parte el autor se ha inspirado en los momentos más trágicos de la obra de los Grimm.

La obra finaliza con Cenicienta pidiendo un deseo a su hada madrina para escapar del príncipe: “Ya he sido princesa por un día. Ahora te pido quizá algo más difícil e infrecuente: un compañero honrado y buena gente” (p.17). El hada le concede el deseo y Cenicienta acaba felizmente casada con un hombre que fabrica mermelada.

4.6.4. La Cenicienta de Garner

Esta versión forma parte de un libro publicado en 1995 por James Finn Garner denominado *Cuentos infantiles políticamente correctos* en el que el autor hipertextualiza diferentes cuentos populares con el propósito de, haciendo alusión al título, ofrecer una perspectiva políticamente correcta de ellos para la sociedad actual. En cambio, cabe resaltar que lo que no hace alusión al concepto de cuentos infantiles del título es el contenido de la obra, ya que se trata de cuentos para adultos. Además, se trata de una de las versiones que menciona Lluch en la cita referida en el apartado anterior, así que, al igual que la de Dahl, es un hipertexto de la obra de Perrault.

La historia comienza con el clásico “Érase una vez...” y una corta presentación de los personajes y de la situación de Cenicienta, que son idénticos a los del hipotexto. A diferencia de este, el motivo del baile es conmemorar la explotación laboral a la que el príncipe somete a los trabajadores del reino y la madrastra y las hermanastras se muestran entusiasmadas por asistir a un evento en el que deben intentar cumplir los idealizados cánones de belleza femenina.



El papel del elemento mágico recae en el representante sobrenatural privado de Cenicienta, y es él quien le concede una ajustada túnica de seda, un peinado adornado con perlas y unos zapatos de cristal y quien la transporta al baile con su magia. Todo ello pese a mostrar su descontento con la voluntad de Cenicienta de ajustarse a ese modelo estético.

Una vez llega al palacio, Cenicienta despierta la envidia y los celos de todas las mujeres presentes, así como el deseo de “poseerla” de los hombres. Una de las principales características de esta obra es que no se llega a producir ningún baile propiamente dicho, dado que los hombres se envuelven en una depravada pelea por conseguir a Cenicienta, mientras que las mujeres se muestran estupefactas ante la situación y culpan a Cenicienta de ser la causante de ella.

Otra de las principales características de esta versión es que a medianoche, cuando desaparece la magia, Cenicienta todavía está presente en palacio, de modo que las prendas que le había proporcionado su representante desaparecen. Los hombres no se dan cuenta de la situación porque siguen inmersos en la pelea, pero las mujeres, tras unos segundos de estupefacción, deciden imitar a Cenicienta deshaciéndose de todas las prendas que les oprimen y sintiéndose liberadas.

La obra concluye con las mujeres haciéndose con el control del reino, anunciando a los medios de comunicación que los altercados habían sido causados por amenazas de revelar el gusto por el travestismo del príncipe y sus amigos y comercializando “CeniPrendas”, una línea de ropa cómoda para mujeres, con la que se volvieron emprendedoras y vivieron felices para siempre.

4.6.5. La Cenicienta de Saavedra

Cenicienta no escarmienta y otros cuentos con pimienta es un libro de poemas publicado por Guillermo Saavedra e ilustrado por Nancy Fiorini en 2003 en el que cada poema está dedicado a un cuento popular o inventado por el mismo autor. Concretamente, *Cenicienta no escarmienta* es el poema dedicado a Cenicienta y también es un hipertexto de la versión de Perrault. Su comienzo dice así: “¿Se acuerdan de Cenicienta, esa pequeña harapienta cuyas hermanas mugrientas la trataban de sirvienta?” (Saavedra, 2016, p.13). Partiendo de este interrogante, con el que se da por sentado que el lector conoce el hipotexto, se relata la historia de Cenicienta después de su boda con el príncipe Sinforoso.

El poema cuenta con nueve estrofas de cuatro versos cada una, de modo que la extensión de esta versión es considerablemente breve, y en ellas se presenta a una Cenicienta obsesionada con la limpieza que ignora al príncipe cuando este trata de ser cariñoso con ella. En la última se especula sobre la probabilidad de que algún día el príncipe se canse de ella y le diga “Querida mía, no soporto esta manía, vete a bañar a tus tías” (p.15).

4.6.6. La Cenicienta de López

La Cenicienta que no quería comer perdices es un álbum para adultos escrito por Nunila López e ilustrado por Myriam Cameros que fue publicado en 2009 y en el que se establece un paralelismo con la violencia de género. Se trata de un hipertexto de la obra de Perrault porque es necesario conocerla para comprender plenamente su significado. La historia empieza con una Cenicienta que tiene tantas ganas de salir de fiesta que llega a casa a las doce del mediodía del día siguiente y apenas recuerda nada de la noche anterior. Cuando llegan los sirvientes del príncipe con el zapato de cristal, se lo prueba y se casa con él. En esta versión no aparecen familiares de Cenicienta, sino que se centra en la relación de esta con el príncipe.

Además, en esta obra Cenicienta es vegetariana, pero como al príncipe le encantan las perdices se las cocina de múltiples formas; sin embargo, parece que nunca son del agrado del príncipe y se lo reprocha constantemente. Ello unido al hecho de tener que llevar siempre los zapatos de cristal, contribuye a que Cenicienta se encuentre cada día peor, tanto física como emocionalmente. Un día decide explicar su situación, pero los comentarios de la gente no le ayudan nada y hacen que su tristeza y soledad aumenten.

En esta versión el elemento mágico no es ningún personaje secundario, sino que sale del interior de Cenicienta, actuando como su conciencia, cuando dice “¡Basta!”. El hada la reconforta y le ayuda a darse cuenta de lo valiosa que es por sí misma y de que no necesita a ningún príncipe que la salve. Le anima a ser valiente para dejar al príncipe y empezar a quererse más. Durante el proceso de recuperación, se encuentra con otras protagonistas de cuentos populares que se encontraban en situaciones similares y se apoyan mutuamente.

La historia concluye con Cenicienta inaugurando un restaurante vegetariano en el que invita a sus nuevas amigas y no paran de bailar y disfrutar. También se incluye un breve repaso por cómo han cambiado las vidas de cada una de ellas y un mensaje final que recuerda que el hada aparece cada vez que una mujer dice “¡Basta!”.

5. PROPUESTA PRÁCTICA

En esta parte del trabajo se va a desarrollar una guía con orientaciones para trabajar la hipertextualidad y acercar a los niños a la literatura infantil a través del cuento popular *La Cenicienta*. De cada una de las versiones que se van a presentar se va a incluir una ficha técnica, se va a realizar un análisis de algunos de los elementos textuales y paratextuales y se van a plantear propuestas de posibles actividades para antes, durante y después de la lectura.

La guía ha sido diseñada para aplicarla de forma secuencial, puesto que las propuestas están relacionadas entre sí. Se parte de una adaptación para primeros lectores de la obra de Perrault, que ha sido tomada como original, y tres hipertextos que se han secuenciado en función de los cambios que presentan respecto a la primera versión, de manera que cada vez son más las diferencias existentes.

Respecto a la temporalización, cabe decir que no es recomendable dejar pasar mucho tiempo entre cada uno de los cuentos, ya que es necesario que los niños recuerden las historias para que puedan establecer las conexiones intertextuales. Por tanto, lo más apropiado sería, a partir de las sugerencias de esa guía, diseñar un proyecto mensual en el que cada semana se dedica a uno de los cuentos y en el que las propuestas se adapten a las características y necesidades concretas del aula en la que se vaya a llevar a cabo.

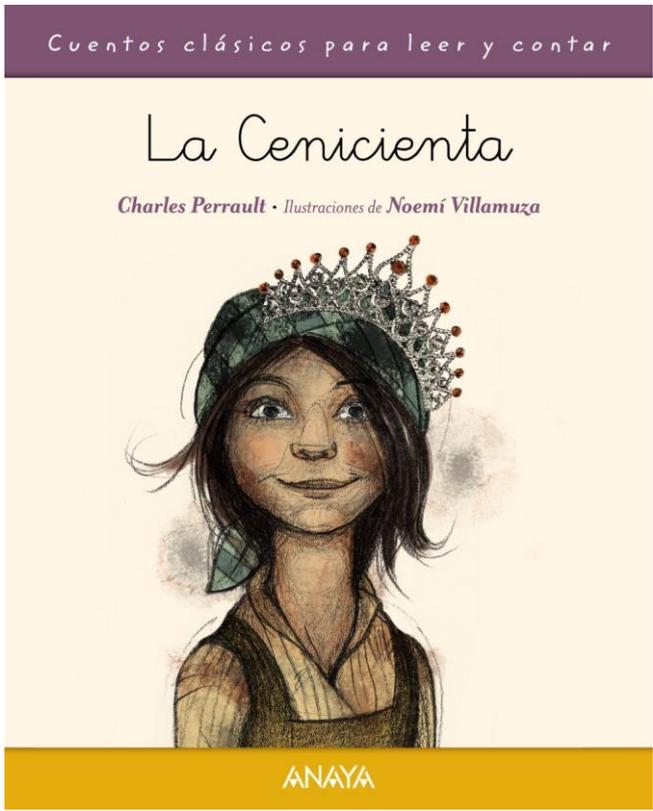
En cuanto a la edad recomendada, las propuestas han sido pensadas para ser aplicadas en aulas del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, es decir, para niños de 5 o 6 años, puesto que se considera que a esta edad los alumnos se encuentran en un nivel de desarrollo psicoevolutivo óptimo para poder realizar satisfactoriamente las propuestas planteadas; no obstante, todo depende del nivel de madurez del grupo. Por consiguiente, también es posible llevarla a cabo con alumnos de otras edades si se considera oportuno o realizando las adaptaciones necesarias.

Finalmente, cabe añadir que, tras haber consultado varios hipertextos, como se ha podido comprobar en el marco teórico, se han incluido aquellos que se han considerado más apropiados para la edad a la que va dirigida la presente guía por motivos como la adecuación del lenguaje o los temas que se abordan.

5.1. *La Cenicienta*

El primer álbum de la guía se denomina *La Cenicienta* (Tabla 1) y es una versión adaptada para primeros lectores del cuento de Perrault.

Tabla 1. Ficha técnica del álbum *La Cenicienta*. Fuente: Elaboración propia a partir de Perrault (2015)

<i>La Cenicienta</i>	
AUTOR	Charles Perrault
ILUSTRADORA	Noemí Villamuza
TRADUCTOR	Vicente Muñoz
EDITORIAL	Anaya
AÑO DE PUBLICACIÓN	2015
Nº PÁGINAS	32
ISBN	9788467871630
PORTADA	

5.1.1. Análisis textual

A nivel argumental, la única diferencia de este álbum respecto a la obra original es que en esta versión solo se narra un baile en vez de dos con la finalidad de simplificar la trama. A nivel lingüístico, las oraciones son más cortas y la sintaxis y el vocabulario más sencillo; pese a ello, se trata de una adaptación bastante fiel.

5.1.2. Análisis paratextual

El formato de este álbum es rectangular y sus dimensiones (17,5 x 22,5 cm) son pequeñas, probablemente, porque al ir dirigido a primeros lectores se ha maquetado pensando en la comodidad de los niños para sostenerlo.

Dado que forma parte de una colección, Cuentos clásicos para leer y contar, el diseño de la portada y de la contraportada va en consonancia con el resto de títulos de la misma. En ambas encontramos un rótulo en la parte superior con el nombre de la colección y un rótulo en la parte inferior con el nombre de la editorial. Mientras que el color del rótulo inferior (ocre) es común a todos los títulos, el de la parte superior es singular para cada obra; en el caso de *La Cenicienta*, el color escogido ha sido el morado. Por una parte, en la portada aparecen el título de la obra, el nombre del autor y de la ilustradora y una ilustración de la protagonista de la historia. No se trata de la réplica de una escena del cuento, sino que es un primer plano de Cenicienta mirando directamente al lector, como si le estuviera invitando a conocer su historia. Por otra parte, en la contraportada se puede leer la sinopsis junto a una pequeña ilustración.

En lo referente al texto, cabe señalar que está escrito en prosa empleando la tipografía de letra ligada, en tamaño grande y en color negro, por lo que contrasta mucho con los fondos claros sobre los que se encuentra. Estos factores contribuyen a que sea fácilmente legible y muy apropiado para quienes se están iniciando en la lectura. Además, esto es algo que se puede apreciar incluso antes de abrir el libro, ya que tanto el título como la sinopsis del mismo están escritos de esta forma.

En cuanto al formato de las páginas y a la distribución del texto y las ilustraciones, cabe decir que se hace uso de la doble página. Esto implica que todas las imágenes abarcan las dos páginas, no están compartimentadas. Normalmente, el texto se ubica en la parte superior de la página izquierda y el espacio restante (la parte inferior y la página derecha) está dedicado a las ilustraciones. En función del tamaño de estas, el texto aparece sobre ellas mismas o sobre el

fondo blanco. Respecto a la relación texto-ilustraciones, se puede afirmar que las ilustraciones complementan al texto, ya que muestran lo que se transmite con las palabras y plasman algunos de los momentos más significativos de la historia. Algunos ejemplos de ilustraciones que enfatizan el significado de las palabras son en la que Cenicienta se encuentra lavando el suelo en la esquina inferior izquierda, mientras que sus hermanas están erguidas ocupando toda la página derecha y la escena del baile en la que en la parte inferior aparecen varios espectadores de espaldas con la mirada dirigida hacia Cenicienta y el príncipe, en la que el receptor se siente como si estuviera allí mismo presenciando el baile. Sin embargo, también hay algunos momentos clave, como la transformación de Cenicienta, su huida del baile o su boda, que no se representan visualmente con la finalidad de que sean los niños quienes se los imaginen.

Por lo que concierne a las ilustraciones, el estilo de Villamuza es muy peculiar y resulta fácilmente reconocible. En las ilustraciones se aprecian los trazos del lápiz y las primeras líneas que dieron forma a los borradores de cada uno de los dibujos; consecuentemente, puede dar la sensación de que se trata de bocetos, en vez de las versiones definitivas. No obstante, los detalles están realmente cuidados, como se puede apreciar en las constelaciones del vestido del hada. En relación con el color, contrastan las figuras policromáticas con algunos de los fondos en los que la ilustradora ha incluido fotografías reales monocromáticas (Figura 1).



Figura 1: Fragmento del álbum *La Cenicienta*. Fuente: Tomada de Perrault (2015).

5.1.3. Antes de la lectura

En primer lugar, los alumnos tendrán que encontrar una serie de objetos relacionados con el cuento que habrán sido escondidos por el aula previamente. Algunos de estos objetos pueden ser una calabaza, un zapato de cristal de juguete o una varita mágica, entre otros. Para iniciar la búsqueda se les dirá que ha habido un problema, pues se les iba a contar un cuento, pero algunos de sus elementos se han escapado y tienen que encontrarlos. Probablemente, algunos de los niños estén familiarizados con la historia de la Cenicienta, bien sea porque se les ha contado el cuento anteriormente o porque han visto la película de Disney, así que cuando los encuentren, algunos no dudarán en afirmar que se han escapado de dicho cuento.

Una vez han llegado a la conclusión de que se trata de la Cenicienta, se les confirmará su hipótesis y se les enseñará la portada del cuento. Después, se les preguntará si conocen la historia y qué saben de ella. Además de fomentar su expresión oral, le servirá al maestro para saber cuáles son los conocimientos previos de los alumnos sobre la historia.

5.1.4. Durante la lectura

Al comenzar la lectura es esencial asegurarse de que todos los alumnos se encuentran con una buena postura corporal y que pueden observar las ilustraciones desde donde se encuentran. Esto es importante porque les ayudará a mantener la atención, ya que si no se encuentran cómodos o no ven bien las imágenes cambiarán de postura constantemente y perderán el interés por la historia. Asimismo, también es recomendable recordarles que en el momento del cuento deben estar con los ojos bien abiertos y las orejas preparadas para escuchar para que no se les escape ningún detalle. El hecho de contar con algún soporte visual, como pictogramas de las acciones necesarias para escuchar un cuento, contribuirá a que los alumnos no se olviden y le facilitará a quien dirige la actividad el hacer referencia a ellos para recordarlo.

Por otro lado, durante la lectura se deben aplicar estrategias para mantener la atención de los niños y favorecer la comprensión de la historia. Para mantener la atención, quien esté contando el cuento deberá hacerlo de forma pausada y con claridad, modulando la voz, jugando con los silencios en los momentos clave, haciendo pausas para observar las ilustraciones y gesticulando para reforzar el lenguaje verbal. Por ejemplo, al mencionar que a Cenicienta le obligan a limpiar, se puede imitar la acción de frotar el suelo o cuando el hada agita su varita, se puede mover la mano simulando lo mismo. Si además de realizar estos gestos se les pide a

los niños que los imiten, se promueve su participación contribuyendo así a mantener su atención e interés por el cuento.

Otra forma de hacerles participar es creando figuras plastificadas de Cenicienta, la calabaza, los ratones, el vestido nuevo, los zapatos de cristal, el carruaje y los caballos para que, en el momento de la transformación, los alumnos puedan colocar cada uno de los elementos nuevos encima de sus correspondientes.

Por lo que respecta a la comprensión, esta se puede favorecer mediante la formulación de preguntas como: ¿quién es este personaje?, ¿qué creéis que va a ocurrir ahora?, ¿por qué pensáis que ha dicho/hecho eso?, ¿ha ocurrido lo que pensabais?... Además, cada vez que aparezca alguna palabra con la que los alumnos no están familiarizados habrá que detenerse para explicar su significado. También puede resultar útil contar con un diccionario visual de pictogramas en el que estén recogidas las palabras más importantes para poder acudir a él cuando sea necesario.

5.1.5. Después de la lectura

Al finalizar la lectura, el primer paso siempre será dar tiempo a los niños para que expresen su opinión sobre la historia. Algunos alumnos hablarán de forma espontánea y se mostrarán entusiasmados por compartir su opinión; por el contrario, hay niños más tímidos y vergonzosos a los que les cuesta más expresarse oralmente. A este segundo grupo de niños se les puede guiar formulándoles preguntas como: ¿qué os parece lo que le dicen las hermanastras a Cenicienta?, ¿os gustaría tener un hada madrina?, ¿os han gustado los dibujos?, ¿cuál ha sido vuestro momento favorito?, ¿qué ha sido lo que menos os ha gustado?... A los niños con dificultades severas de expresión se les puede volver a enseñar el cuento para que expresen su opinión señalando.

También es conveniente formular preguntas dirigidas a la comparación con la historia que conocían, tanto a nivel argumentativo como estético. Es probable que muchos de los alumnos conozcan la historia por la adaptación cinematográfica de Disney. Si bien esta es similar argumentalmente, la representación estética de Cenicienta es completamente diferente, pues a diferencia de la de Disney, las ilustraciones de esta obra no responden al arquetipo de belleza de mujer de piel clara, cabello rubio y ojos azules. Ello puede llevar a algunos alumnos a afirmar que “es la historia de Cenicienta, pero ella no es Cenicienta”. En ese momento se

tratará de hacer ver a los niños que existen muchas Cenicientas y que, al igual que nosotros, no todas son iguales.

El segundo paso está basado en la comprensión de la historia. Para ello se realizará un repaso mediante la creación de un mapa mental en el que queden plasmados algunos de los elementos más importantes de la introducción, el nudo y el desenlace, trabajando así la estructura de los cuentos populares. En el apartado de la introducción se incluirá a Cenicienta, a su padre, a las hermanastras y a la madrastra. En el nudo se plasmará la magia: el hada, la transformación de la calabaza en carroza, de los ratones en caballos y de los harapos de Cenicienta en un vestido de oro y plata y zapatos de cristal, así como el fin de la magia a medianoche. También se plasmará a Cenicienta bailando con el príncipe y la pérdida del zapato de cristal. Y en el desenlace se mostrará a las hermanastras pidiendo perdón a Cenicienta y a Cenicienta y al príncipe casados. Todos estos elementos se representarán mediante tarjetas *flashcards*, preparadas previamente, en las que aparezcan los nombres de los elementos y las ilustraciones correspondientes. A ser posible, se intentarán emplear las del propio cuento. La mecánica consistirá en que conforme los alumnos vayan relatando la historia, irán pegando las tarjetas con velcro en el lugar correspondiente.

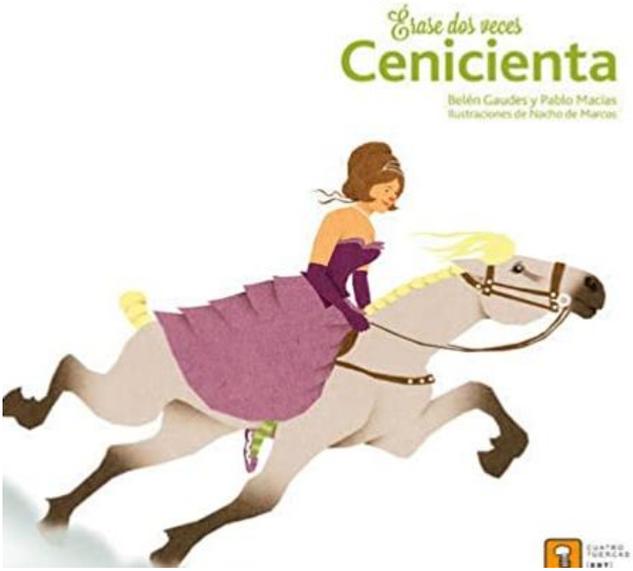
El organizador visual se elaborará en un mural y será el hilo conductor de las propuestas didácticas de todas las versiones, ya que servirá para compararlas, detectando sus similitudes y diferencias. En el centro estará este primer cuento porque se ha tomado como la versión original, y contará con una fotografía de la portada y todos los elementos mencionados. A partir de él, saldrán tres ramas, una para cada una de las versiones restantes, mostrando así la relación de hipertextualidad.

Por último, se les pedirá a los alumnos que elaboren representaciones de plastilina de los elementos más representativos de la historia (los mismos que se han incluido en el organizador visual). El motivo por el cual se hace tanto hincapié en estos elementos es porque son los que forman parte del imaginario colectivo y es conveniente que los niños los vayan interiorizando e incorporando a su intertexto lector. Además, si se les pregunta por las figuras que van realizando, se puede obtener mucha información sobre cómo han comprendido e interpretado la historia, puesto que a estas edades es común que les resulte más sencillo expresarse cuando la creatividad está presente y el lenguaje verbal se complementa con el artístico.

5.2 *Érase dos veces Cenicienta*

El segundo álbum se titula *Érase dos veces Cenicienta* (Tabla 2) y forma parte de una colección de cuentos llamada *Érase dos veces* formada por hipertextos de cuentos literarios y de cuentos populares en la que los autores los reescriben para deconstruir los roles de género asociados a la masculinidad y a la feminidad para ofrecer nuevos referentes basados en la igualdad.

Tabla 2. Ficha técnica del álbum *Érase dos veces Cenicienta*. Fuente: Elaboración propia a partir de Gaudes y Macías (2017)

<i>Érase dos veces Cenicienta</i>	
AUTORES	Belén Gaudes y Pablo Macías
ILUSTRADOR	Nacho de Marcos
EDITORIAL	Cuatro Tuercas
AÑO DE PUBLICACIÓN	2013
Nº PÁGINAS	24
ISBN	9788494209024
PORTADA	

5.2.1. Análisis textual

Haciendo alusión al nombre de la colección, la obra se inicia con la fórmula “Érase dos veces...” y la historia comienza en el mismo punto que la de Perrault. Por lo que respecta a los personajes, cabe decir que, al igual que en el hipotexto, la madrastra y las hermanastras son personas egoístas, muy preocupadas por su apariencia física y que obligan a Cenicienta a encargarse de todas las tareas del hogar, sin colaborar con ella. Por otro lado, Cenicienta se muestra mucho más inconformista que en el texto que hemos tomado como original, pues el motivo por el cual decide ir al baile es para comunicarle al príncipe su opinión sobre el hecho de que haya organizado una fiesta para escoger esposa.

El elemento mágico también es el hada madrina, quien le proporciona todo lo necesario para acudir al baile. Sin embargo, en esta parte hay dos símbolos de la obra original que varían significativamente. El primero de ellos son los zapatos, pues Cenicienta hace reflexionar al hada madrina sobre lo peligrosos que pueden ser unos zapatos de cristal y le pide que se los cambie por unos más cómodos y flexibles. El segundo es que, pese a que el hada le concede un carruaje con corceles, lacayos y cochero, Cenicienta decide ir al baile galopando en uno de los caballos.

Otro elemento diferente es la fiesta en sí, ya que en esta historia Cenicienta y el príncipe se pasan la noche hablando, en vez de bailando. Cenicienta le expone su punto de vista sobre lo poco adecuado que resulta escoger esposa de ese modo y el príncipe le agradece su reflexión y comparte su opinión. La huida a medianoche y la búsqueda de la dueña del zapato perdido suceden igual que en el cuento de Perrault; en cambio, el final es completamente distinto. Cenicienta rechaza casarse con el príncipe y le hace reflexionar sobre el hecho de que pretende casarse con alguien sin ni siquiera saber su nombre. El príncipe se muestra arrepentido y Cenicienta le agradece su cambio de actitud.

La historia finaliza con Cenicienta abandonando la casa de su madrastra y dejando la puerta abierta a un futuro enamoramiento entre ella y el príncipe, pues se comenta que continúan quedando para seguir conociéndose. Y la fórmula de cierre es: “Y colorín colorado, esta nueva versión del cuento se ha acabado”.

5.2.2. Análisis paratextual

Por lo que respecta a las características del formato, el tamaño cuadrado del libro junto con sus dimensiones (22 x 22 cm) y el grosor de las páginas contribuyen a que sea un libro fácilmente manejable para ser leído en voz alta mientras los alumnos contemplan las ilustraciones.

En lo referente a la portada, esta sigue el diseño del resto de libros de la colección, esto es un fondo blanco con el título y los nombres de los autores y del ilustrador en la parte superior derecha en color verde y una gran imagen que ocupa la mayor parte de la cubierta. Esta imagen es una copia de una de las ilustraciones del libro y representa uno de los momentos más significativos, por lo que da pie a una reflexión inicial antes de la lectura. Por su parte, la contraportada también sigue el diseño del resto de cuentos de la colección, respetando los colores y la disposición gráfica de la misma. En ella se puede leer una breve sinopsis, un texto dirigido a los adultos en el que los autores argumentan los motivos que les llevaron a reescribir los cuentos y una recopilación de otros títulos de la colección.

En lo que concierne al texto, este se caracteriza por estar escrito en prosa y con una tipografía de imprenta en tamaño mediano (adecuada para ser leído por un adulto, pero complejo para quienes se están iniciando en la lectura). El texto es de color negro sobre fondo blanco y, generalmente, se ubica en el centro de la página.

En cuanto a la distribución del texto y las ilustraciones, cabe decir que, en base a las categorías establecidas por Van der Linden (2006), a veces se opta por la asociación, es decir, el texto y las ilustraciones forman parte de la misma página pero ocupan espacios diferenciados (las ilustraciones se encuentra encima, debajo, a la derecha o a la izquierda del texto); mientras que en otras ocasiones, se opta por la disociación, el texto se encuentra en la página derecha y las ilustraciones en la izquierda, o viceversa. Asimismo, las ilustraciones acompañan al texto, pero no son imprescindibles para su comprensión, ya que la carga narrativa está en las palabras. Esto quiere decir que las imágenes representan el texto, pero no añaden nueva información. No obstante, resultan útiles para facilitar la comprensión en determinados momentos como la escena en la que el hada madrina sustituye los zapatos de cristal por otros más cómodos y flexibles.

Respecto a las ilustraciones en sí, estas son sencillas y sus contornos no están perfilados. Sin embargo, se diferencian dos tipos de ilustraciones. Por una parte, la mayoría de ellas son coloridas y carecen de fondo, esto quiere decir que están superpuestas directamente sobre el fondo blanco de las páginas. En este tipo de imágenes se han empleado recursos pictóricos para dotarlas de volumen y profundidad. Por otra parte, hay ocasiones en las que los personajes se representan como siluetas planas, bien sea oscuras sobre fondos claros o blancas sobre fondos oscuros (Figura 2). En estos casos se crea una sensación de distanciamiento respecto al lector que contribuye a crear intimidad en las escenas de conversaciones entre Cenicienta y el príncipe o a fomentar la lejanía en la escena en la que las hermanastras acuden al baile sin Cenicienta. Además, cabe señalar que esta última escena junto con la escena en la que Cenicienta se dirige al baile son los dos únicos momentos en los que las ilustraciones “invaden” la página contigua, precisamente, para favorecer la sensación de desplazamiento. Otro recurso empleado para potenciar dicha sensación, concretamente, en la escena en la que Cenicienta abandona la casa de la madrastra, consiste en dibujarla dirigiéndose hacia la esquina inferior derecha, invitando a pasar la página.



Figura 2: Fragmento del álbum *Érase dos veces Cenicienta*. Fuente: Tomada de Gaudes y Macías (2013).

5.2.3. Antes de la lectura

Antes de comenzar la lectura se recomienda colocar una manoletina (símbolo de esta versión) en una caja o bolsa opaca para crear expectación en los alumnos. Se puede pedir a uno de ellos, por ejemplo, al encargado del día que saque la manoletina o hacer que los alumnos se la pasen cuidadosamente observando lo que hay dentro. Una vez todos la han visto se les preguntará qué es, si creen que es cómoda y si alguna vez han visto algún zapato parecido a ese.

A continuación, se les mostrará el cuento y se les pedirá que observen con atención la portada y que describan lo que ven (una chica con un vestido montando a caballo). También se dirigirá su atención al zapato de la chica para que detecten la similitud entre la manoletina que estaba en la caja o en la bolsa y la de la ilustración. El último paso antes de iniciar la lectura será leerles el título del cuento y preguntarles, en base a él, quién creen que es la chica de la cubierta. Este es un buen momento para realizar predicciones y empezar a establecer conexiones. Para ello, se les puede preguntar si creen que esta Cenicienta se va a parecer a la del cuento anterior y por qué creen que está montando a caballo, ya que en el otro cuento no sucede en ningún momento. Es aconsejable que quien esté dirigiendo la actividad registre sus respuestas para, posteriormente, comprobar si se han cumplido o no.

5.2.4. Durante la lectura

La lectura del cuento se llevará a cabo siguiendo las mismas pautas que en el primero. Es fundamental no olvidar elaborar las piezas de ropa correspondientes a esta versión para transformar a la Cenicienta. Asimismo, además de las pautas para que puedan contemplar las ilustraciones, en esta ocasión se deberá parar cada vez que se mencione un cambio respecto a la versión anterior. Primero, se dejará tiempo a los niños para que sean ellos quienes lo verbalicen, pero si no lo han percibido por sí mismos, se les formularán preguntas guía que les permitan recordar el cuento anterior y encontrar la diferencia con el actual.

5.2.5. Después de la lectura

Cuando acabe la lectura, se seguirán los dos primeros pasos explicados en el primer cuento. En el primer paso, con el fin de promover que expresen su opinión en relación con la otra historia, se les preguntará qué les han parecido las decisiones que ha tomado Cenicienta en esta historia y si les ha gustado más o menos que la anterior, intentando que justifiquen su elección. Por lo que respecta al segundo paso, los elementos que formarán parte de la sección del mapa mental dedicada a este cuento serán, además de la cubierta, Cenicienta, el padre, la madrastra y las hermanastras para la introducción; el hada, el vestido, las manolequinas, Cenicienta montando a caballo, Cenicienta hablando con el príncipe, el fin de la magia a medianoche y la pérdida del zapato para el nudo; y Cenicienta rechazando casarse con el príncipe para el desenlace. Los elementos que varíen respecto a la original, los rodearán para resaltar la modificación.

La actividad final de esta versión consiste en una introducción a la creación de textos hipertextuales por parte de los alumnos. A partir del final de la historia, se tendrán que inventar cómo continúa, puesto que el final es bastante abierto. Dibujarán qué les gustaría que ocurriera con Cenicienta y luego lo compartirán con el resto de la clase. El dibujo servirá de apoyo y les ayudará a verbalizar sus ideas.

5.3. Cenicienta y las pantuflas peludas

El tercer álbum ilustrado es *Cenicienta y las pantuflas peludas* (Tabla 3). Se trata de un hipertexto de la obra de Perrault en el que el autor reinterpreta la historia y la dota de un gran componente humorístico. No forma parte de una colección propiamente dicha, pero en la misma línea el autor tiene otra obra denominada *Blancanieves y los 77 enanitos*.

Tabla 3. Ficha técnica del álbum *Cenicienta y las pantuflas peludas*. Fuente: Elaboración propia a partir de Cali (2017)

<i>Cenicienta y las pantuflas peludas</i>	
AUTOR	Davide Cali
ILUSTRADORA	Raphaëlle Barbanègre
TRADUCTOR	Miguel Azaola
EDITORIAL	Anaya
AÑO DE PUBLICACIÓN	2017
Nº PÁGINAS	32
ISBN	9788469834916
PORTADA	

5.3.1. Análisis textual

El cuento se inicia con la clásica fórmula “Érase una vez...” y la introducción, en cuanto a características de Cenicienta, su madrastra y sus hermanastras y la relación entre estas se refiere, es similar a la del hipotexto. Con la excepción de que en esta no se menciona al padre en ningún momento.

El elemento mágico también viene representado por el hada madrina, pero son muchas las diferencias relativas a este ámbito. En primer lugar, el hada no aparece espontáneamente, sino que Cenicienta contacta con ella por teléfono, a través de un folleto publicitario en el que el hada anuncia sus servicios. En segundo lugar, el vestido que le hace a Cenicienta se caracteriza por su extravagancia, sus grandes lazos y sus múltiples colores y los zapatos son unas pantuflas peludas bien peculiares. En tercer lugar, el carruaje es una hortaliza, concretamente un nabo, arrastrado por un burro, un camello, una llama y un alce, que sustituyen a los corceles originales.

Otra diferencia importante es la organización del baile. Esto se debe a que en esta historia las participantes concursan bailando de forma individual y la ganadora será la pareja de baile del príncipe, quien no resulta ser como Cenicienta se imaginaba. El cuento concluye con Cenicienta abandonando el castillo desencantada y asistiendo a una feria de trabajo en la que se promocionan profesiones variopintas y a la que asisten chicas muy diversas entre sí, distanciándose así de un canon social y estético y abogando por la diversidad.

5.3.2. Análisis paratextual

Una vez más se trata de un álbum de pequeñas dimensiones (21,5 x 22 cm) y formato cuadrado. La portada es una gran ilustración en la que aparece Cenicienta con el semblante triste en primer plano y a todo color. Detrás de ella aparecen otros personajes monocolor entre los que destacan, por su tamaño y expresión de enfado, las hermanastras. El título de la obra, la editorial, el autor y el ilustrador se encuentran en la parte inferior. En cuanto a la contraportada, esta es de color rosa palo y cuenta con la sinopsis, un breve texto dirigido a adultos y pequeñas ilustraciones.

El diseño de las escenas es a doble página y estas se caracterizan por ilustraciones en gran tamaño que abarcan las páginas casi en su totalidad. El texto es escaso, sobre todo en comparación con los otros ejemplares, está escrito en prosa y con letra de imprenta y se encuentra integrado gráficamente de tres formas. En primer lugar, la voz del narrador se ubica en los fondos, habitualmente blancos; en segundo lugar, las voces de los personajes se enmarcan en globos de texto cuyos fondos son de colores pastel; y en tercer lugar, hay palabras y oraciones que forma parte de las ilustraciones en sí, como es el caso de las revistas, carteles y folletos publicitarios.

Por lo que respecta a la relación entre las ilustraciones y el texto, es conveniente mencionar que son varias las formas en las que se establece dicha relación. De igual forma que en los anteriores, hay algunas ilustraciones que son un fiel reflejo de lo que dice el texto, pero también hay otras con carga narrativa que aportan información que no está presente por escrito o que incluso lo contradicen para fijar la atención del lector, como la escena de transformación de la Cenicienta, en la que el hada le afirma que está preciosa cuando su apariencia es bastante extravagante.

En lo que concierne a las ilustraciones (Figura 3), cabe señalar que se caracterizan por la variedad, intensidad y brillo de sus colores. Este es uno de los aspectos que más llama la atención y que resulta muy atractivo para los niños. Las expresiones faciales, también están muy bien logradas y transmiten a la perfección los estados de ánimo de los personajes. Otro elemento característico es la minuciosidad de los detalles, sobre todo en la escena en la que Cenicienta atraviesa el bosque para llegar al castillo, dado que en dicho bosque se pueden encontrar personajes de otros cuentos. Desde el punto de vista visual también resultan llamativos los diferentes planos que utiliza el ilustrador para dirigir la atención a los elementos más importantes, los efectos de transparencia que aplica para representar cómo se esfuma el hada o cómo logra plasmar el ritmo frenético del baile de Cenicienta dibujándola 21 veces en la misma página en posturas completamente diferentes e incluyendo onomatopeyas.



Figura 3: Fragmento del álbum *Cenicienta y las pantuflas peludas*. Fuente: Tomada de Cali (2017).

5.3.3. Antes de la lectura

Para comenzar, se colocarán 3 zapatillas de estar por casa en un lugar que sea visible para los alumnos con el objetivo de captar su atención. Cuando pregunten por ellas, se les preguntará si saben lo que son y por qué piensan que están ahí. Finalmente, se les dirá que están para ayudarles a encontrar el nuevo cuento (escondido previamente), puesto que en su interior se encontrarán pistas que les dirigirán hasta él.

Seguidamente, se leerá una de las pistas y los alumnos tendrán que dirigirse al lugar indicado. El proceso se repetirá con las pistas de las otras zapatillas hasta que encuentren el álbum. Es aconsejable que las pistas fomenten la introducción de vocabulario literario y de los elementos paratextuales. Por ejemplo, si en el lugar en el que está el libro también hay otros libros una posible pista podría ser: “La contraportada, que es la parte de detrás del libro, del cuento que hay que encontrar es de color rosa”.

A continuación, se les preguntará quién creen que es la chica que aparece en la cubierta, cómo piensan que se siente, quiénes pueden ser las dos chicas que están detrás de ella y por qué la que está delante aparece coloreada de forma multicolor mientras que las otras dos lo están de un solo color. También se les preguntará si saben qué son unas pantuflas peludas y qué relación creen que pueden tener con el cuento. Se les incitará a realizar predicciones sobre qué creen que va a suceder con esta Cenicienta y se registrarán sus respuestas.

5.3.4. Durante la lectura

En esta ocasión se volverán a seguir las pautas recomendadas en los dos primeros libros sobre las estrategias para mantener la atención y favorecer la participación y la comprensión, así como en lo referente a las pausas para detectar los cambios y contemplar las ilustraciones. Respecto a este último aspecto, dado que en esta versión las ilustraciones están mucho más presentes y tienen mayor carga narrativa, habrá que dedicar más tiempo a su observación. Si se considera necesario, se puede pasar el libro a los alumnos para que vayan observándolas individualmente. Se pueden plantear preguntas en las que es imprescindible interpretar las ilustraciones para saber la respuesta. Algunos ejemplos pueden ser: ¿cuáles son los animales que llevan el carruaje?, ¿qué personajes podéis encontrar en el bosque?, ¿por qué dice Cenicienta que el príncipe era mejor en las revistas?, ¿qué profesiones veis en los carteles?...

En relación con los cambios, al tratarse de la tercera versión de la historia, las relaciones intertextuales se pueden establecer con los dos libros anteriores. Esto requiere un gran ejercicio de memoria y organización de la información, pues además de recordar los detalles deben saber a qué historia pertenecen. Para facilitar esta tarea, el tener el mapa cognitivo cerca puede resultar muy útil, dado que la representación visual estimulará la recuperación de los recuerdos.

5.3.5. Después de la lectura

Después de leer el cuento, se volverán a seguir los dos primeros pasos, ya mencionados. En el primer paso, se fomentará la comparación con las obras anteriores mediante preguntas como: ¿qué zapatos os gustan más: los de cristal, las manoleínas o las pantuflas peludas?, ¿cuál ha sido el final que más os ha gustado?, ¿y el que menos?... Es interesante que los alumnos, además de escoger una opción, justifiquen sus respuestas.

En el segundo paso, los elementos que se incorporarán a la introducción de esta sección del mapa mental son Cenicienta, la madrastra y las hermanastras. En el nudo se incluirán el hada madrina, el vestido extravagante, las pantuflas peludas, el carruaje en forma de nabo arrastrado por los animales correspondientes, Cenicienta bailando sola y Cenicienta bailando con el príncipe con desagrado. Y en el desenlace aparecerá la feria de trabajo. En esta ocasión también se rodearán los elementos que difieran de la primera versión.

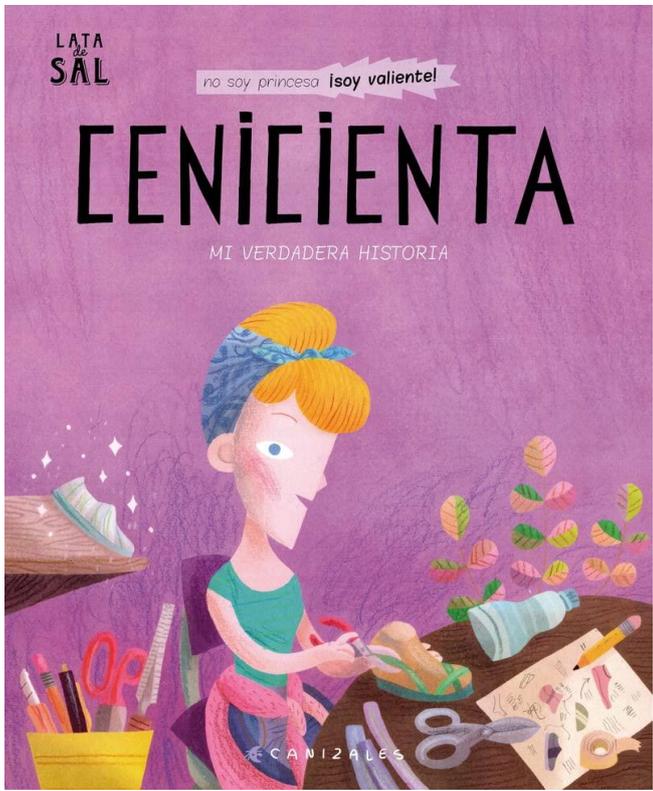


Como fin de la propuesta se les pedirá a los alumnos que elaboren carteles con dibujos de posibles profesiones para Cenicienta y se les volverá a enseñar la ilustración de la feria de trabajo del cuento como inspiración. Las profesiones podrán ser reales, inventadas o ambas, según considere la persona encargada de dirigir la actividad. Los materiales para elaborar los carteles también dependerán del criterio docente. A modo orientativo, se pueden utilizar ceras, lápices de colores, rotuladores, acuarelas, pegatinas, etc.

5.4. Cenicienta. Mi verdadera historia

El último álbum es *Cenicienta. Mi verdadera historia* (Tabla 4). También se trata de un hipertexto del cuento popular y es el que más variaciones presenta respecto al original.

Tabla 4. Ficha técnica del álbum *Cenicienta. Mi verdadera historia*. Fuente: Elaboración propia a partir de Jiménez (2020)

<i>Cenicienta. Mi verdadera historia</i>	
AUTOR	Harold Jiménez Canizales
ILUSTRADOR	Harold Jiménez Canizales
EDITORIAL	Lata de sal
AÑO DE PUBLICACIÓN	2020
Nº PÁGINAS	36
ISBN	9788494992667
PORTADA	

5.4.1. Análisis textual

De los cuatro álbumes presentados, este es el único en el que el narrador es en primera persona, pues es Cenicienta quien cuenta su propia historia, y comienza así: “Hola, me llamo Cenicienta. ¡Hay versiones tan descabelladas de mi vida que hablan, incluso, de calabazas convertidas en carruajes y de ratones que parecen caballeros! Es por eso que quiero contar mi historia. Para que se sepa la verdad” (p.2).

En la introducción, se cuenta que Cenicienta vivía felizmente con su padre, su madrastra y sus hermanastras y disfrutaban del tiempo en familia. Sin embargo, a raíz de la muerte de este, la relación entre ellas empeoró notablemente y se describe la misma situación que en las otras versiones. En esta versión Cenicienta desea ganar un concurso para obtener una beca y poder ingresar en una academia de diseño y para eso se esfuerza en la fabricación de unos zapatos hechos con plástico reciclado. El problema reside en que su madrastra no accede a pagarle la inscripción, solo quiere pagar la de sus hijas. Para intentar pagarla, Cenicienta decide poner a la venta uno de los pares de zapatos que había fabricado y una señora no solo decide comprarlos, sino que le ofrece llevarla en su "bicitaxi", llamado Calabaza, para que llegue a tiempo a inscribirse, puesto que el plazo finaliza a medianoche. La historia finaliza cuando Cenicienta resulta ganadora del concurso y se muda a la academia. Sus zapatos resultan ser un auténtico éxito, incluso su madrastra y sus hermanastras los compran.

Además del cambio en el rol de la mujer, en esta obra también se detecta el interés por proteger el medioambiente, aspecto que no está presente en las otras historias. La referencia de la dueña del "bicitaxi" como el mejor taxi de toda la ciudad porque no contamina y los zapatos de plástico reciclado que diseña Cenicienta son prueba de ello.

5.4.2. Análisis paratextual

El tamaño de este álbum es superior a los anteriores, pues su formato es rectangular y sus dimensiones son 28 x 15 cm. Al ser más grande, resulta más incómodo de manejar, pero los alumnos pueden apreciar mejor las ilustraciones. Respecto a la portada y a la contraportada, estas son moradas. En la primera aparecen el título, el autor, la editorial, un eslogan (No soy princesa, ¡soy valiente!) y una ilustración que no es una copia de alguna de las ilustraciones del interior, pero sí que es muy similar y proporciona mucha información sobre cómo es esta

Cenicienta. Por su parte, en la parte trasera aparecen la sinopsis, otra ilustración y las instituciones que han apoyado la publicación de la obra.

En esta ocasión también se ha optado por un formato a doble página en el que, mayoritariamente, las ilustraciones abarcan las páginas al completo, de modo que el texto está inmerso en ellas, generalmente, en la parte superior de las páginas. A veces esto dificulta la legibilidad del texto porque la mayoría de los fondos son oscuros. Además, al igual que en el cuento anterior, aparte de la voz de la narradora, escrita en prosa, también aparecen los diálogos entre los personajes. En este caso las oraciones van introducidas por un guion y cada una se ubica junto al personaje que la pronuncia. Todo ello unido a que la tipografía utilizada es de imprenta, hace que sea más apropiado para ser leído por un adulto, ya que a los niños les puede resultar más complejo establecer el orden de lectura, esto es, qué fragmentos deben leer primero.

Por lo que concierne a la relación entre el texto y las imágenes, es preciso señalar que las ilustraciones complementan al texto, puesto que reflejan lo que este transmite. Además, al igual que en el anterior, la expresividad facial y corporal de los personajes sirve para empatizar mejor con ellos e interpretar correctamente el sentido de sus palabras. Asimismo, en esta versión las ilustraciones también son imprescindibles para comprender la historia. Esto se debe a que, en diversas ocasiones, muestran aspectos que la narración no verbaliza. A su vez, tal como ocurría en el cuento anterior, también hay casos en los que el texto está completamente inmerso en las ilustraciones mediante carteles o cartas que reciben los personajes.

En lo referente a las ilustraciones (Figura 4), cabe decir que su autor tiene un estilo muy particular para dibujar los rostros, por lo que son uno de los elementos distintivos de la obra a nivel visual. También se caracteriza por la ausencia de contornos perfilados, ya que los diferentes efectos pictóricos, especialmente el sombreado y la profundidad, los consigue gracias al uso del color. En relación con este último, hay que resaltar que no siempre lo aplica de forma realista, puesto que se puede observar hierba de color rosa o arbustos morados. Estos dos colores componen la gama cromática principal del libro, hecho que se puede percibir desde el exterior del mismo.

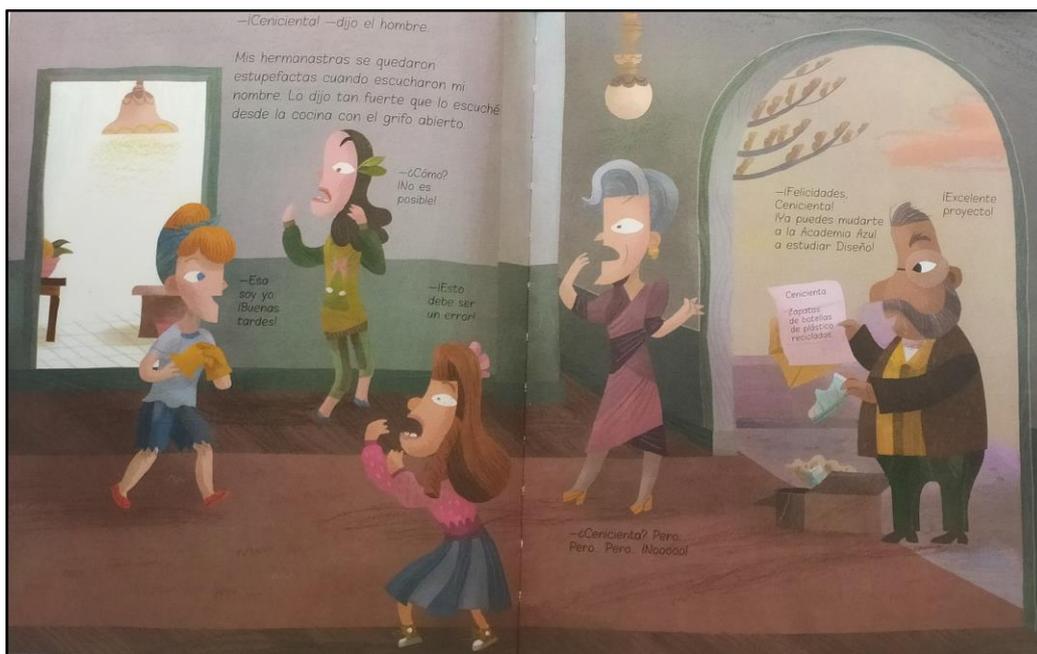


Figura 4: Fragmento del álbum *Cenicienta. Mi verdadera historia*. Fuente: Tomada de Jiménez (2020).

Si bien es cierto que el hecho de que el color en las ilustraciones no sea realista puede resultar novedoso, se trata de una técnica que se lleva empleando desde el siglo XX. La invención de la fotografía y el revelado en color contribuyó a que disminuyera el interés de los ilustradores por representar con exactitud la realidad. Ello les llevó a explorar las posibilidades creativas del trazo, el color, la composición, el volumen, el formato, etc. Brunhoff, autor e ilustrador de la serie de álbumes ilustrados *Babar*, marcó a mediados del siglo XX un cambio de estilo en la literatura y las ilustraciones infantiles.

En los años treinta se construyeron los pilares de lo que sería el álbum concebido como un libro para lectores incipientes, donde texto e imagen interactúan intencionadamente entre sí [...] De los álbumes de Babar, sobre todo de su gran formato y encuadernación, de la influencia del marchante de arte que incitó a su publicación y de la pertenencia del autor a los círculos vanguardistas de la época deriva hoy el concepto de álbum como obra de arte y objeto de regalo. (Durán, 2009, pp. 208-209)

5.4.3. Antes de la lectura

El comienzo de esta propuesta didáctica consiste en la realización de un puzzle grupal de la cubierta de este cuento. En función del nivel de desarrollo del pensamiento lógico del grupo se puede considerar dividir la portada en nueve o en doce piezas y cada una de ellas se colocará dentro de una caja de zapatos. Las cajas estarán colocadas en el suelo y los alumnos tendrán que abrirlas para sacar las piezas y montar el puzzle. Si el grupo es numeroso se puede considerar realizar más de uno. Para ello habría que colocar algún símbolo (formas geométricas, gomets de colores, etc.) en las cajas de zapatos para que antes de abrirlas las clasifiquen, de manera que todas las cajas con el mismo símbolo formen un puzzle.

Una vez lo hayan completado, se les leerá el título del cuento que aparece en él y se les preguntará qué creen que es el puzzle. Se les pedirá que se fijen en la forma, en que tiene el título de un cuento escrito y una ilustración para ayudarles a averiguarlo. Como consecuencia del trabajo realizado en las propuestas anteriores, se espera que adivinen que se trata de la portada de un nuevo cuento.

Después, se les presentará el álbum para que comprueben que el puzzle que han realizado coincide con la portada y se procederá a formular preguntas sobre quién creen que es la chica de la portada, qué está haciendo, cómo creen que va a ser su historia... La última pregunta es la que más valor tiene pues es en la que realizan sus predicciones y establecen conexiones con los otros cuentos. Esta vez también se registrarán sus respuestas para volver a ellas después de la lectura.

5.4.4. Durante la lectura

Una vez más se seguirán las recomendaciones de lectura mencionadas previamente. Pese a que en esta edición las ilustraciones no tienen tanta carga narrativa como en la anterior, sí que hay detalles importantes en los que conviene que los alumnos se fijen. Para ello se les puede hacer preguntas como: ¿qué está diseñando Cenicienta? o ¿por qué la señora dice que los zapatos de Cenicienta son muy ligeros antes de haberlos probado?

Con referencia a la hipertextualidad, cabe decir que esta es la novela con mayor número de cambios, es decir, es la más diferente a la que hemos tomado como original. Esto implica que la lectura se deberá realizar de forma más pausada para que los alumnos detecten, comprendan e interioricen todas las modificaciones. Hay algunos aspectos que reconocerán



fácilmente como la ausencia de príncipe o de magia, pero en otros casos necesitarán más orientación para identificarlos. Por ejemplo, en una de las ilustraciones hay un cartel en el que se anuncia que el plazo de inscripción al concurso finaliza a las doce de la noche. Aquí se le puede preguntar qué es lo que acaba a las doce y qué ocurría a esa misma hora en los otros cuentos.

Como elemento destacable de esta versión está la ausencia de elemento mágico y de transformación de la Cenicienta, así que esta será la única propuesta de las cuatro planteadas en la que no se podrá realizar la actividad de participación explicada en la primera versión. No obstante, sí que se puede hacer hincapié en lo que necesita Cenicienta en este cuento (los zapatos que ha diseñado ella misma) en comparación con lo que necesita en los otros (la magia y la belleza) para acudir a su destino, que también varía significativamente (la academia frente al palacio).

5.4.5. Después de la lectura

Al terminar el cuento, se volverán a repetir los mismos pasos que en las versiones anteriores en cuanto a expresión de la opinión personal y comprensión de la historia se refiere. En el mapa mental aparecerán, en la introducción, Cenicienta, su padre, sus hermanastras y su madrastra. Sería interesante mostrar a los cinco juntos disfrutando y a Cenicienta realizando las tareas del hogar después del fallecimiento de su padre para representar el cambio en su relación, ya que, a diferencia de las otras versiones, en esta no siempre ha sido mala. En el nudo se incluirá a Cenicienta elaborando sus zapatos de plástico reciclado, el cartel en el que se anuncia que el plazo de inscripción al concurso de diseño finaliza a medianoche y a Cenicienta junto a la mujer que le ayuda en su "bicitaxi". Y en el desenlace estarán Cenicienta en la academia de diseño y las hermanastras y la madrastra paseando con los zapatos diseñados por Cenicienta.

Al finalizar el repaso de este cuento sería conveniente realizar una reflexión grupal con los alumnos para que sean conscientes de que el objetivo de Cenicienta en las otras versiones era asistir al baile, aunque sea por diferentes motivos, y para ello necesitaba vestidos; mientras que en esta ocasión, su objetivo era conseguir una beca para estudiar y para ello lo que necesita es su propio esfuerzo. Se puede concluir la reflexión afirmando que lo importante no son los vestidos ni los carruajes, sino esforzarse para conseguir lo que cada uno se proponga.

La última actividad de esta propuesta consiste en que los alumnos inventen su propia historia sobre Cenicienta por grupos. Después de haber contado cuatro versiones diferentes tienen múltiples referencias y pueden decidir versionar alguna de estas historias o crear la suya propia. Para llevarla a cabo será necesaria la colaboración de las familias y en función del número de familiares que acudan los grupos serán más o menos numerosos. Para el correcto funcionamiento de la propuesta, sería recomendable que cada grupo estuviera compuesto por cuatro o cinco alumnos. No se puede olvidar que se trata de niños de 5 y 6 años y pese a que tienen una gran imaginación, necesitarán mucha orientación para crear la historia. Los adultos les guiarán para seguir la estructura de los cuentos populares, con la que los niños estarán familiarizados al haber realizado el mapa mental, y les ayudarán especialmente a definir el problema y encontrar la solución.

La presentación del cuento se realizará en formato niño-cuento. Este formato consiste en unir dos cartulinas A3 por la parte superior con cintas que se colocan sobre los hombros, de manera que los niños llevan el cuento representado en su propio cuerpo. En la cartulina correspondiente a la parte de la espalda, los adultos redactarán las historias y en la de la parte delantera, los alumnos ilustrarán sus cuentos. Luego, cada grupo contará su cuento al resto apoyándose de las ilustraciones. El texto escrito en la parte trasera servirá de comodín para que un adulto les pueda ayudar a contar la historia en caso de que sea necesario. Si se considera oportuno, también resulta muy enriquecedor que los niños narren sus propios cuentos a compañeros de otras clases.

Finalmente, cabe mencionar que se recomienda que la persona encargada de dirigir las diferentes propuestas de esta guía mantenga una actitud observadora y que, además de registrar las respuestas de los alumnos en los momentos indicados, recopile en un diario de clase o similar los aspectos relativos al funcionamiento de las propuestas como la predisposición de los alumnos, las interacciones entre ellos, la participación y anécdotas relevantes, así como sus propias impresiones y sensaciones sobre el desarrollo de las mismas.

6. CONCLUSIONES

Para concluir el presente TFG se analizará la consecución de los objetivos planteados al inicio del mismo, se reflexionará acerca de las aportaciones a la comunidad educativa, se pondrán de manifiesto las limitaciones con las que cuenta y se realizarán sugerencias sobre posibles líneas de trabajo futuro acerca del tema tratado.

En lo referente a los objetivos específicos establecidos al inicio del trabajo, cabe señalar que los cuatro han sido alcanzados durante el desarrollo del mismo y su consecución es lo que ha permitido alcanzar el objetivo general. En el primer apartado del marco teórico se ha puesto en valor la literatura infantil, mediante un breve recorrido sobre su historia y la identificación de algunos de los rasgos que le confieren identidad propia, y la educación literaria, demostrando la necesidad de contribuir al desarrollo de la competencia literaria desde la primera infancia. En el segundo apartado, han sido expuestas las características y estructuras de los cuentos populares, así como los diversos beneficios que aportan a los niños de Educación Infantil. En el tercer apartado se ha conceptualizado la hipertextualidad y se ha resaltado su potencialidad formativa a nivel cultural, cognitivo y lingüístico en dicha etapa. Asimismo, el cuarto objetivo específico también ha sido logrado, tal como se puede apreciar en el sexto apartado del marco teórico y en el desarrollo de la propuesta práctica.

Por lo que concierne a las aportaciones con las que puede contribuir este trabajo a la comunidad educativa, considero que puede dar a conocer a los maestros una forma de desarrollar la competencia literaria y trabajar los cuentos populares en Educación Infantil que, tal vez, hasta el momento no se han planteado, dado que la educación literaria a través de la hipertextualidad no suele ser muy común en las aulas de esta etapa.

En relación con las limitaciones con las que cuenta el trabajo, es pertinente nombrar tres de ellas. En primer lugar, pese a que se ha realizado una amplia búsqueda bibliográfica en tres idiomas (castellano, valenciano e inglés), ha sido complejo encontrar libros y artículos recientes que pudieran contribuir de forma relevante a este trabajo. La mayoría de fuentes de elevada calidad tienen una antigüedad considerable, hecho que me ha llevado a reflexionar sobre la necesidad e idoneidad de seguir investigando y realizando propuestas sobre literatura infantil. En segundo lugar, está el hecho de que *La Cenicienta* es un cuento popular con numerosos hipertextos; en consecuencia, no se han podido abordar muchos de ellos, lo que hubiera ofrecido una perspectiva mucho más amplia y completa del panorama literario del

cuento en cuestión. En tercer lugar, no se puede omitir el hecho de que no ha sido posible llevarla a la práctica. La guía ha sido elaborada en base a los conocimientos obtenidos a lo largo del grado, la información bibliográfica consultada y las propuestas observadas en las prácticas curriculares, tanto las que han resultado eficaces como las que no, de modo que se espera que los resultados de su aplicación sean óptimos. No obstante, la experiencia que otorga la aplicación en un aula hubiera sido la mejor herramienta para comprobar la calidad de las propuestas.

En último lugar, por lo que respecta a las líneas de futuro, cabe decir que son dos las ventanas abiertas que ofrece este trabajo. Por una parte, y en relación con el párrafo anterior, sería oportuno llevar a cabo las propuestas de la guía para comprobar su eficacia y realizar las modificaciones necesarias con el fin de perfeccionarla y mejorar su funcionamiento. Además, hay que tener presente que las propuestas que funcionan con un grupo determinado de niños, pueden no hacerlo con otro. Por este motivo, sería conveniente aplicarla en diferentes aulas de características y contextos diferentes, para extraer conclusiones más realistas y poder actuar a partir de ellas.

Por otra parte, el descubrir la riqueza pedagógica que ofrece el trabajar los cuentos populares a través de la hipertextualidad junto con la gran cantidad de hipertextos de cuentos existentes, me ha llevado a la conclusión de que sería interesante organizar el plan lector de un centro en base a esta forma de trabajo, de manera que cada mes se dedique a un cuento popular. Las colecciones mencionadas en la guía cuentan con varios títulos que pueden servir como punto de partida. Además, esta propuesta no tiene por qué limitarse a Educación Infantil, sino que también se podría plantear en Educación Primaria si se escogen los hipertextos adecuados para ello, lo que daría pie a programar situaciones de aprendizaje internivel. Como se puede apreciar, son muchas las posibilidades que surgen a raíz de este planteamiento y que contribuirían a desarrollar la competencia literaria y proporcionar una educación literaria de calidad.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, E. (2007). *Teoría y técnica del cuento*. Editorial Ariel.
- Arellano, V. (2008). *El álbum ilustrado: un género en alza*. Universidad Pública de Navarra.
- Baquero, M. (1998). *Qué es la novela, qué es el cuento*. Universidad de Murcia.
- Cali, D. (2017). *Cenicienta y las pantuflas peludas*. Anaya Infantil y Juvenil.
- Cantero, F.J. y Mendoza, A. (2003). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En Mendoza, A. (Coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria* (pp. 33-77). Prentice Hall.
- Camarena, J. (1995). El cuento popular. *Anthropos: Boletín de Información y Documentación*, (166-167), 30-33.
- Caro, L.C. y Arbeláez, N.C. (2009). Hipertextualidad, literacidad y discurso académico: conceptos para la gestión del conocimiento en la red. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (28), 1-23.
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/85>
- Cerrillo, P.C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Editorial Octaedro.
- Cerrillo, P.C. (2013). *LII: Literatura mayor de edad*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P.C. (2016). La importancia de la literatura infantil y juvenil en la educación literaria. En Díez et al. (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 32-41). Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Cerrillo, P.C. y Sánchez, C. (2006). Literatura con mayúsculas. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (2), 7-21. https://doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.01
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, (12), 157-168.
<https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/cauce12.htm>

- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Editorial Síntesis.
- Dahl, R. (2008). *Cuentos en verso para niños perversos*. Editorial Alfaguara.
- Decreto 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil en la Comunidad Valenciana, DOGV núm. 9402, p.41032 (2022).
- Dueñas J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (25), 135-156.
https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239
- Durán, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Editorial Octaedro.
- García, P. (2022). *Cenicienta cumple cuatro mil años. Princesas activas en las versiones comparadas de los cuentos*. Editorial Verbum.
- Garner, J.F. (1995). *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Circe Ediciones.
- Gaudes, B. y Macías, P. (2013). *Érase dos veces Cenicienta*. Cuatro Tuercas.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Editorial Taurus.
- Genette, G. (2001). *Umbrales*. Siglo XXI Editores.
- Grimm, J. y W. (1985). *Cuentos de niños y del hogar*. Anaya.
- Jiménez, H. (2020). *Cenicienta. Mi verdadera historia*. Lata de sal.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), BOE núm. 340-17264, p.122868, (2020).
- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- López, N. (2009). *La Cenicienta que no quería comer perdices*. Editorial Planeta.
- Mata, J. (2009). *10 ideas clave: Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Editorial Graó.

- Mendoza, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En Cerrillo, P. y García, J. (Coord.), *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-54). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Perrault, C. (1990). *Cuentos de Mamá Oca*. Ediciones Libertarias.
- Perrault, C. (2015). *La Cenicienta*. Anaya Infantil y Juvenil.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Editorial La Muralla.
- Propp, V. (1974). *Morfología del cuento*. Editorial Fundamentos.
- Rico, L. (1986). *Castillos de arena. Ensayo sobre literatura infantil*. Alhambra Editorial.
- Rodríguez, A. (2004). *El texto infinito: Ensayos sobre el cuento popular*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Rodríguez, A. (2010). Acerca de la definición de "cuento popular". En Fundación Joaquín Díaz (Ed.), *Literatura popular: definición y propuesta de bibliografía básica. I Simposio sobre literatura popular* (pp. 9-14). Fundación Joaquín Díaz.
- Saavedra, G. (2016). *Cenicienta no escarmienta y otros cuentos con pimienta*. Editorial Santillana.
- Saint-Exupéry. (2001). *El Principito*. Ediciones Salamandra.
- Sánchez, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Soto et al. (2017). *Didáctica de la literatura infantil*. Universidad de Extremadura.
- Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. La Puy-en-Velay: l'Atelier du possin soluble.