

Entre uno y mil *Pinocho(s)*: mediación docente y formación lectora desde la recepción de la obra

Between one and thousand *Pinocchio(s)*: teaching mediation and reading training from the reception of the work

---

PAULA RIVERA JURADO

Universidad de Cádiz

[paula.rivera@uca.es](mailto:paula.rivera@uca.es)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4191-1367>

MILAGROSA PARRADO COLLANTES

Universidad de Cádiz

[milagrosa.parrado@uca.es](mailto:milagrosa.parrado@uca.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3250-496X>

Recibido: 25.01.2022. Aceptado: 23.04.2022.

Cómo citar: Rivera Jurado, Paula y Parrado Collantes, Milagrosa (2022). “Entre uno y mil *Pinocho(s)*: mediación docente y formación lectora desde la recepción de la obra”, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 31: 117-132.

DOI: <https://doi.org/10.24197/ogigia/31.2022.117-132>

**Resumen:** Este trabajo presenta una investigación en torno al proceso de recepción de *Pinocho el astuto*, de Gianni Rodari. A través de una metodología mixta, de corte cualitativo y cuantitativo, se analizan las respuestas lectoras de un grupo de mediadores en formación (n=61). Los resultados muestran la copresencia de aquellos *Pinocho(s)* que integran el intertexto lector de los participantes y cuáles ejercen de hipotextos, si bien resultan hipertextos. Las conclusiones se orientan hacia aquellas líneas de actuación que resultan fundamentales para plantear la formación lectora específica de la figura del mediador-lector-receptor como agente clave que otorga significado al texto en un proceso activo de recepción.

**Palabras clave:** mediación; formación lectora; educación literaria; recepción; intertextualidad

**Abstract:** This paper presents an investigation into the reception process of Gianni Rodari's *Pinocchio the Sly*. Through a mixed qualitative and quantitative methodology, the reading responses of a group of mediators in training (n=61) are analysed. The results show the co-presence of those *Pinocchio(s)* that make up the reading intertext of the participants and those that act as hypotexts, although they are hypertexts. The conclusions are oriented towards those key lines of action that are fundamental for the specific reading training of the figure of the mediator-reader-receiver as a key agent who gives meaning to the text in an active process of reception.

**Keywords:** mediation; reading formation; literary education; reception; intertextuality

## INTRODUCCIÓN

Desde la consideración didáctica de la formación y del desarrollo de la competencia literaria y su relación con el enfoque de la recepción para el estudio de las obras literarias, el conocimiento de la funcionalidad del intertexto se ha revelado clave para el tratamiento didáctico de los textos literarios en la medida en que el lector es capaz de percibir conexiones y relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido (Riffaterre, 1991). El objetivo formativo y didáctico de la potenciación del intertexto se centra, por tanto, en la necesidad de que el lector construya, advertidamente, los conocimientos literarios y de que asuma un conjunto de referencias, de modo que se integren en su competencia literaria, para que se hallen dispuestos y disponibles ante cualquier requerimiento de una determinada actualización textual (Mendoza, 2001).

En este sentido, este trabajo pretende valorar la competencia literaria del maestro en formación desde la literatura infantil y juvenil como elemento clave que ha de vertebrar el itinerario formativo de su intertexto lector. Desde esta idea, se presenta una investigación en torno al proceso de recepción del cuento *Pinocho el astuto*, de los *Cuentos para jugar* (reed. 2016) de Gianni Rodari cuyos objetivos se concretan en:

- . Identificar la copresencia de aquellos *pinochos* que integran el intertexto lector de los participantes.
- . Observar la función lúdica y el placer estético de la creación intertextual *rodariana*.
- . Reconocer la nueva intencionalidad del *pinocho* como personaje arquetípico y estereotipado del imaginario colectivo.
- . Comprender el texto e interpretar-valorar el nuevo texto -hipertexto- (el *pinocho* de Rodari) en relación con el hipotexto (el *pinocho* de Collodi).

### 1. LAS TEORÍAS DE LA RECEPCIÓN Y SU CONCRECIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

Las teorías de la recepción, en su concreción en la didáctica de la literatura, han representado un paso hacia adelante en el reconocimiento de la actividad del alumno como generador del significado textual (Guzmán, 1992). Surgidas durante los años 50 del siglo pasado, tienen en común el hecho de ocuparse de la recepción y efecto que producen los

textos literarios en el lector. Desde esta óptica, el lector se convierte “en centro de los estudios, especialmente, por la labor que realiza en el proceso de la comunicación literaria” (Guzmán, 1992: 143) desbancando al mensaje como eje en torno al que había girado el estudio del hecho literario:

Si la primera mitad del siglo XX representó el auge de la semiótica, que desplazó el objeto de estudio del emisor al mensaje, la segunda mitad instauró el dominio de la teoría de la recepción –llamada también poética o estética de la recepción- al desplazarlo del mensaje al receptor (López y Fernández, 2005: 76).

Entre los máximos exponentes de esta corriente destacan Iser y Jauss. Jauss (1972) fue uno de los renovadores más radicales de la estética contemporánea. Una de sus principales aportaciones consiste en haber subrayado que las obras de arte únicamente existen dentro del marco configurado por su recepción, es decir, por las interpretaciones que de ellas se han hecho a lo largo de la historia (Innerarity, 2002). Su concepto clave, el horizonte de expectativas, se puede definir como “el conjunto de criterios utilizados por los lectores para juzgar los textos literarios en cualquier momento histórico” (Rivas, 2005: 211). Por su parte, Iser postula la lectura interpretativa como creación de significado y confiere a la recepción un lugar central en la constitución misma del texto:

Teorías de tal índole acerca del texto sugieren siempre la sospecha de que la comunicación solo fuera representable como una vía unidireccional entre texto y lector. Por esta razón parece necesario lograr descubrir la lectura como un proceso de un efecto cambiante, de carácter dinámico, entre texto y lector. Pues los signos del texto o, en caso dado, sus estructuras adquieren su finalidad en cuanto que son capaces de producir actos en cuyo desarrollo tiene lugar una traducibilidad del texto en la conciencia del lector (Iser, 1976: 176).

A la luz que arrojan las perspectivas teóricas de la literatura centradas en el lector, en opinión de Caro (2015: 267), “son las más adecuadas al perfil comunicativo que caracteriza a la educación literaria, ya que se interesa por la percepción histórica de los receptores”. Igualmente, en la defensa didáctica de estas teorías se argumenta que:

Gracias a los avances científicos de la teoría literaria, la educación literaria tiene sustento epistemológico para actualizar su carácter globalizador y dinámico (...) y es útil en las aulas porque así la obra literaria realmente se comunica con los lectores al poder corresponder estos al mensaje y a su autor con su interpretación personal, que ya no es eco semántico de intenciones ajenas sino sentido singular e innovador que emerge de la conexión con sus vidas (Caro, 2015: 267).

Desde la perspectiva pedagógica, a juicio de Mendoza (1994), el interés de las teorías de la recepción se concreta en una mayor atención al mismo proceso de lectura (analizado en sus aspectos cognitivos y de meta-lectura) así como en el efecto resultante del acto de tal lectura, es decir, la comprensión y, más particularmente, la interpretación. Según estos planteamientos, considera el autor, que quizás ya no resulte tan adecuado que las iniciativas y actividades didácticas surjan exclusivamente del propio texto, sino que habría que diseñarlas y elaborarlas en función de la actividad de la lectura o de análisis que cada individuo realiza en su acto receptor.

De ambas posturas se infieren líneas de actuación claves que resultan fundamentales para plantear la formación literaria específica que requiere el mediador desde estos supuestos teóricos: el reconocimiento al alumno como elemento clave en el proceso de recepción, la adecuación de propuestas didácticas que den cabida a la interpretación de este lector-receptor como figura clave que otorga significado al texto y, por último, el cuidado en la selección de textos que estén dotados de carga intertextual para hacer de la lectura fuente de travesías lectoras.

## **2. LA FUNCIONALIDAD DIDÁCTICA DE LA INTERTEXTUALIDAD**

Gutiérrez (2002: 32), en su estudio sobre los elementos de la teoría de la recepción que tienen una incidencia directa en la educación literaria, retoma un elemento esencial, el intertexto lector, y lo define como: “uno de los ejes claves del análisis de la recepción desde la perspectiva didáctica, pues el conocimiento de su funcionalidad sirve para plantear nuevas orientaciones para el tratamiento de la valoración literaria en el proceso lector y para orientar la formación del lector hacia un conocimiento significativo de la literatura”.

Durante muchos años, la intertextualidad fue un concepto restringido al ámbito de la teoría y la crítica literarias (Gracida y Mata, 2013) desde que Kristeva (1969) introdujese el término y presentase el texto literario como un sistema de conexiones múltiples. Más tarde, Genette (1982, 1989) de manera más restrictiva, definió la intertextualidad como “una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro” (citado en González, 2003: 116). Por su parte, en un sentido más amplio, la intertextualidad ha sido entendida por Mendoza (1994: 60) como: “una interconexión de textos y significaciones también extensible a producciones artísticas de signo distinto al literario”.

Los trabajos sobre la perspectiva didáctica de la intertextualidad comienzan en nuestro país a mediados de los noventa a partir de las investigaciones de Mendoza (1994, 1996) desde la consideración del hecho literario como muestra y resultado del conjunto de relaciones y conexiones entre producciones artísticas de naciones diversas, ocasionalmente conectadas y como alternativa al modelo historicista de la enseñanza de la literatura:

La búsqueda de correlaciones intertextuales e interculturales, de asociaciones del sistema literario, que reconoce (o establece) el propio lector y la apreciación de valores literarios-culturales son factores decisivamente mucho más formativos y enriquecedores de la competencia y experiencia literaria que la memorización de fechas y títulos, de nombres de recursos y figuras literarias (Mendoza, 1996: 10-11).

El interés didáctico del intertexto lector, por tanto, recae en la consideración de las variables personales en el proceso de decodificación e interpretación del texto. Será fundamental, para ello, que el docente sea capaz de activar, en el lector, tres elementos (Romero, 2009: 192): “sus experiencias previas, sus elementos cognitivos y sus actitudes y motivaciones a la hora de acercarse al texto”. Estos presupuestos, pues, y el propósito de la investigación que se presenta actualizan y subrayan el hecho literario como fenómeno comunicativo (Eguinoa, 1999; Lluch 1999), concretando este universo en un escenario particular: el intertexto lector del mediador en formación.

### 3. MÉTODO

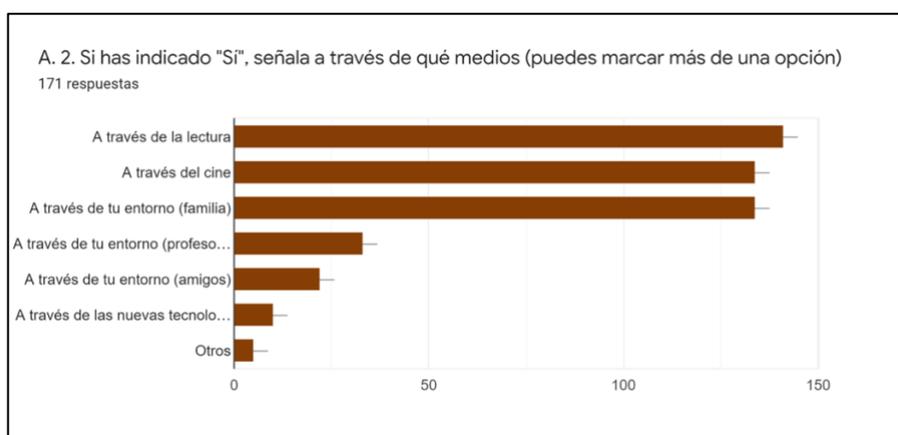
A través de una metodología mixta, de corte cualitativo y cuantitativo, se han analizado aquellos procesos de recepción que intervienen en el antes, el durante y el después de la lectura de los participantes (n=61) en *Pinocho el astuto*, de Gianni Rodari. Se ha seleccionado una muestra aleatoria de un grupo de 61 estudiantes de la asignatura *Literatura Infantil y Fomento de la lectura* del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Cádiz, dado que uno de los resultados de aprendizaje que conecta con los objetivos de la materia, se concreta en la ampliación de su intertexto lector como mediadores a partir del descubrimiento de las redes intertextuales que los textos literarios infantiles y juveniles guardan entre sí. El instrumento que se ha diseñado (Rivera y Parrado, 2021) se articula en tres fases que se vinculan con los objetivos anteriormente descritos.

A. Antes de la lectura	B. Durante la lectura	C. Después de la lectura
Objetivo transversal: Observar la función lúdica y el placer estético de la creación intertextual rodariana.		
Identificar la copresencia de aquellos <i>Pinochos</i> que integran el intertexto lector de los participantes.	Reconocer la nueva intencionalidad del <i>Pinocho</i> como personaje arquetípico y estereotipado del imaginario colectivo.	Comprender el texto e interpretar-valorar el nuevo texto -hipertexto- (el <i>Pinocho</i> de Rodari) en relación con el hipotexto (el pinocho de Collodi).

Tabla 1. Distribución del cuestionario y vinculación con los objetivos del estudio

### 4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos de la fase A. –Antes de la lectura- nos conducen a identificar la copresencia de aquellos *pinochos* que integran el intertexto lector de los participantes. De manera general, los estudiantes conocen ampliamente a *Pinocho* (véase el 98.8% del gráfico1) a través de dos soportes bien definidos que son la lectura (82.5%) y el cine (78.4%) (gráfico 2):

Gráfico 1. A1. ¿Conoces la historia de *Pinocho*?Gráfico 2. A2. Señala a través de qué medios conoces a *Pinocho*

De manera particular, destaca la lectura asociada a la familia –en general, a las madres- y a los recuerdos de la niñez (frente a la lectura escolar o la lectura entre iguales) así como a la tradición popular. Ello se concreta en testimonios que amplían la respuesta a la selección múltiple anterior (A.2.) como:

La historia de Pinocho la conozco desde que tengo uso de razón. He tenido libros que cuentan su historia y también películas de Disney. En la sociedad es muy fácil encontrar el típico comentario de "si mientes te crecerá la nariz como a Pinocho" o "Para mí, Pinocho es un relato que he escuchado desde pequeña, tanto a través de la película clásica de Disney, como a través de mis familiares (con libro y sin él). Además, es un personaje al que también recuerdo en canciones infantiles (Pinocho fue a pescar) y de muchísimas "amenazas" por partes de la nariz (se te va a poner la nariz como a Pinocho).

En consecuencia, parece constatarse la idea que de hogares donde la lectura juega un papel importante, lo común es que los hijos también sean lectores (Paredes, 2015). Se evidencia, por tanto, que los condicionantes familiares actúan en la constitución de formación de lectores. En opinión de Pérez-López y Gómez-Narváez (2011) el entorno familiar desempeña un papel fundamental e insustituible, puesto que cuenta con unas posibilidades inigualables para iniciar en el gusto por la lectura.

De los resultados que se vinculan al cine como medio de conocimiento del personaje, se desprende también un dato fundamental que va a determinar la recepción que se realiza, a continuación, del *Pinocho* de Rodari como hipertexto y es que, para los participantes, el *Pinocho* que integra su imaginario lector y visual como hipotexto es la adaptación a cuento y recreación en pantalla de la factoría Disney. Destacan respuestas como:

Sobre todo la conozco por la película, me gustaba mucho y mi madre nos la ponía muchas veces y además diferentes versiones, pero sobre todo la de Disney”. O: “Desde que era pequeña, mi madre siempre me leía y tenía una colección de todos los libros de Disney. Por lo que, además, de ver la película, mi madre me contaba la historia a través de la lectura”.

Por tanto, identificamos que el hipotexto más frecuente –aunque erróneo- es el que se asocia a las reescrituras de Disney y que se concreta en la tradición oral a través de la influencia de la familia:

El pinocho que más tengo en mente es el de la película, pero recuerdo que también pude leer otra vez de los libros de Disney ya que mi prima tenía varios de ellos, al igual que yo. También recuerdo que mi abuelo me cantaba la canción de Pinocho, que decía: "Pinocho fue a pescar al río Guadalquivir, se le cayó la caña y pescó con la nariz”.

Por otra parte, los resultados que se desprenden de las respuestas de la fase B. –Durante la lectura-, no evidencian problemas graves de comprensión del texto pues se ha abordado la lectura de manera compartida, mediada y monitorizada dados los beneficios de este tipo de lectura colaborativa (Chambers, 2007; Roche, 2015). O, lo que es lo mismo, el durante la lectura se ha ido secuenciando para ir verificando que el texto estaba siendo entendido. Pese a ello, las respuestas más frecuentes han sido aquellas que hemos denominado respuestas escuetas (ES) dada su extensión (en torno a 4 y 10 palabras), siendo aquellas respuestas elaboradas (EL) (más de 10 palabras) las más ocasionales. A continuación,

se recogen ejemplos de sendas respuestas a lo largo de las siete preguntas de comprensión del texto durante la lectura (B1.-B7.):

- . B1. ¿Qué le ocurría a Pinocho el astuto por decir mentiras?

ES: “Le crecía la nariz”; EL: “Cada vez que mentía le crecía su nariz de madera, si decía una gran mentira le crecía bastante y si era pequeña pues le crecía poco”.

- . B2. ¿Qué hacía Pinocho el astuto cuando le crecía la nariz?

ES: “Se la cortaba”; EL: “Pinocho el astuto, al crecerle su nariz de madera constantemente, decidió cortarla y sacarle beneficio. Al ver su casa acumulada de madera decidió hacer muebles y ahorrarse el dinero de la carpintería”.

- . B3. ¿Qué hacía Pinocho el astuto con toda la madera?

ES: “Fabricar muebles”; EL: “Pinocho utilizaba la madera de su nariz, en un principio, para hacer todos los muebles de su casa (cama, mesa, armario, sillas...), ya que, de este modo, se ahorraba el dinero del carpintero. Pero, más adelante, cuando vio que todo le iba bien, decidió montar un gran almacén y se compró cuatro automóviles y dos autovías para transportar toda la madera”.

- . B4. ¿Qué hacía Pinocho el astuto cuando se quedaba sin madera?

ES: “Decir más mentiras”; EL: “Salía a buscar alguna "presa" a la que engañar y que cayera en su mentira para que así le creciera la nariz y poder seguir serrándola”.

- . B5. ¿Cuál fue la primera mentira que Pinocho el astuto inventó?

ES: “Decirle a un hombre que le había tocado la lotería”; EL: “Mentirle a un pobre hombre (Roberto Bislunghi), diciéndole que le había tocado cien millones en la lotería”.

- . B6. ¿Qué ocurrió tras aquella primera mentira?

ES: “Le creció la nariz para crear el mueble que quería”; EL: “El hombre se dio cuenta de que no había comprado billetes de lotería. Y Pinocho volvió contento a su casa porque le había crecido la nariz y tenía la madera que le faltaba para acabar el soporte de la tele”.

- . B7. ¿Qué se le ocurrió a Pinocho el astuto para seguir generando mentiras?

ES: “Contratar a un "sugeridor””; EL: “Como ya se quedó sin mentiras que inventar, se le acabó la imaginación, decidió escuchar las mentiras de los demás para copiarlas. Esto no le funcionó demasiado, entonces contrató a un “sugeridor” de mentiras, una persona que trabajaba horas y horas pensando qué mentiras podía ir contando Pinocho”.

En relación con el objetivo marcado, por tanto, el estudiante reconoce la nueva intencionalidad del *Pinocho* rodariano en contraposición al pinocho como personaje arquetípico y estereotipado del imaginario común. Si bien el lenguaje empleado adolece de falta de elaboración, será esta una de las líneas en las que incidir en la prospección de la investigación.

Los resultados de la fase C. –Después de la lectura- han sido decisivos para identificar, a través de la elección y justificación de las respuestas, de qué manera el estudiante interpreta y valora la dialogía entre el cuento rodariano en relación con la obra de Collodi. De los finales que el autor italiano propone<sup>1</sup>, la mayoría de respuestas se concentran en escoger los finales 2 y 3 (gráfico 3) porque entienden –así lo justifican los testimonios- que el personaje ha de ser castigado por su codicia y, por tanto, el mensaje que la obra transmite a los niños ha de ser positivo y punitivo. Son numerosos los participantes que escogen el final 2, pero porque Pinocho se empobrece, no porque reconozcan el guiño que se hace en este final a Collodi<sup>2</sup>:

“Me gusta más ese final, porque pienso que si te aprovechas de la gente y actúas mal con ellos/as en algún momento se van a cansar y es lo que le pasó al sugeridor con Pinocho, que cansado de que se aprovechara de él no lo ayudó más, y Pinocho tuvo que volver a pensar sus mentiras como no se le ocurría nada pensó que leyendo un libro se le ocurrirían, pero la historia *que*

<sup>1</sup> Cada cuento tiene tres finales, a escoger. En las últimas páginas el autor ha indicado cuál es el final que él prefiere. El lector lee, mira, piensa y si no encuentra un final a su gusto puede inventarlo, escribirlo o dibujarlo por sí mismo (en Instrucciones para el uso, de *Cuentos para jugar*).

<sup>2</sup> El *Pinocho* de Rodari, cansado de contar mentiras, contrata a un sugeridor de mentiras. Este, una vez harto de su patrón y para vengarse, le sugiere una “mentira”: “Y así fue como, casi sin darse cuenta, escribió en una de esas hojas: «El autor de las aventuras de Pinocho es Carlo Collodi». La cuartilla terminó entre las de las mentiras. Pinocho, que en su vida había leído un libro, pensó que era una mentira más y la registró en la cabeza para soltársela al primero que llegara”.

*leyó era completamente cierta, por lo que al decir la verdad todo desapareció”.*

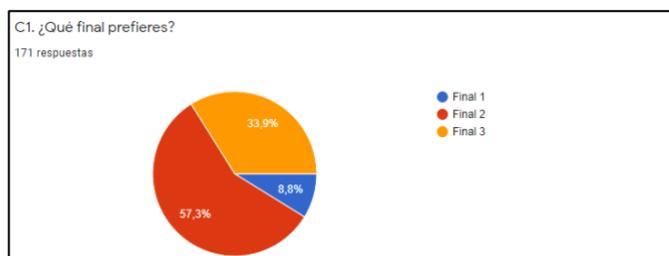


Gráfico 3. C1. ¿Qué final prefieres?

Hay, en definitiva, una justificación de la elección del final en correlación con su concepto de justicia sin apreciarse, en general, una reflexión literaria. Los otros guiños intertextuales e interculturales que se diseminan en el cuento y que ponen a prueba la competencia literaria del lector se recogen en las respuestas de los gráficos 4 y 5. Otras de las “mentiras” del sugeridor que prueban la astucia de Pinocho y, por extensión, de los lectores se concretan en las preguntas C4. - ¿Es verdad que el río Po desemboca en el mar Adriático? - y C5. - ¿Es verdad que el verdadero autor de *Pinocho* se llama Carlo Collodi? - del cuestionario.

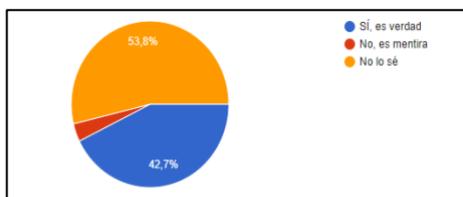


Gráfico 4. C4. ¿El río Po desemboca en el mar Adriático?

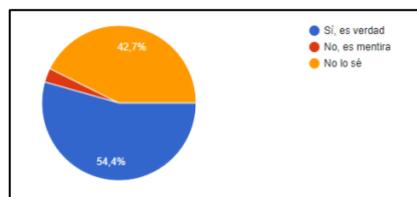


Gráfico 5. C5. ¿El verdadero autor de *Pinocho* se llama Carlo Collodi?

Como se puede ver, hay una amplia mayoría que desconoce si el río Po desemboca en el mar Adriático (53,8% de los participantes); un 42,7% que indica que sí es verdad, mientras que un 3,5% señala que no, que es mentira. Sin embargo, hemos de dudar de la fiabilidad de estos porcentajes pues algunos de los participantes reconocen haber buscado la solución antes de enviar la respuesta al cuestionario. Lo mismo ha sucedido con los porcentajes de respuesta que se asocian a la pregunta C5 en torno al verdadero autor de *Pinocho*.

## CONCLUSIONES

Observar los procesos de recepción desde las respuestas lectoras que originan permite seguir avanzando en aquellas líneas que florecen en torno al reconocimiento de la marca intertextual y la funcionalidad de los hipertextos para una educación literaria (Moreno y Heredia, 2018; Rivera y Romero, 2021) en la que predomine la función lúdica y el placer estético de la literatura como creación artística.

En este sentido general, los hallazgos de este trabajo apuntan vías de exploración particulares que se concretan en las siguientes propuestas:

- . Indagar y reinstalar los hipotextos lectores: a propósito del enfoque historicista de la enseñanza literaria

Los resultados obtenidos indican que aquella marca que encaja en el intertexto lector de los estudiantes como hipotexto (en este caso, *Pinocho* de la factoría Disney) vienen a resultar, a fin de cuentas, hipertextos. El desconocimiento del hipotexto *Pinocho* asociado a Carlo Collodi conlleva repesar los procesos de enseñanza y recepción literarias vinculadas al aprendizaje historicista de autores, fechas y obras a favor de una educación literaria en torno a la búsqueda de aquellas conexiones culturales que originan estos guiños intertextuales, solo reconocibles para un lector competente.

- . Creación literaria como parte de la competencia literaria: hacia una recepción productiva

A la vista de las respuestas obtenidas, se reclama una recepción literaria bajo una perspectiva productiva (Leibrandt, 2007) que ofrezca entornos creativos para producir finales alternativos, inventar otros personajes posibles, modificar la voz narrativa... La lectura literaria en la formación de maestros debe perseguir la formación integral de mediadores que manipulen los textos, sean capaces de remoldarlos, incluso recrearlos. Esta tarea, asimismo, contribuirá a aquellas estrategias que se han de poner en marcha para una mejor redacción sobre la comprensión y recepción de los textos, tal como se evidenció en el lenguaje descuidado de las respuestas que se recogieron del proceso durante la lectura.

- . Selección del canon para la educación literaria en maestros en formación inicial: sobre la dialogía didáctica

Respecto al canon literario en la formación de maestros, consideramos que cualquier selección de obras literarias para la mediación ha de conformarse atendiendo a criterios didácticos y formativos. Así, pensamos que el canon que se destina a la formación de maestros debería centrarse, en primer lugar, en el pluralismo, es decir, en la práctica lectora de distintos géneros (Parrado y Romero, 2017) y soportes; y, en segundo lugar, la proyección receptiva: utilizar textos que permitan el reconocimiento de prácticas intertextuales e hipertextuales para una dialogía didáctica.

### **CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES (SI HAY MÁS DE UN AUTOR)**

En los artículos donde hay más de un autor se debe especificar la contribución de cada uno ellos a la hora de elaborarlo, utilizando el sistema que adopta [Contributor Roles Taxonomy](#) (CRediT). Para guardar el anonimato de los autores, se debe indicar A para el primer autor, B para el segundo autor y así sucesivamente. Debe redactarse en los siguientes términos: A (autor primero): conceptualización, B (autor segundo): tratamiento de datos, B (autor segundo): análisis formal, C (autor tercero): adquisición de fondos, investigación...

### **FINANCIACIÓN**

Esta investigación no recibió ninguna financiación externa.

### **BIBLIOGRAFÍA**

Caro, María Teresa (2015), “Fundamentación científica de la Educación Literaria”, en *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*, Madrid, Ediciones Pirámide, pp. 261-288.

Chambers, Aidan (2007), *El ambiente de la lectura*, México DF, Fondo de Cultura Económica.

Eguinoa, Ana Ester (1999), “Didáctica de la literatura: proceso comunicativo”, en *Colección Pedagógica Universitaria*, 31, pp.

117-152.

Genette, Gérard (1982), *Palimpsestes: la littérature au second degré*, Paris, Éditions du Seuil.

Genette, Gérard (1989), *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Madrid, Taurus.

González, Cristóbal (2003), “La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas”, en *Lenguaje y textos*, 21, pp.115-127.

Gracida, Ysabel y Juan Mata (2013), “Intertextualidad: de la teoría a las aulas”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 62, pp. 5-10.

Gutiérrez, Francisco (2002), “Teoría de la recepción y procesos cognitivos en la educación literaria”, en *Humanitas: revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén*, 2, pp. 25-40.

Guzmán, Josep Roderic (1992), “Las teorías de la recepción: su concreción en la Didáctica de la Literatura”, en *El Guiniguada*, 3(1), pp. 143-148.

Innerarity, Daniel (2002), “Introducción” en *Pequeña apología de la experiencia estética*, Barcelona, Paidós, pp. 9-27.

Iser, Wolfgang (1976), *El acto de leer. Teoría del efecto estético*, Madrid, Taurus.

Jauss, Hans-Robert (1972), *Pequeña apología de la experiencia estética*, Barcelona, Paidós.

Kristeva, Julia (1969), *Semiótica 1*, Madrid, Editorial Fundamentos.

López, Martina y Adriana Fernández (2005), *Enseñar literatura: fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*, Buenos Aires, Manantial.

- Leibrandt, Isabella (2007), “La didáctica de la literatura en la era de la medialización”, en *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 36.
- Lluch, Gemma (1999), “La comunicación literaria y el tipo de lector modelo que propone la actual literatura infantil”, en *Educación y Biblioteca*, 105, pp. 20-27.
- Mendoza, Antonio (1994), *Literatura comparada e intertextualidad. Una propuesta para la innovación curricular de la literatura (Educación Secundaria)*, Madrid, La Muralla.
- Mendoza, Antonio (1996), “Observar, comparar, integrar: el tratamiento didáctico de la literatura desde el enfoque intertextual y comparativo”, en *Lenguaje y textos*, 8, pp. 9-54.
- Mendoza, Antonio (2001), *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Moreno, Pablo y Hugo Heredia (2019), Intertextualidad e hipertextualidad en el aula: una propuesta de acercamiento a la literatura clásica a través de la obra de Eliacer Cansino, en *Lectura y Educación literaria*, Badajoz: Área de Cultura, Juventud y Bienestar Social (Diputación de Badajoz), pp. 143-164.
- Paredes, Jorge (2015), “La escuela y el desafío del hábito de la lectura”, en *Razón y Palabra*, 89.
- Parrado, Milagrosa y Manuel Francisco Romero (2017), “Carlos Edmundo de Ory y su inclusión en el canon de los clásicos. Un amor (im)posible”, en *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, 22, pp. 5-27.
- Pérez-López, Ana y María Gómez-Narváez (2011), La influencia de la familia en el hábito lector: criterios de selección de recursos para la lectura y alfabetización informacional, en *I Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora – CIVEL*, pp. 101-113.

- Riffaterre, Michael (1991), “Compulsory reader response: the intertextual drive”, en *Intertextuality: Theories and practices*, New York, Manchester University Press, pp. 56-78.
- Rivas, Ascensión (2005), *De la poética a la teoría de la literatura (una introducción)*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rivera, Paula, y Manuel Francisco Romero (2021), “Déjà lu y déjà vu en la recepción literaria de los adolescentes”, en *Revista Opción*, 36, 93(2), pp. 740-767.
- Rivera, Paula y Milagrosa Parrado (2021), “En torno a los niveles de competencia literaria”, en *Mendeley Data*, VI, doi: 10.17632/n9c6vvx8n7.1.
- Roche, Mary (2015), *Developing children’s critical thinking through picturebooks: A guide for primary and early years students and teachers*, Nueva York, Routledge.
- Rodari, Gianni (2016, reedición), *Cuentos para jugar*, Madrid, Santillana.
- Romero, Manuel Francisco (2009), “Acceso a las competencias básicas desde la lecto-escritura”, en *TABANQUE Revista Pedagógica*, 22, pp. 191-204.