

Intertextualidad y desarrollo de competencias comunicativas y narrativas

JAVIER GONZÁLEZ GARCÍA

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México
y docente investigador acreditado por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de España.

1. Introducción

En los actuales enfoques dentro del campo pedagógico y literario los conceptos de interdisciplinariedad y creatividad centran muchas miradas. Priman los enfoques sobre los procesos de adquisición del aprendizaje, y se insiste cada vez más en la necesidad de la elaboración de tareas docentes capaces de contribuir a la formación de un pensamiento complejo e integrador, tal como es la vida y las situaciones a las que estos deben enfrentarse en su cotidianidad (Bearne, 2009; Pahl, 2009).

Cada texto constituye una unidad organizada en partes dotadas de sentido e intención comunicativa que se caracteriza por su cierre semántico y para su comprensión se acude a pistas gráficas, sonoras, icónicas y otras. Así es dable hablar de la lectura de hechos, discursos literarios, artísticos, de actitudes y contextos, de imágenes corporales y otras (Santana, 2000).

Se dice que existen tantos textos como lectores, considerando la cultura como la asociación y puntos de vista sobre múltiples lecturas y vivencias, en correspondencia con su "universo del saber" (Eco, 2002). La lectura inteligente, crítica, constituye en nuestro mundo la clave de la cultura. Enseñar a leer bien es enseñar a dominar la palabra. Goethe decía que cuando se lee no sólo uno aprende algo sino que se convierte en alguien. Borges llega a afirmar que una forma de felicidad es la lectura y otra la creación poética o lo que llamamos creación que es una mezcla de olvido y recuerdo de lo que hemos leído (Borges, 1978).

El carácter abierto de los diferentes tipos de clases y talleres literarios aporta otra clave para su enseñanza. Un taller literario debe tender a ser un taller de experiencias lectoras que necesitan ser intercambiadas, un taller que desarrolle la capacidad de apreciación y análisis, puesto que su valor primario es perceptual o conceptual, según se trate y ello debe estimular, especialmente cuando de la literatura para niños y jóvenes se trata, la creación de cuentos, poemas u otras formas literarias (Mañalich, 1999).

La lectura y análisis de un cuento contribuye a un mejor acercamiento a otros cuentos, de modo que puedan hallarse convergencias de percepción a través del tiempo y llevar a la creación de cuentos y poemas en los educandos. La literatura como ciencia posee regularidades reveladas que pueden ser estudiadas: en sus modos particulares de lectura, en sus sistemas categoriales, en la captación de significados, en operaciones y métodos (Mendoza, 1994).

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 60/3 – 15/11/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



Pero, ¿qué es la intertextualidad? ¿Por qué siendo un recurso de la ciencia literaria puede ser aplicado desde el ángulo de la didáctica de la literatura a la promoción de la lectura y la creación artística?, ¿qué tipo de construcción de significados permite la lectura intertextual?

Barthes (2002) plantea que todo texto es una cámara de ecos, el intertexto no es necesariamente un *"campo de influencias, es más bien una música de figuras, de metáforas, de pensamientos-palabras, es el significante como sirena"*. En el universo discursivo del libro, el destinatario está incluido únicamente en calidad de discurso de él mismo. Él se fusiona, pues con ese otro discurso (ese otro libro) con respecto al cual el escritor escribe su propio texto, de manera que el eje horizontal (sujeto- destinatario) y el eje vertical (texto - contexto) coincide para revelar un hecho mayor; la palabra (el texto) es un cruce de palabras (de textos) en el que se lee por lo menos una u otra palabra (textos)

Los resultados de algunos trabajos centrados desde el punto de vista intertextual apuntan a que los niños y adolescentes están leyendo y esto es un logro sin lugar a dudas. Lo leído lo reflejan muchos a través de procedimientos intertextuales que aplican de manera un tanto inconsciente a partir del recuerdo de sus lecturas previas (Aguilar, 2008).

También encontramos en una serie de líneas de investigación una buena serie de preguntas de partida:

- ¿Será que no se conoce con el suficiente nivel de actualización por maestros y promotores culturales lo mejor y más importante de esta literatura infantil vinculada a las realidades e idiosincrasia nacionales y universales? (Lotman, 1999)
- ¿Cómo aprovechar la experiencia de la lengua que traen los niños a la escuela para introducirlos a partir de sus vivencias personales, familiares y comunitarias en el mundo de la narración oral, del folklore, de las culturas populares, de las adaptaciones y versiones de lo mejor de la literatura infantil y universal, de los hechos históricos de su localidad, de los testimonios de personalidades de la cultura? (Montaño, 2003)
- ¿Cómo graduar el sistema de conocimientos de modo que se vaya de la experiencia de lo vivencial, de los fenómenos más cercanos, a un estudio sistemático de los contextos históricos culturales? (Carbonell, 2002)
- ¿Cómo vertebrar un currículum integral y la actividad de los talleres literarios de modo que revelen los nexos, las transiciones, las contradicciones en el proceso de comprensión y construcción de textos artísticos de modo que los saberes de los estudiantes abarquen una competencia interdisciplinar y una cultura general e integral cada vez mayor? (Torres, 1994).

Se impone el perfeccionamiento de la base de orientación de cada actividad, que el estudiante sea capaz de conocer y participar en la precisión de los objetivos de cada tarea y que participe conscientemente en el proceso de aprendizaje, de modo que halle su propio proyecto de lector y escritor y pueda estructurar a partir del texto, su propio universo personal. En esencia, se debe llegar a que el texto se hace, se trabaja a través de *"un entrelazado perpetuo, perdido en ese tejido -esa textura- el sujeto se deshace en él como una araña que se disuelve en las segregaciones constructivas de su tela. El placer del texto es eso: el valor llevado al rango suntuoso del significante"* (Barthes, 1974: 24).

La intertextualidad está siendo considerada por algunas propuestas de la educación mediática, como un recurso útil para tornar más compleja y completa la red de relaciones conceptuales y semánticas que están en juego en el momento en que se formula el sentido (Aguilar, 2008). Además no se queda en el plano semántico, para Buckingham (2004) el desarrollo de la competencia comunicativa, y por añadidura de la intertextualidad, forma parte de la democratización del sujeto, al tomar en cuenta su cultura, validándola para desarrollar y definir la comprensión y su participación sobre la misma. La intertextualidad está dentro de las propuestas para el desarrollo de las competencias comunicativas. En Inglaterra, en Australia y en España, por citar algunos países, la propuesta de la educación mediática, como una parte del desarrollo de la competencia comunicativa, se ha incluido de dos formas en el currículo de educación básica: de forma transcurricular (Torres, 1999), lo que significa que el desarrollo de la competencia comunicativa funciona como herramienta para el incremento de habilidades lingüísticas y comunicativas de los sujetos y se puede realizar tanto en matemáticas como en civismo (Navarro, 1997).

Y por otro lado se produce la noción de *Alfabetización Digital*, que remite inexorablemente a la idea de *Brecha Digital*, como si fueran dos caras de una misma moneda (Kress, 2003; Kress, G. y Van Leeuwen, 2006). Así, el poder lograr la capacidad de relacionarse crítica y productivamente con las Tics, contribuye a poder disminuir la brecha. Cabe aclarar que este tipo de alfabetización supone cambios en los modos de hacer y de pensar en relación a la información y al conocimiento. Surgen nuevas prácticas comunicativas con géneros (e-mail, chat, página Web), estructuras (hipertexto, hipervínculo, multimodalidad, intertextualidad), registros y formas lingüísticas particulares, evolucionando los procesos cognitivos implicados en la interacción, la lectura y la escritura, a la vez que se aventuran cambios significativos en la cultura y las formas de pensamiento (Pahl, 2009 y Bearne, 2009). Por lo tanto, el currículum ya no puede limitarse a una concepción estrecha de la alfabetización, que esté definida exclusivamente en términos de la imprenta como medio (Torres, 1994).

2. La intertextualidad y la construcción de sentido

La construcción de sentido está determinada por las redes de significado que vamos tejiendo a lo largo de nuestra vida y a partir de las experiencias y problemas que resolvemos. La intertextualidad es el nudo en donde se agrupa un significado con otro, es el vínculo con otros textos y la riqueza, tanto de la interpretación como de la creación (Carbonell, 2002). Versa en la posibilidad de comprender y producir nuevos textos a partir de un texto anterior. La mayoría de las veces las intertextualidades y las redes de significado no son conscientes para el sujeto, pero identificar los intertextos, así como construir nuevas relaciones intertextuales y redes de significado, hacen viable el análisis y la producción creativa de nuevos mensajes

La narración se inserta también en un tejido que articula diferentes códigos, lo que permite que se establezca la intertextualidad (Barthes y otros, 1970). La intertextualidad agrupa, no sólo los textos culturales producidos por una cultura, incluye también todos aquellos lenguajes y voces que coexisten en un periodo determinado (Montaño, 2003).

Yuri Lotman resalta la importancia de la relación intertextual, lo llama el texto dentro del texto, que es una "construcción retórica específica a través de la cual la diferencia de codificación de las variadas partes del texto se vuelva un factor evidenciado de la construcción del texto de parte del autor, y de su

percepción de parte del lector". El pasaje de un sistema de comprensión semiótica del texto a otro en un límite estructural cualquiera constituye, en este caso la base de la "generación de sentido" (Lotman, 1999: 101).

La intertextualidad es un *tejido de voces* que se constituye a partir de la combinación de distintos códigos que ya hemos leído, visto o escuchado en algún momento de nuestra vida. Son códigos que transitan diacrónicamente como fantasmas en las mentalidades de los sujetos que "aparecen" en un aquí y en un ahora, materializándose en un momento sincrónico (Barthes, 1980).

El término *intertextualidad* se refiere al hecho de que un texto dado se vincula de diferentes maneras a otros textos: citándolos, o tomando de ellos determinados ritmos, temas, argumentos, o reelaborándolos o parodiándolos. Para entender un determinado texto tenemos que conocer una "*variedad de textos afines a él*", y con los cuales se relaciona de una u otra forma. Cuando un niño oye leer un cuento tiene una cantidad de conocimientos intertextuales que le ayudan a interpretar su sistema de expectativas. La cantidad de experiencia precedente, textual e intertextual, se convierte pronto en "*calidad de interpretación*" (Simone, 2000: 109-110). La identificación consciente de los códigos, lenguajes y voces que estructuran los discursos de los sujetos y de los textos permitirá la reflexión sobre los mismos. En la medida que los intertextos sean pobres, que los sujetos no se desprendan de la automaticidad para producirlos o bien no tengan "*tela de dónde cortar*" para producir textos, el pensamiento crítico será limitado. La expansión de prácticas culturales así como el análisis discursivo colabora en el desarrollo de la competencia intertextual. Es por este motivo la *competencia intertextual* es básica en el proceso de ruptura hacia un pensamiento crítico (Aguilar, 2008). Es competencia porque da paso a formas de actuación reificadas o bien de ruptura. Cuenta con la posibilidad de producir representaciones y ampliar la actuación social de los sujetos. La competencia intertextual no ancla al sujeto en los significados referenciales, sino que expande sus posibilidades de creación y de construcción discursiva. Sin embargo, es importante que esta estrategia no se entienda como una iteración de discursos ya legitimados socialmente, sino que se logre la creatividad (Aguilar, 2007).

Los intertextos ayudan a formar mapas cognitivos (Marfín-Barbero y Rey, 1999), así la recepción se convierte en un mapa intertextual que opera mediante la competencia comunicativa de cada sujeto. La representación, necesaria para interpretar el mapa, está presente en el proceso de recepción, encuadrándolo:

"La interpretación de un texto es una acción sociocultural que se incrusta y es inseparable de la multiplicidad de contextos en los cuales vivimos. Por lo tanto, aprender es una experiencia social que se filtra a través de las sin iguales percepciones, pensamientos y sentimientos de cada individuo" (Kasper y Singer, 1997: 3).

Las obras postmodernas a las que están expuestos los niños, se caracterizan por dirigirse simultáneamente "a un público minoritario de elite usando códigos 'altos' y a un público de masas usando códigos populares" llamado este proceso "*double coding*" (Jenk, en Eco, 2002: 225). El arte en el diseño de este estilo es articularlo de manera novedosa, no tradicional. Ver un programa reiteradamente no debería conducir solamente al descubrimiento de códigos, sino al descubrimiento de detalles finos de los textos. La comprensión compleja de los textos se logra a través de la lectura de diversos textos que se entrecruzan felizmente en un momento determinado en el receptor, lo cual le permite "establecer conexiones entre la actividad receptiva y comprensiva del lector y las diversas relaciones textuales" (Mendoza, 1994: 63).

Sin embargo, el intertexto es una parte de una escala más amplia de construcciones de sentido de este tipo. En el primer nivel se encuentra la cita, fragmento textual sacado de su contexto original para ponerlo en otro, como apoyo a alguna argumentación (Eco, 2002); está el *sampling*, que utiliza la música *rap*, como una manera de "tomar muestras" de ritmos letras de canciones conocidas (Buckingham, 2004); se presenta también la imitación, una especie de transformación original del texto (Genette, 1989); la ironía que pone en juego una doble lectura, por lo general, recurre a la "alta cultura" combinada con la experiencia de los referentes del sujeto (Eco, 2002). Cualquiera que sea la forma que adquiere el texto, es importante identificar, en primera instancia, si estamos ante una cita, una imitación o una intertextualidad, lo cual permite producir varios procesos: primero, entender a profundidad el tipo de texto frente al que estamos, con toda su riqueza y limitaciones; en segundo lugar, valorar la construcción discursiva del texto para aceptarlo, rechazarlo, utilizarlo para la actuación.

Bajo estos planteamientos, el cultivo de los intertextos es de suma importancia para tornar al receptor en crítico. La intertextualidad es una estructura estructurante de significados muy recurrida en la producción de cultura postmoderna (Barthes, 2002). El considerar los intertextos como parte fundamental de una transposición de saberes, prácticas culturales y copresencias temáticas, ayuda a pasar a otro nivel: el de la relación de las experiencias propias, individuales con las experiencias culturales colectivas, produciéndose el significado del sujeto (la significancia), el cual va más allá del sentido referencial (Genette, 1989). La intertextualidad debe ser considerada como una estrategia para la comprensión de textos y la construcción compleja de los mismos.

3. Pedagogía e intertextualidad

El diálogo, a partir de referentes comunes o cotidianos, produce nuevas representaciones sociales y culturales que podrían romper o cuestionar los discursos institucionales imperantes. Esto cuando el diálogo con los niños contribuye a la comprensión de las estructuras y los elementos semióticos e intertextuales que están presentes en los textos.

Desde la perspectiva crítica se busca la actuación dentro del contexto, lo que implica interactuar (-inter- actuar dentro de la acción). Este espacio es incluyente del entorno, por lo cual, puede ser transformado. De ahí la importancia de la intertextualidad, la cual recupera todo el bagaje cultural de un pueblo y a la vez, ayuda al sujeto a decodificar y construir significados complejos. Pero esta habilidad no puede adquirirse solo por medio de la actuación, sino que el sujeto debe infiltrarse críticamente en los tejidos culturales para tornarse en crítico.

La educación para la recepción crítica debe considerar las características de los grupos sociales para desde ellos construir las estrategias didácticas adecuadas y asumir posturas críticas y de resistencia ante los grupos en el poder (McLaren, 1994). Las propuestas o estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico, en congruencia con planteamientos freirianos (1998a y 1998b), deben surgir del sujeto. La participación de los padres y maestros es fundamental, por lo cual los proyectos que se propongan deben tocar otros espacios de socialización distintos a la escuela y tomar en cuentas las diferentes posibilidades de cruzar textos culturales tales como películas, Internet, televisión, pintura, lo cual puede establecer líneas generales de trabajo pedagógico.

4. Intertextualidad y construcción conjunta de significados narrativos

En la línea de investigación abierta observamos la evolución de dos sistemas de andamiaje que se van estableciendo en un proceso de construcción conjunta a partir de la lectura de cuentos durante el último curso de Educación Infantil. Elaboramos un sistema de análisis que intenta analizar las interacciones en grupo reducido, ofreciendo la descripción de diversas secuencias didácticas, junto con los resultados más importantes de la evolución de las estrategias de interacción, desplegadas, tanto por las maestras como por parte de los alumnos. Los resultados abren el debate sobre la puesta en práctica de la lectura apoyada en la discusión, dentro de los programas de formación del profesorado. También pueden ayudar a establecer índices para mejorar la formación de los niños como lectores e intérpretes de narraciones, generando pautas para acercar la lectura como una práctica social.

A continuación se incluyen varias transcripciones de grabaciones. El análisis se centra en cómo varias maestras interpretan tres cuentos, estableciendo una discusión conjunta dividiendo a la clase en grupos de tres niños. El conocimiento de la capacidad de respuesta que tiene el niño en esta situación de discusión, ayuda al profesor a decidir el tipo de apoyo que necesitará para elaborar la información implícita. La evolución del dominio de una información explícita a otra más implícita, evoca el posible logro de la autonomía frente a la necesidad de trabajar sobre evidencias, permitiéndonos trabajar sobre supuestos. El objetivo de enseñar a pensar ha comenzado.

Secuencia didáctica 1 Intertextualidad. <i>Imagen cristalizada</i>		
761	MAESTRA	<i>Y Fernando, ¿cómo le protegerías al niño?</i>
762	FERNANDO	<i>Bueno encontraría un árbol mágico, abriría la puerta y ¡cataplón!, le mandaría a otro país</i>
763	TODOS	(Sonríen)
764	MAESTRA	<i>¡Ah!, le mandarías a otro país, como la niña sin nombre (Alude a otro cuento de la misma colección ya leído). Y el pobre en aquel país, ¿qué haría el niño?</i>
765	FERNANDO	(Silencio)
766	MAESTRA	<i>¿Y ese árbol mágico, qué tenía?</i>
767	FERNANDO	<i>Pues un anillo que contenía toda la magia</i>
768	MAESTRA	<i>Un anillo que... contenía toda la magia. ¿Y cuando el niño necesitase comer, qué iba a hacer?</i>
769	FERNANDO	<i>Pues tuvieron que hacer así en la rama (Señala con el índice y el brazo extendido hacia arriba), y otra vez ¡cataplum!, a otro...</i>
770	MAESTRA	<i>¿Y salía comida?</i>
771	FERNANDO	<i>Sí</i>
772	MAESTRA	<i>¿De la rama?</i>
773	FERNANDO	<i>Sí</i>
774	MAESTRA	<i>¡Ah, qué suerte! ¿Y cuando quisiera jugar con otros niños?</i>
775	CRISTINA	<i>Salir a la calle</i>
776	MAESTRA	<i>Salir a la calle, dice Cristina. ¿Fernando?</i>
777	FERNANDO	<i>Salir a la calle, o salir por el árbol</i>
778	MAESTRA	<i>¡Ah!, salir por el árbol, ¿y en el árbol iba a encontrar niños?</i>
779	FERNANDO	<i>Moviendo la rueda, ¡ta-ta, ta-ta!</i>

Las relaciones entre los discursos son de la misma índole de las relaciones que se dan en el diálogo, aunque no necesariamente representan un diálogo entre personas. Sin embargo, Todorov, en su trabajo sobre Bajifín (Todorov, 1998) sostiene que en los niveles más elementales todas y cada una de las relaciones entre dos enunciados son intertextuales; se trata de relaciones semánticas. Es un tipo particular

de "relaciones *semánticas* cuyas partes deben estar constituidas por enunciados completos (o enunciados considerados completos o parcialmente completos), detrás de los cuales están (y en los cuales se expresan) sujetos hablantes actuales o potenciales, los autores de los enunciados en cuestión" (Bajtín, en Todorov, 1998: 61). El pensamiento de los hablantes se convierte en discurso y logra una existencia material: sólo entonces hay intertextualidad.

En la intertextualidad, no se trata de que la individualidad del hablante esté representada en los enunciados, sino que el enunciado se percibe como la manifestación de una concepción del mundo, la del hablante, mientras hay otra concepción, que está ausente, pero que participa en el diálogo. Esto se da en varios niveles, aún en el de la lengua como tal frente a otras lenguas.

"Para la conciencia que crea la obra literaria no es obviamente el sistema fonético de la lengua nativa, o sus particularidades morfológicas o aún su vocabulario abstracto que aparece en el campo iluminado por la lengua extranjera, sino precisamente eso lo que hace de la lengua una concepción concreta y absolutamente intraducible del mundo: específicamente el estilo de la lengua como una totalidad" (Bajtín 24:427, en Todorov, 1998: 62)

Así cada representación de la lengua nos pone en contacto, según Bajtín (1986, 1989), con toda la comunidad lingüística, algo así como con toda la hispanidad. Nos pone en contacto, muchas veces con elementos que trascienden esa comunidad, cuando oímos expresiones como ser o no ser, navidad blanca, noche de ronda. Cada una de ellas evoca un pueblo, una época, una circunstancia concreta de otra cultura. Pero a la vez que eso sucede, también entendemos que todo enunciado tiene en sí mismo la esencia de la comunidad de habla, es decir aquella comunidad más restringida que comparte normas de uso del lenguaje y una competencia comunicativa propia.

La intertextualidad es una clara referencia a poder *jugar* con la información sobre conocimientos previos, y hoy en día, las posibilidades y fuentes se multiplican, a través de Videojuegos, Cine, Cuentos, Televisión, Libros de texto, Clases, no somos los mismos después de cada experiencia de aprendizaje

Secuencia didáctica 2
Conocimientos previos. *Aula*.

70	MAESTRA	<i>Se puso triste porque no tenía amigos, ¿y qué pasó?, cuando se puso tan triste</i>
71	ANDREA	<i>Que se puso invisible</i>
72	MAESTRA	<i>Pero, ¿por qué?, ¿por qué se hizo invisible?</i>
73	MANUEL	<i>Porque no la querían</i>
74	MAESTRA	<i>Sí, pero, ¿qué hizo María?, cuando una persona te pone muy triste, ¿qué haces?</i>
75	MANUEL	(Silencio)
76	MAESTRA	<i>Manuel, tú enseguida lo haces</i>

El cine (Turnos 6224-28), la televisión, los videojuegos (Turno1077), y personajes de otros cuentos (Turno1078), ofrecen experiencias y conocimientos previos, con las que poder relacionar los contenidos de una lectura.

Secuencia didáctica 3 Conocimientos previos. <i>Cine</i>		
6519	MAESTRA	<i>Asier, ¿qué más cosas del cuento?</i>
6520	ESTHER	(Levanta la mano)
6521	ASIER	<i>Pues, los niños también pueden tener familias de lobos</i>
6522	MAESTRA	<i>¿los niños pueden tener familias de lobos?, a ver Esther dice que no</i>
6523	ESTHER	(Niega con la cabeza)
6524	ASIER	<i>Yo, como cuando en la peli de Tarzán</i>
6525	MAESTRA	<i>Anda, pero ¿tenía una familia o es que le acogieron?</i>
6526	NURIA	<i>No, de monos</i>
6527	ASIER	<i>¡Ah!, no, en la de Mogli</i>
6528	MAESTRA	<i>¡Ah!, Mogli, Mogli. Esther, ¿a ti qué te parece lo que estaba diciendo Asier?</i>

Las *experiencias análogas al texto leído* ponen de manifiesto un uso paralelo del cuento en el desarrollo de otra área de conocimiento en educación infantil, *autonomía e identidad*. Los niños se sienten cómodos cuando la trama del cuento, por mágica que sea, se acerca a sus vivencias, nacidas en contextos cotidianos o en el juego con otros cuentos, películas, programas de televisión o videojuegos, industria que mueve más dinero que el cine, y que en breve va a influir más en los niños que los medios de comunicación. No olvidemos estas últimas actividades que se manifiestan en nuestra investigación como una forma más de relación con el grupo de pares. Tampoco nos puede pasar inadvertido el tiempo dedicado a estas *ficciones* que tienden a ser percibidas como más cercanas y vinculantes que los propios contenidos y actividades escolares. De hecho, algunas maestras en España, México, Argentina o Uruguay se preguntan: *“¿Cómo es que pueden retener gran parte de los 140 nombres del Pokemon, y muy pocos sobre los contenidos de clase?”* (González, 2005), en la práctica las maestras son ya muy conscientes que no es cuestión de entrar en conflicto con los medios, percibidos como más cercanos que la escuela, sino de organizar actividades a partir de ellos.

Secuencia didáctica 4 Conocimientos previos. <i>Videojuegos</i>		
1077	CARLA	<i>Mi hermano tiene un juego de la Play que tiene un dragón que se llama Speed</i>
1078	MAESTRA	<i>¡Ah!, fíjate, como el amigo de Bruno</i>
1079	CARLA	<i>Y te enseñan a hacer cosas</i>
1080	MAESTRA	<i>¡Ah!, ¿y qué cosas te enseñan a hacer?</i>
1081	CARLA	<i>Hay una que tiene para que le des boyas y te enseña muchas cosas. Pero, el primero te abre el puente</i>
1082	MAESTRA	<i>¡Ah!</i>
1083	CARLA	<i>Y luego hay boyas y enemigos</i>

La necesidad de comunicar emociones y de predecir el comportamiento del otro, nos hizo articular un lenguaje. La evolución, en forma de contagio e imitación, han ido haciendo el resto. Al tener que presentarse ante otro, se va elaborando la propia identidad, haciendo manifiestas semejanzas y diferencias.

Toda elucubración, todo proceso de imaginación se compone siempre de elementos tomados de la experiencia anterior. A la hora de proyectarse sobre el protagonista del cuento el niño deja traslucir vivencias previas (Turnos 1671 y 1675).

Secuencia didáctica 5		
Uso de experiencias. <i>Entorno cercano</i>		
1667	MAESTRA	<i>Y si ya no tienes a los papás, ¿qué harías?, ¿dónde podrías ir?</i>
1668	ALVAR	<i>Pues, pues...</i>
1669	MAESTRA	<i>Imagínate que sales del colegio y no está mamá esperándote</i>
1670	SILVIA	<i>Si está muerto...</i>
1671	ALVAR	<i>Pues iba a casa de Ana y le decía que si me podía cuidar</i>
1672	MAESTRA	<i>¿Y quién es Ana?</i>
1673	ALVAR	<i>Pues la, la, la madre de Alicia Barcenilla</i>
1674	MAESTRA	<i>¡Ah!, o sea que te ibas a la casa de Alicia Barcenilla</i>
1675	ALVAR	<i>Sí, porque, porque sí que sé dónde está, puedes salir por escaleras, porque un día fui con mamá y subí yo solo</i>

La imaginación se dispara. El encuentro de textos previos, muchos otros cuentos, con el texto que se está conversando, produce una mezcla de experiencias que es fuente esencial en la construcción y uso de la imaginación narrativa.

Secuencia didáctica 6		
Imaginación. <i>Intertextualidad</i>		
2109	MAESTRA	<i>Sí, yo creo que sí, para que pudieran comer todos los niños, ¿verdad, Daniel?</i>
2110	ALEJANDRA	<i>Sí no vaya cuento</i>
2111	MAESTRA	<i>Vaya cuento si no, se morirían de hambre, ¿verdad? Y para dormir, ¿dónde se quedaban estos niños, si se quedaban todo el tiempo en el colegio?</i>
2112	ALICIA	<i>En la alfombra</i>
2113	DANIEL	<i>Se llevarían un saco</i>
2114	ALICIA	<i>Y se taparían con algo que tuvieran ahí</i>

El uso de la imaginación parte siempre de un eje mínimo, que es el del juego realidad-ficción. Toda recreación de la imaginación parte de una condición de posibilidad pactada con la realidad, con lo ya existente, con "texto ya conocido", si no es así, es fantasía, no imaginación.

Secuencia didáctica 7		
Imaginación. <i>Monstruos</i>		
2159	MAESTRA	<i>¡Ah!, en lugar de ser un robot creían que era un monstruo, ¿pueden existir los monstruos?</i>
2160	ALICIA	<i>No</i>
2161	ALEJANDRA	<i>No</i>
2162	DANIEL	<i>Porque si no partirían el planeta y lo juntarían con los monstruos</i>
2163	MAESTRA	<i>¡Ah!, ¿Y Alejandra, por qué te parece a ti que no pueden existir?</i>
2164	ALEJANDRA	<i>Porque no les ha puesto Dios</i>
2165	MAESTRA	<i>¡Ah!, ¿y Alicia?</i>
2166	ALICIA	<i>Porque Dios no ha querido que les tengan miedo los señores</i>
2168	DANIEL	<i>Yo sé para qué, para que no mueran y se nos coman a los humanos</i>
2170	ALEJANDRA	<i>Estaba pensando igual</i>

5. Conclusiones

La literatura infantil y su asimilación creadora por medio de la lectura se refleja perfectamente a través del recurso de la intertextualidad, abundan los cuentos fantásticos propios de la literatura de carácter maravilloso en que hadas, animales, brujas, monstruos y extraterrestres son los protagonistas de sus narraciones y, en ocasiones, los personajes reciben el nombre de personajes clásicos de la literatura infantil universal (Colomer, 1998). Son las lecturas que más oyen narrar o leen por su divulgación y acceso en las

librerías. También por su tratamiento en la televisión, los videojuegos, y el cine. Abundan las personificaciones con moralejas tanto de animales como sobre la naturaleza u objetos (Marín-Barbero y Rey, 1999).

En este proceso de construcción conjunta a partir de narraciones, vemos cómo el primer momento es el análisis textual en el cual se realiza una descripción del texto, la descripción deberá ser lo más completa posible, incluyendo detalles, audio, imágenes, etc. Después se pasa al análisis del significado del texto, incluyendo las temáticas, el color, las connotaciones, los movimientos, es en este punto en donde entran en juego las intertextualidades (Santana, 2000). En este nivel es de suma importancia la labor docente y el trabajo grupal, debido a que como individuo, a partir de mis experiencias puedo identificar ciertos significados o realizar algunas asociaciones, pero otros realizarán otras interpretaciones y asociaciones, de ahí la importancia del dialogismo para la construcción de significado del que habla Bajfín (Todorov, 1998). Si el niño no identifica las intertextualidades por estar fuera del campo de su experiencia, el coordinador o coordinadora del trabajo deberá orientar la búsqueda de información, acercarlo a otros textos que le permitan ir realizando las conexiones necesarias. La parte técnica es importante también, el significado de los planos, de la música, del color (Holoquist, 1990). El niño debería reflexionar sobre el argumento, la anécdota, el valor técnico y artístico de la obra de tal manera que llegue a un juicio de valor fundamentado y actúe en consecuencia.

La segunda parte del análisis es contextual. Esta parte trasciende el análisis de contenido que se realizaba en décadas pasadas, y que se sigue realizando, de manera muy simple, en las clases de español, y que queda en una valoración superficial del contenido del texto, sin considerar aspectos igualmente importantes como el contexto en el que surge un programa, un videojuego, otra narración, o una película (Bearne, 2009). Al conocer este tipo de procesos se puede ir contra ellos o modificar las formas de distribución o posicionamiento.

La intertextualidad, que es identificar conscientemente códigos, lenguajes y voces, que estructuran textos para pasar a la reflexión. Si los alumnos saben que el Pegaso que sale en Harry Potter es parte de la mitología griega, eso les va a dar muchos elementos para comprender la importancia del Pegaso en esa película, si no ha leído sobre mitología, entonces deberá ir tejiendo esas redes. Además de eso se les dan otros elementos culturales: qué significan las serpientes, los monstruos, las brujas, la magia, los castillos, todos estos elementos pueden llevar a otros textos culturales que le van a dar mayor información al niño para poder entender y problematizar la realidad de una narración. Las relaciones de sentido están muy ligadas con la intertextualidad, que les permite recibir información: "*ya sé que existen los Pegasos en tal mitología*", al procesar información ver cómo lo puedo asociar y para qué me va a servir, darle un significado y exteriorizarlo (Aguilar, 2008).

Hay que reflexionar sobre el sistema semántico como un lugar donde convergen la negociación y el diálogo. El compartir símbolos ayuda a la comprensión y a la concientización; la semántica tiene una participación importante en la construcción de la realidad de los sujetos particularmente en la identificación y comprensión de significados a partir de referentes o bien del contexto (Hernández, 1998).

Las formas de recepción de los niños juegan un papel muy importante en todo este proceso, de ahí que deban ser consideradas dentro de la alfabetización crítica, el análisis de los mensajes y la problematización de los mismos son actividades fundamentales que deben realizarse para romper con la

significación dicotómica, casuística y lineal de las representaciones infantiles (Bourdieu, 1977). El apoyo de un sujeto más capaz en este proceso es fundamental, la calidad de la interpretación y reconstrucción discursiva está en relación directa con la calidad y la intensidad de las interacciones de los sujetos con otros sujetos y con su contexto socio cultural (Carbonell, 2002). Es difícil pensar que ver televisión y dialogar en torno a ella pueda ayudarnos a mejorar la realidad, pero no es difícil pensar en todas las horas que el niño pasa frente al televisor (Marín-Barbero y Rey, 1999), sumergido en videos, películas, e Internet, o enfrascado en videojuegos (Kress, 2003; Kress y Van Leeuwen, 2006).

Quedan abiertas otras líneas de investigación, detectar indicadores y criterios para delinear mejor estrategias de recepción, formas de significación, nuevos matices de las competencias comunicativas, aportado por el enfoque crítico que envuelve las reflexiones realizadas (Bearne, 2009).

Bibliografía

- AGUILAR, L. E. (2007). Nuevos lenguajes, nuevas alfabetizaciones, materia prima para la democracia. *Universitas Humanística*, 64, 195-212.
- _____ (2008). Lecturas transversales para formar receptores críticos. *Comunicar*, XVI (31), 27-33.
- BAJTIĆ, M. (1994). *El método formal en los estudios literarios*, Alianza, Madrid.
- _____ (1989). *El problema de los géneros discursivos*, México, Siglo XXI.
- _____ (1986). Problemas de la poética de Dostoievski, México, FCE.
- BARTHES, R. (2002). El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura. Barcelona: Paidós.
- _____ (1980). *S/Z*. México: Siglo XXI.
- _____ (1974). *El placer del texto*. Siglo XXI. México.
- BARTHES, R. Y OTROS (1970): *Análisis estructural del relato*, Editorial tiempo contemporáneo.
- BEARNE, E. (2003a). Playing with Possibilities: Children's Multidimensional Texts. En E. Bearne, H. Dombey y T. Grainger (Eds) *Classroom Interactions in Literacy*, 129-143. Maidenhead: Open University Press.
- _____ (2003b). Rethinking Literacy: Communication, Representation and Text. *Reading. Literacy and Language* 37 (3), 98-103.
- _____ (2009). Multimodality, Literacy and texts. *Journal of Early Childhood Literacy* 9(2), 156-87.
- BOURDIEU, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BORGES, J. L. (1991). *Dos conferencias*. La Habana: Arte y Literatura.
- BUCKINGHAM, D. (2004). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós-Comunicación.
- CARBONELL, D. (2002). *La intertextualidad*. Tesis de Maestría. La Habana.
- COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- DERRIDA, J. (1975): *La diseminación*. Madrid: Fundamentos.
- ECO, U. (2002). *Sobre literatura*. Barcelona: Océano.
- FREIRE, P. (1998b). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- _____ (1998a). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

- GONZÁLEZ GARCÍA, J. (2005). Análisis de la construcción conjunta del conocimiento en los debates postnarrativos: estudio comparativo en dos estilos docentes a lo largo del último curso de educación infantil. Tesis doctoral: Universidad de Burgos.
- HERNÁNDEZ, J. E. (1998). *La construcción de significados en la comprensión del texto literario*. Tesis de Maestría. La Habana.
- HOLOQUIST, M. (1990). *Bakhtin and his World*. Londres-Nueva York: Routledge.
- KRESS, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge.
- KRESS, G. Y VAN LEEUWEN, T. (2006). *Reading Images: The grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- LOTMAN, Y. M. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra.
- _____ (1999). *Cultura y explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social*. España: Gedisa.
- LLUCH, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.
- MAÑALICH, R. (1999). *Taller de la palabra*. Compilación. La Habana: Pueblo y Educación.
- MARTÍN-BARBERO, J. Y REY, G. (1999). *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. Barcelona: Gedisa.
- MCLAREN, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Argentina: REI.
- MENDOZA, A. (2001). *El intertexto lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- MONTAÑO, J. R. (2002). *La intertextualidad*. Conferencia. La Habana.
- NAVARRO, D. (1997). *Intertextualité*. Compilación. La Habana: UNEAC-CASA.
- PAHL, K. (2009). Interactions, intersections and improvisations: Studying the multimodal texts and classroom talk of six to seven year olds. *Journal of Early Childhood Literacy* 9(2), 188-210.
- SANTANA, M. (2000). *La intertextualidad*. Tesis de Maestría. Universidad de Matanzas.
- SIMONE, R. (2000). *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. España: Taurus.
- TODOROV, T. (1981). *M. Bakhtin, le principe dialogique*. París: Le Seuil.
- VAN DIJK, T. A. (1980). *Estructura y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.