

Transgresión e intertextualidad:

Una mirada a las obras teatrales construidas por estudiantes del colegio Isidro

Caballero Delgado, sede «D» del grado séptimo

María Fernanda Lizarazo Gutiérrez

Trabajo de Grado para Optar al Título de Licenciada en Literatura y Lengua

Castellana

Directora

Karime Vargas Cáceres

Doctora en Lingüística

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Idiomas

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Bucaramanga

2023

Dedicatoria

A mis padres:

María Gutiérrez, por todo su amor, comprensión, valentía y afecto.

Manuel Lizarazo, por todo su apoyo, dedicación y esfuerzo.

Tabla de Contenido

	Pág.
Introducción.....	9
1. Contextualización.....	11
1.1 Planteamiento del problema.....	11
1.2 Pregunta de investigación.....	13
1.3 Justificación.....	13
2. Objetivos.....	16
2.1 Objetivo general.....	16
2.2 Objetivos específicos.....	16
3. Marco referencial.....	17
3.1 Antecedentes.....	17
3.2 Bases teóricas.....	18
3.2.1 Teatro.....	18
3.2.2 Intertextualidad y transgresión como formas de manifestación creativa.....	19
3.3 Referente legal.....	21
4. Metodología.....	22
4.1 Enfoque y tipo de investigación.....	22
4.2 Población y muestra.....	23
4.3 Corpus.....	24
4.4 Fases de la investigación.....	25
4.5 Recursos y técnicas de análisis.....	27
5. Análisis.....	28
5.1 Análisis de transgresión.....	30
5.1.2 Personajes (número y características).....	30
5.1.3 Espacios.....	33
5.1.4 Época (utilería y tiempo recreado).....	34
5.1.5 Estructura narrativa.....	35
5.1.6 Temas y valores.....	40
5.1.7 Lingüística (registro [formal o informal], variación, fonética).....	44
5.2 Análisis de intertextualidad.....	46
5.2.1 Intertextualidad explícita.....	46
5.2.2 Personajes y lugares.....	47
5.3 Intertextualidad implícita.....	48

5.3.1 Personajes e interdiscursividad.....	49
6. Conclusiones.....	53
Referencias bibliográficas	56
Apéndices	63

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Fases de la investigación	26
Tabla 2. Definición de categorías generales y específicas para el análisis de la transgresión	28
Tabla 3. Principales temas evidenciados en las obras.	42
Tabla 4. Definición de categorías generales y específicas para el análisis de la intertextualidad	49

Lista de Apéndices

	Pág.
Apéndice A. Diario de campo	63
Apéndice B. Guiones teatrales escritos por los estudiantes.....	63
Apéndice C. Encuesta a los estudiantes de 7-6 del colegio Isidro Caballero Delgado... ..	63

Resumen

Título: Transgresión e intertextualidad: Una mirada a las obras teatrales construidas por estudiantes del colegio Isidro Caballero Delgado, sede «D» del grado séptimo*

Autora: María Fernanda Lizarazo Gutiérrez**

Palabras Clave: transgresión, intertextualidad, obras teatrales, cuentos.

Descripción: Este estudio tiene como propósito analizar de qué manera se evidencia la transgresión en las obras «*El gigante egoísta*», «*Pulgarcito*», «*Hansel y Gretel*» y «*Caperucita Roja*» con respecto a las obras teatrales producidas por los estudiantes del grado 7-6 del colegio Isidro Caballero Delgado de Floridablanca en el año 2022. También, se busca evidenciar cómo se manifiestan las relaciones intertextuales en dichas obras. Metodológicamente, se recurrió al análisis de contenido dentro del enfoque de investigación cualitativo-interpretativo. Para el análisis de la transgresión, se estudiaron las categorías generales referidas a personajes, espacio, época, estructura narrativa, temas y valores. Para el análisis de la intertextualidad, se tomaron las categorías generales *explícita* e *implícita*, junto con sus correspondientes categorías específicas: personajes y espacios. Los resultados mostraron que los estudiantes relacionaron las obras literarias con productos audiovisuales y que son recurrentes los temas, personajes, espacios y valores que se evidencian en las obras literarias tradicionales. Finalmente, este proyecto es una invitación a que los docentes incorporen nuevas metodologías que alienten a los estudiantes a apasionarse por la lectura y la escritura.

* Trabajo de Grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Directora: Karime Vargas Cáceres. Doctora en Lingüística.

Abstract

Title: Transgression and intertextuality: A look at the theatrical plays constructed by students of the Isidro Caballero Delgado school, "D" site of seventh grade*

Author: María Fernanda Lizarazo Gutiérrez**

Key Words: transgression, intertextuality, theatrical production, tales.

Description: The purpose of this study is to analyse how transgression is evidenced in the plays "The Selfish Giant", "Tom Thumb", "Hansel and Gretel" and "Little Red Riding Hood" regarding the plays produced by 7-6 grade students of the Isidro Caballero Delgado school in Floridablanca in 2022. Also, it seeks to show how intertextual relationships are manifested in these works. Methodologically, content analysis was used within the qualitative-interpretative research approach. For the analysis of the transgression, were studied the general categories referring to characters, space, time, narrative structure, themes and values. For the analysis of intertextuality, the explicit and implicit general categories together with their corresponding specific categories: characters and spaces. The results showed that the students linked the literary works with audiovisual products and that the themes, characters, spaces and values that are evident in traditional literary works are recurrent. Finally, this project is an invitation for teachers to incorporate new methodologies that encourage students to become passionate about reading and writing.

* Degree Work

** Faculty of Human Sciences. Language School. Director: Karime Vargas Cáceres. PhD in Linguistics.

Introducción

La presente investigación se deriva de los trabajos de la Práctica Pedagógica I y II, realizadas en el 2022 con estudiantes del grado 7-6 del Colegio Isidro Caballero Delgado sede «D». Como proyecto de final de periodo, los estudiantes escribieron en grupo un guion teatral basado en las obras literarias tradicionales como «Caperucita Roja», «Pulgarcito», «Hansel y Gretel» y «El gigante egoísta». Es objeto de este estudio realizar un análisis de la transgresión y la intertextualidad evidenciadas en dichos guiones teatrales. Concretamente, se busca en las obras compuestas por los estudiantes la manera en que son modificadas o se mantienen elementos de las obras originales.

La intención de la enseñanza de la Lengua Castellana en Colombia se basa en formar estudiantes capaces de producir textos orales y escritos. Los estudiantes deben desarrollar la competencia de establecer relaciones entre textos. Según los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, un estudiante colombiano de 12 a 15 años debe emplear y conocer algunas de las estrategias argumentativas, tanto orales, como escritas. Además, debe ser capaces de establecer relaciones intertextuales.

La metodología de esta investigación se fundamentó en el análisis de contenido dentro del enfoque metodológico de investigación cualitativo-interpretativo. Se empleó una encuesta de interés socioeconómico para poder determinar los intereses y gustos literarios de los jóvenes. El corpus está integrado por cinco obras teatrales realizadas por los estudiantes: «Las aventuras de Pulgarcito y Caperucita Roja», «La venganza de Jake», «Una pequeña aventura», «Hansel, Gretel y aquella cabaña» y «La conciencia de Caperucita».

El análisis se divide en dos grandes ejes, uno de ellos es la transgresión de la cual se pudo rescatar las categorías generales referidas a los personajes, espacio, época, estructura narrativa, temas y valores. Para el análisis de la intertextualidad, se tomaron en cuenta las categorías generales *explícita* e *implícita*, junto con sus correspondientes categorías específicas: personajes y espacios.

1. Contextualización

1.1 Planteamiento del problema

En esta investigación se analizan las relaciones intertextuales y el grado de transgresión evidenciados en cinco obras teatrales escritas por 28 estudiantes del grado 7-6 del colegio Isidro Caballero Delgado de Floridablanca, Santander, sede «D». Estos textos se construyeron durante la Práctica Pedagógica I y II, llevadas a cabo en el primero y segundo semestre académico del año 2022.

Durante el segundo y tercer periodo académico de los estudiantes, se observaron las necesidades y características de la población; de tal modo que, para el cuarto periodo, se creó una secuencia didáctica que respondiera a los requerimientos de aprendizaje. Según los lineamientos dados por la profesora titular, se escogió como tema central el teatro. Así, el proyecto final del curso consistió en la escritura grupal de un guion teatral y, consecuentemente, la representación de la obra elaborada por los estudiantes. En estas producciones discursivas llamaron la atención los diversos recursos literarios y lingüísticos utilizados en los que se evidenciaron relaciones intertextuales en las obras seleccionadas: *El gigante egoísta* (1888), de Oscar Wilde; *Pulgarcito* (1697), *Caperucita Roja*, de Charles Perrault, y *Hansel y Gretel* (1812), de Hans Christian Andersen.

Según lo presenciado en la observación y registrado en el diario de campo (Apéndice A), se evidenció que los estudiantes estaban recibiendo información desarticulada y desligada de sus propios intereses. Dichas prácticas desactualizadas provocan una visión segmentada del mundo y de lo que puede conocerse de este. De acuerdo con el MEN, la formación en

lenguaje debería tener en cuenta dos actividades imprescindibles en el proceso de aprendizaje:

–[La] comprensión y producción– suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, (...), la comparación, la asociación. (...) una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, (...) posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, [e] interviene (...) en los procesos de categorización del mundo. (Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, s. f, p. 21).

En ese sentido, era necesario realizar actividades de comprensión de lectura y de producción textual que obedecieran a un objetivo final. La escritura del guion teatral sirvió como puente para el desarrollo de la creatividad, pues permitió imaginar otros modos de expresión con la ayuda de metáforas y figuras retóricas que contribuyen a la construcción de la subjetividad (Ayala, 2019).

Además de lo anterior, era imprescindible involucrar a los estudiantes en lecturas más complejas y completas para evitar que el acto lector se tomara como una necesidad que se debía cumplir en clase. Se pretendía que, a modo de detectives, mientras avanzaban en la lectura, hallaran en un segundo texto rasgos semejantes a los de una lectura previa y que, gracias a ese ejercicio, pudieran notar que en textos diferentes podrían encontrarse ciertas relaciones. En términos de Genette (1962) esa intertextualidad se define como «la presencia efectiva de un texto en otro» (p. 10).

Por lo anterior, resulta interesante conocer en el producto final de los estudiantes de 7-6 la forma en la que se establecen las relaciones intertextuales a partir de los textos leídos en clase. Del mismo modo, se torna relevante reconocer de qué manera se da la actividad transgresora, entendida como un acto de no seguir las reglas o estatutos (Real Academia

Española, 2023). En ese sentido, los estudiantes se permiten ciertas licencias para cambiar algunos elementos de las historias originales, quebrantando algunos hechos de los cuentos ya mencionados de acuerdo a sus propias lecturas, cultura y creatividad.

Por ejemplo, Fernández (1984) en su artículo *Yerma: anatomía de una transgresión* da cuenta de cómo Federico García Lorca en su obra de teatro transgrede las formas de escritura convencionales dándoles un estilo poético que, especialmente, lo caracteriza. Así, interesa ver la originalidad que pueden ofrecer los estudiantes.

1.2 Pregunta de investigación

¿Cómo los estudiantes del grado séptimo del colegio Isidro Caballero Delgado transgreden y construyen conexiones intertextuales de acuerdo a las obras leídas en clase con los guiones teatrales escritos por ellos en el año 2022?

1.3 Justificación

De acuerdo con el diario nacional *La República* (2022) el año pasado la mayoría de los colombianos (70%) ganaron menos del salario mínimo legal vigente al mes. En promedio, una persona en condición de pobreza podría ganar al mes alrededor de \$472.905= pesos (párr. 2). En un sistema socioeconómico como el colombiano, cuya preocupación es, por encima de todo, llevar la canasta familiar diariamente al hogar, quedan en un segundo plano otras necesidades humanas, -no menos importantes-, pero que son cruciales para poder entender la vida y generar sensibilidad en la sociedad.

Así, de acuerdo con Parra (2012), la mayoría de los colombianos tienen como prioridad la mano de obra para subsistir. Esto afecta directamente la valoración positiva de la literatura, considerada como un proceso de crecimiento personal, académico o laboral. «La

cultura y en particular el teatro, requieren del apoyo del Estado; de lo contrario se verían condenados a desaparecer» (Parra, 2012, p. 150). Si no existiera apoyo por parte del Gobierno, no sería posible sostener, por ejemplo, el Teatro Nacional. Por ello, es un reto para los docentes de Literatura y Lengua Castellana provocar un interés particular hacia las expresiones artísticas involucradas con el arte y con la literatura.

Consecuentemente, las actividades desactualizadas en la educación vigente colombiana disminuyen la imaginación y la creatividad. ¿Para qué pedirle a un estudiante que indique las fechas importantes de un cuento si no se va a hablar del contexto histórico? Esas prácticas educativas obsoletas conllevan a la disminución de los niveles de motivación y creatividad en los estudiantes (Housseini, 2011). Esos métodos educativos que difícilmente atraen a los aprendices aún se viven en las aulas colombianas, por ende, los jóvenes necesitan una nueva filosofía educativa que les ayude a dar cuenta de las habilidades físicas, cognitivas y, especialmente, creativas que ellos pueden poseer. Se tiene la falsa creencia que una persona creativa es especial; sin embargo, la creatividad es algo inherente a los seres humanos:

La creatividad no es, entonces, una característica exclusiva de los «genios», sino un comportamiento humano (Gagné, 2015), social, que se puede entrenar, potenciar y desarrollar en mentes que se han nutrido de variadas y ricas experiencias, así como de múltiples conocimientos. (Morlà Folch et al, 2018)

Por esta razón, se decidió llevar una práctica pedagógica más variada a los estudiantes durante las clases del cuarto periodo. Las actividades se organizaron en cuatro momentos: en primer lugar, el acercamiento a la historia del teatro y algunos autores representativos, junto con la estructura del guion teatral. Luego, la lectura y el análisis intertextual de las obras literarias, algunas eran representadas por los estudiantes al finalizar las clases. Más tarde, la realización de la escritura de un guion teatral que demostrara la comprensión de las obras

vistas en clase, sumándole la creatividad de los estudiantes en las nuevas historias creadas por ellos y, finalmente, la práctica de la obra teatral para ser representada por los jóvenes el último día escolar.

A grandes rasgos, lo que compete a esta investigación es encontrar en las obras compuestas por los estudiantes la puesta en crisis de las obras originales desafiando los límites con el fin de obtener nuevas dimensiones para inmiscuirse en la realidad (Carranza, 2018). En otras palabras, de qué manera son transgredidas estas obras originales.

Por el lado de la intertextualidad, Umberto Eco (2002) manifiesta que jugar con los hipertextos creando y modificando nuevas historias puede ser un ejercicio fructífero para elaborar en el colegio. Por ello, para esta investigación también es imprescindible destacar las relaciones intertextuales en los guiones elaborados por los estudiantes.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Describir categorías correspondientes a la transgresión e intertextualidad de las obras «*El gigante egoísta*», «*Pulgarcito*», «*Hansel y Gretel*» y «*Caperucita Roja*» en los guiones teatrales escritos por los estudiantes de 7-6 del colegio Isidro Caballero Delgado de Floridablanca en el año 2022.

2.2 Objetivos específicos

Categorizar los hechos, acciones y personajes relevantes que aparecen tanto en el guion hecho por los estudiantes, como en las obras vistas en clase.

Comparar los hechos, acciones y personajes relevantes de las obras elaboradas por los estudiantes con respecto de las obras originales.

3. Marco referencial

3.1 Antecedentes

Se han encontrado estudios sobre adaptaciones a guiones teatrales en el campo académico. Carrasco (2016) realiza un análisis semiótico a partir de la creación de un guion teatral mediante la lectura del cuento «El antropófago» del escritor Pablo Palacio. El autor concluye, *grosso modo*, que en las obras adaptadas se condensaron los elementos para mantener la esencia narrativa y que la adaptación de una obra vanguardista permitió la creación metafórica de imágenes dentro de la actuación experimental en escena por parte del actor. Se indicaba una puesta en crisis al lenguaje para tener otras visiones de la realidad que rodea a las personas. El autor también indica que la transgresión, por su condición de poner en crisis algo, no solamente puede afectar el contenido, sino también las formas de expresión artísticas.

Según Molina (2018) «ante el cuerpo vivo y hermoso de un hombre o una mujer está su contraparte, el cadáver de un hombre o una mujer, como bien queda reflejado en el texto “Ese cuento del Amor” (2006)» (p. 4). Es por esa razón que se puede hallar en los textos de Aramburo cierto aire rebelde, porque rompe con las normas de belleza convencionalizadas y permite desarrollar desde la forma de los textos escritos otros puntos de vista de manera creativa.

Por otra parte, Reyes y Chávez (2022) utilizaron el teatro para promover la comprensión lectora de los estudiantes, pues este se convierte en una estrategia didáctica que fomenta un aprendizaje dinámico. Los autores implementaron una guía metodológica basada

en guiones teatrales para mejorar la comprensión lectora y el aprendizaje significativo. Cuando se emplea el teatro como precursor de la comprensión de lectura, se promueven prácticas distintas a las tradicionalmente elaboradas en un aula.

Cuando se piensa en una puesta en escena, se debe estar abierto a los cambios necesarios para fomentar la imaginación y creatividad de los estudiantes. García Figueroa (2021) afirma que en algunas ocasiones se deben hacer los cambios necesarios en las sesiones de clase para obtener resultados en conjunto. La planeación curricular puede tener la posibilidad de cambiar, siempre y cuando la situación lo amerite. El maestro puede esperar unos resultados en una clase; sin embargo, estos resultados pueden ser diferentes según lo que puedan alcanzar los estudiantes según su realidad.

En conclusión, los trabajos recopilados previamente son una herramienta para familiarizarse con los términos que son requeridos en esta investigación (transgresión e intertextualidad). Se entiende al teatro como un puente para la enseñanza didáctica de la lectura y del desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes. De igual forma, en el proceso de enseñanza la educación debe ser flexible en cuanto al currículo.

3.2 Bases teóricas

3.2.1 Teatro

Según Ruiz (2009) «La etimología de la palabra teatro es del griego "theatron", que significa (...) "lugar para contemplar". Los orígenes del teatro los encontramos en la unión de antiguos rituales sagrados para asegurar una buena caza o temporada agrícola» (p.2).

En el plano educativo, se torna relevante implicar a los estudiantes en la construcción de una obra teatral. Más allá del conocimiento de una teoría sobre el teatro, es una alternativa

metodológica que no solo permite establecer vínculos intersubjetivos entre ellos como grupo, sino que permite que se sumerjan en la literatura y se puedan deleitar con estas creaciones artísticas. Al respecto, Barberá (2021) sostiene: «En definitiva, gran parte del éxito de una propuesta didáctica se basa en hacer partícipes a los alumnos en el proceso de creación, teniendo en cuenta sus opiniones y gustos; y crear algo que sea para ellos, aunque suponga un mayor esfuerzo por nuestra parte» (p. 26).

Sin embargo, para objeto de esta investigación, se dará cuenta de los productos escritos en los cuales se basaron estas obras teatrales. En palabras de Bajo (1998) esta materialización concreta se entiende como el nombre de *guion teatral*, es decir, «el texto que contiene los personajes, los diálogos y las acotaciones» (p. 3). Por medio de estas construcciones discursivas, los estudiantes pudieron relacionar la literatura estudiada en clase con la obra teatral de su propia autoría.

3.2.2 Intertextualidad y transgresión como formas de manifestación creativa

La intertextualidad busca romper con la tradición y con todo lo anterior a ella (Zavala, 1999). De esta manera, se producen nuevas interpretaciones sobre una obra ya conocida y, por ende, el entendimiento sobre esta. En general, los escritores no proporcionan toda la información necesaria al lector para comprender un mensaje específico, ya que esto requeriría escribir numerosas páginas para transmitir una sola idea. Por lo tanto, recurren a referencias indirectas en sus textos, y el lector, utilizando su conocimiento previo, logra comprender o descifrar el mensaje. (Barrada, 2007).

Los aprendices de 7-6 leyeron las obras originales y buscaron la relación entre ellas para después hacer, a partir de las obras tradicionales, una obra única. De acuerdo con

Kristeva (1978) «todo texto es absorción y transformación de otro texto» (p. 190). En ese sentido, el autor entabla un diálogo explícito o implícito con textos anteriores (Kristeva, 1978). Es decir, los estudiantes mediante su creatividad entablaron y transformaron diálogos entre diversos textos, lo cual permite evidenciar la visión de mundo y la cultura de los jóvenes.

Por otro lado, es necesario que los docentes tengan en cuenta la capacidad creativa de los estudiantes. De acuerdo con Bedoya (2015) «El ser humano termina transgrediendo lo normativo con el fin de experimentar la libertad individual» (p. 5). En esta investigación se entenderá lo creativo como hacer algo distinto, experimental, innovador, que se pueda recrear mediante la realidad (Pozuelo, 2009). En otras palabras, se puede entender la transgresión literaria como el acto audaz de desafiar las normas establecidas, de romper barreras y explorar nuevos territorios creativos; es el impulso de desafiar lo convencional, de cuestionar (consciente o inconscientemente) las estructuras establecidas. Por ello, se debe tener presente que los principios que constituyen los textos originales serán objetos de transformación (Martín, 2011).

3.3 Referente legal

La Constitución Política de Colombia (1991) impone al estado de este país el deber de cumplir el derecho a la educación de manera gratuita para todos los habitantes. Además, es responsabilidad del Estado que haya una constante inspección para regular la calidad de este, asegurando las condiciones óptimas de los menores de edad para que se les permita estudiar y mantenerse activos en el sistema educativo (MEN). Teniendo en cuenta lo anterior, el estado colombiano debe velar por cumplir el derecho a la educación gratuita y de calidad,

por lo cual, tiene en cuenta el desarrollo humano de los estudiantes análogamente a los niveles educativos que los niños y jóvenes deberán cursar.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2022) la educación formal se organiza en niveles de la siguiente manera: «la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller.), y la educación superior» (párr. 4). El nivel de educación básica abarca las edades entre los 7 a los 15 años de acuerdo con el Departamento Nacional de Planeación (DNP). En este nivel se ubican los sujetos participantes, estudiantes de séptimo grado.

La educación en Colombia busca formar estudiantes competentes en producciones orales y textuales, capaces de establecer relaciones entre textos y el reconocimiento de diversas tipologías textuales y las clasificaciones internas. En suma, los valores y el respeto en la educación colombiana se pueden enseñar mediante el currículo oculto⁴. Según los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, un estudiante colombiano de 12 a 15 años debería conocer y usar algunas de las estrategias argumentativas, tanto orales, como escritas, además, debe ser capaz de establecer relaciones intertextuales.

⁴ Aquellos aprendizajes que no figuran en el aprendizaje oficial o del currículo. Con esto se enseña a los estudiantes a relacionarse con ellos mismos y con los demás (Unir, 2020).

4. Metodología

4.1 Enfoque y tipo de investigación

La presente investigación se inscribe en el enfoque cualitativo-interpretativo. En este se estudia cómo las personas comprenden los sucesos, las observaciones, significados e interpretaciones (Guzmán, 2021). Los estudiantes, mediante experiencias previas de lectura y culturales, han plasmado de forma involuntaria una manera de ver la vida para ellos en cada uno de los textos producidos. De este modo, se entiende la producción escrita de los estudiantes como transversal a sus vidas porque la creatividad puede estar inspirada en experiencias propias de vida y de lectura.

Por la naturaleza de este estudio, se consideró que el tipo de investigación más idóneo para alcanzar estos fines es el *análisis de contenido*. Según Gómez (2000) es «un método que consiste en clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con el fin de hacer aparecer de la mejor manera el sentido» (párr. 7). Este tipo de investigación secundó el estudio y proceso de los datos ya mencionados.

4.2 Población y muestra

Los textos analizados fueron escritos por estudiantes de séptimo grado del colegio Isidro Caballero Delgado, sede «D», con edades comprendidas entre los 10 y los 15 años. El colegio se encuentra ubicado en el barrio Zapamanga III con dirección: calle 113 # 38 - 26,

Floridablanca Santander. La institución es de carácter oficial y, en su mayoría, los estudiantes son de clase media/baja, con necesidades económicas.

De acuerdo con el Manual de Convivencia (2015), el colegio recibió su nombre en homenaje al educador y político dirigente sindical del magisterio santandereano desaparecido en San Alberto, Cesar en el año 1989. La filosofía de este centro educativo busca formar en los aprendices un carácter holístico e integral, mediante los modelos pedagógicos humanista y constructivista con el objeto de fortalecer las relaciones interpersonales y personales para promover en el estudiantado una mejor calidad de vida y tolerancia hacia el otro.

4.3 Corpus

Con el objeto de empezar la escritura de los guiones teatrales por parte de los estudiantes, se les propuso que eligieran a los compañeros con los que querían trabajar. La idea era que ellos se sintieran cómodos al escoger a personas de confianza y afines a sus gustos. De acuerdo con Aragón (s. f): «De esa forma se apoyan y se ponen de acuerdo con mayor facilidad que con otros/as compañeros/as que no conocen o no quieren conocer» (p. 5). Así, se conformaron cinco grupos con un cupo máximo de seis integrantes por grupo.

El guion teatral del primer equipo, conformado por cinco estudiantes, se tituló: «Las aventuras de Pulgarcito y Caperucita Roja». Este título se escribió en tipografía *Chiller* de tamaño 28 y el cuerpo del documento, en *Calibri Light*, tamaño 11. Tuvo una extensión de tres páginas, 671 palabras, 4064 caracteres con espacios, 74 párrafos y 85 líneas. En los personajes de la historia se hallaron: Pulgarcito, Caperucita, papá de Caperucita, mamá de Caperucita, narradora, Lobo y Bruja. Después del título, se presenta una lista de personajes y una breve descripción de ellos y finalmente, dos actos con una escena cada uno.

El segundo guion lo compuso un equipo de cinco estudiantes de género masculino, este se tituló: «La venganza de Jake». Por un lado, el título se diferencia por la negrita y tiene un tamaño de letra número 16; sin embargo, el cuerpo del texto es 14, (todo el texto está escrito en *Verdana*). Este guion tuvo una extensión de cuatro páginas, 575 palabras, 3146 caracteres con espacios, 60 párrafos y 41 líneas. Luego del título, se señalan los personajes con sus respectivas descripciones para cada actor: Jake narrador, Jake 1, Lobo, Hansel, Carlos y Burro. Esta obra solo tiene un único acto y una única escena.

El tercer equipo, conformado por seis estudiantes, tituló la obra teatral: «Una pequeña aventura». Fue escrita en tipología *Calibri* 11 y el título en fuente color azul entre barras horizontales del mismo color. Este texto tiene una extensión de tres páginas, 772 palabras, 4399 caracteres con espacios, 50 párrafos y 86 líneas. En la estructura, presenta el título, los personajes y un acto con dos escenas. Los personajes son: Caperucita Roja, Hansel, Gretel, Cazadora, Bruja y Hechicera.

El cuarto guion teatral fue elaborado por cinco estudiantes. La obra fue titulada: «Hansel, Gretel y aquella cabaña». El título fue escrito en *Bahnschrift Condensed*, tamaño 36; mientras que el resto del texto, en *Book Antiqua*, tamaño 16. Tiene una extensión de cinco páginas, 835 palabras, 4730 caracteres con espacios, 64 párrafos y 116 líneas. Los personajes de este guion son: abuelita, María, el Gigante, Gretel, Hansel y narrador, cada uno con su respectiva descripción. Esta obra solo tiene un acto y cuatro escenas.

El último guion teatral fue constituido por seis estudiantes y fue titulado: «La conciencia de Caperucita». Todo el texto está escrito en *Calibri*, tamaño 11. Esta obra cuenta con cuatro páginas, 702 palabras, 4005 caracteres con espacios, 71 párrafos y 81 líneas. Los

personajes en esta obra son: Caperucita Roja, Pulgarcito, Bruja, Gretel, Conciencia y Cazadora. Asimismo, este respeta la estructura del guion teatral y tiene un acto y una escena.

4.4 Fases de la investigación

Las fases de esta investigación se dividieron en cuatro: la primera corresponde a todo el proceso de la Práctica Pedagógica, que empezó desde la observación en el aula y terminó con la presentación de la obra teatral por parte de los estudiantes. Vale la pena recordar que en esta investigación se pretende analizar las obras teatrales construidas por los estudiantes desde el punto de vista de la transgresión y la intertextualidad.

Consecuentemente, la fase teórica concernió a todo lo que tiene que ver con el contenido enciclopédico de este trabajo de investigación que abarcó la recopilación de la información pertinente para que este estudio fuera elaborado. Luego, se encontró la fase analítica en donde se plasmaron las categorías de análisis con respecto a la transgresión e intertextualidad halladas en los trabajos de los estudiantes y, finalmente, en la fase cuatro se mencionaron las conclusiones de los análisis junto con socialización oral de los resultados.

Tabla 1*Fases de la investigación*

1. Fase Práctica Pedagógica	Actividad 1: observación en el aula. Actividad 2: escritura del diario de campo. Actividad 3: identificación de problemas de comprensión lectora a través de lo recopilado en el diario de campo. Actividad 4: elaboración de una secuencia didáctica dirigida a solucionar el problema de comprensión lectora. Actividad 5: puesta en marcha la secuencia didáctica. Actividad 6: presentación de la obra teatral escrita por los estudiantes.
2. Fase teórica	Actividad 7: búsqueda de antecedentes relacionados con el tema Actividad 8: construcción de categorías teóricas generales y específicas
3. Fase analítica	Actividad 9: recopilar todas las obras teatrales escritas por los estudiantes. Actividad 10: describir cada una de las obras de los estudiantes. Actividad 11: identificar las relaciones intertextuales. Actividad 12: analizar el grado de transgresión.
4. Fase de socialización	Actividad 13: conclusiones de los análisis. Actividad 14: sustentación de los hallazgos.

4.5 Recursos y técnicas de análisis

Principalmente, la herramienta digital que se usó para el análisis de las categorías es *Microsoft Word*. Este *software* permite procesar textos y está por defecto instalado en los equipos de cómputo y, por ende, es una aplicación de fácil acceso. De igual manera, permite almacenar e imprimir sin problema cada una de las cinco obras de teatro que se estudiaron.

5. Análisis

En este capítulo se presentan los análisis de las cinco obras teatrales. Este estudio se divide en dos grandes ejes: el análisis de la trasgresión y el de la intertextualidad, tal y como se ha definido en los objetivos.

En cuanto a la trasgresión, se construyeron categorías generales entre las que se encuentran: personajes, espacios (los originales de la obra), época (reconocida a través de la utilería), estructura narrativa (si se altera o no el orden original de las obras leídas en clase), los temas de las obras originales con respecto a los creados por los jóvenes, los valores y las estructuras lingüísticas.

Por otro lado, en la segunda parte se determina en dos grandes ejes la *intertextualidad explícita* y la *intertextualidad implícita* que subyace en las producciones de los estudiantes con respecto a las obras originales en las que se basaron y a otras obras audiovisuales como «Shrek 2», «Pinocho» y «Atrápame si puedes».

Cada texto ha sido codificado de la siguiente manera: «Las aventuras de Pulgarcito y Caperucita», G1; «La venganza de Jake», G2; «Una pequeña Aventura», G3; «Hansel, Gretel y aquella cabaña», G4 y, finalmente, «La conciencia de Caperucita», G5. Para condensar mejor la información presentada con anterioridad, la siguiente tabla representa de manera resumida los ejes, categorías y subcategorías de análisis.

Tabla 2*Definición de categorías generales y específicas para el análisis de la transgresión*

Eje	Categorías generales	Categorías específicas
Transgresión	Personajes	Número
		Características
	Espacios	Espacios tradicionales en la obra original
		Espacios transgresivos
	Época	Utilería
		Tiempo recreado
	Estructura narrativa	Inicio
		Desarrollo
		Fin
	Temas y valores	Venganza
		Amistad
		Desobediencia
		Belleza
		Desconfianza
		Orgullo
		Matoneo
		Respeto
	Lingüística	Registro formal e informal
Variación fonética		

5.1 Análisis de transgresión

5.1.2 Personajes (número y características)

Los personajes recreados por los estudiantes se basan en las historias originales: «Hansel y Gretel», «Caperucita Roja», «Pulgarcito» y «El gigante egoísta». El 80% de las obras se conforman por seis personajes, a excepción de (G1) en la que se encuentran siete personajes. Además, el 100% de las obras tienen una voz narradora. Según esto, los personajes que más aparecen en las obras son Caperucita Roja (G1, G3, y G5), Hansel (G2, G3 y G5), Gretel (G3, G4 y G5) y la Bruja (G1, G3 y G5). Seguido por Pulgarcito (G1 y G5), por el Lobo (G1 y G2) y por el/la cazador/a (G3 y G5) y, finalmente, con solo una aparición el Gigante en (G5).

Normalmente, los protagonistas de las obras son Caperucita, una niña hermosa e inocente (Pérez, 2020); Hansel y Gretel, que son un par de hermanos que se enfrentan al mal con la ayuda de la astucia, el engaño y el ingenio (Vergara, 2018). Y Pulgarcito caracterizado por Maina (2018) como «un niño que sufre problemas familiares (...) es pequeño, débil pero astuto y eficaz en las decisiones que toma» (p. 5). En las obras escritas por los jóvenes de 7-6 es recurrente encontrar que personajes como Caperucita, Hansel, Gretel y Pulgarcito se caracterizan también por ser amables, sociables, responsables. Por ejemplo: «Pulgarcito - niño de 13 años amable y sociable. Caperucita - niña de 12 años tierna, amigable y confiada» (G1).

Tanto en las obras originales como en las obras recreadas por los estudiantes los protagonistas son raptados por personajes que cumplen la función de antagonistas, en algunos casos se trata de una bruja y en otros de un lobo.

De acuerdo con Carrasco (2016): «La fuerza, la agresividad y la violencia son rasgos asociados a la masculinidad que se encuentran en el lobo» (p. 17). Asimismo, este autor le atribuye al lobo la naturaleza de depredador sexual, pero animalizado. De manera tal, que se puede crear una metáfora de lujuria. En este caso, la lujuria sería transformada en gula como una manera de camuflar la crudeza sexual en los cuentos infantiles. Por otro lado, la presencia de las brujas en los cuentos tradicionales está ligadas con la belleza. Las brujas en los cuentos tradicionales normalmente son amargadas y feas. De acuerdo con Almeida (2020): «la fealdad está profundamente vinculada con el mal: la brujería (...) En suma: las princesas son bellas y las brujas son feas» (p. 135).

Por otro lado, en el corpus recopilado, se evidencia una obra distinta: no corresponde ni con el nombre ni con la personalidad de los personajes de las obras tradicionales nombradas. El nombre de este niño es «Jake», quien busca venganza por la muerte de sus padres a manos del malvado Lobo. Jake se describe como un chico serio, vengativo y rencoroso de 15 años que solo piensa en vengarse del lobo por matar a sus padres. Este personaje no está en peligro de ser raptado, sino que busca confrontar por mano propia al asesino de sus padres (G2).

De igual modo, en G5 se muestra un personaje que transgrede los cuentos leídos en clase. Se exhibe a un personaje abstracto casi espectral que «aparece vestido de azul». Se trata de la conciencia de Caperucita quien se encarga de mostrarle que está teniendo actitudes desfavorables con las personas a su alrededor. En palabras de Campbell (1979) este personaje sería la figura del «mentor» que ayuda al personaje central en su viaje, corrige su actuar y cumple una función conciliadora.

Caperucita Roja experimenta una transformación moral en su comportamiento (G5), pasa de ser una niña envidiosa, abusadora y maltratadora: «Caperucita: Por esto no tienes amigos, eres un rarito ¿Qué haces ahí? Deja de ser tan patético», «Caperucita: No te metas nadie te llamó esto es una conversación privada», «(Caperucita voltea sus ojos y levanta sus hombros en señal que no le importa)», a entender el daño que le causa a los demás con su actitud hostil y al final cambia su actitud negativa: «Caperucita: Oigan, creo que se merecen una disculpa, sobre todo tú, Pulgarcito, no debí burlarme de ti por tanto tiempo». Sin embargo, este cambio de actitud se deriva del rapto que han sufrido los personajes centrales por una bruja.

En G4, de igual modo, se encuentra a María quien cumpliría una función similar a la del cazador en el cuento tradicional (Propp, 1968). Ella es la heroína de la historia, además, es una niña sabia, taciturna y calculadora que ayuda a Hansel y Gretel a escaparse de otro personaje, también distinto de los demás; es decir, de una abuelita que acoge a Hansel, Gretel y a María en una cabaña para después alimentarse de ellos. Este carácter es interesante pues no es mostrada como la bruja ni como el lobo. Es, en apariencia, una anciana inofensiva con un secreto oscuro e intrigante, pues se alimenta de niños. En otras palabras, es una abuelita con características antropófagas.

También resulta interesante encontrar disrupciones en los antagonistas. Es innovador hallar que los malos busquen revancha, haciendo que los papeles en la obra se trastocuen. Esto pasa en G1, donde el papá de Caperucita le da muerte al Lobo, que quería comerse a los niños y, a raíz de este deceso, un tiempo después, la Bruja que era la madre del Lobo decide matar a Caperucita y a Pulgarcito para vengar la muerte de su hijo.

5.1.3 Espacios

Para Courtès (1991) los espacios son un medio indirecto para hablar de los actores. Los espacios en las obras originales están rodeados de naturaleza, son más bien bosques, cabañas o pueblos aislados de la civilización. Los autores de las obras construidas, al basarse en las obras leídas en clase, naturalmente, recrearon espacios acordes a las obras originales. Es por eso que el 100% de las obras se recrean en un bosque. A pesar de esto, G2 muestra un espacio que rompe con los demás, se trata de la cueva donde se esconde el Lobo asesino. Los personajes deben hacer un viaje y pasar por un pueblo para encontrarlo. Si se detalla la idea de la cueva como un lugar apartado y oscuro, se encuentra una relación entre este lugar y la personalidad de Jake, un chico serio, sombrío y rencoroso, entonces, este espacio podría entenderse como una extensión del personaje y leerse como un abre bocas del encuentro del enemigo contra el carácter vindicativo.

Por otro lado, en (G1) los estudiantes introducen en la historia un lago mágico que termina por ahogar a la Bruja poderosa. Este personaje desea vengarse de Caperucita y Pulgarcito por haber muerto a su hijo el Lobo. De esta manera, la Bruja los rapta en una cabaña para matarlos, pero la astucia de los niños es más grande que la de la bruja. Ellos idean un plan para hacer que la antagonista se tropiece y caiga a través de una ventana hacia el lago mágico, donde la bruja fallece. La idea de que solo un lago mágico es el lugar que puede acabar con la bruja es original y da cuenta de lo poderosa que es la antagonista.

La obra G5 presenta a los personajes en un colegio en medio del bosque. En cuanto al bosque, se podría decir que no es muy relevante, porque a diferencia de la mayoría de los cuentos infantiles, no se aprecia a los personajes haciendo uso del bosque como un lugar peligroso donde podrían perderse o encontrar alguna aventura en el camino. Tolkien y Lee

(2009) dicen: «Los bosques en los cuentos cumplen diferentes funciones. (...) se recibe una ayuda; se recibe un daño o un castigo; se supera un obstáculo» (p. 21). En ese sentido, podría pensarse que los estudiantes pusieron el bosque solo por cumplir con los parámetros de las historias leídas en clase, lo cual, no era necesario. En realidad, el espacio más relevante en la diégesis es la escuela y seguido a este, la cabaña de la Bruja, que es donde finaliza la historia.

5.1.4 Época (utilería y tiempo recreado)

El 80% de las diégesis recrea una época antigua. Los autores de las obras tratan de recrear la época en que fueron escritas las obras en las que se basaron. Es decir, una época arcaica, donde la hechicería, las brujas, las pociones, las casas en el bosque son lo tradicional (como la mayoría de los clásicos infantiles). Por ejemplo, la mayoría de los protagonistas viven en una cabaña e interactúan con elementos del bosque: «mira esas mariposas vamos a seguirlas» (G1), «con el paso del tiempo nos construimos una casa muy grande en medio del bosque» (G2), «Las chiquillas (...) se acercaron hacia una joven bruja que se encontraba haciendo una poción» (G3), «En el bosque se perdieron 2 hermanos que caminaban alrededor de un árbol» (G4) y «Bruja: Ustedes 3 van a ser mi cena de hoy» (G5).

Con respecto a los elementos tradicionales del cuento, Casanueva (1993) comenta: «la estructura del cuento popular es fiel reflejo de la mentalidad primitiva y de su visión maravillosa del mundo» (p. 149). Sin embargo, ocurre en G4 que, a pesar de mostrar unos niños perdidos en medio del bosque, que encuentran una cabaña pequeña; aparece un elemento llamativo: «Ya dentro de la casa vieron a una niña (...) viendo televisión, ellos se acercaron y se presentaron». Por lo cual, un equipo electrónico como un televisor en una

época como el siglo XIX, que es más o menos la época en que se escriben las obras tradicionales, connota una manera de transgredir el tiempo con un objeto del siglo XX.

5.1.5 Estructura narrativa

En esta categoría se analiza la organización de los acontecimientos de los textos siguiendo un orden o desarrollo canónico de los textos teatrales de los estudiantes de 7-6, quienes se basan en las estructuras narrativas de los cuentos tradicionales. Al respecto, Casanueva (1993) indica con respecto al cuento tradicional:

La propia estructura del cuento tradicional (planteamiento, nudo, desenlace), unida a las fórmulas iniciales y finales, al establecer un orden en la sucesión de la acción, contribuye a aclarar en la mente del niño las dos nociones esenciales de espacio y de tiempo, al demostrar que ambos no constituyen conceptos abstractos, sino que están ocupados por hechos palpables y verificables. (p. 148)

En el corpus analizado, cuatro de las cinco obras muestran un orden cronológico tradicional compuesto por una estructura ordenada (inicio, nudo y desenlace). Estas organizaciones canónicas permiten que la lectura de los textos sea más clara para los niños y los jóvenes por ser más simples que obras estructuralmente más complejas en la que estos elementos se disponen de modo diferente.

En palabras de Casanueva (1993) el cuento tradicional se basa en repeticiones narrativas «hace muchos años, muchísimos años» y de acciones paralelas (Propp, 1968), que son el reflejo de las estructuras mentales de las sociedades primitivas que comunican bien con el niño. Estas estructuras no están contaminadas con el lenguaje adulto y tampoco imitan el lenguaje de los jóvenes. es decir, no se limita la expresión y favorece a la creación.

Por otro lado, Vladimir Propp (1968) señaló 31 funciones de los cuentos maravillosos. El autor indica que los cuentos tradicionales exponen una situación preliminar: primero presentan a la familia del protagonista y posteriormente mencionan el nombre del protagonista, la descripción de su estado y sus atributos.

Las obras recreadas empiezan con la presentación de un lugar y unos personajes. Mayoritariamente, los protagonistas son niños entre los 12 y 15 años, mientras que los antagonistas son adultos entre los 20 y 40 años. Luego, los protagonistas obtienen peripecias y al final las resuelven o no, tal como en las obras originales. La estructura que más se repite es que al principio un par de niños se pierden en el bosque (G3, G4) o van a jugar al bosque (G1). Más adelante, en el desarrollo, todas cuentan con la presencia de un villano que se opone al programa narrativo de los protagonistas. Al final, los niños pueden ser rescatados por alguien más (cazador/a) (G3, G5) o escaparse ideando un plan hecho por ellos mismos (G1, G4).

El caso contrario ocurre con la estructura en G2. Se trata de un niño que jura vengarse de Lobo:

Jake narrador: yo era feliz hasta que un día (recuerda) (el lobo entra al escenario, mata a los padres y suenan gritos), un feroz lobo asesinó a mis padres a mis padres (solloza).

De este modo, el personaje que está en el presente, escenifica algo que pasó hace unos años. Después de contextualizar al lector, prosigue con una estructura invertida, pues es el protagonista quien reta al antagonista. Finalmente, el Lobo es vencido tal y como ocurre con el 100% de los antagonistas recreados en las obras teatrales producidas por los estudiantes.

De acuerdo con Courtès (1991) los cuentos maravillosos poseen ciertas configuraciones que obedecen a una «disonancia», y a una resolución de esta y viceversa, es decir a una transformación o cambio de estados. Por lo general, en los cuentos tradicionales el héroe es humillado y al final del desarrollo de un programa narrativo de conjunción o disjunción con un objeto de valor es enaltecido. Por ejemplo, el lobo de G2 obtiene una transformación: pasa de un estado inicial (ser el más malo en el pueblo), a un estado de derrota.

Finalmente, vale la pena retomar y hacer evidentes de qué manera se manifiestan algunas de las 31 funciones del cuento de Propp (1961) en las obras recreadas por los participantes. Es importante señalar que la base de la semiótica narrativa tiene un sólido soporte en esta teoría del cuento tradicional (Courtès, 1991).

Función N° 1. «Uno de los miembros de la familia se aleja de la casa» (Propp, 1961, p. 38). En el caso del cuento tradicional de Caperucita Roja, esta se aleja porque va a hacer una visita a la abuela. En el caso de Hansel y Gretel los padres los abandonan en el bosque. Continuando con la idea, en las adaptaciones de los jóvenes, esto se puede evidenciar en G1 «Pulgarcito: Caperucita, vamos al parque / Caperucita: espérame, ya voy» y G4 «Narrador: en un bosque lejano se perdieron 2 hermanos que caminaban alrededor de un árbol (...)»

Función N° 2. «Recae sobre el protagonista una prohibición» (p. 38). En el caso de Caperucita Roja se le prohíbe hablar con extraños, mientras que en Hansel y Gretel y Pulgarcito se les prohíbe salir de la cabaña para recoger piedras. En las adaptaciones en G3 «-Gretel [a Hansel]: no vayas a abrir la puerta, tengo un mal presentimiento».

Función N° 3. «Se transgrede la prohibición» Caperucita Roja habla con el lobo y Hansel y Gretel y Pulgarcito utilizan el pan para hacer un camino que los ayude a volver a casa. En G3 «Narrador: Hansel sin escuchar a sus hermanas abre la puerta y la invita [hechicera] a comer junto a ellos».

Función N° 4. «El agresor intenta obtener noticias» (p. 40). Por ejemplo, en Caperucita Roja, el lobo a Caperucita si es ella la que está tocando la puerta. En Hansel y Gretel la bruja le pregunta a Gretel si el hermano ha engordado para comérselo y en Pulgarcito el ogro le pregunta a los niños si están dormidos antes de matarlos. En G1 «Lobo: qué quieren muchachos [a Caperucita y Pulgarcito] / Pulgarcito: estamos perdidos, ¿no puedes dejar entrar?»; en G5 «Bruja: niños, pero qué hacen aquí solos, ¿no saben que hay peligros?»; en G4 «Abuelita: ¿Qué os ha pasado para terminar en el bosque? / Hansel: nos hemos perdido.»

Función N° 6. «El agresor intenta engañar a la víctima para apoderarse de ella o de sus bienes» (p. 41). En Caperucita el lobo engaña a Caperucita haciéndose pasar por la abuelita; en Hansel y Gretel, la bruja los engaña al hacerles creer que los cuidará al encontrarlos solos en el bosque. En G1 «Hombre lobo: (con empatía) -Entrad»; en G3 «Hechicera: me he perdido en el bosque, ¡por favor, ayúdame!»; en G5 «Bruja: (...) qué tal si vamos a mi casa a comer algunos postres, tengo muchos y no tengo con quien compartirlos»

Función N° 7. «El agresor daña a uno de los miembros de la familia o le causa perjuicios» (p. 42). En Caperucita Roja el lobo mata a la abuela; en Pulgarcito el ogro mata sin querer a sus siete hijas. En G2 «un lobo feroz asesinó a mis padres».

Función N° 16. «El héroe y su agresor se enfrentan». Por ejemplo, en Caperucita Roja de los hermanos Grimm un cazador mata al lobo para rellenarlo de piedras y botarlo al río. En G3 «Narrador: (...) la cazadora al ver que no los soltaban [a los niños] empezó a quemar la casa, ellas se distrajeron intentando apagar el fuego que la cazadora aprovechó para liberar a los niños y salir corriendo»; en G4 «Narrador: la abuela volteó y caminó dispuesta a atrapar a Gretel, pero fue golpeada por un sartenazo de parte de María»; en G5 «-Cazador: no te podrás esconder toda la vida, bruja malvada, te voy a encontrar».

Finalmente, N° 18. «El agresor es vencido». Situación que no sucede en Caperucita Roja pues el lobo termina devorando a la protagonista y no recibe un castigo por eso. En G1 «Narradora: Caperucita y Pulgarcito jalaron la cuerda al ver que la bruja tropezó en una ventana, cayó a través de una ventana hacia el lago encantado y murió»; en G2 «(Después de un largo tiempo de lucha Jake logra derrotar al lobo)».

5.1.6 Temas y valores

El 100% de los temas y valores son transgredidos en las obras escritas por los estudiantes. Los temas son la proposición más importante de un discurso (van Dijk, 2003). Estos son abstractos, pueden ser desarrollados a partir de proposiciones y pueden ser representados con una sola palabra. Por ejemplo: amistad, venganza, amor. Además, se pueden incluir detalles que conlleven a la construcción del tema mismo. Los valores son aquellas preconcepciones de las culturas que enjuician lo que está bien o lo que no. De acuerdo con van Dijk (2003): «los valores definen lo que está bien y lo que está mal, permitido o prohibido y los objetivos fundamentales por los que han de luchar los individuos» (p. 13).

El tema principal en G1 es la venganza. Este tema se puede ver representado en el actuar de dos personajes: para defender a su hija, el padre de Caperucita mata al lobo; y para defender a su hijo, la bruja busca venganza, tratando de matar a los niños. Según Courtès (1991) la venganza, o *vendetta*, debe tener un móvil. En el caso de la Bruja, es la muerte de su hijo. La venganza de acuerdo con la Real Academia Española es: «2. f. Castigo, pena.». Esta obra concluye en el exterminio de una familia (la bruja y su hijo el lobo), por lo cual, tiene un punto de vista moralizante. Es decir, vengarse no es bueno y puede conllevar la pérdida de la vida.

Asimismo, en G1 la amistad es el valor más relevante, la unión de los amigos los ayuda a escapar del peligro. Según la RAE: «1. f. Afecto personal, puro y desinteresado, compartido con otra persona, que nace y se fortalece con el trato.» Otro valor es el respeto, que en palabras de la RAE es «1. m. Veneración, acatamiento que se hace a alguien» porque el querer comerse a alguien o el intentar matar a alguien está mal y es castigado, como pasa con los antagonistas, y finalmente, el valor de la venganza por parte de la Bruja.

Del mismo modo, la *vendetta* es el tema principal en G2. En esta obra se encuentra a un protagonista inconforme, con sed de justicia. Es decir, todos los actantes que se mueven por venganza, actúan bajo la disforia. Siguiendo la idea de Courtès (1991) «la venganza de la “anciana/vieja madre” (...) sólo puede aparecer, lógicamente hablando, después del daño que se le ha inferido: el asesinato de su hijo» (p. 306). Estos personajes disfóricos buscan sancionar la acción del enemigo quitándole la vida, la cual es vista de manera positiva, es aquello que no se debería perder (Courtès, 1991). Siguiendo con lo anterior, el valor de la venganza en G2 tiene una valoración positiva con respecto a G1 porque el actor principal satisface la necesidad de *vendetta*: «Jake: yo sí me pude vengar». Acorde a la RAE la

venganza es: «1. f. Satisfacción que se toma del agravio o daño recibidos». Es decir, el protagonista se ufana por matar al asesino de sus padres.

La desobediencia es el tema central en G3. Hansel, al no advertir lo que sus hermanas le ordenan, casi son raptados por la antagonista, pues las hermanas, a causa de unos dulces hechizados que les ofrece una bruja, entran en trance y ahora son las niñas quienes desobedecen a Hansel. Desobedecer para la RAE significa: «1. tr. Dicho de una persona: No hacer lo que ordenan las leyes o quienes tienen autoridad». Con esta obra se quiere comunicar la importancia de seguir las reglas.

Resulta interesante que en G3, uno de los valores más destacados sea la belleza física. Para la RAE la belleza se trata de «2. f. Persona o cosa notable por su hermosura». Las brujas capturan niños para realizar pociones de rejuvenecimiento, un aspecto postmodernista, pues la mayoría de personas buscan verse físicamente jóvenes, la humanidad empieza a temer por el envejecimiento. Callinicos (2011) en el capítulo Vértigo de lo moderno contribuye así: «las sociedades modernas se caracterizan por el esfuerzo sistemático de controlar y transformar su entorno físico» (p. 45). No obstante, el valor de la belleza física en esta obra teatral es tomado como algo negativo: la juventud a cambio de vidas inocentes. Por otro lado, como en las obras anteriores, el valor de la amistad y de la familia están presentes en esta obra.

En G4, el tema principal es la desconfianza, los niños perdidos en el bosque no estaban muy cómodos con la idea de tener que dormir en la cabaña de la abuela esa noche. Sin embargo, deciden hacerlo al no tener otra alternativa. El presentimiento de los niños era acertado, la dulce anciana no era lo que simulaba ser. El ser desconfiado tiene un valor

positivo, pues los niños pudieron estar alerta del peligro al que se exponían. De igual modo, la amistad que los niños construyen con María en G4 es un valor común en esta obra. El mismo aspecto se reproduce en G2, se le da un valor positivo a la amistad.

El orgullo o «2. m. Arrogancia, vanidad, exceso de estimación propia, que suele conllevar sentimiento de superioridad». (RAE, 2023) es el argumento en G5, un personaje que ha maltratado a sus compañeros, al verse expuesto por la muerte, toma conciencia sobre sus actos y pide perdón. El orgullo en esta obra es visto con una valoración negativa, es un valor mezquino porque provoca disforia entre los participantes y el mismo personaje orgulloso es reprendido por su conciencia. La obra comunica la necesidad de dejar atrás los problemas para construir nuevas y mejores relaciones interpersonales.

Otro tema evidenciado en G5 es el matoneo. Caperucita se burla de Pulgarcito por ser bajo en estatura. La obra critica el inadecuado comportamiento de este personaje y busca demostrar que incluso una persona con acciones odiosas puede cambiar su sistema de valores negativos para percibir la vida de diferente manera, a partir, consecuentemente, de una situación que pone en peligro su vida.

El respeto es un valor fundamental en G5, sin respeto los compañeros no tenían un ambiente sano de convivencia. Fue necesaria una situación de gran dificultad para que Caperucita se diera cuenta de los errores que estaba cometiendo. Esta transformación del personaje ocasiona también que las personas agredidas por ella al principio de la obra sean ahora sus amigos.

El 100% de las obras realizadas por los estudiantes se basan en la amistad. 40% trata el valor de la unión familiar. 20% de la belleza y 20% sobre el respeto. De acuerdo con lo anterior, los principales temas hallados en las obras analizadas se sintetizan en la Tabla 3.

Tabla 3

Principales temas evidenciados en las obras

Obra	Tema
G1	Venganza (-)
G2	Venganza (+), justicia (+)
G3	Desobediencia (-)
G4	Desconfianza (+)
G5	Orgullo (-), matoneo (-)

5.1.7 Lingüística (registro [formal o informal], variación fonética)

Resulta pertinente para el análisis lingüístico de las obras escritas por los jóvenes de 7-6 resaltar que la mayoría de los estudiantes, a pesar de dar a conocer mediante la encuesta (Apéndice C) que no suelen dedicarse mucho tiempo a la lectura, hicieron un trabajo respetable. Naturalmente, presentan errores ortográficos, de tipografía y de puntuación.

En esta categoría de análisis, lo primero que se va a indicar es la clase de registro que emplearon los estudiantes para la construcción de las obras. Existen dos tipos de registros, el formal y el coloquial. De acuerdo con Bernal y Torner (2022) el registro formal o coloquial se da por «la relación de proximidad o distancia que se establece o se desea establecer entre los interlocutores; (...) de sus vivencias compartidas o no y de su posición social» (p. 235). Así, el lenguaje que se distancie más del lector será considerado como un lenguaje con un

registro formal y el lenguaje que comparte vivencias con los interlocutores se considerará coloquial.

De este modo, se podría indicar que en el 40% de las obras escritas se emplea un lenguaje coloquial. Es decir, se reproduce en el texto la manera como hablan los jóvenes: «-Cazador: yo no estaría tan seguro de eso, esta vez sí no te me escapas» (G5). En este fragmento se aprecia cómo la afirmación «sí» seguida del «no» es usada para darle énfasis a la negación, expresión que no se usa formalmente. Por otro lado, «Las niñas en su trance salen caminando al bosque (...)» (G3). El verbo en gerundio «caminando» está de sobra, si los personajes salen, naturalmente lo harán a pie. Por lo tanto, los estudiantes escriben de la misma manera como se expresan oralmente.

Por otro lado, hay dos obras que configuran a los villanos con uso del español de España: «Lobo: hay una habitación, podéis dormir si queréis» (G1). «Abuelita: ¿Qué os ha pasado para terminar en el bosque?» (G4). Según esto, se podría pensar que los estudiantes configuran a los villanos como personas adultas, y por esta razón, emplean este tipo de lenguaje, que han visto en las obras originales.

El prestigio supone un cambio desde lo consciente. En otras palabras, el prestigio hace que los usuarios busquen imitar la forma «deseable» o que tenga un valor importante en ciertas comunidades apartadas. De acuerdo con Serrano (1996) el prestigio «queda establecido [por] un patrón bastante uniforme en cuanto al mecanismo del cambio: o bien está asociado a la clase dominante y es el modelo de prestigio: o bien hay razones de solidaridad y lealtad apartadas de esta norma» (p. 32).

De acuerdo a lo anterior, pasa algo interesante con el 40% de las obras. Se configura a un personaje llamado *burro*. En G2, se comporta como una especie de bufón con algunos rasgos que se alejan de la norma lingüística: «¿Ya merito?», «¿Lej cuento un cuento?», «Ta güeno». En el primer ejemplo, la expresión es usada para señalar duda con respecto a la llegada al lugar de destino. Podría parafrasearse como «¿ya casi llegamos?». En el segundo ejemplo, se evidencia una velarización de «s» en «j» en el pronombre personal átono *les*. En el ejemplo tres, la expresión se emplea como sinónimo de «Está bien», para darle rasgos específicos al personaje, se realiza la supresión, específicamente aféresis de la primera sílaba «es» en «está», también se emplea el adjetivo «bueno/güeno» como «bien»

Quizá la intención en esta alternancia fonética sea la configuración de un personaje enmarcado en un habla vulgar. Esta es la única obra donde esta forma de escribir se hace de manera intencionada y se hace con un personaje en específico para caracterizarlo.

5.2 Análisis de intertextualidad

En esta sección se analizan dos grandes categorías: la intertextualidad explícita e intertextualidad implícita. El primer tipo se señala de forma clara, sin insinuar o dar algo por conocido. Específicamente, se evidencia en los personajes (Caperucita, Hansel, Gretel, Pulgarcito, el Lobo, La bruja) y en los lugares (bosques). Posteriormente, se analiza la intertextualidad implícita en la que se hallaron alusiones indirectas a otros textos, mayoritariamente audiovisuales.

5.2.1 Intertextualidad explícita

La manera más explícita de intertextualidad es la cita que refiere y anticipa la palabra ajena y recoge en sí polifónicamente numerosas voces enunciativas (Voloshinov, 1976). A través del tiempo, la cita ha redireccionado cantidades de mensajes y los ha resemantizado. «La huella de la cita remite a un pasado de la letra que retorna bajo la forma de una presencia modificada» (García, 2021, p. 51). Esta no debería entenderse únicamente como un conjunto de palabras diseccionadas de un texto. De acuerdo con Medina (2022) las citas deberían entenderse como (...) «correspondencias intertextuales entre diversos tipos de flujos comunicacionales, en cuanto a prestación de elementos, de estructuras, alusiones, códigos y estructuras referidas, extraídas o asociables a otros textos» (p.5). Pueden entenderse también como guiños hacia otras obras. En los tiempos modernos no necesariamente se debe anclar la estructura de la cita tal y como se conoce (Medina, 2022). En el caso de las obras teatrales de los estudiantes se evidencian estas relaciones intertextuales explícitas con los personajes y lugares de las obras.

5.2.2 Personajes y lugares

Todos los personajes y los lugares recreados en cada una de las obras construidas por los estudiantes, fueron tomados de las obras originales. En G1 aparecen personajes como Caperucita Roja, Pulgarcito, la Bruja y el Lobo. En G2 se muestra a Hansel. En G3 aparecen Caperucita Roja, Hansel, Gretel y la Bruja. En G4, Hansel y Gretel, y en G5 Caperucita Roja y Pulgarcito.

Asimismo, el análisis arrojó como resultado que el 100% de las obras se desarrollan en el bosque o en una cabaña situada en este mismo espacio. En G1, por ejemplo, el lugar es

una cabaña, en medio de un bosque; en G2, la historia se desarrolla en el bosque; en G3 en, la casa de la bruja en medio del bosque, en G4, la cabaña en medio del bosque, y en G5, un colegio en el bosque.

En el apartado de transgresión [4.1.2 Personajes (número y características)] se analizaron las características de cada personaje en cada texto. Dicho lo anterior, cabe recordar que la mayoría de estos caracteres contienen la personalidad de los personajes de las obras originales.

No obstante, en G2 se recrea un personaje tomado explícitamente de la película «Shrek 2» de DreamWorks, estrenada en 2004. Se trata de *Burro*. Este recupera la personalidad y algunas expresiones lingüísticas del carácter del audiovisual. En la escena original de la película *Burro*, se queja nueve veces con la expresión «¿Ya merito?» para indicar su descontento e inconformidad con la larga distancia desde el reino de Duloc hasta el reino Muy muy lejano. Por otro lado, en G2 Burro interpela a sus amigos de esa manera para saber si ya están cerca del refugio del lobo. Este recurso es usado en ambas obras para mostrar el descontento de estos personajes por la lejanía a su lugar de destino.

5.3 Intertextualidad implícita

La intertextualidad implícita obliga al interlocutor a notar vestigios de una obra original (hipotexto) con la ayuda de su bagaje literario y su conocimiento del mundo, estableciendo relaciones entre el texto preliminar y el que se deriva de este (hipertexto) (Genette, 1962).

5.3.1 Personajes e interdiscursividad

El gigante es un personaje de tradición literaria que se encuentra desde los textos grecolatinos como en «La odisea» de Homero, por ejemplo, con Polifemo que es un cíclope y es gigante; hasta los libros álbum más recientes (Criado, 2018). La relación de hipertextualidad en el gigante de G4 se rescata de «El gigante egoísta» de Oscar Wilde, pues al final, este gigante obtiene una transformación y aprende a compartir.

En comparación con «El gigante egoísta», el gigante de G4 con su altura ayuda a los niños a divisar su hogar. «Gigante: los voy a ayudar, veo una casa un poco cerca de aquí podría ser la de ustedes» (G4). Se trata, entonces, de una resignificación de la figura tosca y agresiva del gigante a una transformación amigable y colaboradora.

De acuerdo a la interdiscursividad, una de las críticas que hace Abaladejo (2007) es que en la actualidad la comparación de textos literarios se limita a comparar textos escritos. Es decir, no tiene en cuenta los diversos planteamientos y perspectivas que puedan surgir con otros tipos de texto. La interdiscursividad es el tipo de intertextualidad que mantiene un texto literario con respecto a otros tipos de texto u obras de arte (Genette, 1962).

G5 presenta a la Conciencia de Caperucita que es descrita como «un ser vestido de azul» y le recrimina a Caperucita su actuar: «-Conciencia: para, Caperucita, estás haciéndole daño» (G5). En ese sentido, Pepe Grillo de la adaptación cinematográfica de Walt Disney es el mejor amigo, consejero y la conciencia de Pinocho, al igual que la conciencia de Caperucita quien la instruye y acompaña todo el tiempo.

Por otro lado, queda a la especulación el personaje de Jake en G2. Naturalmente, es un nombre que no se relaciona con los personajes principales de los cuentos tradicionales. Al parecer, este nombre podría relacionarse con «Hora de aventura», un programa animado de Cartoon Networks. Uno de sus personajes principales es Jake el perro. De acuerdo con Amino (2019) Jake el perro «era el personaje más gracioso de las primeras 5 temporadas de la serie, simplemente su forma de ser lo volvía un personaje carismático». De Jake (G2) se puede rescatar un poco de esa forma de ser de Jake el perro, aunque la personalidad de este sea sombría y vengativa: «Jake: quédate quieto que te estoy intentando matar». El tono irónico produce algo de gracia y podría evocar a Jake el perro.

Finalmente, se encontró que en G5, cuando finaliza la historia y la cazadora se enfrenta con la bruja que trata de escapar, esta le dice: «Bruja: atrápame si puedes». Las relaciones intertextuales pueden darse también de manera involuntaria. Esta expresión pudo haber sido escrita sin ninguna intención, pero lo que sí es seguro es que «Atrápame si puedes» (2002) es una película basada en la vida real sobre el mayor falsificador de cheques. Este film es dirigido por Steven Spielberg y protagonizado por Leonardo DiCaprio y Tom Hanks. Entonces podría entenderse la relación del policía - ladrón y bruja - cazadora. Lo cual, deja ver la constante lucha de la cazadora que le ha costado atrapar a su enemiga. Todo lo anterior se resume en la tabla 4.

Tabla 4

Definición de categorías generales y específicas para el análisis de la intertextualidad

	Categorías	Obras				
Explícita	Generales	G1	G2	G3	G4	G5
	Personajes	Caperucita Roja, Pulgarcito, Bruja y Lobo	Hansel y Burro	Caperucita Roja, Hansel, Gretel y Bruja	Hansel y Gretel	Caperucita Roja, Pulgarcito
	Lugares	Cabaña en medio de un bosque	El bosque	La cabaña de la bruja en medio del bosque	Una cabaña en medio del bosque	El colegio en el bosque
Implícita	Personajes	-	Jake en comparación con Jake el perro de «Hora de aventura»	-	Gigante en relación a «El gigante egoísta»	Pepe grillo en Conciencia de Caperucita
	Interdiscursividad	-	«Hora de aventura» serie animada de Cartoon Networks	-	-	<ul style="list-style-type: none"> •Película «Pinocho» de Walt Disney •Película «Atrápame si puedes»

El ejercicio de escritura en los estudiantes permite evidenciar su visión de mundo y la forma en que resemantizan las obras tradicionales leídas en conjunto con las películas y

dibujos, ya sea consciente o inconscientemente. Podría decirse que G2 y G5 hacen una resemantización más compleja sobre sus personajes.

6. Conclusiones

De acuerdo a los objetivos trazados en este proyecto, surgieron dos grandes ejes. El primero referido a la transgresión y el segundo a la intertextualidad. En la transgresión se analizaron los personajes (número y características), los espacios, la época recreada a través de la utilería, la estructura narrativa, los temas y los valores. En cuanto a estos últimos, se destacan la venganza, la amistad, la desobediencia, la belleza, la desconfianza, el orgullo, el matoneo, el respeto.

En la intertextualidad se mostraron explícitamente personajes y lugares de las obras originales como Caperucita Roja, Pulgarcito, el Lobo o la Bruja, ubicados en un espacio como el bosque. Implícitamente, se hicieron alusiones a personajes y situaciones acogidas de otros medios audiovisuales como Jake el perro de «Hora de aventura» y Pepe grillo de la película «Pinocho» de Walt Disney. En los guiones elaborados por los estudiantes se puede evidenciar que, desde la transgresión, los aprendices tuvieron libertad para hacer los ajustes sobre las obras. Desde la intertextualidad, las resignificaron en concordancia con los productos que han consumido previamente, en su mayoría, dibujos animados y películas.

El trabajo en aula se inclinó por mostrar el contexto histórico de las obras en clase y por contar a los estudiantes un poco más sobre los autores de los cuentos tradicionales para que tuvieran una visión más global de las obras. Asimismo, se les motivaba a ser parte de las

obras y a representarlas para que pudieran tener una mejor relación con estas y pudieran, de una manera u otra, interesarse por la literatura. Del mismo modo, al finalizar las clases, se les explicó que el ejercicio de escritura y representación teatral no era solo algo que se debía quedar en el aula, si no que, si alguno de ellos sentía que tenía talento para escribir y para actuar, podría dedicarse a eso e interesarse por asistir a obras teatrales. Así, se pretendía provocar en los estudiantes una visión positiva hacia el consumo y la producción del arte.

En adición, resulta llamativo cómo los estudiantes, ya sea de manera involuntaria o voluntaria, mezclan la literatura con otros productos audiovisuales. Es decir, en las producciones escritas por ellos se pueden encontrar ciertos vestigios o relaciones que permiten notar la preferencia de los estudiantes por dichos otros tipos de texto, que podrían ser más llamativos para ellos. Quintero (2023) comenta que los niños empiezan a consumir contenidos televisivos desde edades muy tempranas, demostrando un conocimiento amplio de los contenidos transmitidos.

Por otra parte, aunque algunos de los estudiantes manifestaban no tener creatividad, es interesante encontrar tanta riqueza transgresiva en las obras construidas. Este es un llamado a que como docentes de lengua castellana se les dé a los estudiantes la oportunidad de conocer en ellos sus capacidades de creación literaria y se eviten ejercicios limitados y repetitivos de lectura y escritura. Para ello, es de suma importancia que se incorporen nuevas metodologías para motivar la creatividad de los estudiantes y para darles la oportunidad de encontrar la pasión de la literatura, ya sea en la lectura o en la escritura de textos literarios. Por último, valdría la pena que este estudio pudiera ser contrastado con otros de la misma índole para confirmar si los resultados encontrados en esta investigación son de igual manera recurrentes en otros análisis.

Bibliografía

- Albaladejo, T. (2007). Semiótica, traducción literaria y análisis interdiscursivo. *Teoría/Crítica. Homenaje a la Profesora Carmen Bobes Naves*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 61-75.
- Almeida, J. (2020). Reflexiones sobre el concepto del “otro” en los cuentos clásicos de los hermanos Grimm, Hans Christian Andersen y Charles Perrault. *Lectura y educación literaria*, 128.
- Amino. (2019). Análisis a Jake el Perro. https://aminoapps.com/c/hda-esp/page/blog/analisis-a-jake-el-perro-penpilot-y-gunter/MQwJ_dZLCku71Wgr4berXj5r51g5RDGD12R
- Aragón-Flores, G. I. (s. f). Los/las jóvenes y las tareas escolares. https://web.archive.org/web/20210924082840id_/https://uabjo.slm.cloud/Documents/Articles/file_925dbc386a55d6ec6db576a5759bc815
- Ayala, B. Y., y Cotrina, P. (2019). Escritura creativa en la escuela. *Infancias Imágenes*, 18(1), 80–94. <https://doi.org/10.14483/16579089.12263>
- Bajo, M. J. (1998). El teatro. *Creatividad y sociedad*, 14(13), <https://journals.openedition.org/cher/1032>
- Barberá Sanmiguel, B. (2021). El teatro y el cine como recursos educativos: una propuesta didáctica.
- Barrada, A. (2007). Intertextualidad y traducción: La alusión como elemento primordial en la traducción de los textos literarios del árabe al español. *Tonos*, 13(párr. 6). https://www.um.es/tonosdigital/znum13/secciones/estudios_C_barrada.htm
- Bedoya, O. (2015). La transgresión y la expresión erótica en algunos cuentos de Germán Espinosa. Universidad de Medellín. https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/8073/OlgaLucia_BedoyaHernandez_2015.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Bernal, Freixa, J., & Torner, S. (2022). La Neología Del Español: Del Uso Al Diccionario. *Iberoamericana Editorial Vervuert*. <https://doi.org/10.31819/9783968692692>

- Callinicos, A. (2011). *Contra el posmodernismo*. Ediciones ryr.
- Campbell, J. (1979). *El héroe de las mil caras*. Fondo de Cultura Económica. México
- Carranza, M. (2018). El rinoceronte en el aula o la transgresión del lenguaje literario. *Kapichuá*, (1), 63-78.
- Carrasco, B. (2016). Análisis semiótico del cuento “El antropófago” de Pablo Palacio para la creación de un guion teatral. Universidad Central del Ecuador.
- Carrasco, Y. (2016). El lobo feroz y Caperucita Roja: recurrencias y reescrituras. [Tesis de Master en estudios literarios. Universidad de Alicante]
- Casanueva Hernández, M. (1993). El cuento tradicional, literatura ganada, intemporal y eterna. Sus implicaciones didácticas. *Aula*. 147-152(5)
- Competencias Básicas del Lenguaje. (s. f). La actividad lingüística: comprensión y producción.
- Courtès, J (1991). *Análisis semiótico del discurso*. Madrid, Editorial Gredos
<http://hdl.handle.net/10045/58425>
- Criado, P. (2018). La figura del gigante en la literatura infantil en la actualidad creación de un álbum ilustrado con una giganta como protagonista. Universidad de Granada.
<http://hdl.handle.net/10481/53106>
- Departamento Nacional de Planeación. (s. f). Educación Prescolar Básica Media.
<https://www.dnp.gov.co/programas/desarrollo-social/subdireccion-de-educacion/educacion-basica-media>
- Eco, U. (2002). *Sobre literatura*. Barcelona. <https://docplayer.es/42533875-Ivonne-bordelois-la-palabra-amenazada.html>
- Fernández-Cifuentes, L. (1984). Yerma: Anatomía de una transgresión. *MLN*, 99(2), 288–307. <https://doi.org/10.2307/2906189>
- García Figueroa, S. D. R. (2021). Aprendemos actuando. Integrando el teatro en la escuela.
- García, N. (2021). Piglia y Mansilla: Políticas de la cita. Perífrasis. *Revista de Literatura, Teoría y Crítica*, 12(24), 50-68.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-89872021000200050

Genette, G. (1962). *Palimpsestos*. Taurus.

Gómez, M. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología. <https://metodologiaecs.wordpress.com/2012/05/20/analisis-de-contenido-cualitativo-y-cuantitativo/>

Guzmán, V. (2021). El método cualitativo y su aporte a la investigación en las ciencias sociales. *Gestionar: revista de empresa y gobierno*, 1(4), 19-31.

Hosseini, A. Sadat (2011), "University Student's Evaluation of Creative Education in Universities and their Impact on their Learning", *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 15, pp. 1806-1812

Kristeva, J. (1978). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos. <https://es.scribd.com/document/379120144/Kristeva-Julia-Semiotica-1>

La República. (2022). Más de 70% de población colombiana sigue viviendo con menos de un salario mínimo al mes. <https://www.larepublica.co/economia/mas-de-70-de-poblacion-colombiana-sigue-viviendo-con-menos-de-un-minimo-al-mes-3355797>

Maina, M. (2016). Pulgarcito, aportes para nuevas lecturas. *Recital.*, 9(5). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5567568>

Martín, M. R. (2011). En los límites del libro de viajes: seducción, canonicidad y transgresión de un género. *Revista de literatura*, 73(145), 65-90.

Medina, R. (2022). La teoría intertextual. *El estudio de los intercontextos*. Universidad de La Habana, (293).

Ministerio de Educación Nacional. (2022). Sistema educativo colombiano. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Sistema-de-educacion-basica-y-media/233839:Sistema-educativo-colombiano>

Morlà Folch, Eudave Muñoz, D., & Brunet Icart, I. (2018). Habilidades didácticas de los profesores y creatividad en la educación superior. Experiencia en una universidad mexicana. *Perfiles educativos*, 40(162), 100–116.

Parra Osorio. (2012). Una función de producción para el teatro en Colombia. *Cuadernos de economía* (Bogotá, Colombia), 31(56), 149–177.

Pérez, C. (2020). Caperucita Roja: la simbología del cuento original y de las adaptaciones actuales. *Notas Hispánicas* 6: 61-76.: <https://doi.org/10.24197/nh.1.2020.61-76>

- Pozuelo, C. V. (2009). *Importancia del teatro en la escuela*. España: Innovación y experiencias educativas, 11.
- Propp, V. (1968). *Morfología del cuento*. Madrid, Editorial Fundamentos.
- Quintero, D. (2023). Niños, niñas, televisión y mediaciones familiares. Barranquilla, Universidad del Norte. <http://hdl.handle.net/10584/11350>
- Real Academia Española. (2023). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/amistad?m=form>
- Reyes, A. M. Chávez, T. (2022). El teatro en la recreación de textos literarios para el desarrollo de la comprensión lectora. Ecuador, Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/59346/1/BFILO-PLE-22P04%20REYES%20-%20CHAVEZ.pdf>
- Ruiz, C. (2009). El teatro infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 15(2). https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/CRISTINA_REINA_2.pdf
- Schommer, M. (1994). "Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions", *Educational Psychology Review*. 6, (4), 293-319.
- Serrano. (1996). *Cambio sintáctico y prestigio lingüístico* (Vol. 2). Vervuert.
- Tolkien, J. R. R., & Lee, A. (2009). *Cuentos desde el reino peligroso*. Minotauro.
- Unir. (2020). Currículo oculto: en qué consiste e importancia para enseñar una segunda lengua. <https://www.unir.net/educacion/revista/curriculo-oculto/#:~:text=El%20curr%C3%ADculum%20oculto%20se%20trata%20de%20un%20compendio%20de%20saberes,de%20las%20distintas%20etapas%20educativas>.
- Van Dijk. (2003). *Ideología y discurso una introducción multidisciplinaria*. Barcelona.
- Vegara Meirelles, P. (2018). El folclore y la maldad en el " Oscuro bosque oscuro" reinventado por Jorge Volpi.
- Voloshinov, V. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/el_sig.pdf

Zavala, L. (1999). Elementos para el análisis de la intertextualidad. *Cuadernos de Literatura*, 5(10), 26-52.

Apéndices

Apéndice A. Diario de campo

https://docs.google.com/document/d/1JLmenv_5AmsTOyuqbKAZntjV1QgFauwW/edit?usp=drive_link&oid=102727828994257103318&rtpof=true&sd=true

Apéndice B. Guiones teatrales escritos por los estudiantes

Grupo 1:

https://docs.google.com/document/d/1U2vfoaDCmRBUR4NFS8u3n_1H4WUBarzS/edit?usp=drive_link&oid=102727828994257103318&rtpof=true&sd=true

Grupo 2:

https://docs.google.com/document/d/100FPUUAjFWRTxSuK5T58-1EQ6rCbzFS6/edit?usp=drive_link&oid=102727828994257103318&rtpof=true&sd=true

Grupo 3:

https://docs.google.com/document/d/1Nbx9FyR7mKLoJi5cimv5xdP2BZNBzimW/edit?usp=drive_link&oid=102727828994257103318&rtpof=true&sd=true

Grupo 4:

https://docs.google.com/document/d/1wrBNACgrTOjnH0LF1yU7L0KIDGGQmT-a/edit?usp=drive_link&oid=102727828994257103318&rtpof=true&sd=true

Grupo 5:

https://docs.google.com/document/d/1TR1T3gYqAwaX4DoZqnUtoZ9vJ3XCHLpS/edit?usp=drive_link&oid=102727828994257103318&rtpof=true&sd=true

Apéndice C. Encuesta a los estudiantes de 7-6 del colegio Isidro Caballero Delgado, sede «D»

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdSESGhPq_DDpuCziD1QmigPC6EMTDsTvDiXavwe_rLbMmFpA/viewform