



Universidad de Valladolid

**MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y
ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

Especialidad en Lengua castellana y Literatura

**CAPERUCITAS DE AYER Y HOY: UNA
PROPUESTA INTERMEDIAL EN EL MARCO
DEL PLAN DE FOMENTO A LA LECTURA EN
EL BACHILLERATO DE ARTES**

**ALUMNA: MARTA GONZÁLEZ BARRIGÓN
TUTORA: MARÍA MARTÍNEZ DEYROS**

**Dpto.: Literatura Española, Teoría de la Literatura y Literatura
Comparada**

CURSO 2024-2025

Resumen

Este Trabajo de Fin de Máster presenta un proyecto intermedial que se enmarca en el Plan de Fomento a la Lectura en el Bachillerato de Artes, concretamente en la Escuela de Artes de Valladolid. Tomando como partida como *Caperucita Roja*, un cuento de hadas tradicional conocido por todos, se propone una serie de actividades en las que se trabajan diferentes versiones del cuento —desde las clásicas hasta ilustraciones, cortometrajes o canciones— que confluyen en la creación de un producto final por parte de los alumnos en el que realizan su propia interpretación del cuento en formato libre y que exponen el día del libro en el recibidor del centro. A través de una metodología activa se busca fomentar la lectura crítica, la creatividad y la conexión entre las artes. La evaluación, al tratarse de un proyecto entre diferentes asignaturas se reparte entre aquellas implicadas en las actividades.

Palabras clave

Fomento de la lectura— intermedialidad— educación artística— Bachillerato de Artes— Caperucita Roja

Abstract

This Master's Thesis presents an intermedial project that is embedded in the plan for the Promotion of Reading in the Bachelor of Arts, particularly in the School of Arts of Valladolid. Using *Red Riding Hood*, a traditional or popular fairy tale known to all, a series of activities are proposed in which different versions of the story are worked on -from classics, to illustrations, short films or songs- converging in the creation of a final product by the students. The purpose of the project is that the students create their own interpretation of the story in free format in order for them to exhibit it in the foyer of the center on the Day of the Book. Through an active methodology, we seek to encourage critical reading, creativity and the connection between the arts. The evaluation, given that the project is divided between different subjects, will be distributed among those involved in it.

Keywords

Reading promotion— intermediality— art education— Arts Baccalaureate— Little Red Riding Hood

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	3
2.	OBJETIVOS.....	3
3.	MARCO TEÓRICO	5
3.1.	EL FOMENTO DE LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO	5
3.2.	EL CUENTO COMO GÉNERO LITERARIO PARA LA INTERVENCIÓN.....	9
3.2.1.	CORPUS	14
3.3.	INTERMEDIALIDAD.....	18
4.	INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	19
5.	INTRODUCCIÓN	19
6.	OBJETIVOS	23
6.1.	PERIODIZACIÓN	24
6.2.	ACTIVIDADES.....	25
6.3.	METODOLOGÍA.....	27
6.4.	EVALUACIÓN.....	28
7.	CONCLUSIONES	31
8.	BIBLIOGRAFÍA.....	32
9.	ANEXOS.....	35

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El presente Trabajo Final de Máster aborda la importancia de revitalizar el hábito lector en la etapa de Bachillerato y, en concreto, en la modalidad de Artes. Hoy en día, en los centros educativos parece que las pantallas y el lenguaje visual han alcanzado un protagonismo determinante en la educación. En este sentido, en este trabajo queremos concederle importancia a las metodologías didácticas que conectan la experiencia literaria con los intereses y las sensibilidades de los alumnos. Este trabajo se apoya en la convicción de que la lectura, lejos de ser una obligación o una actividad aislada —como piensan muchos estudiantes—, puede establecer una base capaz de enriquecer y dialogar con las diversas disciplinas artísticas y esto es precisamente lo que queremos que asimilen los alumnos a través del proyecto.

La propuesta se centra en un plan de fomento a la lectura que establece el cuento como el género literario más apropiado para explotar su brevedad, versatilidad y capacidad de sugerir universos imaginativos que pueden ser traducidos a otros lenguajes artísticos. A lo largo de este trabajo, se plantea una intervención didáctica para el Bachillerato de Artes en la que la lectura y análisis de un corpus de cuentos, seleccionados por el docente y por el alumnado, se complementa con actividades interdisciplinares que involucran a las diferentes asignaturas de este Bachillerato, como Cultura Audiovisual, Artes Escénicas, Literatura Dramática, Proyectos Artísticos, Dibujo Artístico y, por supuesto, Lengua Castellana y Literatura. Además del género del cuento, trabajamos la intermedialidad a través las tres subcategorías distinguidas por la profesora Irina O. Rajewsky (2020).

De esta manera, en este proyecto exploramos cómo el cuento—medio literario— puede interactuar y enriquecerse con otros medios artísticos, precisamente los que se exploran en el Bachillerato artístico. A través de la intermedialidad en el aula, queremos fomentar la exploración creativa mediante la fusión de la literatura y las diferentes artes.

2. OBJETIVOS

Mediante el presente Trabajo Final de Máster proponemos explorar y desarrollar un modelo innovador para el fomento de la lectura en la etapa de Bachillerato y, en especial, el de Artes. A través de actividades que conecten la literatura con las asignaturas artísticas de la especialidad, queremos poner en práctica un modelo pedagógico aplicable y motivador.

El principal objetivo de este trabajo es explorar y justificar la viabilidad de un enfoque didáctico interdisciplinar en la modalidad artística del Bachillerato para el fomento de la lectura. A lo largo de este estudio, buscaremos puntos de conexión que permitan interconectar

las diferentes asignaturas, desde las tradicionales hasta las de reciente aparición en el currículo del Bachillerato artístico. Para ello, investigaremos cómo los elementos que forman parte del cuento pueden estimular la creación artística.

Mediante este plan de fomento a la lectura queremos potenciar la competencia lectora de los alumnos; desarrollar su creatividad, pensamiento crítico y capacidad de expresión gracias a los múltiples lenguajes artísticos y, sobre todo, generar un impacto positivo y significativo en los estudiantes. Aunque es un proyecto diseñado para el Bachillerato de Artes —precisamente por las asignaturas específicas de esta modalidad—, los alumnos del centro que cursen otros ciclos, como el de Ilustración o Gráfica Publicitaria —entre otros—, pueden participar también y aportar sus conocimientos.

3. MARCO TEÓRICO

A lo largo de este apartado, estableceremos los principios conceptuales y metodológicos que sustentan nuestro trabajo. En primer lugar, examinamos la importancia de un Plan de Fomento a la Lectura en la etapa de Bachillerato, con un enfoque particular en el de Artes. También nos enfocamos en el género narrativo y, en particular, en el relato breve, al considerarlo el más adecuado para nuestra propuesta. Por último, exploramos el concepto de la intermedialidad y su función como estrategia pedagógica para conectar la literatura con las disciplinas artísticas, eje principal del proyecto.

3.1. EL FOMENTO DE LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO

En primer lugar, debemos especificar qué entendemos por fomento de la lectura. Según Herrera Cano (2015: 435), este término consiste en la promoción de la lectura abarcando actividades que buscan incentivar a las personas a leer, presentando la lectura como una fuente de disfrute y placer. Asimismo, la lectura impulsa una mejor comprensión, estimula la creatividad y contribuye al desarrollo de otras habilidades, como la escritura (435).

El fomento de la lectura es importante en cualquier etapa educativa, ya que “sirve para poner en acción la mente y agilizar la inteligencia, estimula la creatividad, refuerza los procesos cognitivos y por supuesto amplía el bagaje cultural del ser humano” (Herrera Cano, 2015: 435).

Aunque la comprensión y la competencia lectora son procesos interconectados que avanzan de la mano, la primera es un proceso “individual y depende de las actividades cognitivas y metacognitivas que la persona sea capaz de desarrollar para lograr la comprensión cabal de un texto” (Romo M., 2019: 165). Por otro lado, la competencia lectora “se relaciona con las actividades de aprendizaje que el individuo desarrolla a lo largo de toda la vida” y, según Pisa “está considerada como un conjunto de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos van desarrollando a lo largo de la vida en distintos contextos, a través de la interacción con sus iguales y con la comunidad en general” (2009 en Romo M., 2019: 165).

En el aula, la asignatura de Lengua y Literatura Castellana deben potenciar y desarrollar estos procesos. Como señala Romo M., aunque vemos que el currículo educativo le da importancia a estos aspectos, no siempre se cumple su aplicación en el aula (Romo M., 2019: 166). Además, “los lectores a medida que maduran recurren a sus propios pensamientos y

experiencias para la comprensión lectora” (Romo M., 2019: 168), de manera que, cuanto mayor sea su bagaje cognitivo, cultura, y vital, mayor capacidad de comprensión podrá alcanzar, relacionando así el intertexto lector. De esta manera, la Didáctica de la Lectura asume gran responsabilidad al tener en cuenta ese intertexto lector de cada alumno para diseñar e implementar estrategias que eleven progresivamente el grado y nivel de dificultad en la comprensión lectora (Romo M., 2019: 168). Como señala este autor, no sólo debemos centrarnos en la “lectura de textos escritos”, sino en los diversos formatos que este ofrece, como el digital o complementos visuales tales como diagramas, dibujos, mapas, tablas, gráficos y tiras cómicas (2019: 168).

La Didáctica de la Lectura tiene el cometido de formar lectores competentes: capaces y autónomos. No solo debe entender aquello que lee, sino que debe poseer “habilidades metacognitivas que le permiten autorregular la comprensión” para, de esta manera, ser consciente de sus procesos de pensamiento al leer y ajustar sus estrategias para una buena comprensión (Romo M., 2019: 169). A la hora de formar lectores competentes, el docente cumple un papel muy importante, ya que es quien selecciona los materiales de lectura, “desde aspectos básicos hasta el complejo entramado de la lectura crítica” (Romo M., 2019: 169).

Como señala Carrillo García (2022: 2271), en la educación actual existe una contradicción: aunque los planes educativos proponen proyectos integrales y diseños de aprendizaje universales, la realidad es que en lo que a literatura se refiere, en muchos centros continúan proporcionando listas de lectura a los alumnos con una evaluación tras su lectura. Esta autora explica que no hay claridad a la hora de abordar un análisis y estudio literario, no se enseña a los alumnos a analizar textos —ir más allá de su estructural, tema estilo, etc.— ni a enfocarlo desde una perspectiva interdisciplinar (2022: 2271). Es en este sentido donde debemos detenernos: en la interdisciplinariedad. Este enfoque “invita a relacionar o integrar diversas áreas del conocimiento en búsqueda de un aprendizaje que potencie el desarrollo del saber o posibilite dominar nuevas ideas”, de manera que, la literatura —y la lectura— no debe permanecer aislada sino que debe relacionarse con el resto de asignaturas del curso (Carrillo García, 2022: 2271).

Según Casanny, la lectura es “el único procedimiento didáctico que fortalece el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de compromiso con la comunidad” (2003 en Caballero Cervantes, 2022: 44) y, por ello, la educación debe emplear la interdisciplinariedad para que los estudiantes infieran y

construyan sus propios significados a partir de los textos; de esta manera su comprensión mejorará (Caballero Cervantes, 2022: 44). Como señala Caballero Cervantes, la lectura no es una tarea exclusiva en la asignatura de Lengua y Literatura, de manera que, al enseñar a leer interdisciplinariamente se fomenta el intercambio de conocimientos a través de la lectura en diferentes áreas. En este aspecto, Caballero Cervantes destaca dos procedimientos: las estrategias de enseñanza, de las que se encargan los docentes y las estrategias de aprendizaje, que son aquellas que pondrán en práctica en la lectura los alumnos una vez explicadas por los profesores (2022: 44).

La lectura y su enseñanza no es exclusivamente labor del docente de la asignatura de Lengua y Literatura Castellana, todas las áreas deben implicarse en la labor, pues la lectura es un eje transversal de la enseñanza (Caballero Cervantes, 2022: 44-45). Los docentes de cada área pueden y deben identificar las necesidades de los alumnos y, de esta manera, potenciar sus capacidades. Por ello, desde la enseñanza de la lectura, se contemplan las estrategias interdisciplinarias, ya que leer “además de tener la función de codificar, decodificar y analizar la información de los textos, también va relacionado con el dominio de habilidades y destrezas cognitivas de reflexión y autonomía, que impacta en su vida social” (Caballero Cervantes, 2022: 46).

La lectura impulsa el pensamiento crítico, por lo que la lectura crítica “busca promover las capacidades de comprensión, interpretación, en las cuales el estudiante deberá pensar, inferir, interpretar, proponer y desenvolverse de manera autónoma, reflexiva y analítica” (Caballero Cervantes, 2022: 46). Además, en el contexto del Bachillerato de Artes es fundamental la comprensión, ya que no solo se debe comprender el texto sino más bien “desarrollar una interpretación, producto de la comprensión aplicable al mundo” (Caballero Cervantes, 2022: 46). Tal y como señala Caballero Cervantes (2022: 49), la interdisciplinariedad es una estrategia para avanzar en la comprensión crítica de los textos, ya que produce interacciones de conceptos a través de distintas disciplinas. Además, los planes interdisciplinarios de lectura permiten a los estudiantes ser más flexibles, abiertos y críticos, ser capaces de comprender de manera integral las situaciones y conceptos que lo rodean y, de esta manera, adaptarse al entorno (Caballero Cervantes, 2022: 50). De esta manera, a través de la interdisciplinariedad buscamos que los alumnos comprendan que la lectura como un “elemento de expresión humana y no como un mecanismo de homogeneización” (Caballero Cervantes, 2022: 50).

La autora Caballero Cervantes (2022: 51) señala dos factores importantes a la hora de implantar un plan interdisciplinario: por un lado, la formación del docente y la enseñanza y estrategias de lectura crítica en el aula para poder interactuar con otras áreas; en análisis en conjunto de las diversas áreas atendiendo a cuestiones que remiten a la finalidad desde el proceso lector, a los objetivos, tipos de textos y lecturas, estándares que permiten la integración de las disciplinas desde la lectura, qué tipo de actividades permiten la interconexión de saberes, etc; por último, el diseño de un plan interdisciplinario de lectura teniendo en cuenta el currículo existente desde las diversas áreas y saberes particulares.

Caballero Cervantes (2022: 51) establece unos pasos a seguir a la hora de comenzar un proyecto con la lectura como punto de partida sería el siguiente. En primer lugar, conocer la realidad de los estudiantes y sus posibles debilidades para, de esta manera, poder establecer un ritmo de trabajo y un estilo de aprendizaje. En segundo lugar, escoger un tema común en las áreas y, después, seleccionar los textos u obras. Una vez seleccionados, y teniendo en cuenta la temática que se va a trabajar, se establecen las asignaturas que participan en el proyecto. Por último, revisar y comparar los objetivos planteados con los Básicos de Competencias teniendo en cuenta los contenidos del curso específico.

Esta autora proporciona una tabla para el diseño del plan interdisciplinario de lectura para los docentes

Eje temático	Obra literaria o lectura	Asignatura	Estándares de Competencia	Contenidos a desarrollar	Actividades y estrategias
El tema central que se desarrollará a lo largo de la unidad	La obra seleccionada de acuerdo al eje temático	Asignaturas involucradas según el eje temático escogido	Selección de los estándares que se trabajarán de acuerdo al eje temático y las asignaturas seleccionadas	Listado de temas específicos que se deben afianzar para fortalecer e integrar el proceso lector con el conocimiento del área	Actividades delimitadas de acuerdo los estándares y contenidos a desarrollar, usando de base la obra literaria

(Caballero Cervantes, 2022: 51)

Para finalizar este punto, resaltar la importancia de la enseñanza de la lectura crítica en las aulas y el papel de alumnos y docentes en el proceso y, en especial, al abarcar un proyecto interdisciplinar. En un proyecto colaborativo como este, es importante fomentar el trabajo colaborativo. Además, resaltar la interdisciplinariedad como un medio por el que aprender y

conectar ideas y conocimientos de múltiples campos, favoreciendo la capacidad de análisis y resolución de problemas, así como el desarrollo de la intertextualidad (Caballero Cervantes, 2022: 52).

3.2. EL CUENTO COMO GÉNERO LITERARIO PARA LA INTERVENCIÓN

Al abordar la narrativa en prosa, es fundamental reconocer las tres categorías principales que han preocupado tanto a la filología como a la folclorística: el mito, la leyenda y el cuento (Prat Ferrer, 2013: 27). Aunque en este trabajo nos centramos en el cuento, no debemos olvidar los otros géneros, ya que comparten características (Prat Ferrer, 2013: 28).

El cuento ha sido durante mucho tiempo un género desprestigiado por escritores y críticos y considerado indigno de ser estudiado como la poesía, la novela o el drama (Piña-Rosales 2009: 476). Sin embargo, “[el cuento] no es un producto híbrido ni un género menor. Es sencillamente, la expresión literaria de una época, como la tragedia, la epopeya o aun la novela, lo ha sido de otras” (Baquero Goyanes 1949: 26). Por ello, merece la pena estudiarlo y leerlo.

Cuando hablamos de cuento nos referimos a un relato de origen popular y doble tradición, ya que este proviene del folclore oral y, en épocas posteriores fue fijado por escrito. En origen, estos relatos populares servían para que la sociedad conociera el mundo y sus valores (Mancilla et al. 2021: 16). Después, pasaron de generación en generación, sufriendo numerosas transformaciones y adaptaciones hasta su posterior fijación por medio de la escritura, que transforma inherentemente el relato, ya que la oralidad da paso a las reglas literarias (Prat Ferrer, 2013: 33). De esta manera, se pierden elementos esenciales de la oralidad y la actuación: los gestos, pausas, repeticiones, interacción con el oyente, etc. (Prat Ferrer, 2013: 33). A partir de su fijación, un relato que, anteriormente era cambiante y dinámico gracias a la oralidad, se congela y se fija una versión (Prat Ferrer, 2013: 34). Gracias a la escritura, se han conservado muchos cuentos que, de otra manera, quizás se habrían perdido. Hoy en día encontramos antologías dedicadas a los cuentos tradicionales provenientes del folclore: no son propiedad de nadie, existen numerosas versiones de ellos y están libres de derechos de autor, lo que garantiza su continua adaptación y vida en la cultura popular (Prat Ferrer, 2013: 34).

Dentro de los cuentos tradicionales como relatos breves, Prat Ferrer (2013) desarrolla las modalidades que encontramos de estos, ya que, aunque comparten muchas características,

también encontramos matices entre ellos. A pesar de que no nos detendremos en profundizar en cada una de ellas, las modalidades del cuento son: los *exempla*, los cuentos de animales, las fábulas, los cuentos maravillosos, los cuentos de hadas, los *fabliaux*, las *novelle*, los casos, los cuentos de hadas y, por último, los chistes, las facecias y los relatos jocosos (Prat Ferrer, 2013: 31-34).

En este trabajo, dentro del relato, nos detenemos en el cuento de hadas como eje central del proyecto. La elección de estos y no otros viene justificada por la capacidad que tienen de trascender generaciones y formatos. Con certeza, estos relatos son conocidos por todos, ya que a partir del siglo XX entran al mercado editorial como literatura infantil, consolidando, de esta manera, el género de literatura infantil o cuento de hadas (Mancilla Pinta et al., 2021: 19). Gracias a la lectura en la infancia de estos relatos existe un imaginario colectivo en torno a ellos que nos permite trabajar sobre una base con los alumnos. Además de ser conocidos como literatura, también lo son gracias a sus múltiples adaptaciones cinematográficas, sus diversas recopilaciones en colecciones de cuentos, álbumes ilustrados, etc. Esta riqueza artística de los cuentos de hadas nos permite elaborar un proyecto intermedial con mayor facilidad para los alumnos.

El término “cuento de hadas” hace referencia a sucesos maravillosos, mágicos o, incluso, horrorosos (Tatar, 2012: xv). Estos personajes alados, las hadas, no suelen aparecer en los relatos y, por ello, algunos folcloristas prefieren el término “cuento maravilloso” para referirnos a ellos (Tatar, 2012: xv). El rasgo principal de estos cuentos es la magia en todas sus variantes, como las transformaciones que convierten en animales a humanos o en ricos a los pobres (Tatar, 2012: xvi). Estos relatos son de origen folclórico y su transmisión era oral para “hacer más corto el tiempo que se dedicaba a remendar, a coser, a hilar, a reparar herramientas... y al sinnúmero de faenas domésticas que requería concentración física, pero dejaba la mente abierta a la divagación y el soñar despierto” (Tatar, 2012: xxxvi). Tiempo atrás, cuando el mito dejó de ser suficiente en otras culturas la sociedad se servía de estos relatos para encontrar explicación y consejo, ya que ofrecían sabiduría (Tatar, 2012: xxxvi). Al tratarse de literatura popular, no había autores sino gente común capaz de recordar, volver a contar y reconstruir los cuentos tradicionales (Tatar, 2012: xxxviii), de modo que no había un solo ni un autor ni una sola versión, sino tantos como oradores. Al tratarse de una obra colectiva, cada narrador adaptaba el relato de acuerdo a su cultura y religión, así como al mensaje que quería transmitir a su público, en cambio, la estructura de la historia y los personajes se mantenían (Mancilla Pinta et al., 2021: 18).

En el siglo XIX surge la necesidad de recoger los cuentos populares por escrito, destacando así escritores como Charles Perrault, los hermanos Grimm o Christian Andersen (Mancilla Pinta et al., 2021: 17). Aunque hoy en día son sus versiones las que se han conservado, difundido y adaptado, estos escritores no son los autores de los textos, sino que su labor fue de recopiladores; “se encargaron de escribir todas las historias que circulaban en sus respectivas sociedades. Todos vieron la importancia de preservar la cultura ya que estos relatos estaban destinados a desaparecer” (Mancilla Pinta et al., 2021: 19).

El proceso que realizaron estos escritores, al recopilar en volúmenes los cuentos tradicionales difundidos durante siglos oralmente en sus respectivas sociedades, implicaba una reescritura de los mismos, ya que ese proceso suponía “la adaptación a los contextos, al lenguaje escrito, a la representación del destinatario lector y a las motivaciones e intereses de quienes llevaron a cabo esa tarea” (Mancilla Pinta et al., 2021: 20). Prueba de ello son las diferencias que encontramos entre, por ejemplo, el cuento de *Caperucita roja* en la colección de los hermanos Grimm y la de Charles Perrault.

En este trabajo cobran gran importancia las reescrituras de los cuentos, pues así nos han llegado. Además, a día de hoy se sigue practicando la reescritura en distintas claves, como la feminista. Como señalan Mancilla Pinta *et al.*, “las reescrituras contemporáneas de estos relatos son, en el fondo, juegos literarios” y se adaptan, en ocasiones, con fines didácticos o políticos (2021: 21). Sin embargo, las reescrituras invitan al lector a adentrarse en el entramado cultural que conecta pasado y presente, un mundo literario repleto de posibilidades y continuidades (Mancilla Pinta et al., 2021: 21).

En el proceso de adaptación de los cuentos tradicionales existen varias técnicas: traducción (lingüística), adaptación (contextual), versión (no atada al contexto), reversión, recontextualización, revisitación, parodia, intertextualidad, traducción, resemantización y reescritura (Mancilla Pinta et al., 2021: 21).

Si hablamos de reescrituras, la intertextualidad cumple un papel importante. Dentro de los tres tipos de intertextualidad señalados por Wilkie (2002 como se citó en Mancilla Pinta et al., 2021: 21), las citas que aluden a otros textos; las imitaciones, que parafrasean o “traducen” un original y los textos de género, que siguen códigos reconocibles. Las reescrituras de cuentos de hadas se sitúan en el nivel de la citación. De esta manera, las reescrituras juegan con el lector, quien piensa que conoce bien un cuento y, sin embargo, no hay una versión fijada ni original. Por lo tanto, como señala Wilkie, “el resultado es una experiencia intertextual peculiar dado que la primera versión conocida ya está adaptada a valores y rasgos de la cultura popular contemporánea” (2002, como se citó en Mancilla Pinta et al., 2021: 22). De esta manera,

cuantas más versiones sobre un cuento conozca el lector, más rica y desestabilizante será la lectura, siempre y cuando estas reescrituras ofrezcan una intertextualidad reflexiva y no sean solo una actualización superficial —como suele ocurrir en las versiones cinematográficas actualizadas— (Mancilla Pinta et al., 2021: 22).

Al hablar de reescrituras, también debemos hablar de la traducción. La traducción no solo abarca el paso de un idioma a otro, sino una forma más amplia, la traducción cultural (Mancilla Pinta et al., 2021: 22). Por lo tanto, reescribir un cuento tradicional es, al fin y al cabo, una forma de traducción cultural, lo que permite también el paso de un medio a otro, como la adaptación al cine o, incluso, las ilustraciones de un libro álbum, donde las imágenes tienen sus propias figuras retóricas (Mancilla Pinta et al., 2021: 22). Igualmente, la traducción cultural también abarca el contexto histórico y cultural, pues los relatos se adaptan a un momento cultural determinado y a los valores del momento (Mancilla Pinta et al., 2021: 22). Las reescrituras de los cuentos tradicionales son, en definitiva, un claro ejemplo de transferencia cultural, tienen la capacidad de generar nuevos significados, resultando de esta manera familiares al lector por la tradición de los textos y, a la vez, extraños o novedosos por la reinterpretación del texto (Mancilla Pinta et al., 2021: 23).

Al igual que la traducción, en las reescrituras de los cuentos de hadas cobra un papel importante la resemantización. Las sociedades, en cada época, han creado símbolos, sentidos y significados nuevos a las cosas, ya sea mediante literatura, imágenes visuales o formatos audiovisuales. En este sentido, Zecchetto (2011) define el proceso de resemantizar de esta manera: “transformar el sentido de una realidad conocida o aceptada para renovarla o para hacer una transposición de modelo, creando una entidad distinta, pero con alguna conexión referencial con aquélla, de modo que esta última adquiere un nuevo significado que la primera no tenía” (en Mancilla Pinta et al., 2021: 23). De esta manera, relatos y personajes clásicos adquieren nuevos significados sin perder conexión con el “original”. A través de la resemantización y reescritura nos damos cuenta de la riqueza de estos relatos y lo atemporales que son, “tanto a través del medio escrito como del visual, se configuran como una sucesión de transformaciones, asociadas a la analogía, la metáfora y la polisemia” (Mancilla Pinta et al., 2021: 24).

Por último, el concepto de reescritura que, como señala Mancilla Pinta et al., no consiste únicamente en la variación de un texto, sino de un continuo dinámico de relaciones textuales y culturales (2021: 24). En este concepto cumplen un papel importante las adaptaciones, ya que son reinterpretaciones y recreaciones del texto (Mancilla Pinta et al., 2021: 24). De esta manera, la reescritura es, entonces, una forma de adaptación, resultando familiar al lector o espectador,

pero, con la sorpresa de la novedad. La adaptación, según Hutcheon “incluye tanto el recuerdo como el cambio, la persistencia y la variación” (2006 como se citó en Mancilla Pinta et al., 2021: 24). El recuerdo tiene que ver con la fuente “original” o la recopilada por alguno de los autores mencionados anteriormente; el cambio hace referencia a la novedad del texto en comparación con el anterior; la persistencia remite a los motivos o elementos clave de los relatos que se conservan y, la variación, se refiere a la forma o el significado del relato.

Mancilla Pinta et al. (2021: 24) resalta la importancia del medio a la hora de reescribir un cuento, ya que a través de este se adquieren significaciones, ya que no solo residen en el texto. El medio visual no se puede ignorar en estos relatos, pues la imagen, en ocasiones, es tan importante como la palabra. Esto es precisamente lo que buscamos trabajar con el Bachillerato de Artes, donde se trabajan las imágenes, las ilustraciones, la cultura audiovisual, etc.

Como hemos mencionado, la reescritura se nutre de técnicas como la traducción, resemantización, intertextualidad o la adaptación, resultando así una “operación de traducción cultural amplia, que abarca una zona de confluencia entre operaciones semióticas e intertextuales e implica una transformación de una realidad conocida para renovarla o crear una entidad distinta” (Mancilla Pinta et al., 2021: 24). El proceso de reescritura, por lo tanto, resulta idóneo para trabajar en el aula gracias a su amplitud, flexibilidad y productividad que promueven. Al no detenerse únicamente en la reformulación de un texto, la reescritura nos permite trabajar los relatos desde diferentes disciplinas o medios.

Además de su valor literario, escogemos el cuento popular o de hadas como género por los valores que transmite y deben ser tratados en clase: “amor, compromiso, generosidad, lealtad, amistad, comunicación, esfuerzo, superación, sinceridad, respeto, perdón, gratitud, honradez, tolerancia y un larguísimo etcétera” (Soliño Pazó, 2019: 127). A través de estos relatos aprendemos las consecuencias que tienen las acciones que llevamos a cabo.

Otro motivo que nos lleva a escoger el cuento como hilo conductor de este Plan de Fomento a la Lectura es para continuar cultivando en los alumnos de Bachillerato el imaginario colectivo, “adentrar al alumnado en ese conjunto de imágenes, símbolos y metáforas que comparte una cultura” (Arana Caballero, 2019: 181). En la sociedad en la que vivimos, compartimos un imaginario colectivo que se ha ido formando gracias al folclore, el cine, la televisión y, por supuesto, la literatura (Arana Caballero, 2019: 181). Por ello, si alguien nos menciona la “manzana envenenada”, sabemos gracias al conocimiento sobre el cuento de Blancanieves o a sus diferentes versiones cinematográficas, a qué nos estamos refiriendo.

3.2.1. CORPUS

A la hora de realizar el proyecto, hemos optado por centrarnos en un cuento popular en especial y tal vez de los más conocidos, *Caperucita Roja*. Aunque su origen está en la tradición oral, como hemos explicado con los cuentos populares, este cuento fue publicado por primera vez en Francia por Charles Perrault en 1697 en *Cuentos de mamá Oca* y, más tarde, por los hermanos Grimm en su primera colección de cuentos *Cuentos para la infancia y el hogar* en 1812 (Tatar, 2012: 148). Al igual que ha ocurrido con otros cuentos, *Caperucita Roja* cuenta con numerosas variantes dependiendo de la época, la cultura o el recopilador que lo recogiese. Por ejemplo, Perrault termina el cuento con Caperucita siendo engullida por el lobo, mientras que los Grimm incorporan el personaje del cazador, quien termina haciendo una cesárea al lobo para rescatar a la niña y a su abuela. Otras versiones campesinas se recrean en lo macabro, lo obscuro o lo erótico, terminando con Caperucita comiendo los restos del lobo (Tatar, 2012: 149). Tanto Perrault como los hermanos Grimm optaron por reescribir el cuento de manera educativa y aleccionadora, “que contuviera varios mensajes sobre la vanidad y la holgazanería” (Tatar, 2012: 149).

Al igual que otros cuentos populares, *Caperucita Roja* cuenta con numerosas versiones que cambian por completo el cuento e introducen elementos nuevos, como la de Roald Dahl en *Cuentos en verso para niños perversos* (1982), en la que la joven Caperucita saca un revólver de su corsé y termina haciéndose un abrigo con la piel del lobo o la de James Finn Garner, quien escribe *Caperucita políticamente correcta*, en *Cuentos políticamente correctos* (1994), eliminando cualquier actitud indebida del cuento.

Igualmente, este relato cuenta con versiones en todos los medios, desde el relato recogido en el siglo XVII por Charles Perrault, ilustraciones del siglo XIX cuando comienzan a recogerse en volúmenes los cuentos tradicionales, como las de Gustave Doré o Walter Crane. Aunque estos dibujos acompañaban al cuento a modo de ilustración, también destacamos por su originalidad la obra de Warja Lavater (1965), en la que a través de imágenes cuenta el relato a través de formas geométricas y colores, sin más texto que una leyenda explicativa sobre personajes y lugares. Por otro lado, Adolfo Serra en 1995 publica su versión mediante ilustraciones en negro con detalles rojos y fondo blanco para relatar el cuento clásico, tampoco incluye texto en su libro. El ilustrador explica que el libro fue su proyecto final del Ciclo de Grado de Ilustración en la Escuela de Arte Número Diez, en Madrid. En las siguientes declaraciones, Adolfo Serra reivindica la importancia de las ilustraciones:

Por otro lado, me interesaba especialmente la idea de que fuera el propio lector quien interpretara las ilustraciones y creara su propia versión de Caperucita Roja, a través de su recuerdo o a partir de una versión nueva sugerida por las imágenes.

Quería recuperar de alguna manera la experiencia de “contar un cuento”, así el álbum adquiere una nueva dimensión, no se agota y la historia se puede interpretar una y otra vez. Finalmente creo en la capacidad del lector, ya sea niño o adulto, para superponer sus propias ideas y sentimientos a partir de las imágenes, sin que haya un texto definido que le distraiga u oriente (Serra, s.f.).

También encontramos cortos animados en el siglo XX como el de Burt Guillet que fusiona el cuento de *Caperucita Roja* con el de *Los tres cerditos* creando un corto único en el que el Lobo se disfraza en un hada Ricitos de Oro, además, con una sinfonía difícil de olvidar. Tex Avery en 1943 estrena su corto animado donde los personajes del cuento se rebelan contra sus creadores y contra sus propias características y su condición. Caperucita pasa entonces a ser una cantante en un bar nocturno de Hollywood y el lobo un espectador (Ocaña, 2021: 34). Sin embargo, el argumento del cuento y el subtexto son los mismos. Por otro lado, en 1944, Friz Freleng realiza su propia versión con un lobo que quiere comerse al famoso Bugs Bunny.

Por supuesto, este cuento también cuenta con adaptaciones cinematográficas que se centran en el horror siniestro, como la película *En compañía de lobos* (1985) basada en la novela de Angela Carter, o la sátira negra de Matthew Bright, *Freeway* (1996) que se centra en el erotismo del cuento (Tatar, 2012: 151).

Al tratarse nuestra intervención de un proyecto en el Bachillerato de Artes, hemos querido incluir algunas de estas versiones de diferentes medios, incluyendo, además, la canción *Caperucita feroz* 1980, del grupo pop La Orquesta Mondragón cuya letra fue escrita por el poeta Luis Alberto de Cuenca, “ligando el travestismo a Caperucita” (Morán, 2021: 37), o *Caperucita Roja* (2017) del canal de Youtube “Destripando la Historia” que adapta a la música y vídeo explicando mitos, cuentos populares u otras narraciones.

En cuanto a las reescrituras que hemos seleccionado para la intervención, además de algunas de las ya mencionadas, encontramos el poema de la chilena Gabriela Mistral, *Caperucita Roja* (1924). Este poema concede importancia a la violencia que soportan las mujeres, ya que incluye en el poema escenas explícitas que giran en torno al asesinato de Caperucita (Casas, 2023: 10): “y ha molido las carnes, y ha molido los huesos/y ha exprimido como una cereza el corazón...” (Mistral, 1924). Por otro lado, seleccionamos el relato de la argentina Luisa Valenzuela *Si esto es la vida, yo soy Caperucita Roja* (1997). En esta

reescritura, Valenzuela le da la vuelta a la historia conocida por todos, creando un personaje que explora su identidad y su sexualidad, abraza sus instintos y deseos, el lobo (Casas, 2023: 11).

FORMATO/ MEDIO	TÍTULO	AUTOR	AÑO
Animación (cortometraje)	<i>El lobo feroz</i>	Burt Gillet	1934
	<i>Red Hot Riding Hood</i>	Tex Avery	1943
	<i>Red Riding Rabbit</i>	Friz Freleng	1944
Música	<i>Caperucita feroz</i>	La Orquesta Mondragón (letra de Luis Alberto de Cuenca)	1980
	<i>Caperucita Roja</i> (canción parodia)	Destripando la Historia	2017
Ilustración	<i>Caperucita Roja</i>	Gustave Doré	1862
	<i>Caperucita Roja</i>	Walter Crane	1875
	<i>La pequeña Caperucita Roja</i>	Warja Lavater	1965
	<i>Caperucita Roja</i>	Adolfo Serra	1995
Relato breve	<i>Si esto es la vida, yo soy Caperucita Roja</i>	Luisa Valenzuela	1997
Poesía	<i>Caperucita Roja</i>	Gabriela Mistral	1924

3.3. INTERMEDIALIDAD

Como hemos mencionado, en este trabajo exploramos la conexión entre el cuento y las artes. Por ello, nos centraremos primeramente en el concepto de intermedialidad. Este término hace referencia a la “relacionalidad de un medio con otro(s) medio(s), en su definición más básica” (Prieto, 2017: 7). Es decir, la intermedialidad es una relación entre diferentes medios

artísticos como, por ejemplo, entre literatura y cine o literatura y pintura. Aunque son términos que comparten características, la intermedialidad no sustituye a la intertextualidad —fenómeno teorizado anteriormente al de intermedialidad—, sino que “la complementa y actualiza” (Prieto, 2017: 9). La intertextualidad es una relación entre textos que dialogan o hacen referencia a otros (Prieto, 2017: 9). La intermedialidad, por tanto, expande y enriquece la intermedialidad. Si la intertextualidad estudia cómo los textos se influyen entre sí, la intermedialidad amplía el campo y estudia la interacción de los textos con otros medios artísticos. Esta interacción entre medios surge, en parte, gracias a la revolución tecnológica del siglo XX, ya que entran en juego medios como la radio, el cine, la fotografía, etc. (Prieto, 2017: 9).

Irina O. Rajewsky (2020) distingue tres categorías diferentes en la práctica intermedial. La primera hace referencia a la transposición medial y hace alusión a la transformación de un producto medial en otro medio (441), por ejemplo, la adaptación al cine de una novela. La segunda tiene que ver con la combinación de medios, es decir, la creación de un producto mediante la integración de dos o más medios, conservando cada uno de ellos su propia materialidad (442), como por ejemplo una novela que combina texto y fotografía. Por último, la intermedialidad en el sentido de referencias intermediales. En esta categoría, un medio evoca o imita elementos de otro empleando sus propias técnicas (443). El medio referente es el único presente materialmente pero el medio evocado aparece mediante la evocación, imitación o tematización de sus características. Algunos ejemplos de este fenómeno son la escritura “cinematográfica” de Manuel Puig, el cine “poético” de Tarkovsky o de Pasolini, o la prosa “musicalizada” a partir de los ritmos de la salsa y el son en la novela *Yo soy la rumba* (Prieto, 2017: 12).

En este sentido, resulta de gran interés el artículo mencionado anteriormente, “Anatomía del cuento” (Piña-Rosales 2009), que nos servirá de pauta para establecer la asociación entre el cuento y otras artes visuales (484).

En primer lugar, trataremos la relación del cuento y la pintura. En esta relación artística destaca el ejercicio retórico de la écfrasis, figura retórica emparentada con la *descriptio* (484). Mediante este recurso, el autor hace una representación verbal de una obra representada visualmente. Aunque la écfrasis se trabaja de lo visual a lo literario, con los alumnos se puede hacer el ejercicio inverso, de manera que, proporcionándoles un cuento, sean ellos quienes creen la obra visual. De esta manera, el producto variará en gran medida dependiendo de los alumnos y sus preferencias.

En segundo lugar, Piña-Rosales (2009) aborda los vínculos entre el cuento y el cine, estudiados anteriormente por Jesús Fernández Vallejo en su introducción a *Cuentos de cine* (2003). En este punto se habla del cine como protagonista de los cuentos, es decir, como tema central del relato. Sin embargo, también encontramos subtemas como la realización cinematográfica o la idea del cine como generador de mitos y fascinación desmedida (Fernández Vallejo, 2003: 9). Este autor, recalca el manejo del tiempo como similitud entre el cine y el cuento, aunque no con el espacio, pues se materializa visualmente. Sin embargo, tal vez la conexión más cercana entre ambos radique en el proceso de selección y organización de los sucesos, tanto el autor como el director actúan como editores (Piña-Rosales 2009: 485).

Por último, se tratará la similitud entre el cuento y la fotografía. Para Piña-Rosales, si la novela es cine, el cuento es fotografía precisamente por su carácter secuencial (485). En la fotografía, son esenciales la delimitación del marco y la sintetización del fragmento de realidad que captura el objetivo, al igual que en el cuento (485). Estos dos medios comparten relación con un lugar y un tiempo concretos, “vistos a la luz de ese momento particular” (485). Aunque pueda parecer que es un fenómeno relativamente reciente, la fusión entre literatura y fotografía tiene una trayectoria, ya que anteriormente se empleaba el grabado para ilustrar los libros, tal y como señala Prieto (2017: 13), existe una larga tradición, ya que desde los manuscritos medievales los textos han estado acompañados de iluminaciones. Sin embargo, estas iluminaciones y, posteriormente fotografías, cumplían la función de acompañar el texto, iluminarlo. En cambio, si hablamos de intermedialidad, las fotografías no ilustrarían la narración ni la acompañan, forman parte de ella, crean nuevas capas de significado en la historia. Las fotografías son, en definitiva, una parte activa de la narración (Prieto, 2017: 13).

4. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

A lo largo de este apartado detallaremos la intervención del proyecto diseñada para fomentar la lectura a través del cuento en el contexto de un Bachillerato de Artes. Como hemos mencionado en la introducción, con este proyecto pretendemos potenciar la competencia lectora pero también desarrollar la creatividad y la expresión artística de los alumnos. Buscamos que los alumnos entablen un diálogo entre las artes y, en este caso, con la literatura como punto de partida. A través de la intermedialidad desarrollarán su creatividad para lograr un producto final de libre elección, siempre y cuando tenga relación con alguna de las materias que se imparten en el Bachillerato.

4.1. INTRODUCCIÓN

La presente propuesta didáctica se desarrollará en la Escuela de Arte y Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de Valladolid —EAVA—. Aunque ha cambiado en varias ocasiones su ubicación desde que se fundó en 1779, hoy se sitúa en el barrio de la Rondilla de Valladolid, en un edificio moderno con instalaciones nuevas que inauguraron en la calle Mirabel en el curso 2022-2023. En la nueva sede, los alumnos cuentan con los recursos necesarios para desarrollar las clases más prácticas del Bachillerato.

El Bachillerato de Artes, desde la implantación de la última Ley educativa, la LOMLOE, a través del Real Decreto 243/2022, se divide en dos vías. La primera es la modalidad de artes, vía de artes plásticas, imagen y diseño. La segunda es la modalidad de artes vía de música y artes escénicas. En cada una de estas vías se imparten asignaturas materias comunes —como Lengua Castellana y Literatura, lengua extranjera, Filosofía, etc—, materias específicas de modalidad y materias optativas.

En la Escuela de Arte de Valladolid, además de los dos cursos de Bachillerato, se ofrecen hasta seis planes de estudios superiores que se dividen en tres ramas: Artes Aplicadas de la Escultura, Diseño de Interiores y Diseño Gráfico. Los ciclos formativos que encontramos son: Escultura Aplicada al Espectáculo, Técnicas Escultóricas, Gráfica Publicitaria, Ilustración, Proyectos y Dirección de Obras de Decoración y, por último, Conservación y Restauración de Bienes Culturales.

Además, dirigidos a los diferentes cursos que se imparten, se organizan charlas enfocadas en diferentes especialidades. Por ejemplo y en relación con nuestro tema, el pasado 14 de marzo visitó la Escuela la ilustradora Laufer con el programa de la Dirección General del Libro y Fomento a la Lectura “Dibujantes de Historias”. En la charla habló sobre cómo se puede vivir de la ilustración y compartió herramientas para entrar en el mercado laboral del

sector. Después de la charla, Laufer impartió un taller de bucle animado para todos los niveles educativos de la Escuela donde pudieron crear sus propias animaciones. En el curso anterior, visitó la Escuela Cinta Arribas, ilustradora también. Habló de su trayectoria profesional y su proceso creativo e, igualmente, en la segunda parte de la intervención llevó a cabo un taller de narrativa visual y álbum ilustrado. Al igual que la de Laufer, esta charla fue promovida por la Dirección General del Libro y Fomento de la Lectura, del Ministerio de Cultura.

La elección de la Escuela de Arte de Valladolid responde a la necesidad de conectar la didáctica de la lectura con los intereses y el perfil específico de los estudiantes de este Bachillerato. En un Bachillerato como este, merece la pena explotar el potencial de los alumnos y de los recursos del centro. Las disciplinas artísticas pueden enriquecer la experiencia lectora y hacerla significativa.

En cuanto a la distribución de las clases, en el primer curso, este año hay cinco clases, siendo dos de ellas de la modalidad de escénicas. En el curso de segundo, cinco clases, únicamente una de Artes Escénicas y las otras tres de Artes Plásticas y Diseño. Dado el alto número de alumnos que repiten en el primer curso, se contempla la opción de aumentar una clase más en primero. El número de alumnos varía según la clase y la modalidad, pero rondan los veinticinco alumnos por clase.

En la Escuela, los alumnos están constantemente cambiando de clase, ya que para cada asignatura tienen un aula específica. Las asignaturas teóricas se imparten en aulas convencionales y, para las prácticas, los alumnos se trasladan en los cinco minutos de descanso. Para las asignaturas de Artes Escénicas y Educación Física, cuentan con un pequeño pabellón con escenario, también tienen aulas-taller, sala de informática, aula con caballetes para dibujar, etc. Además, los alumnos cuentan con una taquilla que se les asigna al principio de curso y que deben devolver al finalizarlo, de manera que pueden guardar todos los materiales que no necesiten llevar a casa.

La justificación de esta intervención didáctica reside en el principio de que el fomento de la lectura puede y debe ser una experiencia creativa, interdisciplinar y profundamente conectada con la realidad y las pasiones de los jóvenes. La propuesta no solo aspira a mejorar las habilidades lectoras de los estudiantes, sino también a estimular y desarrollar su imaginación, pensamiento crítico y capacidad para comunicar ideas y sensaciones a través de múltiples lenguajes artísticos.

4.2. CONTENIDOS

Como ya hemos mencionado a lo largo del trabajo, este proyecto se enmarca en el primer curso del Bachillerato de Artes. Consideramos que esta propuesta no termina de encajar en la asignatura de Lengua castellana y Literatura precisamente porque los contenidos que trabajamos no son propios de la asignatura. Por esta razón, optamos por incluir el proyecto en el Plan de Fomento a la Lectura del centro. De esta manera, aunque el profesor de Lengua cumpla un papel importante en el proyecto, cuenta con una mayor libertad para seleccionar contenidos y obras fuera del currículo de su asignatura. Además, al incluirlo en el Plan de Fomento a la Lectura, podemos involucrar en mayor medida a las demás asignaturas del curso.

Al tratarse de un Proyecto de Fomento a la Lectura intermedial, diferenciamos los contenidos de las diferentes áreas. De esta manera, distinguimos los contenidos literarios de los visuales, musicales o creativos y expresivos.

BLOQUE DE CONTENIDOS	CONTENIDOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES RELACIONADAS
Literarios	- El cuento tradicional - Simbolismo en el cuento de hadas - Reescritura de cuentos	- Lectura de versiones clásicas de <i>Caperucita Roja</i> - Esquemas actanciales - Análisis del poema de Gabriela Mistral y relato de Luisa Valenzuela
Visuales y narrativos	- Lectura de imágenes - Ilustración editorial - Narración a través de imagen - Estilo y simbolismo visual	- Comparación de ilustraciones de diferentes estilos - Motivos recurrentes en las ilustraciones
Musicales	- El cuento de <i>Caperucita Roja</i> en la canción - Lenguaje musical y literario	- Escucha y análisis de canciones sobre el cuento - Identificación de motivos del cuento
Creativos y expresivos	- Reescrituras desde lenguajes diversos	- Proyecto final libre sobre su propia reescritura

	- Producción artística intermedial	- Exposición colectiva en el centro
--	------------------------------------	-------------------------------------

Retomando la tabla propuesta por Caballero Cervantes (2022: 51) y aplicándolo a nuestro proyecto, el resultado sería el siguiente:

EJE TEMÁTICO	OBRA LITERARIA O LECTURA	ASIGNATURA	ESTÁNDARES DE COMPETENCIA	CONTENIDOS A DESARROLLAR	ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS
El cuento de hadas como forma narrativa y su permanencia hoy en día y, en especial, <i>Caperucita Roja</i>	Diferentes versiones de Caperucita Roja (clásicas y reescrituras), ilustraciones, canciones y adaptaciones animadas	Lengua Castellana y Literatura, Cultura Audiovisual, Fundamentos del Arte, Dibujo, canto y coro	Comprender e interpretar textos literarios de diferentes épocas y géneros Análisis de elementos narrativos y símbolos de una obra. Relacionar textos con su contexto y reescribir desde una mirada personal. Interpretar un mensaje visual y construir discursos propios mediante diversos lenguajes	Estructura del cuento tradicional, reescritura e intertextualidad, lectura visual y análisis de ilustraciones y creación artística personal	Lectura comparada de versiones del cuento, análisis de ilustraciones, escucha de canciones, producción de una reescritura libre en diferentes formatos y exposición final de proyectos

En cuanto a las competencias clave que trabajamos en el proyecto, atendiendo a la LOMLOE (Ley Orgánica 3/ 2020), al Real Decreto 243/ 2022 y el Decreto 39/ 2022, de 29 de septiembre que regula el currículo de Bachillerato en Castilla y León, destacamos las siguientes:

- Comunicación lingüística (CCL) mediante el análisis y producción de textos multimodales.
- Conciencia y expresiones culturales (CCEC) a través del ejercicio comparativo de diferentes reescrituras en diferentes medios.
- Competencia digital (CD), con la ayuda de herramientas digitales con distintos fines, desde la creación o maquetación del proyecto final, investigación, o como un medio por el que compartir los proyectos.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), ya que en el proyecto se da la opción de ser colaborativo —en parejas—y, además, se fomenta el pensamiento crítico y autónomo de los alumnos a lo largo de las actividades.
- Competencia social y cívica (CSC). Relacionada con la anterior, esta competencia tiene que ver con el respeto de normas sociales de los diferentes contextos. Además, a lo largo de las reescrituras podemos apreciar diferentes símbolos o comportamientos que cambian notablemente a lo largo de las épocas.
- Competencia de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (CEM). Esta competencia se aplica sobre todo a la hora de realizar el proyecto final, pues son los alumnos quienes desarrollan su idea, solucionan los posibles problemas y llevan la idea a un producto final.

En cuanto a los Objetivos de Desarrollo Sostenibles —ODS— promovidos por la Agenda 2030 presentes también en la LOMLOE (Ley Orgánica 3/ 2020), hemos seleccionado los siguientes. En primer lugar, el número cuatro, la educación de calidad ya que fomentamos la educación creativa fusionando la lectura crítica y la expresión artística. En segundo lugar, el objetivo número cinco, la igualdad de género, pues a lo largo de las reescrituras de Caperucita es notable el cambio en el rol que desempeña la mujer. Por último, el objetivo número diez, la reducción de las desigualdades, trabajando obras de diferentes contextos, culturas y discursos.

4.3. OBJETIVOS

Tal y como hemos mencionado a lo largo del trabajo, los objetivos principales de la secuencia son el fomentar la lectura crítica y creativa en el Bachillerato de Artes, y promover la expresión artística interdisciplinar a través de la interpretación y recreación de narrativas literarias mediante lenguajes visuales.

Los objetivos específicos de la secuencia didáctica son los siguientes:

1. Desarrollar la comprensión lectora de cuentos de diversas temáticas y estilos, identificando sus elementos.
2. Estimular la creatividad y la imaginación de los estudiantes a partir de la lectura, impulsando la generación de ideas para la creación artística.
3. Aplicar técnicas y conocimientos propios de las asignaturas artísticas del Bachillerato para interpretar y recrear los cuentos leídos.
4. Fomentar la expresión personal y la comunicación a través de diferentes lenguajes artísticos, utilizando el cuento como punto de partida.
5. Potenciar el trabajo colaborativo en la concepción y producción de proyectos artísticos interdisciplinarios.
6. Desarrollar la capacidad de análisis y reflexión crítica sobre las relaciones entre la literatura y otras manifestaciones artísticas (intermedialidad).
7. Incrementar la motivación y el disfrute por la lectura al conectarla con sus intereses y aptitudes artísticas.

4.4. PERIODIZACIÓN

La intervención se va a llevar a cabo a lo largo de todo el curso. Al tratarse Bachillerato de un curso muy concentrado y sin demasiado tiempo para actividades que no pertenezcan al currículo, hemos optado por realizar el proyecto a lo largo del curso, de manera que, comenzaremos en octubre con la iniciación al cuento y terminaremos en junio. Dedicaremos dos sesiones cada mes para la realización del proyecto. Hemos escogido el viernes, para que los alumnos desconecten de la asignatura al final de la semana.

MES	ASIGNATURA	SESIONES	ACTIVIDAD
Septiembre	Lengua Castellana y Literatura	2	- Érase una vez... un cuento de hadas - La niña del bosque: conociendo a Caperucita
Octubre	Lengua Castellana y Literatura	2	- El cuento de nunca acabar: reescribir para volver a contar

			- Caperucitas de ayer y de hoy: Gabriela Mistral y Luisa Valenzuela
Noviembre	Dibujo Artístico, Diseño o Fundamentos del Arte	2	- Caperucita ilustrada: texto con imagen - Caperucita ilustrada: imagen que narra
Diciembre	Cultura Audiovisual	2	- Luces, cámara, ¡acción!: Caperucita actriz
Enero	Cultura Audiovisual	1	- Cantando Caperucita
Febrero	Dependiendo de la elección del alumno, la asignatura específica	2	- Érase otra vez... Caperucita
Marzo	Dependiendo de la elección del alumno, la asignatura específica	2	- Érase otra vez... Caperucita
Abril	Todas	1	- Caperucita Roja: del bosque a la Escuela

4.5. ACTIVIDADES

A lo largo del proyecto, realizaremos once actividades que se llevarán a cabo en una sesión a excepción de dos de ellas, “Luces, cámara, ¡acción!: Caperucita actriz”, ya que se visualizarán tres cortos con sus respectivos comentarios —puede ocupar una sesión entera y algo más de otra— y en “Érase otra vez... Caperucita”, que cuenta con cuatro sesiones para que los alumnos realicen su proyecto.

Comenzamos el curso y el proyecto en septiembre con dos sesiones para su inicio. Estas dos consisten en la introducción al género del cuento en “Érase una vez... un cuento de hadas”. En esta sesión se activarán los conocimientos previos de los alumnos para, de esta manera, conocer qué entienden y qué saben del género. Hablaremos de la tradición del cuento, de los más famosos y de los recopiladores más conocidos. En la segunda sesión del mes, “La niña del

bosque: conociendo a Caperucita” leeremos la primera versión escrita del cuento: la de Charles Perrault y, después, la de los hermanos Grimm. Después de estas lecturas y un debate, los alumnos realizarán el esquema actancial del cuento de Perrault por ser la primera versión escrita del cuento, ver en el anexo Imagen 1. De esta manera, los alumnos podrán ver cómo en otras versiones este esquema puede dar un giro.

En el mes de octubre comenzamos con el concepto de reescritura con la sesión “El cuento de nunca acabar: reescribir para volver a contar”. En esta sesión teórica hablamos del proceso de reescritura y las diferentes posibilidades que presenta. También incorporamos el concepto de “mitema” para que, después, los alumnos puedan saber identificarlos a lo largo de las versiones que trabajamos en clase. En la sesión “Caperucitas de ayer y de hoy” leeremos algunas versiones del cuento, como las seleccionadas de Gabriela Mistral en verso y la de Luisa Valenzuela en prosa. Antes de finalizar esta sesión, ponemos en común las conclusiones que sacamos de estas reescrituras, los mensajes que transmiten las mismas, cómo ha evolucionado el cuento y cómo emplean el cuento las autoras para reflejar aquello que quieren expresar. Ver anexo, imágenes dos y tres.

En el mes de noviembre nos centramos en la ilustración. Por un lado, en “Caperucita ilustrada: texto con imagen” hablamos de la ilustración como acompañamiento al cuento. Comparamos las versiones de Gustave Doré y Walter Crane, cómo han reflejado el pasaje estos artistas. Entregaremos una ficha a los alumnos con preguntas para que reflexionen sobre las ilustraciones, así como sus técnicas. Por otro lado, en la sesión “Caperucita ilustrada: imagen que narra”, nos centramos en la ilustración como medio para contar una historia. Trabajaremos la obra de autores como Warja Lavater y Adolfo Serra, quienes realizaron su propia versión de Caperucita sin incluir texto en sus páginas. También mencionaremos el trabajo de otros artistas que se dedican a la ilustración con otros estilos diferentes para ampliar los ejemplos. Al igual que en la sesión anterior, entregaremos una ficha a los alumnos para analizar diferentes aspectos de las versiones ilustradas. Ver anexo, imagen 4.

En el mes de diciembre nos centramos en las versiones animadas del cuento con la actividad “Luces, cámara, ¡acción!: Caperucita actriz”. Aunque hemos reservado dos sesiones para esta actividad, dependiendo del ritmo de la clase puede durar menos. Visualizaremos en clase los cortometrajes de Burt Gillet, Tex Avery y Friz Freleng. Al igual que en la actividad sobre las ilustraciones, se les entregará una ficha a los alumnos para que presten atención a diferentes aspectos y contesten algunas preguntas. También se hará un debate al finalizar la actividad sobre los cortos, sus mensajes, cómo aparece el cuento clásico, etc. Ver anexo, imagen 5.

En el mes de enero llevamos a cabo la actividad “Cantando Caperucita”, en la que trabajaremos las canciones recogidas en el corpus de obras: *Caperucita feroz*, de la Orquesta Mondragón y *Caperucita Roja* del canal de YouTube Destripando la Historia. Al igual que en las otras actividades, los alumnos realizarán una ficha con los aspectos que ya se han trabajado. Ver anexo, imagen 6.

En los meses de febrero y marzo dedicamos dos sesiones en cada uno para la realización del proyecto final: las reescrituras de los alumnos. Como nos encontramos en el Bachillerato de Artes, concedemos libertad a los alumnos para la realización de su reescritura. Además, como hemos podido ver a lo largo del proyecto, las posibilidades que ofrece el cuento son infinitas. Pueden realizar su versión adaptada, un corto —animado o teatralizándolo ellos mismos—, un poema, un cuento mediante fotografías, etc. El día del libro, se expondrá el proyecto en el vestíbulo de la Escuela, al igual que se han expuesto otros trabajos de los alumnos.

La sesión final y la exposición llevan el nombre “Caperucita Roja: del bosque a la Escuela”. En el vestíbulo los alumnos colocarán sus creaciones para que todos los integrantes de la Escuela puedan verlo, así como los familiares de los alumnos o visitantes. Como se ha hecho en otras ocasiones, para los productos audiovisuales se coloca un proyector en una de las paredes del recibidor, por lo que no existe ningún problema para los productos finales audiovisuales.

En cuanto a los materiales y espacios necesarios para el desarrollo de las sesiones, cada una se desarrollará en el aula específico de cada materia. Además, en todas las aulas encontramos una pizarra digital para poder proyectar todo lo necesario. En el caso de la visualización de los cortos animados, el aula de Cultura Audiovisual cuenta con el equipo para su visualización. Igualmente, para la creación del producto final, la Escuela de Artes de Valladolid dispone de diferentes cámaras de vídeo y fotografía para que los alumnos experimenten y trabajen con ellas, por lo que se encuentran a su disposición en caso de necesitarlas.

4.6. METODOLOGÍA

La metodología seleccionada para el desarrollo de la propuesta didáctica es activa, variable y flexible, tal y como se indica en el Decreto 40/2022 de 29 de septiembre. En esta secuencia nos centramos en el enfoque interdisciplinar tomando como punto de partida un cuento tradicional conocido por todos, Caperucita Roja. La familiaridad de los alumnos con la

obra escogida nos facilita potenciar los saberes previos de los alumnos y, de esta manera, favorecer su comprensión.

En la realización del proyecto final, hemos optado por la opción de que los alumnos lo lleven a cabo por parejas de libre elección. Al aplicar el trabajo en parejas fomentamos las habilidades sociales y el aprendizaje colaborativo, de manera que los alumnos proponen ideas y, escuchándose buscan la mejor solución a los problemas.

A través de las “lecturas en clase” se comentan los textos y obras seleccionadas de las que, posteriormente, se entabla un debate en el que los alumnos adquieren conocimientos tras la puesta en común de ideas clave.

Por último, el aprendizaje basado en proyectos que, tras una serie de actividades, confluye en un producto final que realizan los alumnos. El ABP se emplea con el objetivo de potenciar un aprendizaje significativo y funcional en el alumnado de Bachillerato de Artes, por lo que resulta de gran importancia ese producto final.

4.7. EVALUACIÓN

Al desarrollar un Plan de Fomento a la Lectura, consideramos innecesaria la realización de exámenes para evaluar el proyecto. Por este motivo, la evaluación de las actividades se llevará a cabo mediante la observación directa del profesor y algunas entregas como aparece en la siguiente tabla. Los aspectos que vamos a evaluar son: el de participación, la comprensión crítica, el producto final y la autoevaluación de los alumnos. La asignatura que más peso tiene en el proyecto es Lengua castellana y Literatura, como se puede apreciar en la tabla de programación. Sin embargo, consideramos que la evaluación tiene que implicar a todas las asignaturas que forman parte del proyecto, por lo que cada profesor evaluará su parte correspondiente incluyéndolo en el apartado de “actividades” o “trabajos en clase” de su asignatura.

ASPECTO EVALUADO	CRITERIOS	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	MOMENTO DE EVALUACIÓN
Participación	Participación, trabajo en grupo, esfuerzo, actitud	- Lista de observación - Diario de aula - Coevaluación	Durante las actividades

Comprensión crítica	Capacidad de análisis comparado, lectura crítica, relación entre obras	- Rúbricas - Debates - Comentarios escritos	Durante el proyecto y al finalizarlo
Producto final	Coherencia, creatividad, relación con el corpus trabajado, expresión	- Dossier - Rúbrica del proyecto final - Presentación del producto final	Al finalizar el proyecto
Autoevaluación	Reflexión sobre el proceso y conciencia del aprendizaje	- Diario personal/ ficha de autoevaluación	Al finalizar el proyecto

El dossier que aparece en la tabla se debe entregar junto con el producto final y será la asignatura de Lengua la encargada de evaluarlo. En él los alumnos deben incluir el título del producto, los nombres de los alumnos que o han realizado y una serie de puntos a rellenar. En primer lugar, cómo ha surgido la idea de hacerlo de esa manera y qué formato han escogido. En segundo lugar, un resumen del trabajo, en qué consiste el producto. En tercer lugar, qué reescritura de Caperucita les ha inspirado más y qué temas querían desarrollar en su obra. Después, los pasos que han seguido desde que surge la idea hasta que la han ido desarrollando y cómo la han desarrollado, si surgieron problemas durante el proceso y cómo los resolvieron. Por último, una valoración personal, qué opinan de este tipo de proyectos, si ha resultado inspirador para ellos y si lo repetirían con otra obra diferente.

En cuanto al producto final, se les facilitará la siguiente tabla a los alumnos con los puntos que se evalúan y a los que deben prestar atención a la hora de plantearse el producto final.

CRITERIOS	EXCELENTE	NOTABLE	APROBADO	INSUFICIENTE
Originalidad y creatividad	El producto presenta una reescritura innovadora y	Aporta una visión original	Elementos convencionales	Escasa originalidad y repetitivo con lo visto en clase

	personal del cuento			
Expresión y presentación	El lenguaje visual, escrito o audiovisual es claro	Presentación correcta y lenguaje adecuado	Comunicación confusa	Presentación descuidada
Esfuerzo, proceso y acabado final	Se refleja el trabajo realizado, el desarrollo y cuidado de los detalles	Podría estar más pulido, pero se aprecia la dedicación	El trabajo está algo incompleto	Trabajo inacabado, con poca implicación
Participación y trabajo en equipo (si es necesario)	Excelente reparto de tareas y cooperación	Buena colaboración, pero con desigualdades	Colaboración irregular	Descoordinación
Reflexión sobre el trabajo	Justifican sus decisiones creativas con madurez y profundidad	Hay una reflexión clara, aunque no detallada	Reflexión breve o poco elaborada	No hay reflexión

5. CONCLUSIONES

A partir de una obra conocida por todos como *Caperucita Roja*, este Trabajo Final de Máster propone la creación de un proyecto intermedial en un Bachillerato en la modalidad de Artes. El proyecto, enmarcado en el Plan de Fomento a la Lectura del centro, aborda las reescrituras del cuento tradicional como punto de partida para la creación de productos artísticos como libros ilustrados, cuentos a través de fotografías, cortometrajes, canciones, etc. De esta manera, se busca favorecer la lectura crítica, la producción artística y la colaboración entre las materias de un curso como primero de Bachillerato.

Se ha escogido el cuento de hadas como un género idóneo para la intervención por su brevedad, estructura y riqueza simbólica, así como la capacidad de sugerir imágenes en el imaginario colectivo. Así, a través del relato se potencia la lectura y la creatividad mediante la implicación de diferentes artes.

La elección de situar el proyecto en el Plan de Fomento a la Lectura facilita la libre elección de obras y temario para abordar las actividades, ya que nuestra elección no corresponde al currículo de Bachillerato. Además, al tratarse de un proyecto transversal involucramos a varias asignaturas sin perder la esencia del proyecto, la lectura.

Mediante este proyecto buscamos fomentar el hábito lector en los alumnos de primero de Bachillerato, pero implicando a las asignaturas propias de su modalidad, de manera que puedan apreciar cómo la lectura influye en las diferentes artes. Así, trabajamos la sensibilidad estética, el pensamiento crítico y la importancia de un buen proceso creativo.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Arana Caballero, Rocío (2019) *Gianni Rodari en el aula de primaria: un esbozo de propuesta* en Álvarez Ramos, E, & Morán Rodríguez, C. (Eds.), *Cuento actual y cultura popular: La ficción breve española y la cultura popular, de la oralidad a la web 2.0*. (179- 188). Valladolid. Cátedra Miguel Delibes.
- Avery, Tex. (Director). (1943). *Red Hot Riding Hood* [Cortometraje]. Metro-Goldwyn-Mayer.
- Baquero Goyanes, Mariano. *El cuento español en el siglo XIX*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1949.
- Caballero Cervantes, Naileth (2022). Una mirada a la lectura crítica desde la interdisciplinariedad. *Revista Internacional de Aprendizaje*, 9 (1), 43- 55.
- Casas, Ana. (2023). ¿Quién teme al lobo feroz?: Inversiones y perversiones en las caperucitas fantásticas del nuevo milenio. *Brumal. Revista De investigación Sobre Lo Fantástico*, 11(2), 7–34. Disponible en: <<https://doi.org/10.5565/rev/brumal.1077>>. [Consultado el 22 de junio de 2025]
- Crane, Walter. (1875). *Caperucita Roja*. [Ilustraciones]. En *The Baby's Opera*.
- Destripando la Historia. (2017). *Caperucita Roja* [Video musical]. YouTube. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=fo9610Cj3k4>>.
- Doré, Gustave. (1862). *Caperucita Roja*. [Grabados en edición ilustrada de Charles Perrault].
- Fernández Vallejo, Jesús. (2003). *Cuentos de cine*. Madrid: Castalia.
- Freleng, Friz. (Director). (1944). *Red Riding Rabbit* [Cortometraje]. Warner Bros.

- Gillet, Burt. (Director). (1934). *El lobo feroz* [Cortometraje]. Walt Disney Productions.
- Gobierno de España. (2022). *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, núm. 80, de 4 de abril de 2022, págs. 42171–42238. Disponible en: <<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243>> [Consultado el 28 de junio de 2025].
- Herrera Cano, Gabriela. (2015). Construyendo un mundo nuevo. Plan de fomento a la lectura. In K. M. Villaseñor Palma, L. P. Araújo, M. F. Álvarez, & C. G. Zárate (Coords.), *Pedagogía social: acción social y desarrollo* (págs. 433-446).
- La Orquesta Mondragón. (1980). *Caperucita feroz* [Canción]. En *Bon voyage*.
- Lavater, Warja 1965). *Le petit chaperon rouge: une imagerie*. Adrien Maeght Editeur.
- Mistral, Gabriela. (1924). *Caperucita Roja*. En *Ternura: Canciones de niños*. Editorial Nascimento.
- Morán Rodríguez, Carmen. (2022). Caperucita en el bosque web: Del mito a la creación hiperbreve (con una vuelta de tuerca política). *Lejana: Revista crítica de narrativa breve*. (5), 30-52. Disponible en: <<https://ojs.elte.hu/lejana/article/view/2491>>. [Consultado el 22 de junio de 2024]
- Ocaña, Javier. (2021). *De Blancanieves a Kurosawa. La aventura de ver cine con los hijos*. Barcelona: Península.
- Piña-Rosales, Gerardo. (2009). El cuento: Anatomía de un género literario. *Hispania*, 92 (3), 476–487. Disponible en: <<http://www.jstor.org/stable/40648388>> [Consultado el 2 de junio de 2025]
- Prieto, Julio. (2017). Preámbulo. El concepto de intermedialidad: una reflexión histórico-crítica. *Pasavento. Revista De Estudios Hispánicos*, 5 (1), 7–18. Disponible en: <<https://doi.org/10.37536/preh.2017.5.1.864>>[Consultado el 12 de junio]

Rajewsky, Irina O. Intermedialidad, intertextualidad y remediación: Una perspectiva literaria sobre la intermedialidad. Traducción al español de Brenda Anabella Schmunck, *Vivomatografías. Revista de estudios sobre precine y cine silente en Latinoamérica*, n. 6, diciembre de 2020, pp. 432-461. Disponible en: <<http://www.vivomatografias.com/index.php/vmfs/article/view/278>> [Consultado el 2 de junio de 2025].

Romo M., Pablo (2019). La comprensión y la competencia lectora. *Anales de la Universidad Central de Ecuador*. 1 (377), 163- 179. Disponible en <<https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/2552>> [Consultado el 23 de junio de 2025].

Serra, Adolfo (2019). *Caperucita Roja*. España: Nórdica Libros.

Soliño Pazó, María Mar (2019). *¡Buenas noches! Las niñas rebeldes piden paso a las princesas!* en Álvarez Ramos, E, & Morán Rodríguez, C. (Eds.), *Cuento actual y cultura popular: La ficción breve española y la cultura popular, de la oralidad a la web 2.0*. (pp 127- 139). Valladolid. Cátedra Miguel Delibes.

Tatar, María (2012). *Hermanos Grimm. Edición anotada*. Nueva York: Akal.

Valenzuela, Luisa. (1997). *Si esto es la vida, yo soy Caperucita Roja*. En *Cuentos de Hades*. Ediciones Alfaguara.

7. ANEXO

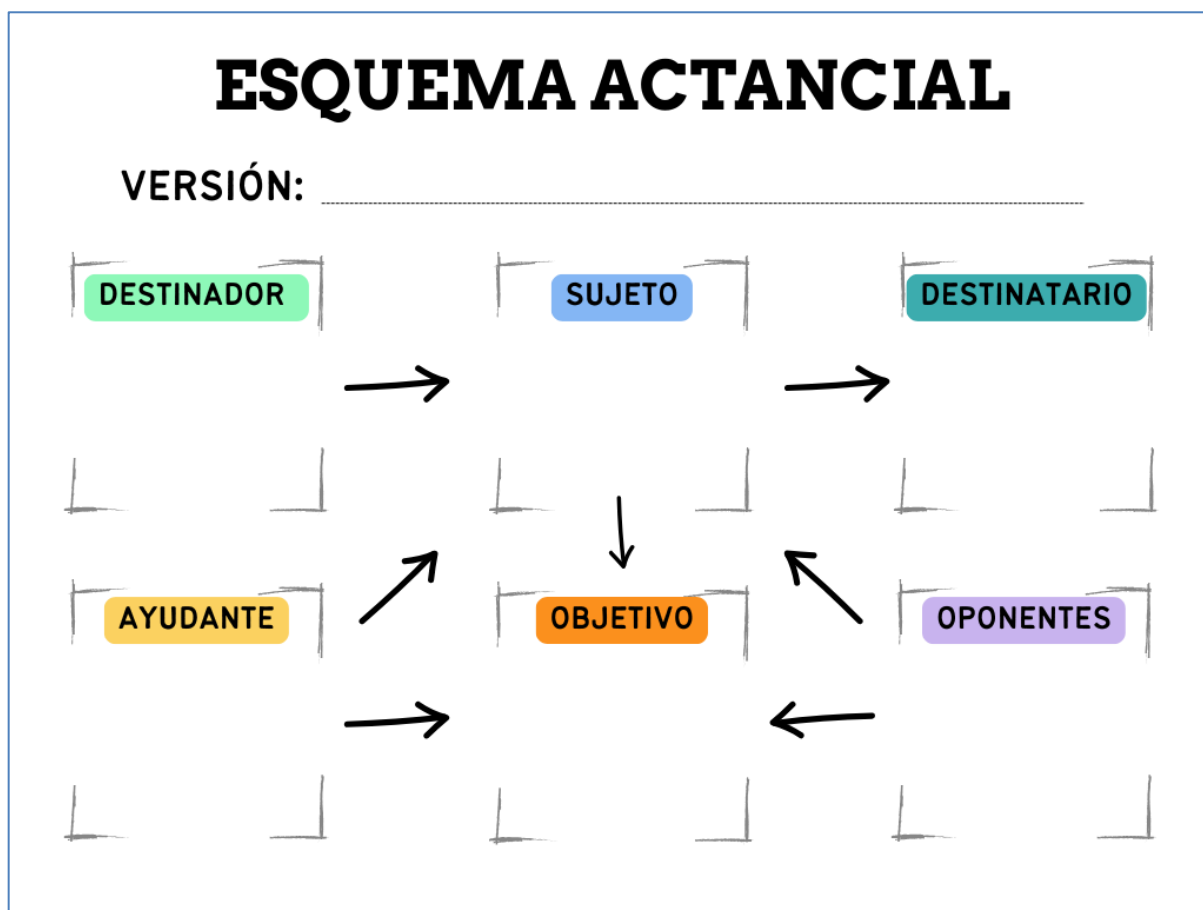


Imagen 1. Esquema actancial



ANÁLISIS DEL POEMA SOBRE CAPERUCITA ROJA

VERSIÓN:.....

1. Breve resumen del poema.
2. ¿Sobre qué trata? ¿Qué temas encuentras en el poema?
3. ¿Qué elementos del cuento clásico se mantienen? ¿Cuáles cambian?
4. ¿Qué cambios o reinterpretaciones notables encuentras?
5. ¿Hay un nuevo enfoque?
6. ¿Qué tono emplea?
7. ¿Qué recursos poéticos destacas?
8. ¿Quién habla en el poema?
9. ¿Cuál es el punto de vista?
10. ¿Qué crees que quiere comunicar el autor con esta versión?
11. Escribe tu opinión personal del poema.

Imagen 2. Ficha de análisis del poema sobre Caperucita Roja



ANÁLISIS DEL RELATO BREVE SOBRE CAPERUCITA ROJA

VERSIÓN:.....

1. Resumen del relato.
2. ¿Aparecen los personajes clásicos del cuento? ¿Cómo aparecen?
3. ¿Cómo están caracterizados los personajes principales?
4. ¿Qué elementos del cuento se mantienen? ¿Cuáles han cambiado?
5. ¿Hay personajes nuevos?
6. ¿Cómo es la estructura del cuento?
7. ¿Qué cambios encuentras en el cuento? ¿Cuál es el enfoque?
8. ¿Qué tipo de lenguaje se emplea?
9. ¿Dónde y cuando sucede la historia?
10. ¿Qué busca transmitir el autor con esta versión?
11. Escribe tu opinión personal del cuento.

Imagen 3. Ficha de análisis sobre el relato breve



ANÁLISIS DEL RELATO BREVE SOBRE CAPERUCITA ROJA

VERSIÓN:.....

1. Aspecto físico. ¿Cómo está representada Caperucita (edad, rostro, cuerpo...)? ¿Se ve infantil?
2. ¿Cómo es su ropa? ¿Mantiene la capa roja? ¿Qué colores predominan en su ropa?
3. ¿Cuál es el espacio representado? ¿Qué crees que indica el entorno? ¿Cómo es su actitud corporal?
4. ¿Aparece el lobo? ¿Mantiene su papel clásico?
5. ¿Quién domina la escena?
6. ¿Qué técnica emplea el artista?
7. ¿Cómo es el estilo? ¿Qué consigue con él?
8. ¿Qué crees que quiso expresar el artista en la época?
9. ¿Qué sensación transmite la imagen?
10. ¿Crees que se mantiene el mensaje del cuento clásico? Si es no, ¿cómo ha cambiado?
11. Escribe tu opinión sobre las ilustración de esta obra.

Imagen 4. Ficha de análisis de ilustraciones



ANÁLISIS DE CORTOMETRAJES SOBRE CAPERUCITA ROJA

VERSIÓN:.....

1. Breve resumen de la versión.
2. ¿Qué se mantiene del cuento original?
3. ¿Aparecen los personajes tradicionales? ¿Hay algún cambio de rol?
4. ¿Se mantiene la estructura del cuento clásico? ¿Y los símbolos?
5. ¿Hay nuevos elementos?
6. ¿Cómo es el diseño de personajes y escenarios?
7. ¿Transmiten algo los colores?
8. ¿Qué elementos visuales destacan?
9. ¿Qué tipo de música se emplea? ¿Qué papel cumple la música en el corto?
10. ¿Hay voces de los personajes? ¿Crees que son necesarias?
11. ¿Qué mensajes crees que quiere transmitir esta versión?
12. ¿Hay alguna crítica?
13. Escribe tu opinión sobre el corto.

Imagen 5. Ficha de análisis de cortometrajes



ANÁLISIS DE CANCIONES SOBRE CAPERUCITA ROJA

VERSIÓN:.....

1. Resume el contenido de la canción.
2. ¿Qué elementos del cuento clásico se han mantenido en la canción?
3. ¿Se mantiene la estructura del cuento?
4. ¿Qué símbolos o frases clásicas del cuento se mantienen?
5. ¿Qué ha cambiado esta versión con respecto a la clásica? ¿En qué sentido?
6. ¿Qué lenguaje emplea la canción?
7. ¿Desde qué punto de vista se cuenta la historia?
8. ¿Hay un cambio de roles?
9. ¿Qué tono transmite la canción?
10. ¿Qué crees que quiere transmitir el autor con esta canción?
11. ¿Aparecen temas actuales?
12. Escribe tu opinión sobre la canción y la versión de Caperucita.

Imagen 6. Ficha de análisis de canciones