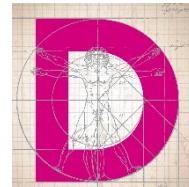


Digilec 12 (2025), pp. 1-19

Fecha de recepción: 24/03/2025

Fecha de aceptación: 02/05/2025

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2025.12.11879>



e-ISSN: 2386-6691

VIOLENCIA CULTURAL Y TRANSMODALIZACIÓN EN UN CORPUS DE *FANFICTION* SOBRE NARRACIÓN PATRIMONIAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

CULTURAL VIOLENCE AND TRANSMODALIZATION IN A CORPUS OF FANFICTION ON HERITAGE NARRATIVE IN SECONDARY EDUCATION

María Teresa CARO VALVERDE

Universidad de Murcia

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4363-0742>

Enrique GAMBÍN LÓPEZ

Universidad de Murcia

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4438-6027>

María GONZÁLEZ GARCÍA

Universidad de Murcia

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5910-2285>

Resumen

Esta investigación educativa de orientación etnoliteraria analiza un corpus hipertextual de *fanfiction* que ha sido elaborado por estudiantes de Educación Secundaria desde un enfoque epistémico de la didáctica de la lectura y de la escritura donde coalescen estrategias de creación y crítica y se actualiza el legado patrimonial de cuentos tradicionales en nuevos espacios narrativos de ciberafinidad popular. Dado que el campo de la etnoliteratura permite explorar dicha praxis hipertextual en sus mixturas y travesías antropológicas entre tradición y vanguardia y sostener que su imaginario expresa problemas culturales y soluciones éticas, se ha descifrado la simbología narrativa de tal corpus referida a la vigencia del tema de la violencia en la experiencia humana. Concretamente, este ha sido analizado de acuerdo con las funciones de Wladimir Propp centradas en estereotipos de la violencia y su vínculo con la transmodalización narrativa efectuada. El corpus escogido procede de una muestra intencionada de 41 estudiantes de Educación Secundaria española según criterio realista y se ha empleado una metodología cualitativa de análisis de contenido con la instrumentación de dos matrices de

especificaciones estructurales. La discusión de resultados revela la tendencia discente a inventar significativamente sus *fanfic* eligiendo solo hipotextos popularizados por la industria mediática e intensificando la violencia directa y cultural que normaliza sexismo y castigo en distopías sin redención. Por ello, la conclusión incide en la conveniencia de fortalecer educativamente la prosumición cívica recurriendo a los espacios crítico-creativos del *fandom*.

Palabras clave: Educación Secundaria; violencia; etnoliteratura; *fanfiction*; análisis de contenido

Abstract

This ethnoliterary-oriented educational research analyzes a hypertextual corpus of fanfiction produced by secondary school students from an epistemic perspective on reading and writing didactics. This corpus combines creative and critical strategies, updating the heritage of traditional stories in new narrative spaces of popular cyber-affinity. Since the field of ethnoliterature allows for the exploration of this hypertextual praxis in its mixtures and anthropological journeys between tradition and avant-garde, and argues that its imagery expresses cultural problems and ethical solutions, the narrative symbolism of this corpus, referring to the relevance of the theme of violence in human experience, has been deciphered. Specifically, it has been analyzed according to Vladimir Propp's functions, focused on stereotypes of violence and their connection to the narrative transmodalization carried out. The corpus chosen comes from a purposive sample of 41 Spanish secondary school students, based on realistic criteria, and a qualitative content analysis methodology was used, implementing two structural specification matrices. The discussion of the results reveals the students' tendency to significantly invent their fanfic, choosing only hypotexts popularized by the media industry and intensifying the direct and cultural violence that normalizes sexism and punishment in dystopias without redemption. Therefore, the conclusion emphasizes the importance of educationally strengthening civic prosumption by resorting to the critical-creative spaces of fandom.

Keywords: Secondary Education; violence; ethnoliterature; *fanfiction*; content analysis

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Enfoque educativo y objetivos de la investigación

Según la semiótica de la comunicación, la producción de hipertextos literarios activa la lectura como reflexión intertextual que enmudeja crítica y creación. Sus estudios sobre transtextualidad (Genette, 1989) e intentio lectoris (Eco, 1992) hallan en la educación literaria nociones sinérgicas como el binomio fantástico (Rodari, 1991) o el intertexto lector (Mendoza, 2001) para apreciar que la escritura hipertextual nace de la lectura de hipertextos que forja sentidos inventando hipótesis inspiradoras.

Ello concuerda con las demandas estratégicas de la OCDE para la mejora interdisciplinar del rendimiento lector (Portilla Ramos y Barrio Fernández, 2024) a favor del desarrollo social desde una concepción epistémica de la lectura donde coalescen los pensamientos crítico y creativo por compartir las mismas competencias (buscar, imaginar, hacer y reflexionar) (Vincent-Lancrin, 2020), pues, en efecto, la creatividad delibera reflexivamente y la crítica imagina alternativas para resolver problemas (Ennis, 2018). Dicho dialogismo aporta a la educación humanismo democrático (Bazerman, 2023) y justifica que el comentario de textos medie entre la lectura interpretativa y la escritura creativa por aportar razonamientos argumentados que permiten construir narraciones hipertextuales con símbolos analógicos (Autor 1, Autor 3 y Pérez Alcaraz, 2023; Olmos Gómez, 2022).

La coalescencia entre creación y crítica en la lectura que inspira narrativas simbólicas mediadas por el comentario argumentativo permite reivindicar la educación literaria como acción imaginativa potente para analizar problemas sociales entramados en textos simbólicos y para idear soluciones originales desde un enfoque ético. Concretamente, interesa el problema cultural de la violencia intensificado sociológicamente en las narrativas juveniles actuales (García Martínez et al., 2024) para tratarlo desde el análisis del contenido narratológico de un corpus de relatos de fanfiction emanado de un modelo de educación literaria sobre la clasicidad patrimonial y aplicado con alumnado de Educación Secundaria.

Dicho análisis considera la herencia simbólica de tal corpus en la literatura popular de ascendencia tradicional y la transmodalización hipertextual de sus tópicos violentos en las sensibilidades de hoy. Dada la ausencia de antecedentes investigadores similares sobre dicho análisis, la iniciativa metodológica de este estudio es pionera en el área de didáctica de la lengua y la literatura por su sincretismo de la microetnografía del fenómeno comunicativo y el análisis semántico del corpus narrativo discente en sus funciones estructurales.

Por tanto, esta investigación se organiza en torno a dos objetivos:

- 1) Analizar con matriz de semántica estructural la frecuencia y concurrencia de las funciones narratológicas implicadas en la expresión del tópico de la violencia en un corpus de hipertextos *fanfic* de inspiración patrimonial elaborado por estudiantes de Educación Secundaria.

2) Analizar con matriz de semántica estructural los mecanismos de transmodalización narrativa empleados en dicho corpus de *fanfiction* discente de inspiración patrimonial para correlacionar sus resultados con el tratamiento de la violencia de tales hipertextos.

En coherencia, aquí se investiga cómo la etnoliteratura refleja el imaginario social perdurable en las producciones hipertextuales discentes que actualizan su herencia en la cibercultura, ya que son lectores críticos y creativos de *fanfiction* con simbologías argumentativas en espacios colaborativos de afinidad, y específicamente se analiza cómo los estereotipos funcionales del tópico de la violencia en la narrativa tradicional se transmodalizan en los cuentos *fanfic* del estudiantado participante.

1.2. La hipertextualidad literaria: encuentro entre tradición e innovación

La hipertextualidad no es solo un fenómeno digital. Sus orígenes se remontan a la cuentística folclórica, cuya semiosis hilvanada por la imaginación popular es “la tentativa de un texto infinito” (Rodríguez Almodóvar, 1989) que reaviva el patrimonio inmaterial desde la sostenibilidad que le proporciona la cultura participativa (Santamarina, 2021). Ello posibilita dos acciones analíticas: una es apreciar las estructuras antropológicas y funcionales del imaginario social en las manifestaciones etnoliterarias cuya simbología traza una visión mítica del mundo (Durand, 1981; Propp, 1971); la otra es interpretar sus argumentos metafóricos en el análisis discursivo advirtiendo la enjundia ideológica que comporta tal imaginario (Hall, 2021).

Trabajar con etnoliteratura procedente de la narración patrimonial desde un enfoque hipertextual implica, además, la posibilidad de actualizar el orden social y las conductas culturales según su lógica, como también de cambiar sus premisas, dado que su proceso dialógico innova la tradición al fusionarla con expectativas de contextos receptivos diferentes, todavía más acusados si su oralización ya no es presencial sino diferida en la Web. Los folcloristas seguidores de Menéndez Pidal en el escrutinio de versiones del romancero medieval denominan “tradicionalización” a esta experiencia colectiva diacrónica (Beltrán, 2022).

Aunque en la modernidad, gracias a la recuperación de los cuentos tradicionales por el romanticismo alemán como arte de contar historias, la educación krausista reivindicó la literatura patrimonial con afán ecuménico (Pliego de Andrés, 2013) y se descubrió su poder pedagógico en la infancia (Bravo Villasante, 1985; Pelegrín, 1982), sin embargo la literatura patrimonial suele ser olvidada por el canon escolar actual afincado en el principio de autoridad de los escritores (Louichon, 2015) y relegada al folklore rural o a transmisiones esporádicas para aulas infantiles (Freja de la Hoz, 2021).

No obstante, todavía persisten la educación etnoliteraria desde la transtextualidad (Suriani y Belardinelli, 2015; Cerrillo Torremocha y Sánchez Ortiz, 2017; Perea Insuasty & Núñez Delgado, 2024), la facilidad de acceso digital escolar a corpus hipertextuales patrimoniales (Sanz y Rovira, 2019) y la apertura dialógica del trazado etnoliterario en la *cibercultura* a través del desbordamiento multimodal e intermedial de los lenguajes (Gómez, 2024).

1.3. *Fanfiction* o la ciberliteratura del lector

Las ficciones de fans (*fanfiction* o *fanfic*) como creación de hipertextos a partir de un hipertexto literario famoso disfrutan hoy de una ingente comunidad lecto-escritora juvenil en la Web (*fandom*) con perfiles en plataformas de difusión gratuita tan concurridas como Wattpad (Lammers & Marsh, 2015; Guerrero-Pico et al., 2022). Por afición a novelas clásicas y *best-sellers* (Espinoza, 2021), los *fanfic* suelen ser relatos generados en “espacios de afinidad” (Gee, 2017) donde se producen adaptaciones, continuaciones y pastiches del texto homenajeado por libertad de invención temática y estilística de los lectores fans. Esta tendencia no solo se debe a las oportunidades que el cibertexto brinda a la literatura “egórdica” (Aarseth, 1997) que pide al lector seguir las travesías intertextuales de la obra como hipertexto digital, sino que es inherente al hipertexto literario en formatos de épocas anteriores, como las sagas de las narraciones de Homero; y su cultura colaborativa concuerda con la inteligencia colectiva anónima de la antigua literatura popular oral.

El impulso actual del *fanfic* en el mundo educativo se debe a la proliferación de blogs y plataformas digitales que amplían el canon formativo al vincular los ámbitos formal-escolar e informal de los consumos culturales juveniles (Mendoza, 2015), promoviendo tareas hiperescritoras colaborativas sobre un amplio abanico de posibilidades temáticas (Abad Ruiz, 2011; Sauro & Björn, 2019) y con interesantes vías de argumentación crítica (Amo Sánchez-Fortún y García-Roca, 2022). Pero apenas hay antecedentes de renarración de textos de la literatura tradicional (García-Carcedo, 2018; Gutiérrez y Escobar-Altare, 2020) y las esporádicas tramas del *fandom* al respecto suelen inspirarse en versiones Disney de cuentos clásicos y de hadas en Wattpad; de ahí la innovación de esta investigación sobre un corpus de *fanfic* dedicado a relatos patrimoniales por generación hipertextual desde la semiosis infinita que procuran las lecturas dinámicas libres (Autor 1, Amo y Landow, 2023).

1.4. La expresión de la violencia en la literatura

La violencia es una constante antropológica de la historia cultural con eco en el arte para fomentar su consolidación social o para su denuncia crítica. Por ejemplo, ya aparece en el símbolo bíblico de Caín-Abel, los hermanos-enemigos (Maffesoli, 2009) y en la primera literatura griega ejerce dominio sobre el otro en la maestría de la beligerancia y el dictado tirano (Saravia y Featherston, 2019), como también es ingente el volumen mundial de obras literarias clásicas y contemporáneas que cuentan calamidades bélicas (Carmona Fernández et al., 2018). Hoy se tiende a intensificar la narración de la violencia para hacer crítica social sobre la convivencia distópica por delincuencia, diferencias estructurales entre ricos y pobres y evasión individualista, procurando evitar la insensibilidad que acarrea la costumbre (Haas, 2010).

Las diversas manifestaciones de la violencia fueron trianguladas por Galtung (2016): 1) “Violencia directa” o evidente (verbal y física, como muerte, acoso, mutilación, sanción, miseria, desocialización, represión, detención y expulsión); 2) “violencia estructural” (explotación, adoctrinamiento, ostracismo, alienación y

desintegración); 3) “violencia cultural” o fuerza tácita de la costumbre social que normaliza y disimula la violencia (afecta a la religión, la ideología, el idioma, el arte, la ciencia empírica y la ciencia formal, presionando con tendencias como el racismo, el logocentrismo patriarcal y la violencia de género y medioambiental). Para solucionar este complejo problema, Galtung propone construir un proceso de paz donde cese el conflicto desde la ayuda mutua por “reconciliación”, “reconstrucción” y “resolución”, como acto ritual en relaciones simbióticas, equitativas y amistosas que influyan en la humanidad a escala directa, estructural y cultural.

Similar es la “violencia simbólica” o imitación y hábito de significados impostados como legítimos “disimulando las relaciones de fuerzas que residen en el fundamento de su fuerza” (Bourdieu y Passeron, 2018, p. 57) por complicidad tácita y ocultamiento de estereotipos. La violencia simbólica como dominación contra poblaciones vulnerables (LGTBIQ+, afrodescendientes y negras, colectivos con pobreza económica o con filiaciones políticas o religiosas no imperantes) se ejerce hoy en Internet, afectando a las conductas y percepciones de los usuarios (Castrillón Medina y Agudelo Calle, 2023). En el caso de violencia de género, sucede por efecto de la cultura patriarcal que naturaliza la dominación machista (Galarza Fernández 2016).

La educación actual debe afrontar el problema de la creciente normalización de la violencia entre adolescentes por uso acrítico de redes sociales (García Martínez et al., 2024; Mora Alvarado et al., 2024), promoviendo alfabetización mediática de prosumidores que minimice la violencia discursiva (Civila et al, 2020) y conciencia social preventiva (Organización Mundial de la Salud, 2020), especialmente en casos de maltrato infantil, acoso, castigo corporal y violencia doméstica, sexual y emocional. Existe una línea educativa incipiente de terapia narrativa para combatir la violencia desde la imaginación (Prieto Quezada, 2022), tratando el acoso escolar (Yubero et al., 2022) o la violencia de género (Suárez Hernán et al., 2023).

No obstante, hay pocos estudios sobre análisis de la violencia en cuentos tradicionales. Destacan los dedicados a transmodalizaciones cinematográficas de Disney que han incentivado estereotipos machistas que normalizan la violencia de pareja (Giroux, 2001; Lorenzo y Ramiro, 2022), así como a la recepción crítica infantil de narraciones de tradición oral sobre la isotopía guerra-paz para argumentar en el aula la resolución de conflictos escolares (Pérez Alcaraz y Caro Valverde, 2023).

Finalmente, respecto a la utilidad educativa de las célebres categorías funcionales establecidas por Propp en *Morfología del cuento* para analizar las acciones de los personajes en hipertextos de cuentos tradicionales, apenas existen antecedentes (Gómez Pacheco et al., 2021). Por nuestra parte, interesan dichas categorías para focalizar el análisis de la violencia en *fanfic* de cuentos patrimoniales en Educación Secundaria, pues, debido a su óptica estructural, ello puede revelar violencias poco visibles que perduran en la cultura literaria y social.

2. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Diseño metodológico

Esta investigación se ha organizado con metodología cualitativa mixta que sincretiza microetnografía y análisis de contenido de corpus textual. El método microetnográfico (Gumperz & Hymes, 1964; Moreno, 2024) se ocupa de la experiencia socioeducativa de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria culminada en el corpus hipertextual de 41 narraciones de *fanfiction* inspiradas libremente en cuentos patrimoniales, las cuales son analizadas en su contenido (Domínguez Gómez, 2022) atendiendo a su transmodalización y a sus tópicos narratológicos sobre la violencia evidentes en la frecuencia y concurrencia de las funciones estructurales estudiadas por Propp sobre la morfología de la cuentística tradicional, para interpretar la recontextualización actual de su sentido.

El análisis funcional del imaginario de la violencia y sus mecanismos transmodalizadores en tal corpus hipertextual de *fanfic* sigue las categorías analíticas de *Morfología del cuento* de Propp porque son leyes estructurales especificadas como funciones de los personajes, concibiendo como función “la acción de un personaje, definida desde el punto de vista de su significación en el desarrollo de la intriga” (Propp, 1971, p. 33). Así pues, este análisis funcional es adecuado para advertir en dichos *fanfic* tanto la pervivencia y transformación del contenido violento como las formas narratológicas en que se lleva a cabo.

En coherencia, también se analizan los elementos estructurales del relato patrimonial que son transmodalizados en cada *fanfic* discente según un cuadro sintético consecuente con las aportaciones de Greimas (1970) y de Barthes, quien, a propósito de Propp, subraya que el relato debe leerse de modo integrador, entendiendo la función de las acciones de los personajes como “unidad de contenido” (Barthes, 1970, p. 17).

2.2. Participantes y contexto

Se ha seleccionado una muestra intencionada según un criterio realista (Parra, 2019). En concreto, se ha escogido a alumnado de dos grupos-clase de un instituto público y laico de la Región de Murcia (España), de los cursos 2.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria, en el marco académico de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. La selección de estos dos grupos de niveles distintos responde a la voluntad de disponer de una muestra variada con la participación de alumnado de nivel socioeconómico medio y edades diversas comprendidas entre las denominadas generaciones Z y Alpha (Castro, Patera y Fernández, 2020).

El modelo pedagógico de tal instituto combina principalmente los enfoques técnico y activo (Marrero, 1993). El primero se centra en la enseñanza por objetivos y la eficiencia, mientras que el segundo promueve la experimentación y el aprendizaje práctico basado en la actividad discente. Además, algunos departamentos y docentes integran aspectos del modelo constructivista enfocado hacia procesos comunicativos inclusivos.

2.3. Procedimiento e instrumentos

El corpus de tales narraciones *fanfiction* fue generado en el marco de un proyecto de educación literaria cuyo proceso didáctico activó esta secuencia de trabajo discente: 1) la aplicación de un cuestionario de conocimientos previos sobre literatura patrimonial, avalado por el Comité de Ética de la Universidad de Murcia; 2) la recepción crítica de cuentos tradicionales antologados desde la lectura colaborativa y el comentario oral; 3) la indagación informacional a través de entrevista semiestructurada a familiares sobre cuentos patrimoniales con la correspondiente transcripción de audios y de la lectura selectiva e inspiradora en un corpus de hipertextos folclóricos; 4) la expresión creativa de un relato *fanfic* por transmodalización transtextual (Genette, 1989) de un cuento tradicional y su publicación voluntaria con pseudónimo en el blog *Influencers de la tradición*.

Sobre el procedimiento vinculado al objetivo 1 de esta investigación, el análisis de contenido referido al tópico narratológico de la violencia presente en el corpus hipertextual elaborado por el alumnado participante recurre al instrumento de una matriz de especificaciones con criterios categoriales selectos extractados de las funciones estructurales elucidadas por Propp (1971) en su estudio sobre la morfología de la cuentística tradicional rusa (tablas 1 y 2).

Tabla 1

Matriz de especificaciones sobre categorías estructurales del tópico de la violencia (funciones narratológicas de Propp, 1971)

Exposición de la situación inicial	F0	Principio de la contraria	F10
Alejamiento	F1	Combate	F16
Prohibición	F2	Marca	F17
Transgresión	F3	Persecución	F21
Engaño	F6	Pretensiones engañosas	F24
Complicidad	F7	Tarea difícil	F25
Fechoría	F8	Castigo	F30
Carencia	F8A		

Paralelamente, el instrumento analítico de contenido correspondiente al objetivo 2 de esta investigación es una matriz de especificaciones sobre las categorías estructurales del relato en la transmodalización narrativa de cuentos tradicionales en *fanfic*. Los elementos integrados son: título, problema, espacio, tiempo, ayudantes, oponentes, objetos, solución. Dichas categorías narratológicas sintetizan las teorías semióticas de Barthes (1971) y Greimas (1971) (tabla 3).

Así pues, tales matrices sirven como criterios epistémicos de análisis estructural para interpretar los efectos de los citados objetivos de la investigación.

3. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Resultados del objetivo 1

En la tabla 2 constan los resultados consignados en la matriz analítica de los contenidos violentos presentes en el corpus de hipertextos *fanfic* del alumnado según las categorías idóneas extractadas de las funciones narrativas de Propp.

Allí se enumeran las abreviaturas de los 41 estudiantes y de cada una de las funciones seleccionadas de Propp, cuyo desglose puede ser consultado en la matriz de especificaciones correspondiente (tabla 1). Con una “x” se marca la incidencia efectiva en cada caso y el conjunto permite advertir la frecuencia y concurrencia de cada categoría en el corpus indicado.

Según el porcentaje de incidencia de las funciones en los distintos casos, es posible clasificar en orden decreciente las funciones de la tabla: F0 (92,62 %), F8 (65,85 %), F25 (60,97 %), F8a (51,21 %), F1 (43,90 %), F3 (43,90 %), F30 (34,15 %), F6 (31,70 %), F10 (21,95 %), F16 (21,95 %), F7 (17,07 %), F21 (14,63 %), F24 (14,63 %), F2 (12,19 %), F17 (4,88 %).

Tabla 2

Matriz analítica de la violencia en hipertextos fanfic de cuentos tradicionales según funciones narrativas de Propp

	F0	F1	F2	F3	F6	F7	F8	F8a	F10	F16	F17	F21	F24	F25	F30
E1	X			X	X		X						X	X	X
E2				X	X	X	X	X	X	X					X
E3	X			X											X
E4	X						X			X		X			
E5	X					X		X		X	X			X	X
E6	X					X			X						X
E7	X	X		X				X	X	X	X			X	X
E8	X			X	X			X							X
E9	X		X	X	X			X	X						X
E10	X					X	X								
E11	X	X	X	X			X			X		X			X
E12	X	X			X	X		X			X				X
E13	X			X	X			X	X						X
E14	X	X	X				X			X					X
E15	X	X		X				X	X	X					X
E16	X	X					X	X							X
E17	X				X			X	X	X	X		X		X
E18	X	X						X	X						X
E19	X								X						X
E20	X	X		X				X		X	X				X
E21															
E22	X							X							X
E23	X	X		X	X	X			X	X					X

E24	X				X						
E25	X	X		X		X					X
E26	X										
E27	X	X	X	X	X	X				X	X
E28	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
E29	X	X		X			X				X
E30	X		X	X		X					
E31	X	X		X		X		X		X	X
E32	X								X	X	
E33	X	X								X	
E34	X				X	X					
E35											
E36	X			X		X	X				X
E37	X	X	X			X	X				
E38	X	X			X	X	X		X		X
E39	X	X			X	X					X
E40	X				X						X
E41	X						X		X		X

Fuente: elaboración propia

3.2. Resultados del objetivo 2

En la tabla 3 las “x” sirven para marcar los cambios narrativos producidos en los *fanfic* respecto de los cuentos originales. La matriz de resultados muestra tales cambios en los siguientes parámetros por orden decreciente: título (90,24%), solución (78,04 %), tiempo (70,73 %), objetos (56,09 %), problema (43,90 %), ayudantes (41,46 %), espacio (41,26) y oponentes (26,82 %).

Tabla 3

Matriz analítica de transmodalización narrativa de los hipertextos fanfic de cuentos tradicionales

	Título	Problema	Espacio	Tiempo	Ayudantes	Oponentes	Objetos	Solución
E1	X			X			X	
E2	X			X	X		X	X
E3	X		X	X	X			
E4	X	X			X	X	X	X
E5	X	X		X			X	X
E6	X	X	X	X	X	X	X	X
E7	X		X		X		X	X
E8	X			X				X
E9	X	X	X				X	X
E10	X	X		X	X		X	X
E11	X		X	X			X	X
E12	X	X		X	X	X	X	
E13	X	X			X			X
E14	X	X	X		X		X	
E15	X	X						X

E16	X			X		X		X
E17	X							
E18	X	X	X	X	X	X	X	X
E19	X		X	X	X		X	X
E20	X	X	X	X				X
E21	X			X				
E22	X	X	X	X	X			X
E23								
E24	X	X		X		X		X
E25	X	X	X	X			X	X
E26		X	X	X	X	X		X
E27	X			X	X			X
E28	X	X	X	X			X	X
E29	X			X	X	X	X	X
E30	X		X	X				X
E31	X							X
E32	X			X				X
E33	X		X	X	X	X	X	X
E34	X	X		X		X	X	X
E35	X		X	X	X		X	X
E36	X		X	X				X
E37								
E38						X	X	X
E39							X	X
E40	X	X		X			X	X
E41	X			X				X

Fuente: elaboración propia

4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La observación microetnográfica del proceso conformador del corpus hipertextual discente que ha actualizado cuentos patrimoniales en hipertextos *fanfic* revela que la selección libre de los hipertextos desde las preferencias significativas discentes tiende mayoritariamente hacia relatos popularizados por la industria mediática a partir de versiones de los hermanos Grimm. Así, se ha desarrollado la competencia lectora crítica y creativa de cada estudiante desde su propia sabiduría intertextual, como puede apreciarse en el siguiente fragmento: “Érase una vez una niña pequeña a la que le encantaban los dulces, pero sus padres no le dejaban comérselos, ya que le decían que eran muy malos para la salud” (E16). Su autora ha realizado un versión homónima de *Hansel y Gretel* (Grimm, 2017), integrando en su *fanfic* su noción personal de alimentación saludable. Igualmente, la difusión de los hipertextos discentes en el blog *Influencers de la tradición* para que estos cobraran naturaleza de *fanfiction* ha contribuido al empoderamiento vindicado por Landow (2009, p. 440) para las dinámicas hipertextuales y a la educación competencial que desarrolla la comunicación en la transferencia de conocimiento.

Respecto del grado de incidencia de las funciones narrativas de Propp (1971) hallado en el análisis del corpus de *fanfic* con la matriz de semántica estructural de la

tabla 2, se advierte que la exposición de la situación inicial aparece en la mayoría de los hipertextos, pues “se enumeran los miembros de la familia, entre los que el futuro protagonista (...) se presenta simplemente mediante la mención de su nombre o la descripción de su estado” (Propp, 1971, p. 37). En los *fanfic* esta función suele ser más realista que en los hipotextos y aporta atributos más violentos, como ocurre en “Aracely” (E12), *fanfic* de “Los tres enanitos del bosque” (Grimm, 2017), centrada en el *moobing* familiar de la protagonista por su antagonista: “Érase una vez una linda adolescente llamada Aracely Belén, (...). Neferet era muy caprichosa y egoísta porque siempre mandaba a Ara a limpiar la casa, cocinar y la maltrataba mucho” (E12). Tal ejemplo de acoso sigue el estereotipo machista de la mujer tachada de ángel o demonio (Méndez Garita, 2004).

Las funciones 8 (Fechoría) y 8a (Carencia) también presentan gran incidencia. Por ejemplo, en “La maldición del hueso” (E9), *fanfic* de “El hueso cantor”, la pobreza de los protagonistas lleva a uno de ellos a matar al jabalí sagrado, algo que había sido prohibido por el rey: “Mateo fue cuidadosamente y justo cuando lanzó la lanza para darle al animal se oyó una ligera voz que procedía de la lanza, la cual decía que no lo hiciera, que era una maldición, pero ya no le dio tiempo y Mateo consiguió lo que quería, el cuerno de oro” (E9). Propp lo clasifica como “la supresión violenta del auxiliar mágico” (1981, 42). Aunque también hay relatos como “La noche maldita de los niños” (E36), *fanfic* de “La casa hecha de dulces” (Hernández, 2005a), en los que la fechoría se convierte en el tema central, exponiendo, según rol estereotipado de violencia de género, cómo la bruja regresa siglos después y se dedica a devorar niños: “la bruja salía por las noches (...) se hacía pasar por una chica normal y los engañaba dándoles chuches mágicas, seduciéndolos con eso. La bruja aprovechaba y se los comía” (E36). Dicho argumento caníbal coincide con la función de violencia directa en que “el agresor raptó a un ser humano (...) comete un asesinato” (Propp, 1971, 43). De acuerdo con Propp (1971), esta importante función va ligada a una situación de partida de carencia o de penuria, lo que da lugar a una búsqueda análoga que sigue a la fechoría. Esto lo observamos también en el *fanfic* reseñado de “El hueso cantor” (Grimm, 2017), donde la pobreza provoca que uno de los hermanos cometa una fechoría: “En el pueblo vivía una familia de gente pobre, y entre ellos, los que más destacaban eran los hermanos Pablo y Mateo” (E9).

La función 25 (tarea difícil) también aparece en cuentos como “La personalidad de cada uno”, (E15) *fanfic* de “Los Tres Hijos y el Tesoro” (Reyes y Zennan, 2007), donde tres hermanos deben ir a buscar una medicina oculta en un monte lejano. Pese a tener la historia un desenlace feliz, el desarrollo de la misma está repleto de muertes abruptas y de traiciones. El estereotipo de género se revela en que la mujer suele ser excluida de tales heroicidades tanto en el hipotexto tradicional como en el hipertexto transmodalizador. Por tanto, las funciones narratológicas analizadas en el corpus *fanfic* muestran, en contraste con sus respectivos hipotextos, su tendencia a intensificar la expresión normalizada del tópico de la violencia directa de modo directo, grave y justificado por la dificultad o la carencia.

Por otro lado, las transformaciones realizadas en los *fanfic* analizados en la tabla 3 revelan voluntad creativa de reconfigurar numerosos elementos clave de los temas y la estructura de los relatos originales. Atendiendo a las premisas de Greimas (1971) sobre

la actancialidad y las de Genette (1989) sobre transmodalización hipertextual, se aprecia que los cambios mayoritarios se dan en la titulación, la cual añade matices más violentos, como sucede en el *fanfic* “La noche maligna de los niños” (E1) respecto de “Hansel y Gretel” (Grimm, 2017).

También el cronotopo, en términos bajtinianos (Bajtín, 1989), encuentra variaciones significativas: el tiempo de los *fanfic* se contextualiza como secuela de la acción de los hipertextos tradicionales, incluso en la época contemporánea. Esto sucede en “Aracely” (E12), adaptación de “Los tres enanitos del bosque” (Grimm, 2017), donde se incluyen episodios adicionales de maltrato y abuso actual que recrudecen el clima de violencia directa física y psicológica del relato. En cuanto a espacios, a veces se crean lugares nuevos y opresores, como ocurre el “El señor del saco” (E11), *fanfic* de “El hombre del saco” (Hernández, 2005b).

Es remarcable la tendencia de tales hipertextos a distanciarse de los finales felices de los hipertextos inspiradores, prefiriendo inventar distopías agresivas de conflicto álgido entre los actantes o castigo sin perdón. Es el caso del cuento “El soldado y el diablo” (E27), versión de “El diablo y su abuela” (Grimm, 2017), donde, a diferencia del original, el protagonista acaba padeciendo los tormentos en un infierno existencialista sin redención posible: “Así que el soldado vivió en un infierno toda su vida, maltratado e insultado por el diablo hasta que se murió y ya no sabemos qué pasó después” (E27).

El corpus hipertextual también ofrece nuevos roles para los objetos como catalizadores de conflictos que refuerzan la violencia narrada. Este fenómeno literario se alinea con las indicaciones transmodalizadoras de Genette (1989) sobre los objetos resignificados en nuevos contextos narrativos. Por ejemplo, en “El regreso del lobo” (E5), *fanfic* de “El lobo y los siete cabritillos” (Hernández, 2005a), elementos como la leña se transforman en armas, empleadas por los protagonistas para herir al antagonista (el lobo) con crudeza explícita.

Así pues, los mecanismos transmodalizadores analizados en el corpus *fanfic* muestran, frente a sus hipertextos inspiradores, la tendencia juvenil a recrudecer la violencia directa y explícita desde un pensamiento binario que enaltece el sexism, la lucha y el castigo inmisericorde contra el antagonista.

5. CONCLUSIONES

El hecho de que el corpus *fanfic* discente analizado fue elaborado con libertad interpretativa y espontaneidad inventiva desde su propio horizonte de expectativas culturales (Jauss, 1992) ha procurado datos cualitativos auténticos sobre la simbolización de la violencia en sus versiones literarias de narraciones patrimoniales, cuyo análisis de contenido revela que se ha intensificado la presencia funcional de acciones violentas en la ideación narrativa del alumnado participante respecto de las fuentes tradicionales de sus hipertextos etnoliterarios.

En efecto, la revisión efectuada al respecto permite concluir que sus argumentos suelen cifrarse en símbolos de violencia directa y cultural (Galtung, 2016) que han introyectado estereotipos de género y pasiones vengativas ya presentes en los cuentos

tradicionales conocidos en su infancia, los cuales han preferido como motivos inspiradores para plantear resoluciones alternativas a los problemas de la trama con un sentido crítico particular que asume creencias de las generaciones Z y Alpha especialmente influidas por la cibercultura que normaliza la violencia en las redes sociales (Bustos Martínez, 2019; García Martínez et al., 2024), así como por la factoría Disney que adaptó tales cuentos con estereotipos machistas (Lorenzo y Ramiro, 2022).

Las categorías funcionales del cuento tradicional que investigó Propp han servido en esta investigación para discernir con precisión las estrategias semánticas del género que perviven en los hipertextos actualizados. El único antecedente educativo hallado al respecto es la revisión técnica de Gómez Pacheco et al. (2021) sobre el vacío estructural de algunas de estas categorías en otro corpus de relatos orales discentes de inspiración tradicional. Pero, en contraste, importa destacar que nuestra investigación, debido a que ha avanzado hacia un modelo sociocrítico de enfoque ético humanista, es pionera en advertir el sustrato violento de gran parte de dichas funciones y en analizar su pervivencia transmodalizada en el corpus de *fanfic* desde una pedagogía emancipadora que concibe al docente como intelectual comprometido con el desarrollo sostenible de la comunidad, contando con los gustos y el ingenio del alumnado y la enjundia de la comunicación multimodal. De ahí que esta investigación sea especialmente valiosa para el área de Didáctica y la Literatura por afrontar el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado desde cauces auténticos y comprometidos con su maduración como agente social y con el desarrollo profesional docente.

Desde este enfoque, la observación microetnográfica de esta investigación ha permitido advertir que cultivar el comentario oral de los textos fomentando la libertad de criterio discente sobre la simbología imaginaria de la violencia en tales cuentos también ha ocasionado en los resultados creativos la ausencia de transmodalizaciones terapéuticas hacia el perdón o la democratización pacífica. Por ello, en consecuencia, se apunta la necesidad de contrarrestar dicho problema socioeducativo trabajando en el aula comentarios argumentativos intertextuales según valores de sostenibilidad social y medioambiental del Horizonte 2030 para mejorar su competencia prosumidora (Civil et al., 2020) y la educación literaria que deconstruya la violencia con narrativas emancipadoras (Prieto Quezada, 2022).

Dado que los *fanfic* analizados han radicalizado patrones sexistas, explotadores y vengativos que concuerdan con una concepción beligerante de la convivencia, conviene, como implicación en prospectiva, impulsar el discurso del consenso y la reconciliación a través de talleres de coeducación en la igualdad, incluyendo en sus estrategias comunicativas el soporte de los ciberespacios colaborativos del *fandom* para promover el poder de la argumentación crítica de los valores éticos pacifistas. Junto a esta misión, se concluye igualmente que las limitaciones de la presente investigación pueden ser solventadas con la iniciativa de aumentar la muestra poblacional a otros niveles educativos y países, así como también con la voluntad de ampliar el marco de influencia del espectro narrativo a su proyección multimodal.

REFERENCIAS

- Aarseth, E. (1997). *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. The John Hopkins University Press.
- Abad Ruiz, B. (2011). Fanfiction: fomento de la escritura creative a través de las formas de literature emergentes. *Tonos digital: revista de estudios filológicos*, 21. <https://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/tritonos-1-fanfiction.htm>
- Amo Sánchez-Fortún, J. M. de & García Roca, A. (2022). El potencial epistémico en los proyectos creativos del *fandom*: análisis de los procesos argumentativos en las teorías fans. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36(97.3), 53-70. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96673>
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- Barthes, R. (1970). Introducción al análisis estructural de los relatos. VV.AA. *Análisis estructural del relato* (pp.9-43). Tiempo Contemporáneo.
- Bazerman, C. (2023). Reproducción, crítica, expresión y cooperación: la danza del escritor en un mundo intertextual. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(75). <https://doi.org/10.6018/red.543471>
- Beltrán, V. (2022). De la corte a la calle: poetas y tradicionalización en el romancero del siglo XVI. En R. Fine, F.F. Goldberg y O. Hasson (coords.). *Mundos del hispanismo: una cartografía para el siglo XXI: AIH Jerusalén 2019*. Vol. 2. DOI: https://doi.org/10.31819/9783968693002_090
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2018). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI Editores.
- Bravo Villasante, C. (1985). La tradición y la situación actual de la literatura fantástica infantil. *Classical & Modern Languages & Literatures*, 1, 8-13.
- Ennis, R.H. (2018). Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision. *Topoi*, 37, 165–184. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Lumen.
- Carmona Fernández, F. (eds.), García Cano, J. M. (eds.), Martínez, J. J. (coord.). (2018). *Guerra y violencia en la literatura y en la historia*. Universidad de Murcia, Museo de la Universidad de Murcia, Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía.
- Autor 1, Autor 3 y Pérez Alcaraz, P. (2023). Del comentario argumentativo universitario de cuentos patrimoniales a su proyección didáctica multimodal en redes sociales. En M. T. Caro Valverde, J. M. de Amo Sánchez-Fortún y M. T. Martín Sánchez (Eds.). *Investigaciones educativas en argumentación y multimodalidad* (149-164). Peter Lang.
- Castrillón Medina, M. J.; Agudelo Calle, A. (2023). El reconocimiento de la violencia simbólica y la pertinencia de su abordaje en la formación en Comunicación Social. *Revista Mediaciones Sociales*, e89807.
- Castro, A., Patera, S. y Fernández, D. (2020). ¿Cómo aprenden las generaciones Z y Alpha desde la perspectiva docente? Implicaciones para desarrollar la competencia

- aprender a aprender. *Aula Abierta*, 49(3), 279-292.
<https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.279-292>
- Cerrillo Torremocha, P. C. y Sánchez Ortiz, C. (2017). *El cancionero popular infantil en educación*. Síntesis.
- Civila, S.; Romero-Rodríguez, L. M. & Aguaded, J. I. (2020). Competencia mediática contra el odio, la violencia discursiva y la confrontación: análisis documental y de teoría fundamentada. *Temas de Comunicación*, 41, 92-109.
- Domínguez-Gómez, J. A. (2022). La modernización del análisis de contenido. Ejemplos de aplicación en evaluación socioambiental. *New Trends in Qualitative Research*, 14, <https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e577>
- Durand, G. (1981). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario. Introducción a la arquetipología general*. Taurus.
- Espinoza, A. (2021). Fans y fanfictions, prácticas de lectura, apropiación y producción analizadas desde la estética de la recepción: el caso de *Juego de tronos* y *Canción de hielo y fuego*. *Desde el Sur*, 13(1), e0003
- Freja de la Hoz, A. F. (2021). Literatura tradicional en Colombia: entre el folclore y el olvido. *Estudios de Literatura Colombiana*, 49, 155-174.
<https://doi.org/10.17533/udea.elc.n49a09>
- Galarza Fernández, E., Cobo Bedía, R.; Esquembre Cerdá, M. (2016). Medios y violencia simbólica contra las mujeres. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 818–832.
<https://doi.org/10.4185/RLCS-2016-1122>
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, 183, 147 - 168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- García-Carcedo, P. (2018). Desde los cuentos tradicionales hacia la escritura creativa 2.0. Propuesta didáctica. *Lenguaje y Textos*, 47, 37–48.
<https://doi.org/10.4995/lyt.2018.9940>
- García Martínez, J. A.; Castaño Benavides, A.; Herra Chaves, M.; Villalobos Zamora, N. y Fallas Vargas, M. A. (2024). Normalización de la violencia en redes sociales: un estudio de casos con adolescentes costarricenses. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 38, 54-77. DOI: 10.25009/cpue.v0i38.2864
- Gee, J. P. (2017). Affinity Spaces and 21st Century Learning. *Educational Technology*, 57(2), 27–31. <http://www.jstor.org/stable/44430520>
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: La literatura en segundo grado*. Taurus.
- Giroux, H. (2001) *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Fundación Germán Sánchez-Ruipérez.
- Gómez, V. P. (2024). La literatura digital en el sistema literario tradicional: el uso subversivo de los lenguajes en el ciberespacio. *PhiN-Beiheft*, 35, 127-136.
<https://web.fu-berlin.de/phin/beiheft35/b35t9.pdf>
- Gómez Pacheco, A. S.; Huamán, A.; Gómez Landeo, A. H. (2021). Interpretación de cuentos tradicionales mediante la *Morfología del Cuento* de Vladimir Propp en estudiantes de secundaria. *Revista Científica OGOLL*, 1(2), 38-53.
- Greimas, A. J. (1970). Elementos para una teoría de la interpretación del relato mítico. En VV.AA. *Análisis estructural del relato* (pp. 45-86). Tiempo Contemporáneo.
- Grimm, J. (2017). *Los cuentos de los hermanos Grimm*. Taschen.

- Guerrero-Pico, M.; Establés, M. J.; Costa-Sánchez, C. (2022). “Fan fiction y prácticas de lectoescritura transmedia en Wattpad: una exploración de las competencias narrativas y estéticas de adolescentes”. *Profesional de la información*, 31(2), e310212. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.12>
- Gumpertz J. J. & Hymes D. H. (1964). *The Etnography of Communication*. American Anthropological Association.
- Gutiérrez, M. F. & Escobar-Altare, A. (2020). Integración de la narración y la argumentación en la renarración de textos narrativos. *Ocnos*, 19 (1), 22-31. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2131
- Haas, N. (2010). Representaciones de la violencia en la literatura centroamericana, *GIGA Working Papers*, 148, <https://hdl.handle.net/10419/47733>
- Hall, B. (2021). La metáfora y los enunciados metafóricos: una propuesta teórica metodológica. *Lingüística y Literatura*, 42(79), 132-149. DOI: [10.17533/udea.lyl.n79a07](https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n79a07)
- Hernández, A. (2005a). Cuentos populares en el municipio de Mula (Murcia). *Revista de Folklore*, 295, 30-36.
- Hernández, A. (2005b). Cuentos populares en la pedanía murciana de Javalí Nuevo (Murcia). *Revista de Folklore*, 289, 8-20.
- Influencers de la tradición (2024, 3 de octubre). Blogspot. <https://influencersdelatradicion.blogspot.com/>
- Jauss, H. R. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Taurus.
- Lammers, J. C. & Marsh, V. L. (2015). An Adolescent's Networked Writing on Fanfiction.net. *Journal of adolescent & adult literacy*, 59(3), 277-285. <https://doi.org/10.1002/jaal.416>
- Lorenzo, A. & Ramiro, T. (2022). Cuentoxicados: un análisis psicosocial a través de los cuentos tradicionales. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 129-136.
- Louichon, B. (2015). Le patrimoine littéraire: du passé dans le présent. En M. F. Bishop y A. Balhadjin (coords.). *Les patrimoines littéraires à l'école, Tensions et débats actuels*. Honoré ChampionÉditeur.
- Marrero, J. (1993). Las Teorías Implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Comp.). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-276). Visor.
- Maffesoli, M. (2009). *Essais sur la violence banale et fondatrice*. CNRS Editions.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2015). Minificciones, hiperficciones e hipertextos: de los clásicos a la educación literaria 2.0. En C. Arbonés, M. Prats y E. Sanahuja (eds.). *Literatura 2.0 en el aula* (pp. 9-20). Octaedro.
- Mora Alvarado, K. G. et al. (2024). Violencia escolar y su influencia en el comportamiento: una revisión de estudios. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(3), https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11737

- Moreno, M. A. (2024). La etnografía en el ámbito de español como lengua extranjera. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, 42, 231–244. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi42.29328>
- Olmos Gómez, P. (2022). Argumentación y pensamiento crítico: convergencias y desafíos. *SCIO. Revista de Filosofía*, 22, 39-65. https://doi.org/10.46583/scio_2022.22.992
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Prevención de la violencia en la escuela: manual práctico*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/331022/9789240000254-spa.pdf>
- Parra, J. D. (2019). El arte del muestreo cualitativo y su importancia para la evaluación y la investigación de políticas públicas: una aproximación realista. *OPER*, 25, 119-136. <https://doi.org/10.18601/16578651.n25.07>
- Pelegrín, A. (1982). *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral*. Cincel.
- Perea Insuasty, P., & Núñez Delgado, M. P. (2024). Contributions of Intertextuality to Literary Competence: Traditional Tales in Colombian Elementary School. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 29(2), 1–21. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355412>
- Pérez Alcaraz, P. y Autor 1 (2023). Argumentación dialógica infantil sobre literatura de tradición oral para la resolución de conflictos escolares con recursos digitales TEP. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 76(23), <http://dx.doi.org/10.6018/red.562391>
- Pliego de Andrés, V. (2013). *Cancionero popular de la Institución Libre de Enseñanza*. Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, Amigos de la Residencia.
- Portilla Ramos, C., & del Barrio Fernández, A. (2024). El informe PISA en España, un análisis comparativo (2000-2022). Las puntuaciones en lectura y matemáticas. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 421–427. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2024.n1.v1.2679>
- Prieto Quezada, M. T. (2022). Educación para la paz y convivencia sin violencia. Una propuesta en el nivel básico desde la terapia narrativa. *Investigación & Desarrollo*, 30(1), 170-197. <HTTPS://DX.DOI.ORG/10.14482/INDES.30.1.370.114>
- Propp, V. (1971). *Morfología del cuento*. Fundamentos.
- Reyes, A. (ed. lit) y Zennan (trad.) (2007). *Cuentos y relatos de Andalucía y Marruecos*. Alfar.
- Rodari, G. (1991). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias*. Aliorna.
- Rodríguez Almodóvar, A. (1989). *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*. Universidad de Murcia.
- Santamarina, B. (2021). Patrimonio colectivo. Comunidades, participación y sostenibilidad. *PH. Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico*, 104, 58-77.
- Sanz, A. y Rovira, J. (2019). Literatura popular infantil 2.0. Posibilidades didácticas desde la web social. En C. Sánchez y A. Sanz (coord.). *la voz de la memoria: nuevas aproximaciones al estudio de la literatura popular de tradición infantil* (pp. 711-724). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Saravia, M. I. y Featherston, C. A. (2019). *Expresiones de violencia en la literatura: de Grecia a nuestros días*. Universidad Nacional de La Plata. FaHCE.
- Sauro, S. & Björn, S. (2019). Critically Examining the Use of Blog-Based Fanfiction in the Advanced Language Classroom. *ReCALL*, 31(1), 40-55. <https://doi.org/10.1017/S0958344018000071>
- Suárez Hernán, C.; Santamarina Sancho, M. & Núñez Delgado, P. (2023). La violencia contra la mujer en la literatura juvenil: propuesta de intervención. En M. Santamarina Sancho y P. Núñez Delgado (eds.). *Educación literaria en las aulas. Propuestas para actuar* (pp. 107-116). Octaedro.
- Suriani, B. y Belardinelli, C. A. (2015). La literatura folclórica infantil: panorama teórico-didáctico. *Argonautas: Revista de Educación y Ciencias Sociales*, 5(5), 120-134.
- Vincent-Lancrin, S., et al. (2020). *Développer la créativité et l'esprit critique des élèves: des actions concrètes pour l'école. La recherche et l'innovation dans l'enseignement*. Editions OECD. <https://doi.org/10.1787/8ec65f18-fr>.
- Yubero, S.; Larrañaga, E.; Sánchez-García, S. y Navarro, R. (2022). Literatura para la prevención del bullying en las primeras etapas de la educación escolar. *Ocnos. Journal of Reading Research*, 21(2), https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.3133