

Materiales, recursos y estrategias didácticas para trabajar los cuentos tradicionales en el ámbito de la educación superior con los futuros maestros de Infantil y Primaria

Teaching Materials, Resources and Strategies to Work on Folktales at University Level with Pre-service School Teachers

SANTIAGO BAUTISTA MARTÍN , BEGOÑA REGUEIRO SALGADO,
TERESA CAÑADAS GARCÍA, IGNACIO CEBALLOS VIRO,
GERARDO FERNÁNDEZ SAN EMETERIO Y PILAR GARCÍA CARCEDO
MIEMBROS DEL GRUPO ELLI¹

Resumen

Este artículo ofrece una compilación de diferentes materiales y recursos didácticos para abordar los cuentos tradicionales con los estudiantes de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria. Los materiales aquí descritos han sido diseñados desde diversos enfoques didácticos por profesores universitarios dedicados a la formación de los futuros maestros y que forman parte del Grupo de investigación ELLI (Educación Literaria y Literatura Infantil) incardinado en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. El objetivo primordial del presente artículo es aportar una serie de experiencias didácticas en el área de la literatura infantil que han sido puestas en práctica con éxito dentro de los estudios de grado de magisterio, de tal modo que sirvan de apoyo tanto para docentes universitarios como para futuros maestros.

Palabras clave: materiales didácticos, experiencias docentes, cuento tradicional, formación inicial del profesorado, Educación Infantil, Educación Primaria, ELLI.

Abstract

This paper offers a compilation of different teaching materials and resources to approach folk tales with graduate students of the Degrees in Early Childhood Education and Primary Education. The materials described have been designed from diverse teaching approaches by university teachers who are experts on initial teacher training and belong to the ELLI (Literary Education and Children's and Youth Literature) research group from the Complutense University of Madrid, Faculty of Education. The main aim of this paper is to share a set teaching experiences that have been successfully implemented in the Teacher Training Degrees, so that they might be of help both for university teachers and for future school teachers.

Key words: teaching materials and resources, teaching experiences, folk tales, Initial Teacher Training, Early Childhood Education, Primary Education, ELLI.

¹ Grupo ELLI: <https://www.ucm.es/elli/grupo-elli>

1. INTRODUCCIÓN

En ocasiones resulta harto complejo encontrar estrategias y materiales didácticos que contribuyan a generar de manera eficaz y atractiva la triple interacción esperable al exponer a nuestros estudiantes al texto literario: 1) una interacción entre el estudiante y el texto, 2) una interacción entre el estudiante y sus compañeros y 3) una interacción entre el profesor/maestro y los estudiantes. Este triple reto suele aparecer de manera recurrente en todos los niveles educativos y quizá de una manera singular en la formación inicial del profesorado. Decía Rodari (1977) que «Hay dos tipos de niño lector, el que lee para la escuela porque es su tarea y el que lee para sí mismo, para satisfacer su necesidad de información o para alimentar la imaginación, para *jugar a*» (p. 28). La selección de materiales y recursos didácticos recogida aquí pretende contribuir a desarrollar más bien el segundo tipo de lector dentro del ámbito educativo, tanto con los futuros maestros como con sus futuros estudiantes. En este sentido, las cinco aportaciones didácticas que conforman este artículo contribuyen sin duda a cultivar las tres acciones lúdicas que señalaba Cervera (1985): jugar con el propio libro (el libro como juguete), jugar para vivir el texto literario (el libro como vivencia lúdica) y jugar para prolongar el texto (el libro como fuente de conocimiento del lenguaje literario).

En primer lugar, se hace una propuesta didáctica para ayudar a los estudiantes de magisterio de las asignaturas relacionadas con la literatura a comparar distintas versiones del mismo cuento tradicional, empleando para ello técnicas de pensamiento y organizadores visuales. Seguidamente se propone la redacción de una versión propia contribuyendo así a desarrollar las capacidades de escritura creativa.

En segundo lugar, se presenta *Tropos*, una biblioteca de escritura creativa digital que pretende servir de repositorio sobre literatura y el hecho literario en sí. Puede convertirse en un baúl de recursos didácticos sobre literatura infantil que faciliten la docencia de aquellos profesores universitarios cuya dedicación docente se centra en las asignaturas de carácter literario, tanto en el Grado de Maestro en Educación Infantil como en el Grado de Maestro en Educación Primaria.

En tercer lugar, se reivindica la simbiosis entre la música y los cuentos tradicionales a fin de fomentar la creatividad narrativa utilizando melodías de

canciones actuales, las 31 funciones de Propp y distintos colofones. Se trata de una actividad dinámica y lúdica que puede ayudar a desarrollar en los estudiantes distintas inteligencias, principalmente la lingüística, la musical y la Kinestésica.

En cuarto lugar, se propone una actividad de radio cuyo objetivo principal es el diseño y la grabación de un podcast destinado a una audiencia ficticia de estudiantes de Educación Primaria relacionado con lengua castellana y literatura. Así los futuros maestros deben resituarse forma empática para lograr adaptarse al discurso de sus posibles oyentes a los que radiarán cuentos tradicionales.

En quinto lugar, se plantea la dramatización del romance «Estaba el señor Don Gato» para llevarla cabo con estudiantes de los primeros cursos de Educación Primaria y/o el final de Educación Infantil. Los estudiantes se familiarizarán por tanto con una de las historias tradicionales rimadas que pertenecen al acervo popular, desarrollando también sus capacidades musicales y su conciencia fonológica que les permitirá avanzar en su proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

En sexto y último lugar, se describe un repositorio digital, una web de cuentos tradicionales donde se hace una recopilación de los mismos en distintos formatos digitales, incluyendo tecnologías digitales multimedia, aplicaciones en línea y redes sociales. La idea es que los estudiantes de Educación primaria puedan utilizarla como referencia para generar algún tipo de producto digital similar con sus cuentos favoritos.

2. REPENSAR Y RECREAR LOS CUENTOS TRADICIONALES MEDIANTE ORGANIZADORES VISUALES Y HERRAMIENTAS DIGITALES

SANTIAGO BAUTISTA MARTÍN

PROFESOR DEL CES CES DON BOSCO Y DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

2.1 Justificación

En la actualidad puede palpase a todos los niveles educativos un deseo de ayudar a los estudiantes en el desarrollo de una serie de habilidades que se

consideran esenciales a fin de conseguir un crecimiento personal, social y profesional óptimos. Para este fin, nos puede resultar de gran ayuda la docena de habilidades descritas en el *Marco para el aprendizaje del siglo XXI*, recomendado por la Asociación para las Habilidades del Siglo XXI (p. 21). Éstas se agrupan en torno a tres campos de acción: 1) aprendizaje e innovación; 2) habilidades para la vida y la profesión y 3) información, medios y tecnología. En el primer grupo nos encontramos el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la comunicación, cuatro habilidades que podemos cultivar a través de un sinnúmero de actividades como la que se describen en este apartado.

Hablar de pensamiento crítico hoy nos obliga a volver la mirada sobre las llamadas metodologías activas. Tres son las señas de identidad que caracterizan estas metodologías: 1) parten de una concepción del aprendizaje como proceso, más allá del mero almacenamiento de la información, 2) defienden un aprendizaje autodirigido, en el que el aprendiente es considerado un ser autónomo capaz de manejar una serie de habilidades metacognitivas con las que juzgar su propio proceso de aprendizaje, y 3) tratan de contextualizar el aprendizaje enfrentando al estudiante con problemas del mundo real, de tal modo que tiene que poner en práctica todas sus destrezas, habilidades y recursos para solucionarlo.

Si nos centramos en el pensamiento crítico podemos recabar una serie de intentos actuales por enseñar a pensar a los estudiantes (Jonhson, 2003; Perkins 2008; Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2013). Es necesario señalar iniciativas como la del Proyecto Zero de Harvard² que cuenta con figuras de la talla de Perkins y Gardner, gracias al cual se han extendido las conocidas como «rutinas de pensamiento» y cuyo principal objetivo es hacer el pensamiento visible al estudiante mediante distintos organizadores gráficos.

En esta misma línea han trabajado algunos autores en España como Escamilla (2014), que ha desarrollado una serie de técnicas de pensamiento, unas propias y otras rescatadas y adaptadas de diversos autores, algunos más alejados en el tiempo como Decroly, otros más cercanos como De Bono y otros actuales como Elías, Tobías y Friedlander. Ni que decir tiene que, si estas téc-

² Project Zero: <https://pz.harvard.edu/>

nicas se están popularizando en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, los futuros maestros deberían conocerlas y aprender a usarlas.

Estas técnicas pueden revelarse de gran utilidad a la hora de analizar los cuentos tradicionales, ya que están armados sobre una estructura interna que tiende a repetirse de forma casi sistemática. Aun así, mi experiencia me dice que nuestros estudiantes de magisterio suelen encontrar dificultades a la hora de desentrañar las dinámicas y esquemas subyacentes, especialmente cuando se trata de analizar diferentes versiones de los cuentos tradicionales.

2.2 Contexto

Las asignaturas relacionadas con la literatura infantil en los planes de estudio de los grados de magisterio, de manera especial las dos que imparto en el CES Don Bosco, cuyo currículum es el mismo que el de la Facultad de Educación de la UCM. 800325 «Cuento y Poesía», asignatura optativa (Grado de Maestro en Educación Infantil) y 800448 «Literatura y Educación», asignatura obligatoria (Grado de Maestro en Educación Primaria), ambas con una carga académica de 6 ECTS. No obstante, se podría implementar, adaptándola, en los colegios para los últimos cursos de Educación Primaria.

2.3 Objetivos

- Suscitar la curiosidad y la investigación por los cuentos tradicionales.
- Trabajar de manera colaborativa.
- Proporcionar herramientas de análisis sistemático de los cuentos tradicionales.
- Promover la creatividad y la imaginación.
- Contribuir al desarrollo de las destrezas de pensamiento.
- Comparar dos versiones de un cuento tradicional.
- Reescribir un cuento tradicional con una versión diferente.
- Desarrollar la competencia digital y la competencia literaria.

2.4 Descripción

Se propone la realización un proyecto en el que los estudiantes deberán trabajar de manera cooperativa en pequeños grupos para comparar la versión original de un cuento tradicional en papel y la correspondiente versión de Disney en la pantalla. Se seguirán los siguientes pasos:

- 1.** La primera semana se explican los objetivos y la dinámica del proyecto. Los estudiantes forman pequeños grupos de trabajo, hacen rastreo de cuentos tradicionales y de sus versiones en Disney y se decantan por uno de su interés.
- 2.** La segunda semana los estudiantes, de manera individual, leen un cuento y realizan un análisis del mismo empleando la técnica del análisis asociativo de Decroly adaptado por Escamilla, identificando las respuestas a una serie de preguntas que básicamente remiten a las 5W del periodismo: ¿Qué? ¿Cómo?, ¿Dónde?, ¿Cuándo?, ¿Por qué?, ¿Para qué? Después comparten sus análisis y en grupos fijan un texto final.
- 3.** La tercera semana se repite el esquema de la anterior, pero esta vez con la película de Disney.
- 4.** La cuarta semana los estudiantes comparan en grupos ambas versiones mediante la técnica de la rueda lógica de Decroly, adaptada por Escamilla a partir de Hernández y García (1999). Gracias a esta técnica, estructurada en cuatro pasos, los estudiantes podrán: 1) identificar, 2) comparar, 3) analizar causa-efecto y 4) argumentar.
- 5.** La quinta semana los estudiantes escribirán en grupos una versión diferente del cuento, su propia versión, en la que podrán emplear toda su imaginación y creatividad incluyendo algún hecho personal que deseen compartir.
- 6.** La sexta semana, cada grupo verá un tutorial de la herramienta en línea *Storyjumper*: <https://bit.ly/3bOdJmK> Después crearán una cuenta gratuita, generarán un libro electrónico con la versión creada por ellos mismos y lo publicarán para compartirlo con el resto de la clase. El resto de compañeros leerán los cuentos de los demás y se votará el cuento que resulte más original y entretenido.

2.5 Recursos y materiales

Figura 1. Plantilla Análisis asociativo.

Fuente: elaboración propia.

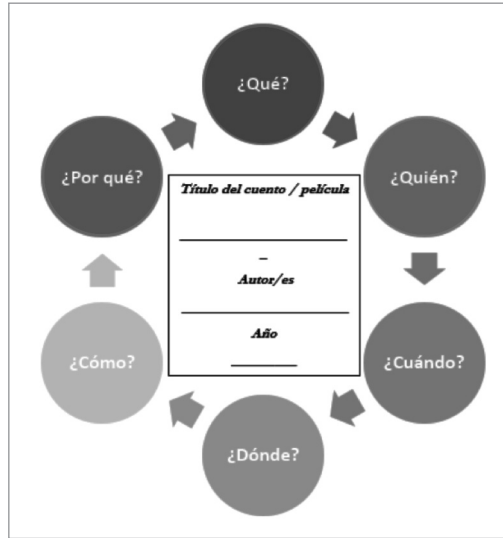


Figura 2. Plantilla Rueda lógica.

Fuente: elaboración propia.

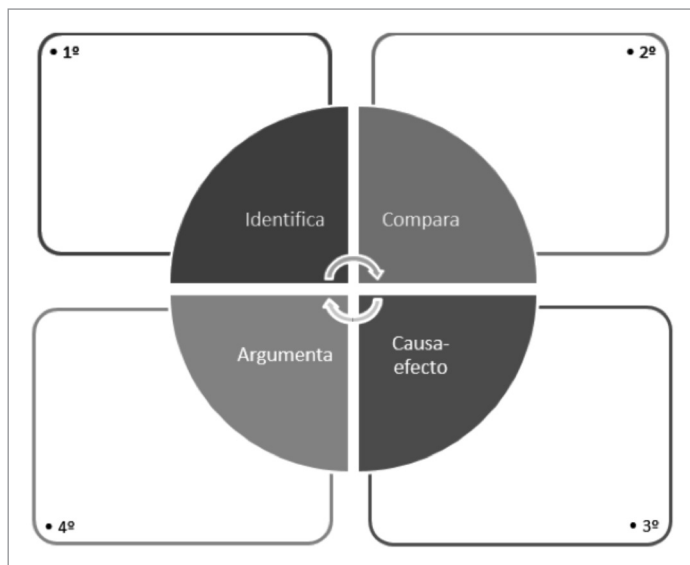
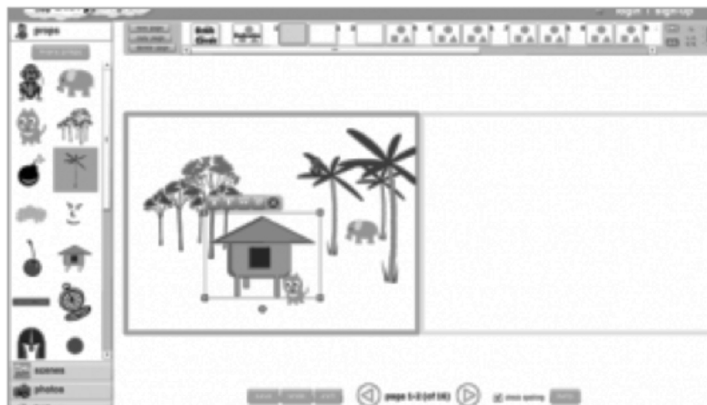


Figura 3. Programa informático *Storyjumper*.

Fuente: Tutorial de *Storyjumper*³.



3. TROPOS: BIBLIOTECA DE ESCRITURA CREATIVA DIGITAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

BEGOÑA REGUEIRO SALGADO

DOCTORA EN LITERATURA ESPAÑOLA.

PROFESORA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

3.1 Justificación

TROPOS es una Biblioteca de Escritura Creativa Digital, que busca favorecer el aprendizaje de la literatura y del hecho literario.

Para su desarrollo, partimos de varias teorías pedagógicas y didácticas. En primer lugar, tomamos como base el aprendizaje significativo que convierte a los estudiantes en protagonistas de su aprendizaje. Asimismo, consideramos la escritura creativa uno de los mejores recursos para el desarrollo cognitivo, emocional y social del individuo, así como una de las mejores estrategias didácticas para el aprendizaje de la literatura y de la lengua.

³ Accesible en <https://bit.ly/3dQm23s>

Compartimos con Rodari la idea de que una mente creativa es la que es capaz de cuestionar el funcionamiento del mundo y de cambiarlo, y con Román Gubern, la idea de la pedagogía de la rutina, es decir, que se aprende mejor aquello que se nos ofrece en un contexto que conocemos, que controlamos y en el que estamos a gusto. En relación a esto, Delmiro Coto señala cómo nuestros jóvenes han cambiado y nos encontramos ante consumidores de un nuevo tipo de textualidad: la textualidad digital.

Así pues, de la conjunción de todas estas teorías nace nuestra apuesta por la escritura creativa digital, que favorecerá el trabajo del alumno con un extra de motivación al desenvolverse en el medio digital, afín a sus gustos. Por escritura creativa digital entendemos aquella escritura cuya principal finalidad no es meramente funcional, sino que busca alcanzar una *literariedad* o *poeticidad* que, además de entenderse como una característica formal y una nueva visión o recreación del mundo a partir de un punto de vista propio, implica la interacción hombre-máquina y tiene una dimensión temporal y no solo espacial. Es decir, se trata de una obra total en la que las posibilidades expresivas y conceptuales del medio digital se integran como un componente más de la obra, igual que lo hacen lo visual, lo textual y lo acústico.

3.2 Contexto

TROPOS es un repositorio pensado para la formación de formadores, pues en él, estos encontrarán objetos de aprendizaje que podrán emplear en sus clases. En este sentido, puede utilizarse, dentro del ámbito universitario, en diferentes asignaturas del área de Lengua y Literatura y en diferentes niveles. En las aulas de las Facultades de Educación, TROPOS podrá usarse como modelo o como fuente de información en asignaturas como «Educación Literaria y Didáctica de la Literatura», «Lectura, escritura y literatura infantil», «Escritura Creativa», «Cuento y poesía», pero también en asignaturas de didáctica de la lengua y, por supuesto, en cualquiera de las lenguas en las que se oferten estas materias. Asimismo, es una herramienta útil en las facultades de Filología de las diferentes lenguas, tanto en lo que tiene que ver con el Máster de Formación del Profesorado, como en las propias asignaturas del Grado.

En lo que se refiere a la educación obligatoria y el bachillerato, TROPOS también puede utilizarse en todos los niveles ya que, además de haber objetos de

aprendizaje diseñados especialmente para cada edad, casi todos ellos pueden adaptarse a diferentes cursos y necesidades y, con ellos, no solo se trabajan competencias lingüísticas y literarias, sino también competencias creativas, competencias digitales, sociales y emocionales.

3.3 Objetivos

1. Facilitar el desarrollo de la competencia literaria atendiendo cada uno de los aspectos que implica: conocimiento de géneros, de autores, de obras, del contexto literario etc.
2. Desarrollar la creatividad de los alumnos y alumnas.
3. Dar pie a la alfabetización digital del alumnado.
4. Trabajar competencias sociales y emocionales a partir de la literatura y la escritura creativa.
5. Potenciar el aprendizaje autónomo.

3.4 Descripción

TROPOS es una Biblioteca de Escritura Creativa Digital, que busca favorecer el aprendizaje de la literatura y del hecho literario (con todo lo que este implica en lo que se refiere al desarrollo de competencias emocionales y sociales, además de lingüísticas y propiamente literarias).

Desde el convencimiento de que la escritura creativa digital favorece un mejor aprendizaje, un grupo de profesoras de la Universidad Complutense comenzamos a trabajar la escritura creativa digital con nuestro alumnado en las aulas de Filología y Educación y, ante la calidad y las posibilidades didácticas de las obras que producían, consideramos importante dar visibilidad a su trabajo y dimos el paso de crear TROPOS, que contiene las experiencias de escritura creativa digital que han realizado en busca de nuevos modelos para aprender a leer y a escribir de forma multimedia.

3.5 Recursos y materiales

TROPOS: http://repositorios.fdi.ucm.es/Tropos/view/paginas/view_paginas.php?id=1

4. CANTACUENTOS: CUENTOS Y CANCIONES

TERESA CAÑADAS GARCÍA
DOCTORA EN FILOLOGÍA ALEMANA.
PROFESORA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

4.1 Justificación

La actividad y los materiales que presentamos pretenden ofrecer una manera de trabajar en el aula con recursos a nuestro alcance como son las canciones y los cuentos tradicionales para, a partir de ellos, realizar por equipos una actividad de creación literaria que quedará supeditada a las directrices recibidas por cada grupo y a la melodía de una canción.

4.2 Contexto

Ya que se trabajará con textos literarios y narrativos a partir de los cuales los alumnos crearán cuentos, estos materiales se podrían emplear en asignaturas como «Literatura y Didáctica» o «Lectura y Escritura Creativa» del Grado de Maestro en Educación Primaria.

4.3 Objetivos

1. Concienciarse del contenido narrativo de las canciones.
2. Profundizar y familiarizarse con la estructura del cuento tradicional fantástico.
3. Desarrollar la creatividad, imaginación y fantasía del alumnado.
4. Coordinarse entre los diferentes miembros del equipo para elaborar un cuento.
5. Jugar con el lenguaje para, una vez creado el cuento, adaptarlo a una melodía.

4.4 Descripción

La actividad se desarrollará en diferentes pasos. Se propone que los cuatro primeros y el último tengan lugar en el aula, mientras que los pasos quinto y sexto se pueden trabajar fuera del aula.

1. El profesor presenta en el aula canciones pop-rock (para alejarse de las canciones infantiles) que relaten una historia. Los estudiantes han de prestar atención para entender la historia y ser capaces de resumirla.
2. El profesor introduce la estructura de los cuentos tradicionales, en concreto, explicará las 31 funciones de Propp de los cuentos fantásticos y, para que sean más claras, las ejemplificará con algún cuento tradicional.
3. Tras la explicación, el alumnado se dividirá en grupos de 4 o 5. Para favorecer la interacción entre todos los integrantes de la clase, los grupos se organizarán de la siguiente manera: en una bolsa opaca, el profesor introducirá caramelos de 4 o 5 colores (según los integrantes que quiera que tenga cada grupo) y tantos caramelos como alumnos haya en la clase. Los alumnos se agruparán según el color del caramelo que hayan extraído de la bolsa.
4. Cada grupo recibirá 10 tarjetas con una de las 31 funciones de Propp y 3 colofones propios de un cuento tradicional. A partir de las 10 funciones recibidas, el grupo tendrá que crear un cuento que acabe con uno de los colofones recibidos, integrando los personajes que ellos deseen. El orden de las funciones debe reflejar el orden descrito por Propp.
5. Para crear el cuento, el grupo deberá elegir la melodía de una canción, de las que propuso el profesor al inicio u otra que ellos elijan libremente. Se recomienda que el profesor supervise, antes de que conviertan el cuento en canción, el texto elaborado por los alumnos.
6. El resultado será ensayado por el grupo y, si es posible, grabado.
7. Se presentarán las canciones en el aula a través de las grabaciones o cantadas en directo en el aula. Se sugiere que el profesor recopile las letras de las canciones para poder distribuir las al resto de alumnos y, si se desea, se podrá hacer una votación del mejor cantacuento.

4.5 Recursos y materiales

- Reproductor de audio con altavoces en el aula. Se sugieren las siguientes canciones para ejemplificar la narratividad de los textos: «Hijo de la luna» de Mecano, «La cruz de Santiago» de Mago de Oz, «El muelle de San Blas» de Maná, «Libre» de Nino Bravo, etc.

- Cartas con las 31 funciones de Propp. Se pueden descargar en: <http://www.educandolectores.es/wp-content/uploads/2015/03/Cartas-de-Propp.pdf>. Siguen el siguiente orden: 1) Alejamiento. Uno de los miembros de la familia se aleja. 2) Prohibición. Recae una prohibición sobre el héroe. 3) Transgresión. La prohibición es transgredida. 4) Conocimiento. El antagonista entra en contacto con el héroe. 5) Información. El antagonista recibe información sobre la víctima. 6) Engaño. El antagonista engaña al héroe para apoderarse de él o de sus bienes. 7) Complicidad. La víctima es engañada y ayuda así a su agresor a su pesar. 8) Fechoría. El antagonista causa algún perjuicio a uno de los miembros de la familia. 9) Mediación. La fechoría es hecha pública, se le formula al héroe una petición u orden, se le permite o se le obliga a marchar. 10) Aceptación. El héroe decide partir. 11) Partida. El héroe se marcha. 12) Prueba. El donante somete al héroe a una prueba que le prepara para la recepción de una ayuda mágica. 13) Reacción del héroe. El héroe supera o falla la prueba. 14) Regalo. El héroe recibe un objeto mágico. 15) Viaje. El héroe es conducido a otro reino, donde se halla el objeto de su búsqueda. 16) Lucha. El héroe y su antagonista se enfrentan en combate directo. 17) Marca. El héroe queda marcado. 18) Victoria. El héroe derrota al antagonista. 19) Enmienda. La fechoría inicial es reparada. 20) Regreso. El héroe vuelve a casa. 21) Persecución. El héroe es perseguido. 22) Socorro. El héroe es auxiliado. 23) Regreso de incógnito. El héroe regresa, a su casa o a otro reino, sin ser reconocido. 24) Fingimiento. Un falso héroe reivindica los logros que no le corresponden. 25) Tarea difícil. Se propone al héroe una difícil misión. 26) Cumplimiento. El héroe lleva a cabo la difícil misión. 27) Reconocimiento. El héroe es reconocido. 28) Desenmascaramiento. El falso queda en evidencia. 29) Transfiguración. El héroe recibe una nueva apariencia. 30) Castigo. El antagonista es castigado. 31) Boda. El héroe se casa y asciende al trono.
- Tarjetas que contengan tres colofones para acabar el cuento. Se sugieren los siguientes, que se pueden combinar aleatoriamente en las diferentes tarjetas: «colorín colorado, este cuento se ha acabado», «y fueron felices y comieron perdices. Y a mí no me dieron porque no quisieron», «y cuento *contao*, por la chimenea se va al *teja*», «se acabó mi cuento con pan y pimienta, y todos contentos», «y vivieron

felices durante muchos, muchos años», «y este cuento se ha *acabao*, y tal como me lo contaron te lo he *contao*», «y aquí se acaba el cuento, y como me lo contaron te lo cuento», «y yo fui y vine y no me dieron ni para unos botines», «y se acabó mi cuento con pan y rábano tuerto», «y aquí se acaba el cuento con pan y pimienta, y el que primero levante el culo se encuentra un duro», etc.

- Para elegir la melodía de una canción se pueden buscar, por ejemplo, versiones de karaoke en *Youtube* o editar una canción para quitarle las voces con programas como *Audacity*.
- El resultado del trabajo se puede grabar con *Audacity* o ser presentado en directo en el aula, para lo que habrá que reproducir de fondo la melodía elegida.

5. MAESTROS EN RADIO

IGNACIO CEBALLOS VIRO
DOCTOR EN LITERATURA ESPAÑOLA.
PROFESOR EN LA UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA

5.1 Justificación

¿En qué debería consistir hoy la formación de los maestros de Educación Primaria? Las predicciones que los gurús (aunque con escaso fundamento) lanzan sobre los jóvenes, acerca de la extinción de formas de trabajo, o del derretimiento del concepto de profesión en la modernidad líquida, abre un vacío amenazante ante ellos que los formadores de formadores tenemos que llenar, para mostrarles que el futuro será seguramente bastante más tranquilizador de lo que los malos augurios plantean, al menos en el ámbito educativo.

Parece acertada la reflexión de que el aula es solo uno de los espacios, entre el conjunto de los reales y los virtuales, en los que un maestro puede enseñar a sus potenciales alumnos. Se habla hoy de «pedagogías no institucionales», de «educación expandida» por los medios de comunicación, de nuevos y potentes modelos de educación no formal... (Carbonell Sebarroja, 2015, pp. 19-61). Constatamos que muchos maestros se sirven de *blogs*, *webs*,

aplicaciones creadas por ellos, para llegar de otro modo a sus alumnos o para ampliar su radio de acción a otros *públicos* (la historia de Khan Academy ha llegado a configurarse como un paradigma tópico de esta transformación).

Pero también los cauces de transmisión/adquisición de conocimiento pueden cambiar dentro del contexto de clase o del currículo formal. Los medios para ello no tienen por qué ser resultado de innovaciones tecnológicas recientes, sino que un medio *antiguo* pero vigente, como la radio, permite explorar nuevas vías en las relaciones profesor/alumno, aprender/producir, y aprendizaje/ocio. En Madrid tenemos, por ejemplo, la experiencia del programa Alumnos RadioActivos de la emisora-escuela pública M21 (López, Lucas y Jiménez, 2018), en que los alumnos de Primaria generaban programas de radio completos⁴, como oyentes, y a nivel nacional, hay programas infantiles con una larga trayectoria, como *La estación azul de los niños*⁵, de Radio 5.

5.2 Contexto

Inspirados en esos y otros modelos, se decidió implantar una actividad de radio en la asignatura «Didáctica de la Lengua y la Literatura», de tercer curso del Grado en Maestro de Educación Primaria, en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Camilo José Cela. Para ponerla en práctica, se contó con las instalaciones y el personal del MediaLab de la universidad en el Campus de Villafranca.

Esta actividad se viene desarrollando desde el curso 2016-2017, ocupando tres sesiones de dos horas y media, además del tiempo suplementario de trabajo individual y por grupos.

⁴ Accesible en <https://www.m21radio.es/programas/alumnos-radioactivos>

⁵ Accesible en <http://www.rtve.es/alacarta/audios/la-estacion-azul-de-los-ninos/>

Figura 4. Alumnas del grado de maestro de Primaria en las instalaciones de radio de Medialab UCJC.

Fuente: Instagram, MediaLab Experience UCJC (@mlabexp).



5.3 Objetivos

El objetivo de la actividad es desarrollar un *podcast* de un programa de radio ficticio con destinatario infantil de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años. En dicho programa, los alumnos del Grado debían generar piezas de radio (es decir, secciones del programa) organizadas en un hilo coherente, que permitieran desarrollar aprendizajes vinculados al área curricular de Lengua Castellana y Literatura (RD 126/2014).

5.4 Descripción

Una de las ventajas del formato radiofónico es que permite integrar elementos variados en forma de piezas de un programa de radio. Así, a lo largo de los tres cursos que se ha realizado la actividad, los *podcasts* han incluido: cuentos radiados, entrevistas con expertos en literatura infantil, secciones de trabalenguas, concursos de escritura, juegos de pistas, encuestas y entre-

vistas orales a niños, recetas de cocina, agenda de recomendaciones teatrales, entre otras.

Al tener que dirigirse a un hipotético público infantil, la realización del programa ha movido a los alumnos entrar en contacto con el contexto cultural de la infancia hoy: tanto para conocer grupos musicales destinados a la infancia, como lecturas literarias, programas de televisión, cine, juegos, referentes mediáticos, etc. Asimismo, para algunas de las piezas de los programas, los alumnos tomaban contacto con niños de su entorno, para que sus voces grabadas formaran parte de alguna de las secciones (así, en entrevistas a niños, en concursos de relatos leídos, en preguntas o respuestas al programa, y piezas similares). Tratar de vincular la idiosincrasia de la infancia de hoy con los contenidos curriculares de Lengua Castellana y Literatura ha sido uno de los retos más interesantes de la actividad.

De forma espontánea, una sección recurrente en el trabajo de los alumnos ha sido el cuento radiado. Sistemáticamente, un grupo de alumnos se decidía a seleccionar un cuento acorde con la temática común del programa de radio, distribuía las voces de personajes y narrador, adaptaba el texto si era necesario, preparaba la locución, planificaba la aparición de efectos de sonido, elegía una música de ambiente, y finalmente lo radiaba. Entre las piezas realizadas, se han radiado *Déjame decorar el árbol de Navidad*, de Mireille D'Allancé, «Los tres cerditos», de *Cuentos en verso para niños perversos*, de Roald Dahl, *La pequeña cerillera*, de Hans C. Andersen, y el cuento tradicional colombiano «El mono y el tiburón».

El trabajo de los alumnos de Grado ha sido colectivo. Si el grupo era demasiado numeroso, se les dividió en subgrupos, cada uno de los cuales grabó su propio *podcast*. Para el desarrollo de los contenidos, los alumnos gestionaron una carpeta de documentos compartida en la nube, bajo la supervisión del profesor. En cada programa, había un director que conducía el programa, un responsable técnico que daba indicaciones en la cabina junto con el técnico de MediaLab, y responsables de cada una de las piezas, que ocupaban los micrófonos del estudio.

Las sesiones que conformaron la actividad fueron las siguientes:

0. Introducción al trabajo de radio, presentación de modelos de programas de radio infantiles, explicación de la actividad.

1. Sesión en MediaLab y en aula: explicación del funcionamiento del estudio de radio, pruebas de locución, explicación técnica de la escaleta y guion de un programa de radio, la terminología de los programas de radio, el formato de los archivos de audio, etc. Después, toma de decisiones sobre el reparto de trabajo entre los alumnos y los tipos de piezas que se incluirán en el programa.
2. Sesión en aula: guionización del programa, explicación de los contenidos de cada pieza, decisiones sobre los archivos de audio complementarios (careta, sintonía, cortinillas, fondo, etc.), trabajo de la voz.
3. Sesión en MediaLab: grabación del *podcast* o los *podcasts*. Esta grabación se realiza de una vez, emulando un programa de radio en directo, sin cortes.

El guión que los alumnos preparaban se dividía en tres columnas, de acuerdo con el modelo de la *Tabla 1*.

Tabla 1. Esquema de guion de programa de radio.

Fuente: elaboración propia.

Aspectos técnicos	Contenido	Objetivos curriculares
Destinados al técnico de MediaLab: quién locuta, duración del fragmento, nombre de archivo de audio, etc.	Texto de la pieza que se va a grabar.	Especificación de los objetivos de Lengua y Literatura que se trabajan en la sección.

Los *podcasts* tienen una duración aproximada de 20 minutos cada uno.

La actividad se integra en la evaluación total de la asignatura, y su valor es de un 20% del total. El profesor evalúa la creación de contenidos por parte de cada alumno en la carpeta de documentos compartidos, así como la participación activa en las sesiones; y finalmente, también el resultado final de la realización del programa, mediante una hoja de registro expresada en la *Tabla 2*.

Tabla 2. Hoja de registro de observación de la grabación del programa.

Fuente: elaboración propia.

Dimensión	Indicador	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 1	Alumno n
VOZ	Claridad-articulación				
	Expresividad-modulación				
	Adecuación al público infantil				
SECCIÓN	Interés para la infancia y su dimensión formativa				
	Adecuación a los contenidos de la asignatura				
MOTIVACIÓN y participación activa					

5.5 Recursos y materiales

Esta actividad hubiera sido imposible sin contar con los recursos técnicos de Medialab UCJC, que incluían el estudio con los micrófonos, la cabina técnica, mesa de sonido y programa de grabación profesional.

Se repartió entre los alumnos un glosario técnico similar al del Manual de estilo de RTVE⁶, así como un ejemplo de guion radiofónico. Para poder integrar efectos de sonido, se ofreció también en el campus virtual un tutorial del programa abierto de edición de sonido Audacity⁷.

Se ofrecen a continuación, a modo de ejemplo, enlaces a algunos de los podcasts grabados por los alumnos:

⁶ Accesible en <http://manualdeestilo.rtve.es/anexos/7-5-glosario-de-terminos-utilizados-en-el-lenguaje-radiofonico/>

⁷ Accesible en https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=2wB_idjiW6Y&feature=emb_logo

- *Adivinalo* (2017-18): <https://blogs.ucjc.edu/medialabexperience/2017/11/30/adivinalo/>
- *La banda del patio* (2017-18): <https://blogs.ucjc.edu/medialabexperience/2017/11/28/labandadelpatio/>

Figura 5. Difusión de una de las actividades en el blog de MediaLab UCJC.

Fuente: MediaLab Experience (Universidad Camilo José Cela).



6. UNA DRAMATIZACIÓN DEL ROMANCE «ESTABA EL SEÑOR DON GATO»

GERARDO FERNÁNDEZ SAN EMETERIO
DOCTOR EN FILOLOGÍA HISPÁNICA.

PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

6.1 Justificación

«La literatura, el teatro, informador radical de la vida individual y colectiva» (Tejerina, 1994, p. 5), forma parte según esta misma autora del juego infantil desde sus primeras etapas. Hace ya muchos años que se viene insistiendo en «su importancia en el campo de la educación, la animación sociocultural y como medio terapéutico» (Tejerina, 1994, p. 5).

Dramatizar textos en el aula, o para representaciones escolares, supone unir tres aspectos educativos: los correspondientes a la educación literaria (por el texto), a la física (por la expresión y el gesto) y, en determinados casos, a la musical y la plástica. Todo ello unido supone un reto tanto para el profesorado como para el alumnado, y presentar materiales comprobados en el aula, como es el caso de los presentes, para ofrecerlos a la inventiva del resto de la comunidad educativa me parece algo necesario como forma de inspirar otras dinimizaciones, tanto de los textos incluidos, como de otros.

6.2 Contexto

Por su contenido, esta dramatización se ajusta, caso de existir, a la asignatura de «Teatro»; caso de que no, a las asignaturas de «Lengua» o «Música» en los dos primeros cursos de Primaria; con ciertos grupos, puede funcionar en el último curso de Educación Infantil. Si la tarea que se plantea es más exigente desde el punto de vista de la Literatura, puede ser una labor que cuadre a Segundo y Tercero de Primaria. En un caso ideal, puede proponerse a los cursos superiores preparar el texto para una representación de los más pequeños.

6.3 Objetivos

Practicar la dramatización en el aula es tarea que requiere por parte de los maestros una habilidad especial para crear situaciones *teatralizables*. A ello puede ayudar la dinamización de poemas (Carrillo, González, Motos y Tejedo, 1995) que, caso de tener un componente narrativo, pueden derivar en pequeñas piezas teatrales que sacar del aula, bien para una representación espontánea ante compañeros de otras clases, bien en muestras internas o externas.

Plantearlo como una dinamización en el aula y, *a posteriori*, como una representación externa implica al alumnado en la búsqueda de un resultado artístico para el que la mayor parte de los niños está capacitada, evitando la exigencia inicial de pensar en una representación ante el público.

Por otra parte, dentro de un mismo nivel, cada curso es un mundo y, por lo tanto, los maestros precisan de un verdadero arsenal de textos con los que conseguir atraer a los alumnos. De entre los que utilicé en mi etapa como profesor de «Música» y «Movimiento y Formación Musical», destaco, por la aceptación que tuvo, el romance «Estaba el señor don Gato».

6.4 Descripción

El romance «Estaba el señor don Gato» procede del entorno sefardí, más concretamente de Marruecos, pero su difusión en todo el ámbito de nuestra lengua permite realizar una primera explicación sobre los sefardíes y su compromiso con la lengua y el folclore, así como de la *contaminación* de versiones y de la existencia de poemas y canciones «de ida y vuelta» entre España y América, así como entre España y las diferentes comunidades sefardíes. Adjunto tres versiones del romance con las que (es tradición oral), podemos hacer lo que queramos o pedir a la clase que lo haga, seleccionando los fragmentos que más les gusten, estudiando así, de forma indirecta y creativa, la transmisión oral y la existencia en ella de variantes.

Por su parte, «G de GATO», procede de *Abecé diario*, libro de poemas de Raúl Vacas (2013). Este segundo poema permite introducir de forma práctica, incluso sin nombrarlos, procedimientos habituales en nuestro Romancero: la reescritura y la parodia. Si el nivel es el adecuado, se les puede hablar, incluso, del Romancero Nuevo y de la escritura de romances a cargo de poetas de todos los siglos.

6.5 Recursos y materiales

6.5.1 «Estaba el señor Don Gato»

Para realizar la dramatización tomo como base el texto que me llegó en la infancia por tradición oral. A éste añado elementos encontrados en otras versiones también orales, así como en las antologías *Mala baba* y *El taller de lengua oral en la Escuela Infantil. Baúl de recursos* (Tabla 3).

Tabla 3. Versión tradicional, versión *Mala baba* y versión *Baúl de recuerdos*.

Fuente: elaboración propia.

Versión tradicional	Versión de Mala baba	Versió de Baúl de recursos
Estaba el señor don Gato sentadito en su tejado. Ha recibido una carta que si quiere ser casado con una gatita blanca, sobrina de un gato pardo.	Estaba el señor don Gato en silla de oro sentado, calzando medias de seda y zapatito bordado, cuando llegó la noticia que había de ser casado	Estaba el señor Don Gato sentadito en su tejado. Ha recibido una carta que debía ser casado con una gatita parda, sobrina de un gato pardo.

Versión tradicional	Versión de Mala baba	Versión de Baúl de recursos
<p>De contento que se ha puesto, se ha caído del tejado, se ha roto siete costillas, el espinazo y el rabo. Ya lo llevan a enterrar por la calle del pescado. Al olor de las sardinas, el gato ha resucitado. Por eso dice la gente: siete vidas tiene un gato.</p>	<p>con una gatita parda con una pinta en el rabo. El gato, con la alegría, subió a bailar al tejado, resbaló sobre una teja y rodando cayó abajo; se rompió siete costillas y la puntita del rabo. Llamaron los curanderos, médicos y cirujanos; dijeron que estaba muerto y por muerto lo dejaron. Sólo uno entendió el mal y era aquel gato romano: –Matadle gallinas negras y dadle a probar el caldo. Y que haga testamento de todo lo que ha robado. Mas, a pesar de la sopa, sin vida seguía el gato. Lo llevaron a enterrar por la calle del pescado y, al olor de las sardinas, el gato ha resucitado. Dando un salto de la caja, se ha metido en el mercado y ha robado una merluza del hambre que había pasado. Entonces salió corriendo de un modo desesperado: por tirar la calle arriba, tiró por la calle abajo y tropezó con un perro que le arrancó medio rabo, le echó las tripas al aire, le dejó desorejado. Sólo entonces quedó muerto, como en la guerra el soldado. Aunque tenía siete vidas, las siete al fin ha entregado. Ninguno de los doctores ha sabido remediarlo. Otra vez salió el entierro del pobrecito don Gato y lo llevaban a hombros cuatro gatos colorados.</p>	<p>De contento que se ha puesto, se ha caído del tejado, se ha roto siete costillas, el espinazo y el rabo. Llamaron a siete médicos y también a un cirujano; Boticas y sinapismos los ocho le recetaron. Mataron siete gallinas y le dieron de aquel caldo. Pero el gato se murió un día del mes de marzo. Ya lo llevan a enterrar en una caja de sándalo. Le llevan cuatro gatitas, detrás van ochenta gatos. Cuando pasaba el entierro por la calle del pescado, al olor de las sardinas, el gato ha resucitado. Por eso dice la gente «siete vidas tiene un gato».</p>

Versión tradicional	Versión de <i>Mala baba</i>	Versión de <i>Baúl de recursos</i>
	<p>Sobre la cajita iban siete ratones bailando al ver que ya había muerto aquel enemigo malo. Llamaron los curanderos, médicos y cirujanos; dijeron que estaba muerto y por muerto lo dejaron. Sólo uno entendió el mal y era aquel gato romano: -Matadle gallinas negras y dadle a probar el caldo. Y que haga testamento de todo lo que ha robado. Mas, a pesar de la sopa, sin vida seguía el gato. Lo llevaron a enterrar por la calle del pescado y, al olor de las sardinas, el gato ha resucitado. Dando un salto de la caja, se ha metido en el mercado y ha robado una merluza del hambre que había pasado. Entonces salió corriendo de un modo desesperado: por tirar la calle arriba, tiró por la calle abajo y tropezó con un perro que le arrancó medio rabo, le echó las tripas al aire, le dejó desorejado. Sólo entonces quedó muerto, como en la guerra el soldado. Aunque tenía siete vidas, las siete al fin ha entregado. Ninguno de los doctores ha sabido remediarlo. Otra vez salió el entierro del pobrecito don Gato y lo llevaban a hombros cuatro gatos colorados. Sobre la cajita iban siete ratones bailando al ver que ya había muerto aquel enemigo malo. (Salas Díaz, 2007, pp. 25-27).</p>	

La dramatización que planteo (otras muchas son posibles, seguro) precisa cinco actores destacados: Don Gato (preferentemente, un niño menudo, ya que tendrán que levantarlo entre todos), la Gatita Blanca, el Gato Pardo, un Cartero y un Pescadero que le pondrá a Don Gato una sardina sobre la nariz. Junto a ellos, un coro irá cantando la canción.

La dramatización, en esquema queda así: Don Gato está en su tejado (que puede ser una simple silla o un módulo de motricidad), el Cartero entra a darle una carta, la Gatita y el Gato Pardo le saludan desde un lado del escenario (si se cuenta con escenografía, se puede preparar una ventana a la que se asomen). Al recibir la carta, Don Gato se pone a dar saltos de alegría y se cae del tejado, ante el susto del coro, que canta estas estrofas llevándose las manos a la cabeza.

A partir de aquí, la música debe ir bastante más lenta, ya que se va a organizar el cortejo fúnebre de Don Gato: se escogerá a los más fuertes de la clase para que levanten, con sumo cuidado, al protagonista. Los ensayos de este *alzamiento* deberán ser, obviamente, muy vigilados, porque la primera intención de los niños suele ser tirar con todas sus fuerzas de Don Gato, sin ser conscientes de que le pueden hacer daño. Al hacerlo, siempre he insistido en que se pusieran en lugar del otro y he repasado ciertos aspectos corporales: no dejar la cabeza colgando, no apretarle antebrazos ni pantorrillas, no tirar de los pies para que no se le salgan los zapatos...

Si hay suficientes alumnos, la Gatita y el Gato Pardo pueden encabezar el cortejo, llorando abrazados o como se considere oportuno. En caso de grupos grandes y de tiempo suficiente de ensayo, puede haber un par de niños que les acerquen sombreros o velos y bandas de luto.

Si hasta este momento han cantado todos, las voces de quienes actúan tienden a perder presencia e incluso afinación mientras cargan con Don Gato; eso si no cantan a gritos por el esfuerzo, los nervios y la risa (aunque a ellos se les haya pasado ya a fuerza de ensayos, las de los padres se le contagian siempre a alguno).

El cortejo se dirigirá hacia un lugar determinado, que será la «calle del pescado» (o «del mercado») de la que habla el romance. Si hay tiempo y medios, se puede poner un rótulo y fabricar algún puesto de pescado, pero yo lo he hecho generalmente con unos delantales y unas sardinas de cartón, realiza-

das por los propios alumnos. Habitualmente, he empleado uno o dos pescaderos, pero el número se puede aumentar a gusto, así como añadir compradores y caracterizarlos. Eso sí, recomiendo que se prepare sólo una acera de la calle y se distribuyan bien los sitios, para evitar problemas de visibilidad desde el público.

Llegados a este lugar, los porteadores dejan a Don Gato en el suelo y uno de los pescaderos le pone una sardina en la nariz. La música recupera la velocidad inicial, Don Gato se pone de pie de un salto y todos cantan la última estrofa mirando al público, tal vez haciendo gestos con un dedo, como reforzando la idea de que el gato tiene siete vidas.

Cuando el profesor se hace cargo del instrumento acompañante, (yo lo he hecho siempre desde el teclado), se puede ir dirigiendo con gestos e indicaciones de cabeza que suplirán el posible bloqueo de algún niño. La presencia y la sensación de colaboración con su profesor tienden a aportar una sensación de confianza que les ayuda en la representación.

En cuanto a las estrofas destacadas, menos conocidas, caso de querer que la representación dure más, se pueden cantar como las demás, pero el resultado puede ser monótono. Por otra parte, el carácter descriptivo de estas estrofas permite introducir variaciones: recitación conjunta, ya eliminando el estribillo o dejándolo cantado (sea el coro o el público quien lo cante), mientras los encargados de los personajes realizan la acción.

En buena medida, esta decisión dependerá del número de alumnos con que se cuente. Cuando he tenido grupos de siete u ocho alumnos, he optado por no utilizarlas, sin embargo, en un grupo grande puede resultar interesante hacerlas todas o parte de ellas, de modo que participe el mayor número de alumnos posible.

6.5.2 «G de GATO»

«G de GATO» continúa el romance con la resurrección de Don Gato, que celebra una fiesta por ello. Dada la diferente procedencia del poema, me parece interesante variar en la dramatización, sobre todo si se ha empleado la versión larga del romance. La presencia en el texto de versos similares a los del romance permitiría, de desearse, canturrear alguno; por ejemplo, la segunda estrofa:

Aún le duelen las costillas,
el espinazo y el rabo
desde el día en que una carta
le hizo caer del tejado.

La presencia de los elementos del romance permite que aparezcan de nuevo, en otro orden, elementos que se han mostrado ya. Es el caso de la estrofa final, en la que puede entrar en pescadero más o menos disfrazado de camarero a servir la sardina:

El gato ha dicho a la gata
que sí quiere ser casado
y, al terminar la sardina,
bajo un farol se han besado.

En cuanto al estribillo, se puede volver a él, con la música, en el cierre.

7. WEB DE CUENTOS TRADICIONALES: *ERASE UN CAJÓN DE CUENTOS*

PILAR GARCÍA CARCEDO
DOCTORA EN FILOLOGÍA HISPÁNICA.
PROFESORA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

7.1 Justificación

[Caperucita] había aprendido a leer ella sola cuando era muy pequeña, y le parecía lo más divertido del mundo...

(Carmen Martín Gaité,
Caperucita en Manhattan, pp. 43-44).

Tanto en las aulas de Primaria como de otros niveles educativos la recreación de los modelos literarios, a través de la escritura creativa, es un recurso imprescindible que nos aleja de la pasividad lectora y de la falta de profundización en los textos. Debemos potenciar en las aulas el instinto creativo, como se afirma en la obra *Despertando la creatividad. Un desafío para tu Bella Durmiente*, de Elba Pedrosa: «Poco a poco las princesas, los niños y las niñas, perderemos también a causa del hechizo de los enemigos que no prevemos otro valioso don que nos habían otorgado de serie las hadas: el pensar

de manera creativa» (2018, p. 60). Contra ese maleficio, se ofrecen en esta web una serie de propuestas de reescritura creativa, en papeles y en pantallas, a partir de cuentos tradicionales concretos.

7.2 Contexto

Esta web ha tenido su punto de partida en una serie de proyectos⁸ que he llevado a cabo en las aulas de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense durante varios años; pero no son el tema único de este recurso web que sale fuera de las aulas y se dirige a todos lectores en general: trata los orígenes, versiones y evolución de las diferentes tradiciones de cuentos. El objetivo final es que, en todas las aulas y en especial en las de Primaria, los estudiantes puedan usar esta web como modelo para crear un video o cualquier tipo de reelaboración digital con sus versiones de los relatos, de forma libre, utilizando las aplicaciones o formatos que deseen para sacar el máximo partido literario a las posibilidades multimedia (*Moviemaker, Stopmotion, VideoScribe, Face Swap...*) con dramatizaciones, mimo, títeres, sonido y música, etc.

7.3 Objetivos

Los objetivos principales de este recurso abarcan por tanto los siguientes aspectos:

- Recuperar el hábito y la pasión por la lectura a través del bagaje cultural de los cuentos tradicionales.
- Conocer las diferentes tradiciones y versiones de los cuentos desde una perspectiva multicultural y comparativa.
- Aumentar la empatía y la conciencia crítica, así como valores como la igualdad de género, a través de la lectura de esta memoria colectiva de los cuentos.

⁸ Proyectos en la Universidad Complutense en las asignaturas de «Literatura y educación», «Literatura infantil», «Cuento y poesía» y «Lectura y escritura creativa» de Magisterio Infantil y Primaria. Dentro del marco de los grupos de investigación LEETHi (Literaturas Españolas y Europeas del Texto al Hipertexto) y ELLI (Educación Literaria y Literatura Infantil). Concretamente relacionado con el Proyecto de Innovación UCM que dirijo en el año 2019 sobre los cuentos tradicionales.

- Aproximarse a la expansión social de los relatos tradicionales en la actualidad, más allá de los libros, llegando al cine, al cómic, a internet, al arte e incluso a la publicidad⁹. Partir así de los cuentos para la escritura creativa y digital, a través de tecnologías digitales multimedia, aplicaciones en línea y/o redes sociales.

7.4 Descripción

Esta web consta de varios apartados, en el primero titulado «Cuentos y recopiladores» se ofrecen ejemplos seleccionados de relatos de cada una de las principales tradiciones del mundo: de Francia con Perrault, de Alemania con los Grimm, de Rusia gracias a Afanásiev, nórdicas con los cuentos de Andersen y de la tradición hispánica con las recopilaciones de Rodríguez Almodóvar. Para que se tenga una visión más amplia de los cuentos tradicionales a lo largo y ancho del planeta (véase también mi libro *Entre brujas y dragones. Travesía por los cuentos populares del mundo*, en prensa).

En el apartado de la web, «Versiones digitales», se ofrece una escogida selección de las mejores versiones creativas en formatos digitales de mis alumnos de la facultad de Educación de la Universidad Complutense durante los últimos cinco cursos. Como se observa en la imagen con la que introducíamos la web, aquí encontrarás cuentos en versiones para *what-sapp*, *twitter*, *instagram*, *blog*, *video*, etc. En el titulado «Actividades» se eligen una serie de actividades concretas para las aulas de primaria, que pueden servir de ejemplo para desarrollar otras muchas a partir de cuentos tradicionales.

En «Sin censura», finalmente, se reflexiona sobre los cuentos tradicionales y la censura contemporánea, que trata de prohibir sobre todo aquello «políticamente incorrecto». Desde una perspectiva feminista, por ejemplo, se ha protestado sobre algunos estereotipos machistas de los cuentos, que, en realidad, se refieren a las versiones recientes escritas y a las películas de

⁹ Para profundizar en la presencia de los cuentos en diversos modos de comunicación se pueden consultar los estudios del grupo LEETHi, editados por García Carcedo y Goicoechea en 2013: *Alicia a través de las pantallas. Lecturas literarias en el siglo XXI*.

Disney; porque los cuentos populares más antiguos procedían en ocasiones incluso de sociedades matriarcales que no reflejaban dichas tendencias patriarcales. En todo caso, se parte de los peligros de la censura y de las visiones limitadas o intolerantes que empobrecen el rico legado cultural de los cuentos tradicionales. Consideramos que todo este tipo de problemáticas se deberían poder llevar a las aulas, en esta ocasión a través de los cuentos, precisamente para poder debatir y profundizar en temas complejos y de interés para el desarrollo del espíritu crítico.

7.5 Recursos y materiales

Versiones de cuentos en diferentes formatos accesibles a través de enlaces en la web *Érase un cajón de cuentos*.

Figura 6. Versiones de cuentos en diferentes formatos.

Fuente: Érase un cajón de cuentos¹⁰.



¹⁰ Accesible en <https://eraseunavezliterat.wixsite.com/cajondecuentos>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarne, A. (1961). *The Types of the Folktale: A Classification and Bibliography*. Helsinki: The Finnish Academy of Science and Letters.
- Afanásiev, A. N. (1983-1984). *Cuentos populares rusos* (3 vol.). Madrid: Anaya.
- Andersen, H. C. (2005). *Cuentos completos*, Madrid: Anaya.
- Arteaga, J. M. (2005). De la didáctica de la Literatura a la transmisión de la Literatura: Reflexiones para una nueva educación literaria. *Especulo*, 31.
- Basile, G. (2006). *El Pentamerón. El cuento de los cuentos*. Madrid: Siruela.
- Bettelheim, B. (1999). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Calvino, I. (2014). *Cuentos populares italianos*. España: Ediciones Siruela.
- Camarena, J., y Chevalier, M. (1995). *Catálogo tipológico del cuento folclórico español*. Madrid: Gredos.
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Carrillo, E., González, J., Motos, T., y Tejedó, F. (1995). *Dinamizar textos*. Madrid: Alhambra.
- Cervera, J. (1985). Palabra y juego en los libros para niños. *Monteolivete*, 35-48.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona y Horsori.
- Coto, B. D. (2001). La escritura en los aledaños de lo literario. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 28, 9-50.
- Escamilla González, A. (2014). Un enfoque educativo desde la teoría de las inteligencias múltiples. *Educación y Futuro*, 31, 15-42.
- García Carcedo, P. (2011). *Educación literaria y escritura creativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- García Carcedo, P. (2018a). Desde los cuentos tradicionales hacia la escritura creativa 2.0. Propuesta didáctica. *Lenguaje y textos*, 47, 37-48.
- García Carcedo, P. (2018b). Otros cuentos tradicionales. Propuesta didáctica para las aulas de Secundaria. *Letra 15*. Recuperado de <https://bit.ly/2Jud6Tn> [Consulta: 12/12/2019].
- García Carcedo, P. (2018c). Escritura creativa e igualdad: versiones de los cuentos tradicionales. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 30, 85-103. Recuperado de <https://bit.ly/33ZmJTA> [Consulta: 12/12/2019].

- Greenhill, P., Rudy, J. T., Hamer, N., y Bosc, L. (2018). *The Routledge Companion to Media and Fairy-Tale Cultures*. Routledge.
- Grimm, J., y Grimm, W. (2001). *Cuentos*. Madrid: Alianza.
- Gubern, R. (2010). *Metamorfosis de la lectura*. Anagrama.
- Hidalgo Montoya, J. (2000). *Cancionero popular infantil español*. Barcelona: Tico Música.
- Johnson, A. P. (2003). *El desarrollo de las habilidades de pensamiento: Aplicación y planificación*. Buenos Aires: Troquel.
- López, P., Lucas, B., y Jiménez, J. M. (2018). *La radio pública como herramienta educativa para la equidad y la transformación social*. Comunicación presentada en la International Conference Transforming Society and Culture Through Education, Universidad Camilo José Cela, 22-23 de junio de 2018.
- Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente: Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Perrault, C. (2000). *Cuentos completos de Charles Perrault*. Madrid: Anaya.
- Propp, V. (1998 y 2001). *Morfología del cuento*. Madrid: Akal.
- Regueiro Salgado, B. (2014). Innovación y creatividad: enseñar literatura en el siglo XXI. *Janus: estudios sobre el Siglo de Oro, 1*, 383-393.
- Regueiro Salgado, B., y Gómez, L. S. (2014). *Experiencias de escritura creativa digital: hacia una alfabetización multimedia*. En Presentaciones del III Congreso Internacional Sociedad Digital: ciudadanía digital (p. 17). Icono 14 Asociación Científica.
- Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Argos.
- Rodari, G. (1977). Un juguete llamado libro. *Cuadernos de Pedagogía, 36*, 28-31.
- Rodríguez Almodóvar, A. (1983). *Cuentos al amor de la lumbre I y II*. Madrid: Anaya.
- Romero, J. M. A. (2002). La enseñanza de la literatura y las nuevas tecnologías de la información. Primeras noticias. *Revista de literatura, 187*, 59-66.
- Salas Díaz, M. (ed.). (2007). *Mala baba, antología malvada de poesía folklórica infantil española*. Madrid: Hiperión.
- Sánchez, P., Pérez M. J., y Pérez C. (1995). *El taller de lenguaje oral en la Escuela Infantil*. Madrid: Siglo XXI.
- Sanuy, M. (2011). *La aventura de cantar*. Madrid: Ministerio de Educación-Morata.

Santiago Bautista Martín, Begoña Regueiro Salgado, Teresa Cañadas García, Ignacio Ceballos Viro, Gerardo Fernández San Emeterio y Pilar García Carcedo

Swartz R., Costa, A. L., Beyer, B., Reagan, R., y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento: Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid: SM.

Tatar, M. (ed.). (2012). *Los cuentos de hadas clásicos anotados*. Barcelona: Crítica.

Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil: dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI.

Vacas, R. (2012). *Abecé diario*. Zaragoza: Edelvives.

Zipis, J. (2014). *El irresistible cuento de hadas. Historia cultural y social de un género*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Bautista Martín, S., Regueiro Salgado, B., Cañadas García, T., Ceballos Viro, I., Fernández San Emeterio, G., y García Carcedo, P. (2020). Materiales, recursos y estrategias didácticas para trabajar los cuentos tradicionales en el ámbito de la educación superior con los futuros maestros de Infantil y Primaria. *Educación y Futuro*, 42, 155-187.