



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

La autoproducción narrativa a través de los cuentos de los cuentos tradicionales en Educación Primaria

Narrative Self-Production through Traditional Tales in Primary Education

Autor

Pablo Gimeno Casao

Directora

Nuria Aranda García

Grado en Magisterio en Educación Primaria

Año 2024



Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel
Universidad Zaragoza

Título: La autoproducción narrativa a través de los cuentos de los cuentos tradicionales en Educación Primaria

Resumen: Los cuentos tradicionales pueden ser un gran recurso en la Educación Primaria, son elementos conocidos que pueden ayudar a establecer aprendizajes significativos en el alumnado creando un mayor vínculo y un aprendizaje más sólido, sin olvidar el componente lúdico. En contraposición, encontramos las TIC una herramienta muy novedosa que nuestro alumnado también conoce y puede ser un factor estimulante y motivante.

Este trabajo de fin de grado de intervención profesional pretende conectar ambas herramientas, creando una situación de aprendizaje para trabajar la autoproducción narrativa, partiendo desde aprendizajes significativos con la presencia de cuentos tradicionales y usando la TIC como motor para la investigación. Para ello, se propone una intervención educativa para sexto curso de Educación Primaria que, mediante el empleo del Calco de Gianni Rodari, potencie el uso de la creatividad en el alumnado y su producción oral y escrita usando para ello los cuentos tradicionales.

Palabras clave: Cuento tradicional, TIC, calco, producción.

Title: Narrative Self-Production through Traditional Tales in Primary Education

Abstract: Folk tales can be a great resource in Primary Education. They are familiar elements that can help to establish meaningful learning for students, creating a stronger bond and a more solid learning, without forgetting the playful component. On the other hand, ICT is a very novel tool known by students, so it can be a stimulating and motivating factor.

This final degree project in professional intervention aims to connect both tools, by creating a learning situation to work on narrative self-production, starting from meaningful learning with the presence of folk tales and using ICT as a driving force for research. To this end, an educational intervention is proposed for the sixth year of Primary Education which, through the use of Gianni Rodari's "Calco", strengthens the use of creativity in students and their oral and written production, using those folk stories.

Keywords: Traditional Tale, ICT, Trace, Production

Índice

1.- Introducción.....	1
2.- Objetivos.....	2
3.- Marco teórico.....	3
3.1.- El cuento. Definiciones, terminología y propuestas de clasificación	3
3.2.- Gianni Rodari	9
3.2.1. Biobibliografía	9
3.3.- La importancia de la imagen en la narrativa infantil y juvenil.....	11
3.4. La educación literaria en el currículo de Primaria.....	15
4.- Metodología y diseño de la propuesta	18
4.1. Análisis de Hänsel y Gretel.....	18
4.1.1 La historia y los hermanos Grimm.....	18
4.2.-Gianni Rodari y el «calco»	20
4.2.1.- Análisis de la estructura de “Hänsel y Gretel”	20
4.2.2 Método Rodari aplicado a <i>Hänsel y Gretel</i>	22
4.3. Las TIC y su implementación en el aula.....	23
4.3.1. Las TIC: qué son y su aplicación en el aula.....	23
4.3.2 Breve síntesis sobre los planes de aplicación de TIC en las aulas en Aragón	25
4.4.- Propuesta concreta	27
4.4.1. Introducción y contextualización	27
4.4.2. Objetivos didácticos.....	27
4.4.3. Elementos curriculares.....	27
4.4.4. Conexiones con otras áreas	32
4.4.5. Descripción de la situación de aprendizaje	35
4.4.6. Atención a las diferencias individuales.....	38
4.4.7. Orientaciones para la evaluación formativa.....	38
5.- Conclusiones.....	39
Bibliografía.....	40
Webgrafía.....	40
Legislación.....	40
Estudios.....	40
ANEXOS	43

1.- Introducción.

En este Trabajo de Fin de Grado pretendemos destacar la importancia de la literatura en Primaria a través de los cuentos tradicionales para el desarrollo de la autoproducción y la oralidad. El cuento tradicional es una herramienta pedagógica conocida por el alumnado, las adaptaciones como la *Caperucita Roja* de Perrault o *Hänsel y Gretel* de los Hermanos Grimm, que analizaremos posteriormente, están instauradas en nuestra cultura. Por ello, son materiales significativos para el alumnado de Primaria y resultan una opción muy interesante para utilizar en el aula. A la hora de trabajar la autoproducción literaria, uno de los grandes autores es Gianni Rodari. El escritor italiano dedicó su obra a la literatura infantil pero también se dirigió a maestros y pedagogos con obras como *Gramática de la Fantasía*, donde expone numerosas formas de trabajar la autoproducción.

La ilustración en los libros es una pieza fundamental para crear significados y ayudar de una forma más fácil y llamativa a que el niño entienda y comprenda el texto que está leyendo. Este recurso simplifica la lectura y fortalece el andamiaje para las narraciones de los libros que tengan una mayor dificultad. El álbum ilustrado es una herramienta pedagógica que ayuda al niño a lograr una lectura de calidad y unas estrategias en educación literaria. Mediante el uso de ilustraciones, el docente puede apartar el recurso del texto narrativo para que el niño, mediante la imagen, adopte estrategias interpretativas, como son describir, narrar o dar voces a los personajes. Estas estrategias ayudan al alumnado a crear hipótesis de significado global de las historias, verbalizar las imágenes y razonar el contenido trabajado.

La importancia de la literatura en Primaria es un hecho en sí, así es que tiene un gran peso en el currículo de nuestra Comunidad Autónoma, aunque hoy en día el alumnado este cada vez más desconectado de ella y se vea la literatura como algo desfasado y aburrido. Para finalizar, realizaré una propuesta de intervención para el tercer ciclo de Educación Primaria. En ella utilizo el Calco de Rodari, herramienta que aparece en la obra mencionada anteriormente aplicada al cuento de *Hänsel y Gretel* y usando diferentes ilustraciones de apoyo.

2.- Objetivos.

El objetivo principal de esta propuesta es trabajar la autoproducción literaria. A ello se suma el trabajo mediante el cuento tradicional y las TIC. Por tanto, se establecen los siguientes objetivos secundarios:

- Definir el concepto de cuento y valorar su importancia como herramienta pedagógica.
- Utilizar las estructuras de los cuentos tradicionales como base para la producción narrativa.
- Presentar las TIC como medio de investigación seguro y veraz y formar en su uso.
- Potenciar y poner en valor el uso de imágenes en la narrativa para la mejora de la comprensión lectora en el alumnado.
- Facilitar los recursos necesarios al alumnado para lograr la creación de un cuento como proyecto final de la situación de aprendizaje.

3.- Marco teórico.

3.1.- *El cuento. Definiciones, terminología y propuestas de clasificación*

La Real Academia Española define cuento como “narración breve de ficción y tradicional y como “perteneiente o relativo a la tradición o que se transmite por medio de ella”. La palabra cuento es originaria del latín *computum*, y este de *computare*, “un verbo de las matemáticas que en su evolución fonética se va a reducir a contar y que inicialmente significaba calcular” (Tedio, 2011, p. 52). Para Claude Bremond, el cuento “es un discurso que integra una sucesión de eventos de interés humano en la unidad de una misma acción” (Tedio, 2011, p. 52).

No se sabe con exactitud el origen temporal del primer cuento, dado que estos existen antes que la escritura, puesto que su transmisión era oral. Guillermo Tedio (2011, p. 52) lo ubica en el momento más primitivo, cuando el ser humano necesitó comunicarse para superar los peligros que le acechaban. Según afirma Pedrosa (2004, p. 17-18), el cuento tradicional o folclórico representa la obra de un autor, o conjunto de estos, anónimo, una obra arraigada en el repertorio del pueblo que la transforma cada vez que es reproducida oralmente y no se relaciona con la producción de la elite literaria. El cuento folclórico de *Blancanieves* o *Juan el oso* son ejemplos de esto anterior.

Pascuala Morote (2002, p. 170) realiza una clasificación de los cuentos tradicionales. Para ello, escoge dos puntos: la edad de los sujetos receptores de la narración y el rasgo que más resaltado se presenta: el realismo, lo maravilloso y la presencia de animales parlantes. A raíz de esto realiza la siguiente clasificación:

- Cuentos para niños muy pequeños (aproximadamente de 2 a 5 o 6 años)
 - Cuentos necios
 - Cuentos de nunca acabar
 - Cuentos acumulativos
- Cuentos para niños de cualquier edad, adolescentes y adultos:
 - Realistas
 - Maravillosos
 - De animales

Pedrosa diferencia entre el cuento tradicional y el popular exponiendo que este último es una obra conocida por el pueblo, de manera escrita y puede tener autoría. Por ejemplo, las *Leyendas* de Gustavo Adolfo Bécquer. A su vez, razona que el cuento oral es todo aquel que se haya transmitido alguna vez de manera oral independientemente de cuál sea su autoría o si

esta es conocida. Concluye resumiendo que todo cuento tradicional es a su vez oral y popular, relación que no se tiene por qué dar a la inversa, puesto que no todo cuento oral o popular es tradicional (Pedrosa, 2004, p. 17-18). Así pues, deducimos que el término cuento tradicional engloba a los términos cuento oral y popular. Por otro lado, el cuento maravilloso existe como subtipo de cuento popular, aunque, según Pedrosa (2004, p. 137), “no tuvo la fortuna de llamar la atención”. Fue un subtipo apartado por la élite, y por ello apenas queda registro sin alterar de este, aunque reconoce que “el pueblo iletrado se mantuvo fiel” a la fantasía. El destino burlado (número 934 del catálogo de Aarne y Thompson), presente en muchos cuentos conocidos por todos, es un ejemplo de cuento maravilloso. Aparece también el cuento literario o cuento culto. José María Merino (2012) lo define como “una ficción transmitida siempre de forma escrita, con una forma precisa que no puede ser modificada y con un autor determinado”, y que posee un escenario histórico, personajes fijos y comparte la brevedad con el cuento popular. Según el autor, Cervantes con sus *Novelas ejemplares* fue el primero en España en introducir el cuento literario.

Según lo visto, y de acuerdo con Pascuala Morote, existen diferencias entre el cuento tradicional y el cuento literario. Una de ellas es la autoría, en el cuento tradicional no se conoce la autoría, al contrario que en el literario. De esta misma forma ocurre con la fijeza del lenguaje, en el cuento literario existe, pero en el cuento tradicional existen variaciones que “lo conducen a una continua transformación”. Por último, el cuento tradicional da una “visión maravillosa (...) está situado en otro tiempo y otro espacio y [que] el lenguaje tiene un carácter impersonal”. En cambio el cuento literario “está enraizado en la realidad del narrador y [que] posee un carácter personal e individual del lenguaje” (Morote, 2002, p.166-167). Debido al carácter oral del cuento tradicional, la memoria humana tiene un papel fundamental en su trasmisión, si no se retiene, se pierde. El cuento en el Renacimiento pasó de los cuentos maravillosos y de animales del Medievo a lo novelesco y cómico. Pedrosa (2004, p. 35) lo achaca a un cambio de preferencia de los escritores y editores, en la Edad Media las ficciones de tipo maravilloso predominaban, y en cambio en el Renacimiento surgió una visión más realista. Expone algunos ejemplos del primer tipo cuando habla de los *Bocados de oro*, el *Libro de los doze sabios* y el *Caballero Zifar*.

Existen dos vías para clasificar los cuentos, ambas aceptadas por la comunidad literaria, pero con una serie de diferencias. Por un lado, el catálogo UTA, cuyo nombre son las siglas de los investigadores Antti Aarne, Stith Thompson y Hans-Jörg Uther. El primero en comenzar la clasificación fue Aarne en 1910, hasta que Thompson en 1928 tradujo la obra y en 1961 ambos amplían y publican la clasificación pasando a ser AT o ATh. Finalmente, en 2004 Uther acabó

de ampliar la clasificación (Cantero Atenza, 2019, p.340). Para ello, Aarne y Thompson crearon dos unidades narrativas, el tipo y el motivo. El tipo cuentístico “sería la unidad narrativa más amplia dotada de una estabilidad argumental reconocible en muchas versiones diferentes” (Pedrosa, 2004, p. 20). El motivo “sería la unidad argumental más breve dotada de estabilidad, y susceptible de combinarse de forma variable con otros motivos para formar un tipo o unidad superior”, entre cuyos ejemplos se encontraría, por ejemplo, el hallazgo de un tesoro (Pedrosa, 2004, p. 20). Estos macro-motivos se desglosan a su vez en sub-motivos, donde a modo de ejemplo puede exponerse el sueño, que este puede ejemplificarse en “un rey agradecido [que] anuncia a un mercader en sueños que busque un tesoro en el túmulo de su tumba”. Por tanto, estos autores para realizar la clasificación se basaron en numerosos cuentos que nombraron tipos y dividieron en categorías según sus temas (Cantero Atenza, 2019, p. 340). Aquí se exponen algunos ejemplos:

- Cuentos de animales o fábulas
- Cuentos mágicos o cuentos de hadas
- Cuentos religiosos
- Cuentos realistas
- Cuentos sobre el ogro estúpido (o el demonio, o el gigante)
- Cuentos de anécdotas y bromas
- Cuentos con fórmulas y repeticiones

Esta clasificación tiene una gran utilidad, pero algunos expertos como Rodríguez Almodóvar o Vladimir Iakovlevich Propp ven lagunas en ella. Rodríguez Almodóvar afirma que “la ausencia de un método mínimamente seguro ha conducido a esos admirables, y caóticos, inventarios internacionales de cuentos” (Rodríguez Almodóvar, 1989, p. 36) refiriéndose a la clasificación UTA. Por otro lado, Propp fue más allá en su crítica, y decidió estudiar la morfología del cuento, estudio que publicaría en 1928, y donde cuestiona la precisión del método: “si cuando se trata de división por categorías encontramos dificultades, con la división por temas entramos ya en el caos completo” (Propp, 1985, p. 15). Propp fija su estudio en aislar, describir y enumerar los elementos esenciales y constantes del cuento. Para ello, deberíamos preguntar “¿qué hacen los personajes?” para encontrar las partes constitutivas del cuento. Las respuestas a estas preguntas delimitarán las unidades básicas del cuento, las funciones como Propp las llama, si bien el propio autor define las funciones del cuento como “la acción de un personaje definida desde el punto de vista de su significación en el desarrollo

del argumento” (Propp, 1985, p. 32). Este delimita estas funciones a treinta y uno, aunque se le deben añadir seis más. Afirma que todos los cuentos maravillosos son del mismo tipo, aunque con subdivisiones. Y aquí tenemos la clave de la clasificación que él propone (Cantero Atenza, 2019, p. 342).

A continuación, expongo una ejemplificación de algunas de las funciones que propone Propp aplicadas al cuento de los Hermanos Grimm *Hänsel y Gretel*.

Función I: Uno de los miembros de la familia se aleja:

- Hänsel y Gretel son abandonados en una primera ocasión en el bosque por la situación de pobreza en que vive la familia. La idea es principalmente de la madrastra y el padre muy a su pesar accede; sin embargo, los niños regresan sanos al final del día a su casa.
- La segunda vez que los abandonan en el bosque, esta vez la madrastra se asegura de que no haya fallos en el plan y así finalmente los niños quedan perdidos en el bosque.

Función VI: El agresor intenta engañar a su víctima para apoderarse de ella o de sus bienes:

- La madrastra persuade al padre para que acepte abandonar a sus hijos en el bosque y así, al ser menos miembros dentro de la familia, es más fácil repartir las cantidades de comida.
- Aunque Hänsel y Gretel ya habían escuchado a hurtadillas el plan de sus padres, se hacen los engañados cuando ambos adultos los dejan en el bosque a la espera de que ellos regresen de recoger leña.
- La bruja del bosque engaña a los dos niños para que se queden a dormir con ella para posteriormente comérselos.
- La bruja miente a Hänsel y Gretel diciéndoles que solo se va a comer al niño cuando en verdad ella piensa comerse a los dos.
- La bruja en las últimas líneas de la historia engaña a Gretel, le dice que por favor se acerque al horno para ver si está correcto para cocinar a su hermano, pero en verdad lo que la bruja pretende hacer es empujar dentro para también cocinarla. Finalmente, no logra su cometido.

Función VII: La víctima se deja engañar y ayuda así a su enemigo a su pesar:

- Los dos hermanitos se dejan engañar por sus padres ante la noticia de esperar en el bosque a que ambos regresen.
- Los niños son persuadidos por la bruja para que se queden a pasar la noche con ella.

- Gretel es engañada por la bruja diciéndole que solo se va a comer a su hermano y además requiere de su ayuda para preparar todo para el estofado.

Función X El héroe – buscador acepta o decide actuar:

- Gretel decide actuar frente a la bruja, le dice que le ejemplifique cómo comprobar si el horno está correctamente preparado, así que cuando la bruja se acerca Gretel decide empujarla dentro del horno y cerrar el pestillo para que la bruja muera quemada.

Función XVIII: El agresor es vencido:

- La bruja muere en el horno.
- La madrastra está muerta cuando los dos hermanos se reencuentran con su padre.

Función XX: El Héroe regresa:

- Los hermanos regresan a casa con su padre y comparten con él toda la fortuna que habían encontrado en casa de la bruja.

Algirdas Julius Greimas es un lingüista francés que nació en Lituania en el año 1917, al tiempo se doctoró en La Sorbona en 1949 y más tarde fue profesor en varias universidades de Oriente Próximo (Gómez Redondo, 2008: p. 233-236). Especialista en semiótica, sus estudios se consideran y aplican actualmente, y se basan en que todo tiene significación para el ser humano y en qué forma este lo descodifica en su mente. Basó sus estudios en el trabajo *Morfología de los cuentos de hadas* de Vladimir Propp, además de albergar ideas de Hjelmslev, quien ponía al sentido lingüístico como el producto de la forma del contenido y la expresión. Además, también parte de las fundamentaciones teóricas que manifestaba Lévi-Strauss. Una vez recogida toda la información acerca de los autores nombrados anteriormente, Greimas propone un modelo actancial estructural, analizando a los personajes como “actantes”, término hace referencia al hecho mismo de ser o estar dentro del texto. Simplificado, el actante es el rol que tiene el personaje en la narración los que le otorgan su sitio dentro del esquema actancial (Martínez Mata, 2015, p. 19).

Greimas asimila el cuadro de unidades funcionales creado por Propp y la ordenación temática del mito inspirada por Levi-Strauss, y a ello le suma la combinatoria de funciones dramáticas propuestas por Etienne Souriau, además del cuadro de “actantes” que había determinado anteriormente Lucien Tesnière en el ámbito oracional, definidos como “los seres y las cosas que participan en el proceso”. Con estas corrientes Greimas crea su semántica estructural en 1966 con el objetivo de formar una gramática universal de textos narrativos,

mediante la ejecución del análisis semántico de la estructura de la frase, para lograr el fin de describir el mayor número posible de micro-universos semánticos (Gómez Redondo, 2008: p. 233-236).

El trabajo de Greimas se apoya en que si en el mundo real todo tiene un motivo para ser y existir (mediante una actuación), en el mundo fantástico también. No existe una realidad externa, sino que todo pertenece al producto de una competencia semiótica válida para construir un mundo significativo. Greimas se centra en la importancia de los actos de los personajes, no en las palabras que dicen (Sánchez Navarro, 2006, p. 55).



Fuente:<http://www.taringa.net/posts/apuntes-y-monografias/16393801/El-esquema-actancial.html>. Oct/2014

Las seis instancias que forman el modelo actancial de Greimas son: sujeto, objeto, destinador, destinatario, ayudante, oponente y ayudante (estos dos últimos tienen una participación circunstancial). En su libro *Semántica estructural* el autor considera conjuntamente a los cuatro actantes a los dos circunstanciales, otorgándoles la A mayúscula y numerados del uno al seis de siguiente manera: "Sujeto (A1) héroe; Objeto (A2) objetivo; destinador (A3) quien da la orden, consigna u ordena y a su vez ejerce alguna influencia sobre las acciones que se van a realizar; destinatario (A4), el beneficiario de la acción; Ayudante (A5) colabora para que el héroe logre su objetivo; oponente (A6) pone obstáculos para que el

sujeto y el objeto no se reúnan” (Martínez Mata, 2015, p.19). Puesto que todo personaje debe tener un objeto o deseo que le dé alas para seguir, los anteriormente mencionados establecen la siguiente interrelación: el destinador debe vincularse con el destinatario y, por el contrario, la relación del ayudante con el oponente es de lucha debido a la confrontación de ideales. De esta manera, “Greimas construye el modelo actancial con las seis fuerzas o actantes distribuidos por parejas.” (Román Calvo, 2007, p. 53).

Entre Sujeto – Objeto (Deseo)

Entre destinador – destinatario (Comunicación)

Entre ayudante – oponente (Lucha)

Según el modelo actancial de Greimas, en el cuento de *Hansel y Gretel* la conducta de desenlace del cuento y el regreso de los niños con su padre se estructuraría la siguiente manera:

- Destinador: Hansel y Gretel
- Sujeto: Hansel y Gretel
- Destinatario: Los padres
- Ayudante: Gretel
- Objetivo: Estar con su familia
- Oponente: La bruja

3.2.- Gianni Rodari

3.2.1. Biobibliografía

Gianni Rodari fue un pedagogo, escritor y periodista italiano del siglo XX, y su figura es fundamental en la literatura, particularmente en el ámbito de la literatura infantil. Sus obras han tenido un gran impacto en la literatura italiana, así como en la literatura de todo el mundo. Todo esto es debido a su innovador enfoque pedagógico, ya que veía imprescindible estimular la creatividad para enseñar conceptos y habilidades, y aprender a través de la creación y la imaginación. También fue defensor de estimular el pensamiento crítico del alumnado creando cuentos con temática política, social o justicia de una manera alegre y lúdica que atrajese y conectase con el público más joven (Polanco Alonso, 1993, p. 10). Según Soledad Porras Castro (1992), “para Rodari, desarrollar la fantasía y la capacidad de comunicarse da a los niños la posibilidad de defenderse”. Según esta autora, la base de Rodari es la fantasía creativa que le aleja de la realidad en la que se encuentra. Afirma que es una obligatoriedad hablar de Rodari si nos referimos a la función social de la literatura.

Gianni Rodari cuenta con numerosos reconocimientos siendo en único italiano galardonado con el premio Hans Christian Andersen, el más alto reconocimiento internacional otorgado a un autor y a un ilustrador de libros para niños y jóvenes. Dentro de su obra, el autor José Luis Polanco Alonso (1993) diferencia tres etapas en la literatura de Rodari. Primero, una etapa en la que introduce personajes y temas novedosos dentro de la literatura infantil: el mundo del trabajo, los marginados o la lucha social de la postguerra. Comienza escribiendo algunos cuentos breves para *L'Unitá*, periódico de Milán, e *Il Pionere*. La creación de este último se le encarga a Rodari y supone “el primer seminario infantil de inspiración democrática en el ambiente cultural italiano” (Polanco Alonso, 1993, p. 11). Estos primeros cuentos iban dedicados a niños de clase obrera italianos. Más adelante y habiéndose interesado por la literatura infantil, destaca *Pequeños vagabundos* (1952-1953), una de sus pocas obras en las cuales la imaginación queda a un lado para mostrar el sufrimiento de los más humildes (Polanco Alonso, 1993). En esta obra el autor describe las vivencias del éxodo de tres adolescentes, a través de los cuales Rodari pretende realizar una denuncia social frente a las injusticias de la guerra. A su vez, *Las aventuras de Cebolleta* (1951) es otra novela de denuncia social en la que todos sus personajes son diferentes verduras y frutas. Estos acaban uniéndose para derrotar al mandatario y ejemplifica la lucha de los desfavorecidos contra el poder.

Su segunda etapa está marcada por su acercamiento a la pedagogía, donde mantiene la preocupación ética característica de la primera etapa, pero entremezclada con el lenguaje y los juegos lingüísticos (Polanco Alonso, 1993). A partir de 1960 publica sus obras en la editorial Einaudi, potenciando así el alcance y reconocimiento a su persona. Destaca *Filastrocche in cielo e in terra* (1960), una selección de canciones infantiles en las cuales el ritmo y el sonido son lo más importante, aunque mantiene su mensaje político. Divide las canciones por temática en diferentes capítulos, como por ejemplo “La luna al guinzaglio” o “La famiglia Punto-e-virgola”. Otra obra que se ubica en este periodo es *Cuentos por teléfono* (1962), un “libro emblemático de su capacidad creativa” (Polanco Alonso, 1993, p. 18). Muestra la complicidad entre un padre ausente por motivos laborales y su hija, a quien todas las noches llama para leerle un cuento. Rodari aprovecha estos cuentos para introducir temáticas poco comunes en la literatura infantil de la época como el trabajo infantil o la miseria. Así pues, es necesario destacar también el escrito *Nueve maneras para enseñar a los niños a odiar la lectura* (1966). En esta obra, Rodari, de una manera irónica, recopila las diferentes maneras que tiene los adultos para hacer que los niños odien los libros como estrategia para fomentar el gusto por la lectura. Presenta la lectura como una opción a la televisión o transformar el libro en un instrumento de tortura (Rodari, *La escuela de la fantasía*, 2003).

Por último, su trayectoria se cierra con una etapa marcada por los problemas de salud que el autor comienza a padecer, y que algunos críticos la identifican como una etapa de debilitamiento creativo, y una década final en la cuál Rodari se aleja del público infantil y se dirige al público adulto que trabaja en educación (Polanco Alonso, 1993). Algunas de sus obras en esta última etapa son: *Los negocios del señor gato* (1972), donde detalla una serie de historias que narran la vida personificada de diferentes gatos, con humor, pero incluyendo una crítica a los hábitos de la gente. Le sigue *Gramática de la Fantasía* (1973), una de sus obras más importantes. El autor recoge aquí una gran cantidad de actividades tanto para inventar historias dedicadas a un público infantil como para que estos las creen. En estas actividades, Gianni Rodari defiende la utilización de la imaginación para aprender y resalta la figura del maestro como animador y promotor de esta. En *Érase dos veces el Barón Lamberto* (1978), protagonizado por un adinerado anciano que comienza un antiguo remedio egipcio que lo hace rejuvenecer, utiliza su humor tan característico y burlesco durante toda la novela y retorna a los lugares de su infancia como la iglesia de San Guilo y el lago de Orta. Finalmente, *El juego de las cuatro esquinas* (1980) es una recopilación de cuentos con una gran variedad de recursos y muy marcados por el humor y surrealismo. A través de las diferentes historias, el humor y la fantasía, Rodari critica los valores y hábitos de la sociedad italiana.

Jordi Folck (2020) expone siete rebeliones de Rodari como autor. En la número dos, “Del ser social a la escritura fundacional”, escribe acerca de cómo la lectura obligatoria de la Italia de los años cuarenta “son historias morales, vidas de santos, lecturas exigidas por el Fascio”. En la cuarta “O el maestro es un mago o la clase será un mal trago”, según el autor, “Rodari pide al maestro que no sea un repartidor de información, sino un mago, un animador a la creatividad”. Con estas dos rebeliones observamos la visión de la lectura obligatoria y de los maestros que tenía Rodari, algo que concuerda con su obra anteriormente mencionada.

Tras revisar la trayectoria de Rodari podemos decir que fue un autor comprometido con su ideología, excepcionalmente crítico con la Italia postbélica y dedicado a los más desfavorecidos. Estos últimos, como hemos podido observar, aparecen en muchos de sus textos a través de los personajes o temas. Consiguió dirigirse a niños sin infantilizarlos, presentándoles temas hasta antes caracterizados como adultos. Todo ello gracias a su creatividad y mundo de fantasía que le acompañaron durante toda su trayectoria.

3.3.- La importancia de la imagen en la narrativa infantil y juvenil.

La relación entre lectura, valores y educación sigue siendo compleja hoy. Leer no es una pura transcripción de datos e información, así como educar. La convivencia entre adultos

y niños hace indispensable la transmisión de experiencias y deseos adheridos a esa información (Mata *et al.*, 2009, p. 43).

La historia del libro no ha sido suficientemente valorada fuera y dentro de nuestro país. Se ha estudiado y visto el libro como un simple objeto valioso por su contenido, aunque ha sido más valorado por su antigüedad, rareza, belleza y riqueza de confección (Escolar, 1996, p. 140). El aspecto del libro ha ido variando a lo largo de la historia, se ha representado en láminas, rollo y cuaderno, se ha escrito su contenido en ocasiones a mano y en otras mediante procedimiento mecánicos sobre mariales variados (arcilla, piedra, madrea, papiro, pergamino y papel) y con distintos tipos de escritura. Incluso se ha adornado con ilustraciones que han creado en su conjunto un libro encuadernado rico y artístico (Escolar Sobrino, 1996, p. 13).

El origen del libro infantil comenzó con la dedicación de aquellos editores preocupados por la infancia y con un interés pedagógico que se traducía en el deseo de contribuir con sus ediciones a la formación infantil. Este concepto de la labor editorial se reflejó en los planteamientos de las distintas lecciones, donde se solía incluir el libro instructivo o escolar, junto a otras obras moralizadoras. El origen un planteamiento contemporáneo sobre el libro infantil se debe situar en los años 1885-1905, dentro de la transición entre el siglo XIX y el XX, y en dos focos, Madrid y Barcelona, como un reflejo lógico de la situación general de la industria editorial de aquellos años. Entre ambas ciudades no había tan apenas diferencias entre editoriales, tan solo que en la barcelonesa editorial Bastinos sí se tenía un carácter más representativo del concepto propio del libro infantil (García Padrino, 1996, p. 249).

El libro infantil responde a que la literatura infantil se forma de tres funciones básicas. La primera función que tiene es ayudar a los niños a poder comprender el poder que tienen las palabras, a través de lo que ellas evocan, les permite pedir lo que no está presente, les permite expresar a sí mismos y al resto lo que están haciendo, transmiten sentimientos, dan nombre a sus emociones, intentan controlar su conducta y la de los demás. La segunda función es que los niños se introducen en el imaginario colectivo, lo imaginario son los símbolos, los mitos que las personas usan a diario para entender el mundo y las relaciones sociales que se transmiten en la comunidad desde los primeros textos orales. El folclore y los cuentos que se les narran desde pequeños son un buen recurso para que los niños se familiaricen con los elementos de este imaginario colectivo. Varios de estos significados culturales son universales, otros pertenecen a un área cultural o a una comunidad más reducida, pero en todos los casos se lleva a cabo la última función de la literatura infantil, que es el sentimiento de pertenencia al sentir que se está formando parte del espectro que va desde su cultura más próxima hasta su constitución en individuos que forman parte de la humanidad (Colomer, 2005, p. 31).

Un libro no es solo informativo, sino que puede ser un placer visual cuando el texto va acompañado por ilustraciones. Este atractivo es uno de los factores que hacen que el lector se enganche a la historia, una vez sucede esto, es casi seguro que el público se quede hipnotizado por las palabras (Fernández Quirós, 2010, p. 55), por esta razón es muy importante introducir el álbum a los niños a través de la narración, sobre todo cuando es una narración oral en vez de una lectura literal del texto (Fernández Quirós, 2010, p. 55). Una autora que le da valor a la lectura y a la ilustración en los libros dentro del contexto educativo es Teresa Colomer, catedrática de literatura y experta en literatura infantil y juvenil. Para esta autora, la ilustración es un recurso literario que, como docentes, se debe valorar y aprender de él para ayudar al alumno a tener una educación óptima: “La literatura contiene imágenes de tal fuerza que se perpetúan en la mente del lector hasta mucho tiempo después de haber leído la obra” (Colomer, 2002, p. 93). Para esta catedrática, los álbumes ilustrados pueden ser maravillosos recursos o herramientas pedagógicas para fomentar lecturas de calidad y estrategias que promuevan una educación literaria, y para enseñar a los niños valores sociales, culturales y desarrollar diferentes capacidades (Colomer, 2010). La ilustración es fundamental al crear significados, y ayuda al niño a entender y comprender la historia de forma más sencilla que si apareciera el texto solo sin imagen (Colomer, 2002, p. 19-35). La ilustración ha obtenido un cargo relevante con el paso del tiempo en el ámbito de la literatura infantil, actualmente transmite tanta información como el texto, lo que logra una lectura más comprensiva y afectiva (Gutiérrez Sebastián, 2016, p. 255-266). Además, Teresa Colomer incide en que los niños adoptan estrategias interpretativas, como son describir, narrar o dar voz a los personajes (Colomer, 2012, p. 166). Mediante estas estrategias los alumnos son capaces de formular hipótesis de significado global de las historias, verbalizar imágenes y razonar el contenido (Colomer, 2012, p. 166)

Por último, el uso de la ilustración en los cuentos también ofrece la oportunidad de incorporar referencias a cuadros o películas que puedan enriquecer culturalmente a los niños, como por ejemplo una ilustración del cuadro la *Gioconda* de Leonardo Da Vinci (Colomer, 1996a, p. 29). Para concluir este apartado se hace alusión a la siguiente pregunta: “¿Hay que aprender a leer los libros sin palabras?” La respuesta es sí, si se comprende la lectura como una actividad que consiste en descodificar e interpretar signos particulares. Y así como requerimos de un aprendizaje en la lectura textual, también es vital un aprendizaje en la lectura visual (Bosch Andreu y Duran Armengol, 2009, p. 317).

La llamada alfabetización visual es imprescindible para que el lector lea de manera gratificante una imagen, un libro ilustrado, un álbum... Es errónea la creencia de que esta

capacidad es innata, aunque se promueva esta opinión. Por el contrario, reconocer un signo no es igual a entender el mensaje que contiene, sino que se requiere de un aprendizaje para comprenderlo (Bosch Andreu y Duran Armengol, 2009, p. 317). Como afirma Joly (1999, p. 49), “es este aprendizaje y no la lectura de la imagen lo que hace de manera natural nuestra cultura, donde la representación a través de la imagen figurativa ocupa un lugar sumamente importante”.

Es necesario tener en cuenta el texto donde se origina la codificación y decodificación de los signos, ya que a partir de ahí se identifican aquellos elementos básicos susceptibles de otorgar significación a una imagen, ya sea imagen única o formando parte de una secuencia. Estos son los elementos básicos diferenciados por estudios de la Gestalt sobre la percepción visual que se ocuparon de aislar y son: superficie, textura, punto, trazo, ritmo, forma, luminosidad, color, composición y volumen (Bosch Andreu y Duran Armengol, 2009, p. 318-325).

- Superficie o formato: Dentro de la superficie se adapta la imagen. La orientación y las dimensiones del formato de un libro influyen en el mensaje.
- Relieve o textura: El aspecto perceptivo de una superficie puede experimentarse de manera visual o táctil. Por ejemplo: la textura, el grosor y calidad del papel de cubierta y páginas anteriores aportan sensaciones que influyen en el mensaje del libro.
- Ritmo o euritmia: es la repetición modular de un elemento cuyo objetivo principal es cautivar la atención, atraer la mirada o dinamizar la superficie.
- Contorno o forma: Un conjunto de líneas y superficies que determinan el contorno de la imagen, la forma permite captar las peculiaridades de las cosas en su aspecto externo.
- Punto o señal: Es la unidad gráfica más elemental de significación. En ilustración, el punto puede adoptar cualquier forma si se amplía este concepto a “unidad de apreciación”.
- Línea o trazo: es el rastro intencionado de un gesto realizado por una persona sobre una superficie.
- Luminosidad o valor: es la cantidad de luz que refleja un color, pudiendo existir un máximo contraste entre blanco y negro.
- Cromatismo o color: En la realidad iluminada podemos observar diferentes tonos o matices cromáticos dependiendo de los distintos efectos que producen sobre la retina la luz de diferente longitud de onda reflejada de los objetos.

- Equilibrio o composición: El esquema visual de una imagen es el resultado de forma un todo combinando diferentes ingredientes. La composición de la imagen puede sintetizarse gracias a unos ejes estructurales implícitos que señalan la dirección y que evidencian conceptos como simetría, asimetría, dinamismo, estatismo, estructura modular...
- Espacio o volumen: Se puede interpretar según dos acepciones: la representación bidimensional del espacio tridimensional y la tridimensión propia del libro.

3.4. La educación literaria en el currículo de Primaria.

Respecto al tratamiento de la lectura de ficción y redacción de cuentos en Primaria, la autora antes mencionada, Teresa Colomer, expone en su artículo “Lectura de ficción y redacción de cuentos en la escuela primaria” (1996b) que “una de las actividades de lectura y escritura más frecuentes en la escuela primaria es la lectura y escritura de cuentos”. Después, propone agrupar en cuatro campos las actividades más utilizadas para la enseñanza de la redacción de cuentos:

1. Las actividades de generación de ideas. La autora hace referencia a una tendencia actual a valorar la fantasía y la originalidad en las escuelas. Nombra las ideas creativas de Rodari para desencadenar el placer imaginativo en las redacciones, explicando que se les ofrece “un inicio y el condicionante para guiar sus cuentos”.
2. La estructura narrativa. Nombra “la descripción de Propp sobre la estructura de los cuentos maravillosos”, y afirma que la división de cuentos en partes para omitir una y que alumnado la complete o la creación de historias a partir de dados o cartas son los métodos más utilizados por maestros en la escuela.
3. Los modelos de la literatura tradicional. En este apartado reconoce la importancia de los cuentos populares en la materia escolar, su estructura acaba siendo conocida para el alumnado.
4. El trabajo textual sobre la descripción, el diálogo y las fórmulas de inicio y desenlace. “Se proponen el aprendizaje de las convenciones que los rigen y la utilización de formas más ricas, variadas y coherentes”.

En otro artículo, la autora defiende la necesidad, para la enseñanza de la literatura, de crear un método de enseñanza que acompañe al alumnado durante toda su escolaridad. Según Colomer, “la enseñanza literaria se producía en una escuela Primaria progresivamente generalizada a través de una lectura expresiva de un único libro encaminado a la educación

moral del alumnado” (Colomer, 1995, p. 7). Posteriormente, explica que desaparece el modelo de libro único y aparece el área específica de Lengua y Literatura, de esta forma se explicaba oralmente el texto literario proveniente de un conjunto creado en base a centros de interés. Así pues, paralelamente se produjo “la búsqueda de una biblioteca ideal para niños y niñas” (Colomer, 1995, p. 7), un modelo único que dura hasta la década de los 70, cuando se da por fracasado. Aparece entonces una renovación en la enseñanza, asociada al “dominio de la expresión, la lengua oral, la relación con el más media y la lectura de imágenes” (Colomer, 1995, p. 8), como nuevas preocupaciones. Así pues, la creación de un nuevo modelo actual, según la autora, debe ir en las líneas de “implicación del lector y el progreso en el dominio de convecciones” (Colomer, 1995, p. 8). Posteriormente ejemplifica algunas formas que se llevan a cabo en Primaria, como el inicio de la educación literaria en el triángulo formado por adulto-niño y texto, o la experiencia de la literatura como forma cultural viva en sociedad. Concluye afirmando que “el momento actual se presenta lleno de posibilidades” (Colomer, 1995, p. 10).

No obstante, dentro del paradigma actual de digitalización presente en la sociedad, el texto puede convivir con lo digital. Estos dos factores “obligan al docente a plantearse dinámicas de aula que realmente sean efectivas en la búsqueda del hábito lector y la familiarización con la literatura” (López Valero *et al.*, 2016, p. 10). Estos autores también razonan que debemos crear ambientes agradables de trabajo para que el alumnado le sea agradable el texto o vea sentido al acceso a la lectura que realiza, todo ello sin dejar pasar libros que sean próximos al alumnado (López Valero *et al.*, 2016, p. 10). De esta forma, se concluye afirmando la posibilidad de dicha convivencia.

Conforme a la adquisición de la competencia literaria, Bierwisch (Pozuelo Ybancos 1988, p. 66) define competencia literaria como “una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos”. Según los diferentes modelos de aprendizaje, Teresa Colomer expone en *El aprendizaje de la competencia literaria* el modelo de la idea de disfrute libre de la lectura, modelo que surge para animar a la lectura, que “implicaba un desarrollo aleatorio de la competencia literaria del alumnado”. A la hora de la práctica con talleres literarios, la autora reconoce que estos favorecieron la organización, pero tuvieron como contraparte “la falta de consideración del aprendizaje específico de la competencia literaria en las aulas” (Colomer, 2014, p. 111). Por último, razona que desarrollar la competencia requiere partir de lo que el alumnado sabe y sabe hacer.

Si observamos la legislación actual, la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación* define currículo como

“el conjunto de objetivos, competencias, contenidos enunciados en forma de saberes básicos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación constituyen el currículo de cada etapa educativa”. A su vez, define saber básico como “conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de un área y cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas”. Por último, aparece el término competencia específica como “desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área”. Así pues, en la Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueba el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, la educación literaria aparece explícitamente en:

- La Competencia Específica del área de Lengua Castellana y Literatura 8. “Leer, interpretar y analizar, de manera acompañada, obras o fragmentos literarios adecuados a su desarrollo, estableciendo relaciones entre ellos e identificando el género literario y sus convenciones fundamentales, para iniciarse en el reconocimiento de la literatura como manifestación artística y fuente de placer, conocimiento e inspiración para crear textos de intención literaria”. Esta competencia específica se desglosa en dos competencias CE.CLC.8.1. y CE.CLC.8.2, con diferentes niveles según el ciclo. Este Trabajo Fin de Grado está dirigido al tercer ciclo, por tanto, en el tercer ciclo de Educación Primaria estas competencias están expuestas de la siguiente manera: CE.CLC.8.1. “Escuchar y leer de manera acompañada textos literarios adecuados a su edad, que recojan diversidad de autores y autoras, relacionándolos en función de los temas y de aspectos elementales de cada género literario, e interpretándolos, valorándolos y relacionándolos con otras manifestaciones artísticas o culturales de manera progresivamente autónoma” y CE.CLC.8.2. “Producir, de manera progresivamente autónoma, textos sencillos individuales o colectivos con intención literaria, reelaborando con creatividad los modelos dados, en distintos soportes y complementándolos con otros lenguajes artísticos”.
- El saber básico B Comunicación expone que “La enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura a lo largo de la etapa de la Educación Primaria tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria”.
- El saber básico C Educación Literaria expone que “El área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Primaria tiene como finalidad el desarrollo de las destrezas

básicas en el uso de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, de forma integrada” y a su vez, pauta que “la información y la interpretación de textos u obras no es unidireccional de profesor, de la profesora al alumnado, sino que es este último el que debe ir adquiriendo, con la guía del docente o de la docente, los recursos personales propios de un lector activo o de una lectora activa, capaces de ver en la obra literaria una ventana abierta a la realidad y a la fantasía y un espejo en que el que tomar autoconciencia y conciencia del mundo que le rodea”.

4.- Metodología y diseño de la propuesta

4.1. Análisis de *Hänsel y Gretel*

4.1.1 La historia y los hermanos Grimm

Jacob y Wilhelm Grimm son unos de los hermanos más conocidos de la literatura europea. Jacob fue abogado, profesor de derecho y bibliotecario con una gran importancia en la literatura alemana, se llega a afirmar que a él “se deben los conocimientos más íntimos de la lengua germana” (Navarro, 2012, p. 78). Una de sus obras más importantes es *Gramática alemana* (1816-1837), en ella aparecen todas las formas gramaticales del idioma germano, una extensa obra en la que analizó en profundidad su idioma natal, que “sólo el examen de las vocales y consonantes contiene 600 páginas” (Navarro, 2012, p. 79). La *Antigüedad del derecho alemán* (1828) es otra de sus grandes obras junto con la *Mitología alemana* (1835), donde analiza la mitología germana para concluir que los dioses antiguos alemanes guardan similitud con los griegos, en cambio las creencias son similares a las romanas.

Wilhelm por su parte, estudió derecho, y fue bibliotecario en la universidad de Gotinga hasta que consiguió dar clases en esa misma universidad. Al igual que su hermano, ambos eran grandes nacionalistas alemanes que creían en “el origen ario del cuento, es decir, tratan de probar que el cuento tiene una matriz, la India, y de allí se difunde por el mundo” (Navarro, 2012, p. 78). Juntos crean *Cuentos de la infancia y del hogar* (1812), aunque en 1859 se publica su última edición (Salmerón Infante, 2013, p. 9). Es una colección de cuentos de tradición oral adaptados, cuenta con 210 cuentos, entre ellos destacan algunos que con el paso del tiempo se han convertido en parte de nuestra cultura. Tanto es así, que la obra fue incluida en el programa “Memoria del mundo” de la Unesco en 2005 (Navarro, 2012, p. 80). Ángel Esteban del Campo (2007) escribe acerca de la tediosa labor de recopilación que realizan los Hermanos Grimm. Explica que tenían dos formas de operar, la primera era recorrerse las zonas rurales de

Alemania, allí los locales les contaban cuentos orales que habían pasado de generación en generación. La segunda forma era el estudio de cuentos ya escritos en bibliotecas, una investigación que no solo realizaron en las bibliotecas en las que trabajaban. Los cuentos más conocidos son:

- Blancanieves y los siete enanitos
- Hänsel y Gretel
- La bella durmiente
- Caperucita Roja
- Cenicienta
- Madre nieve
- El sastrecillo listo
- Los seis criados
- Los siete cuervos

Estos cuentos no son de elaboración propia de los Hermanos Grimm como he mencionado anteriormente, aunque sus versiones como la de *Hänsel y Gretel* son las más aceptadas o extendidas en la cultura literaria actual. De hecho, esta última aparece en el catálogo ATU antes mencionado, la clasifican dentro de los «cuentos mágicos», en el subapartado «adversarios sobrenaturales» y por último en el 327 «Los niños y el Ogro», con la variante B «El niño pequeños derrota al ogro». Algunas de sus versiones han sido adaptadas al medio audiovisual de la mano de Disney, siendo un éxito indiscutible como *La princesa y el sapo* o *Rapunzel*. La vida de los autores también ha sido llevada a la gran pantalla, en 2005 se estrenó *El secreto de los hermanos Grimm* que, pese a no ser una adaptación realista de su vida y obra, la trama se entremezcla con los cuentos de los hermanos. Aparecen referencias a diversos cuentos, estos son algunos ejemplos: *Caperucita roja*, donde una de las niñas desaparecidas lleva una capa roja y es atacada por un lobo, *Blancanieves y los siete enanitos*, donde una señora mayor con aspecto de bruja llama a su puerta y quiere regalarles una manzana roja mientras los hermanos Grimm salen representados como sirvientes limpiando el suelo y, por último, *La bella durmiente*, donde el hombre duerme a las niñas con una aguja mientras les aparecen zapatos de cristal. La aparición de los cuentos en la película se aleja mucho de ser sutil como se ve en los ejemplos que expongo. La obra da una visión de Jacob como un

apasionado de los cuentos y deja entrever que el trabajo de recopilación de ambos hermanos fue incentivado por este¹.

4.2.-Gianni Rodari y el «calco»

En la obra antes mencionada *Gramática de la Fantasía* (1973) de Gianni Rodari aparece, en el capítulo 21 «Fábulas Calcadas», una actividad llamada el «calco». En ella el autor se apoya en la estructura de los cuentos para crear historias. El objetivo es reducir el cuento a la estructura para sacar lo que él denomina «calco» para posteriormente contextualizar ese «calco» y crear una nueva historia (Ver siguiente apartado). En este capítulo define cómo cualquier situación o palabra cotidiana puede servir al alumnado para aprender y crear una historia: “Si me pregunto en qué momento o por qué motivo ha brotado la chispa que ha dado lugar a la nueva historia, respondo sin dudar que ha sido la palabra horno.” (Rodari, 1973, p. 63).

4.2.1.- Análisis de la estructura de “Hänsel y Gretel”

De la misma forma que Gianni Rodari describía en el capítulo 21 «Fábulas Calcadas» de su obra *Gramática de la Fantasía*, se puede obtener el «calco» de la obra *Hänsel y Gretel* de los hermanos Grimm. Se trata de reducir el cuento a su estructura, ir más allá de la propuesta de Propp para la clasificación. Para obtener el «calco» voy a partir de las funciones de Propp antes aplicadas por mí al cuento:

Función I: Uno de los miembros de la familia se aleja:

Calco: Abandono, A y B son abandonados.

- Hänsel y Gretel son abandonados en una primera ocasión en el bosque por la situación de pobreza que vivía la familia, la idea parte principalmente de la madrastra y el padre muy a su pesar tiene que acceder. Sin embargo, los niños regresan sanos al final del día a su casa.
- La segunda vez que los abandonan en el bosque, esta vez la madrastra se asegura de que no haya fallos en el plan y así finalmente los niños quedan perdidos en el bosque.

Función VI: El agresor intenta engañar a su víctima para apoderarse de ella o de sus bienes:

¹ La serie de televisión *Once upon a time* (*Érase una vez*), estrenada en 2011 en la cadena de televisión estadounidense ABC también recurre en sus dos primeras temporadas a la adaptación de muchos cuentos de los hermanos Grimm.

Calco: - Abandono. A y B vuelven a ser abandonados

- Consecuencia, A y B son secuestrados.

- La madrastra persuade al padre para que acepte abandonar a sus hijos en el bosque y así conseguir ser menos miembros dentro de la familia para repartir entre menos las cantidades de comida.
- Aunque Hänsel y Gretel ya habían escuchado a hurtadillas el plan de sus padres, se hacen los engañados cuando ambos adultos los dejan en el bosque a la espera de que ellos regresen de recoger leña.
- La bruja del bosque engaña a los dos niños para que se queden a dormir con ella para posteriormente comérselos.
- La bruja miente a Hänsel y Gretel diciéndoles que solo se va a comer al niño cuando en verdad ella piensa comerse a los dos.
- La bruja en las últimas líneas de la historia engaña a Gretel, le dice que por favor se acerque al horno para ver si está correcto para cocinar a su hermano, pero en verdad lo que la bruja pretende hacer es empujar dentro para también cocinarla, pero por el contrario no logra su cometido.

Función VII: La víctima se deja engañar y ayuda así a su enemigo a su pesar:

Calco: Secuestro, V se quiere comer a A.

- Los dos hermanos son engañados por sus padres que les ordenan esperar en el bosque a que estos regresen.
- Los niños son persuadidos por la bruja para que se queden a pasar la noche con ella.
- Gretel es engañada por la bruja diciéndole que solo se va a comer a su hermano y además requiere de su ayuda para preparar todo para el estofado.

Función X El héroe – buscador acepta o decide actuar:

Calco: -Toma de decisión, engaño de B a V

- Toma de decisión, A deja piedras en el camino para volver.

- Consecuencia, A y B regresan a casa.

- Toma de decisión, H deja otro objeto para volver.

- Gretel decide actuar frente a la bruja, le dice que le ejemplifique cómo comprobar si el horno está correctamente preparado, así que cuando la bruja se acerca, Gretel decide empujarlo dentro del horno y cerrar el pestillo para que la bruja muera quemada.

Función XVIII: El agresor es vencido:

Calco: Consecuencia, V muere y quedan libres.

- La bruja muere en el horno.
- La madrastra está muerta cuando los dos hermanos se reencuentran con su padre.

Función XX: El Héroe regresa:

Calco: Desenlace: A y B vuelven a casa.

- Los hermanos regresan a casa con su padre y comparten con él toda la fortuna que habían encontrado en casa de la bruja.

Por tanto, si lo ordenamos cronológicamente nos quedaría así:

Abandono: A y B son abandonados.

Toma de decisión: A deja piedras en el camino para volver.

Consecuencia: Retornan A y B a casa.

Abandono: A y B vuelven a ser abandonados.

Toma de decisión: H deja otro objeto para volver.

Consecuencia: Es ineficaz y quedan perdidos

Consecuencia: A y B son secuestrados.

Secuestro: V se quiere comer a A.

Toma de decisión: Engaño de B a V y esta acaba muerta.

Desenlace: A y B vuelven a casa.

4.2.2 Método Rodari aplicado a *Hänsel y Gretel*

Con el calco obtenido se contextualiza y se crea un nuevo cuento:

Hace muchos años atrás en la Edad Media, en una pequeña ciudad vivía un joven matrimonio real, el príncipe Claudio y la princesa María. Debido a su incapacidad para tener descendencia, el rey expulsó de la ciudad al matrimonio, los subió a un carruaje y los llevó a un lejano bosque engañados, diciéndoles que ahí encontrarían la solución a su problema. Una vez se dieron cuenta que habían sido abandonados, Claudio, que era muy listo, fue capaz de orientarse por la posición del sol. Claudio y María consiguieron volver al reino. El rey muy enfadado hizo pública la noticia y expulsó oficialmente a la pareja, les dijo que no volvieran si no era con un descendiente en brazos.

Tras caminar dos días y una noche encontraron una casa en aquel bosque, que estaba habitada por un señor mayor y un bebé. El anciano hombre les acogió, pero debido a la hambruna que pasaba aquel señor, logró encerrarlos para comérselos. El anciano no tuvo valor para quitarles la vida, así que les dijo que esperaría a que se murieran de hambre. Tras pasar la primera noche, María le dijo a Claudio que se hiciese el muerto y así hizo. María gritó desesperada y el anciano apareció feliz, ya solo quedaba esperar a que María muriese. Al cabo de unas horas María dejó de llorar y apareció inmóvil en el suelo, parecía que había muerto de amor. El anciano que ya estaba preparando el caldero entró descuidado al pensar que los dos ya habían fallecido y cuando fue a coger a Claudio, María le impactó con una piedra en la cabeza. De esta forma consiguieron huir de aquella casa, y rescataron al bebé de aquel hogar. Así pues y como el rey les dijo, volvieron con un descendiente entre sus brazos al reino.

4.3. Las TIC y su implementación en el aula

4.3.1. Las TIC: qué son y su aplicación en el aula

A finales del siglo pasado comienza una nueva etapa para el ser humano, nace la “sociedad del conocimiento” ligada al desarrollo y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Con el transcurso de los años, las TIC ganan importancia en todos los sectores de nuestra sociedad, hasta el día de hoy que están presentes casi en la totalidad de nuestro planeta. Las TIC han conseguido acumular una cantidad abismal de conocimiento y logran que podamos transmitirlo y consultarlo en segundos.

Según el Instituto Nacional de Estadística, el 96% de hogares tienen acceso a Internet en España (INE, 2021), esto sumado al acceso gratuito en bibliotecas por parte de la función pública, hace que toda la población española pueda beneficiarse de las TIC. Aunque aquí nace, debido a su reciente incorporación, el término “alfabetización digital”. Según la Real Academia Española se define digital como “dicho de un dispositivo o sistema: que crea, presenta, transporta o almacena información mediante la combinación de bits”. Así pues, la alfabetización digital la podríamos definir como la capacidad de manejar dispositivos digitales, por lo que surge la necesidad de educar en las nuevas tecnologías, la necesidad de alfabetizar digitalmente en edades tempranas. De tal forma que esta necesidad llega a ser recogida en sucesivas leyes de educación desde la LOGSE (1990) hasta la LOMLOE (2020) actual. Dentro de esta última ley orgánica en el Artículo 17, “Objetivos de la educación Primaria”, el objetivo i nos dice “i) Desarrollar las competencias tecnológicas básicas e iniciarse en su utilización, para el aprendizaje, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que

reciben y elaboran.” De esta forma podemos observar la importancia actual de la alfabetización digital.

Existen otros términos relacionados con la alfabetización digital como son nativos e inmigrantes digitales. Nativos digitales haría referencia a las personas que han nacido y crecido con las TIC. En contraposición, los inmigrantes digitales son aquellas personas que tuvieron acceso a las TIC a una edad adulta (Ovelar Beltrán *et al*, 2009, p. 32-38). En este caso, la brecha generacional que se genera entre ambos grupos va más allá de la estética, los nacidos en tecnología procesan la información de manera diferente, llegando a presenciar diferencias físicas en los cerebros de estos (Ovelar Beltrán *et al*, 2009, p. 32).

Las TIC pasan a ocupar un lugar relevante tanto como herramienta, como objeto de estudio, en palabras de Montolío (2011, p. 26), por tanto, “necesitamos un amplio y profundo dominio de las TIC, si tanto la sociedad como el individuo pretenden competir en un mundo tecnificado”. Las TIC vienen a enriquecer el aprendizaje y no a sustituir las aulas tradicionales, con ellas se pretende estimular al máximo los potenciales del alumnado y su desarrollo en determinadas competencias dentro de los nuevos modelos de aprendizaje. Con estas nuevas herramientas son los alumnos y no los profesores los que asumen la mayor parte del trabajo, favoreciendo así un enfoque constructivista del aprendizaje (Fernández Aedo *et al*, 2008, p.139). Los profesores podemos enseñar a los estudiantes cómo usar las herramientas y como analizar y comunicar lo aprendido, por tanto, nos convertimos en sus guías dentro del proceso educativo, no siendo nosotros los únicos expertos (Fernández Aedo *et al*, 2008, p.148).

Continuando con el profesorado, la formación recibida por los docentes por parte de la administración para el manejo y la aplicación de los recursos en la práctica educativa y la integración de las TIC se limita a un nivel muy básico (Casal Otero *et al*, 2018, p.34). Si establecemos varios niveles de competencia sobre las TIC percibidos por el profesorado, podemos identificar por un lado el nivel del manejo técnico de las TIC en diferentes ámbitos, su uso didáctico y sus habilidades para el diseño de escenarios formativos con las TIC y contenidos educativos en soporte digital. Atendiendo a estos niveles podemos observar que los profesores no universitarios mayoritariamente de escuelas públicas, en su mayoría mujeres y en un rango de entre 29 y más de 55 años poseen un nivel muy aceptable sobre competencias técnicas, en particular sobre la gestión de la información y la comunicación. En cambio, en cuanto se trata de técnicas relacionadas con la creación y el diseño de material didáctico digital, el nivel de competencia es mucho menor (Casal Otero *et al*, 2018, p.35).

Para poder educar en las TIC se han ido aplicando a lo largo de los años diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje. A continuación, enumero algunas “susceptibles de ser mediadas por las TIC” de acuerdo con lo planteado por Montolío (2011, p. 51-55)

- Trabajo autónomo o aprendizaje autorregulado.
- Trabajo colaborativo o en grupo.
- Estrategias alternativas: que la autora considera como “fundamentadas en el trabajo activo y respetando que el alumno sea el protagonista de su formación, el profesor puede elegir la estrategia para enseñar.”

Y a su vez, diferentes modelos educativos:

- Tecnología educativa: Dentro de la tecnología educativa, esta corriente se centra en los métodos y medios y no tanto en los contenidos. Uno de los mayores representantes es Skinner, quien fragmentó el proceso de aprendizaje en respuestas y estímulos reforzantes positivos (recompensas) siendo estos más acertados que el castigo para modificar conductas.
- Tecnología educativa contemporánea: de acuerdo con esta autora, “la tecnología educativa asume que las tecnologías y los medios de comunicación e información son herramientas culturales” que, además, son usados y reinterpretados por los consumidores y de esta forma surge “la interacción entre individuos y la tecnología y, es por ello, que ha de partir del estudio del contexto cultural, social e ideológico”.

4.3.2 Breve síntesis sobre los planes de aplicación de TIC en las aulas en Aragón

Desde la introducción por parte de la administración educativa de las Tecnologías de la Información y Comunicación, ha sido mucho el empeño por dotar a los centros de esta tecnología a todos los niveles e invirtiendo mucho tiempo y recursos económicos (Casal Otero *et al*, 2018, p. 23). Si nos centramos en Aragón, el proyecto Mercurio es el gran artífice de las TIC en la educación aragonesa. Hay que resaltar que la introducción de las TIC en España se lleva a cabo por parte de la Administración Central del Estado, cuando aún no estaban hechas las transferencias en materia de Educación a todas las comunidades, entre ellas Aragón. Este proyecto tan innovador da comienzo en Ariño, un pequeño pueblo de la provincia de Teruel, siendo el primero de toda España y considerándose “un referente obligado en el terreno de la tecnología educativa” (Montolío, 2011, p. 151).

En 1985 el MEC pone en marcha el programa Atenea, junto al programa Mercurio, estos son los primeros pasos oficiales en la implantación de las TIC en España. Más adelante,

continúa el avance en la materia con el programa Aldea Digital (Montolío, 2011, p. 161). Detallo a continuación a una breve cronología de ambos proyectos:

El Servicio de Publicaciones del MEC se puso en marcha en 1968, destinado a las escuelas para la distribución, producción y archivo de material audiovisual. La ley General de Educación creó en ese momento los Institutos de Ciencias de la Educación, donde se desarrollaban la formación del profesorado, la tecnología educativa y los medios audiovisuales, haciendo más fácil la llegada a las escuelas. La comisión de Medios Audiovisuales se creó en 1980 a través de una Orden Ministerial del 29 de abril por el MEC. En 1985, cinco años después, llegaría el proyecto Mercurio y el proyecto Atenea para lograr introducir los medios audiovisuales en la enseñanza (Montolío, 2011, p. 161). El propio MEC ya informó acerca del proyecto Atenea, describiéndolo como un proyecto de carácter experimental, cuyo objetivo fue la introducción, tanto de equipos como de programas informáticos, en las aulas españolas de Primaria y Secundaria (MEC, 1988). El plan de formación se centró en dos grupos, los monitores que debían formar y los docentes de los centros. La formación duraba un año escolar y estaba dividida en dos fases: una primera inicial con el objetivo de capacitar a los docentes de llevar a cabo el plan de trabajo del centro y una segunda de complementación, centrándose en las áreas de aquellos docentes de manera más específica. Por último, incluía actividades de actualización durante los siguientes años. (MEC, 1988)

En relación con el proyecto Mercurio, surgió para comprobar el potencial del vídeo en la enseñanza durante un periodo limitado, y para mover finalmente el foco de estudio hacia los medios audiovisuales. Para ello se dotó a los centros de medios y de formación (MEC, 1988). El plan de formación, al igual que en el proyecto Atenea, se centró en los dos mismos grupos y contó con tres fases: un curso de iniciación a los medios audiovisuales, un curso de vídeo y un seminario de aplicación del video a las diferentes áreas curriculares (MEC, 1988).

Actualmente en Aragón contamos con el Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación (CATEDU). Ofrece formación a distancia al personal docente y servicios destinados a incentivar y facilitar el uso de la TIC en educación.²

² Véase <https://catedu.es/>

4.4.- Propuesta concreta

4.4.1. Introducción y contextualización

Como hemos adelantado en la introducción de este Trabajo Fin de Grado, pretendemos destacar la importancia de la literatura en Primaria a través de los cuentos tradicionales para el desarrollo de la autoproducción y la oralidad. Por tanto, la situación de aprendizaje diseñada para esta propuesta seguirá estos patrones, considerando una herramienta fundamental en Primaria el cuento tradicional y escogiendo ejercicios propuestos por un gran pedagogo como fue Gianni Rodari. Estos dos últimos aspectos son la motivación principal para la elección y desarrollo de esta propuesta pensada para un tercer ciclo de Primaria, en concreto 6º de Primaria de un CEIP público de la provincia de Zaragoza. Se ubica en el barrio de La Almozara, colegio donde realicé mi Practicum IV.

Las familias de los niños y niñas que acuden al centro son de clase media-baja, con una gran diversidad cultural, pese a este hecho el castellano no es una barrera ya que casi todo el alumnado es inmigrante de segunda o tercera generación. El aula, en la que vamos a trabajar cuenta con un ordenador, una pizarra digital y un proyector. Además, nuestra clase cuenta con miniportátiles que se utilizan para dinamizar y reforzar sesiones vistas en clase. El grupo-aula para el que va dirigido esta propuesta está compuesto de 21 alumnos y alumnas 9 niños y 12 niñas. Ninguna persona del aula requiere de necesidades educativas especiales, por ende, no es necesario ninguna adaptación.

4.4.2. Objetivos didácticos

- Conocer y usar las TIC como fuente de información y apoyo visual para la narrativa.
- Conocer la estructura del cuento.
- Desarrollar habilidades en la producción de textos literarios.
- Mejorar la comunicación oral mediante la autoproducción de textos literario.
- Trabajar de manera cooperativa, respetando las ideas de otros y debatiendo con respeto.
- Expresar respeto y valorar las producciones propias y de sus compañeros

4.4.3. Elementos curriculares

Saberes	Competencia específica	Criterio de evaluación	Perfil de salida
---------	------------------------	------------------------	------------------

Estrategias elementales para la coherencia, cohesión y adecuación.	CE.LCL.4. Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.	CE.LCL.4.1. Leer de manera silenciosa y en voz alta textos escritos y multimodales sencillos, identificando el sentido global y la información relevante, realizando inferencias directas de manera acompañada y superando la interpretación literal.	CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.
Relación entre los textos leídos y otras manifestaciones artísticas y culturales		CE.LCL.4.2. Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no verbales elementales de textos escritos y multimodales, valorando su contenido y estructura y evaluando su calidad, fiabilidad e idoneidad en función del propósito de lectura.	
Elementos básicos de contenido (tema, fórmulas fijas, léxico) y forma (estructura, formato, imágenes)	CE.LCL.5. Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y	CE.LCL.5.1. Producir textos escritos y multimodales coherentes de relativa complejidad, en distintos soportes, seleccionando el modelo discursivo que mejor responda a cada situación comunicativa, progresando en el uso de las normas gramaticales y ortográficas básicas y movilizándolo, de	CD2. Gestiona y utiliza su entorno personal digital de aprendizaje para construir conocimiento y crear contenidos digitales, mediante
Presentación cuidada. Progreso en la	aplicando estrategias elementales de planificación,		estrategias de tratamiento de la

revisión ortográfica de los textos.	redacción, revisión y edición para construir conocimiento y dar respuesta a demandas comunicativas concretas.	manera puntualmente acompañada, estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, redacción, revisión y edición.	información y el uso de diferentes herramientas digitales, seleccionando y configurando la más adecuada en función de la tarea y de sus necesidades de aprendizaje permanente.
Estrategias básicas de uso de fuentes documentales diversas, tanto en papel como digitales, para mejorar la expresión escrita	CE.LCL.6. Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y con el debido acompañamiento, evaluando su fiabilidad y reconociendo algunos riesgos de manipulación y desinformación, para transformarla en conocimiento y comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista personal y	CE.LCL.6.1. Compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal, sobre algún tema de interés personal o ecosocial, realizado de manera acompañada, que implique la localización, selección y contraste de información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas y recreándolas de manera creativa.	CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en
Estrategias de búsqueda de información en fuentes documentales variadas y con distintos soportes y formatos con criterios de fiabilidad y pertinencia.			

	respetuoso con la propiedad intelectual.		conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.
Construcción, comunicación y valoración crítica de conocimiento mediante la planificación y producción relativamente autónoma de textos orales y multimodales.	CE.LCL.7. Leer de manera autónoma obras diversas seleccionadas atendiendo a sus gustos e intereses, compartiendo las experiencias de lectura, para iniciar la construcción de la identidad lectora, fomentar el gusto por la lectura como fuente de placer y disfrutar de su dimensión social.	CE.LCL.7.1. Leer de manera autónoma textos de diversos autores y autoras ajustados a sus gustos e intereses, seleccionados con criterio propio, progresando en la construcción de su identidad lectora	CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para

			construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad.
Los elementos constitutivos de la obra literaria (tema, protagonista, personajes secundarios, trama, escenario) en la construcción progresivamente autónoma del sentido de la obra.	CE.LCL.8. Leer, interpretar y analizar, de manera acompañada, obras o fragmentos literarios adecuados a su desarrollo, estableciendo relaciones entre ellos e identificando el género literario y sus convenciones fundamentales, para iniciarse en el reconocimiento de la literatura como manifestación artística y fuente de placer, conocimiento e inspiración para crear textos de intención literaria.	CE.LCL.8.1. Escuchar y leer de manera acompañada textos literarios adecuados a su edad, que recojan diversidad de autores y autoras, relacionándolos en función de los temas y de aspectos elementales de cada género literario, e interpretándolos, valorándolos y relacionándolos con otras manifestaciones artísticas o culturales de manera progresivamente autónoma.	CPSAA1. Regula y expresa sus emociones, fortaleciendo el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de propósito y motivación hacia el aprendizaje, para gestionar los retos y cambios y armonizarlos con sus propios objetivos.
		CE.LCL.8.2. Producir, de manera progresivamente autónoma, textos sencillos individuales o colectivos con intención literaria, reelaborando con creatividad los modelos dados, en distintos soportes y complementándolos con otros lenguajes artísticos.	

Intención comunicativa y claves de la tipología textual básica: narración, descripción, diálogo, exposición y argumentación.	CE.LCL.9. Reflexionar de forma guiada sobre el lenguaje a partir de procesos de producción y comprensión de textos en contextos significativos, utilizando la	CE.LCL.9.2. Revisar y mejorar los textos propios y ajenos y subsanar algunos problemas de comprensión lectora, de manera progresivamente autónoma, a partir de la reflexión metalingüística y usando la terminología básica adecuada.	CPSAA5. Planea objetivos a medio plazo y desarrolla procesos metacognitivos de retroalimentación para aprender de sus errores en el proceso de construcción del conocimiento
Construcción, comunicación y valoración crítica de conocimiento mediante la planificación y producción relativamente autónoma de textos orales y multimodales.	terminología elemental adecuada para iniciarse en el desarrollo de la conciencia lingüística y mejorar las destrezas de producción y comprensión oral y escrita.		

Tabla 1. Elaboración propia.

4.4.4. Conexiones con otras áreas

En este caso la propuesta conecta directamente con el área de Educación Plástica y Visual, al tener que acompañar el cuento con imágenes creando una obra audiovisual. Así pues, aunque desde nuestra propuesta no se evalúe, incluye saberes de esta área. Además, como hemos visto durante el marco teórico de este Trabajo Fin de Grado la imagen está fuertemente vinculada a la narrativa. Por tanto, la conexión es clara y necesaria.

Saberes	Competencia específica	Criterio de evaluación	Perfil de salida
---------	------------------------	------------------------	------------------

<p>Normas de comportamiento y actitud positiva en la recepción de propuestas artísticas en diferentes espacios. El silencio como elemento y condición indispensable para el mantenimiento de la atención durante la recepción.</p>	<p>CE.EPV.1. Descubrir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa, para desarrollar la curiosidad y el respeto por la diversidad.</p>	<p>CE.EPV.1.1 Distinguir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa y mostrando curiosidad y respeto por las mismas.</p>	<p>CCEC3. Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones por medio de producciones culturales y artísticas, integrando su propio cuerpo y desarrollando la autoestima, la creatividad y el sentido del lugar que ocupa en la sociedad, con una actitud empática, abierta y colaborativa.</p>
<p>Cultura visual. La imagen en el mundo actual: técnicas y estrategias de lectura, análisis e interpretación</p>			
<p>Evaluación, interés y valoración tanto por el proceso como por el producto final en producciones plásticas, visuales y audiovisuales</p>	<p>CE.EPV.3. Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones, experimentando con las posibilidades del sonido, la imagen, el cuerpo y los medios</p>	<p>CE.EPV.3.1 Producir obras propias básicas, utilizando las posibilidades expresivas del cuerpo, el sonido, la imagen y los medios digitales básicos y mostrando confianza en las capacidades propias.</p>	<p>CD2. Gestiona y utiliza su entorno personal digital de aprendizaje para construir conocimiento y crear contenidos digitales, mediante estrategias de</p>

	digitales, para producir obras propias.		tratamiento de la información y el uso de diferentes herramientas digitales, seleccionando y configurando la más adecuada en función de la tarea y de sus necesidades de aprendizaje permanente.
Recursos digitales de uso común para las artes plásticas, visuales y audiovisuales.	CE.EPV.4. Participar del diseño, la elaboración y la difusión de producciones culturales y artísticas individuales o colectivas, poniendo en valor el proceso y asumiendo diferentes funciones en la consecución de un resultado final, para desarrollar la creatividad, la noción de autoría y el sentido de pertenencia.	CE.EPV.4.2 Participar en el proceso cooperativo de producciones culturales y artísticas, de forma creativa y respetuosa, utilizando elementos básicos de diferentes lenguajes y técnicas artísticas.	CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir
Uso responsable de bancos de imágenes y sonidos: respeto a las licencias de uso y distribución de contenidos generados por otros. Plagio y derechos de autor		CE.EPV.4.3 Compartir los proyectos creativos, empleando estrategias comunicativas básicas, explicando el proceso y el resultado final obtenido, y respetando y valorando las experiencias propias y las de los demás.	

			vínculos personales.
--	--	--	----------------------

Tabla 2. Elaboración propia.

4.4.5. Descripción de la situación de aprendizaje

La situación de aprendizaje está dividida en 6 sesiones de 50 minutos cada una. En todas las sesiones habrá una breve explicación de las actividades a realizar. La labor docente en todas las sesiones es guiar al alumnado, intentar que trabajen con la máxima autonomía posible y de manera colaborativa. Durante toda la situación de aprendizaje se mantendrán los mismos agrupamientos, siete grupos de tres personas.

- Sesión 1: ¿Y yo, puedo escribir?

-Objetivos:

- Generar interés por la propuesta.
- Conocer el concepto de cuento tradicional

-Materiales: pizarra digital, análisis de la estructura de “Hänsel y Gretel” (ver punto 4.2.1.), la versión de *Caperucita Roja* de Perrault, traducida por Teodoro Baró³, miniportátiles y web Mentimeter.

-Desarrollo:

Dentro del aula y a modo de suscitar interés en el alumnado se realiza la siguiente pregunta, “¿Quién piensa que puede escribir un cuento?”, seguida de “¿Cómo pensáis que es el proceso creativo para escribirlo?” Y por, último “¿Alguna vez habéis escrito algún cuento?” Se intentará dar voz a todo el alumnado, para ello se utilizará la web Mentimeter, a través de un formulario⁴, se proyectarán las respuestas en la pizarra digital. A continuación, se les explicará que van a poder crear su propio cuento partiendo de un cuento tradicional. En este momento se preguntará si conocen el cuento de *Hänsel y Gretel*, se leerá en alto y se expondrá el análisis de la estructura del cuento, explicando cómo se ha llegado a este. A continuación, se les preguntará “¿Conocéis el cuento de *Caperucita Roja*?” y se les presentará la versión

³ Accesible en: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/caperucita-roja--0/html/004a3704-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_0

⁴ Accesible en: <https://www.menti.com/alpvpg4pgpiv>

antes mencionada. El alumnado voluntario leerá en voz alta, alternándose, la obra proyectada en la pizarra.

- Sesión 2: ¡Médicos de cuentos! Observamos la columna vertebral de los cuentos.

-Objetivos:

- Analizar y comprender la estructura de un cuento.
- Trabajar de manera cooperativa.

-Materiales: Papel, lápiz, la pizarra digital y la versión de *Caperucita Roja* de Perrault, traducida por Teodoro Baró de la Sesión 1.

-Desarrollo:

La sesión comienza explicando que se van a dividir en grupos de 3 para las actividades de esta sesión y las que quedan, son grupos fijos. Los grupos se realizarán mediante sorteo, habrá una papeleta por alumno o alumna del aula. En ella aparecerá el nombre de un autor o autora (Jacob Grimm, Wilhelm Grimm, Perrault, Virginia Wolf, J. K. Rowling, Cervantes y Gloria Fuertes). Cada papeleta se repite tres veces. De esta forma, la persona tiene que coger un papel sin mirar y después buscar las otras dos personas que les haya tocado el mismo autor o autora. Así se obtienen siete grupos de tres personas cada uno. Una vez realizados los agrupamientos, se presenta el concepto de calco. Se explica que se puede reducir una obra a su estructura y se expone el ejemplo realizado en el punto 4.2.1. Se proyectará la obra de *Caperucita Roja* durante la sesión y por grupos, en un papel deben sacar el calco de la obra. Como docentes, se van respondiendo dudas y ayudando a todos los grupos para guiarles. Una vez todos los grupos tengan el calco realizado, se irá preguntando por grupos y se pondrá en común de manera conjunta en la pizarra para así llegar a un calco común para todos los grupos. A continuación, se les presentará el ejemplo del punto 4.2.2. y se les preguntará “¿Pensáis que pueden crear 7 historias diferentes a través del mismo calco?” Esta pregunta servirá de introducción para la actividad de la siguiente sesión.

- Sesión 3: Imagina tu cuento

-Objetivos:

- Conocer fuentes fiables a las que recurrir en búsqueda de información
- Desarrollar habilidades en la producción de textos literarios.

-Materiales: Miniportátiles, papel y lápiz.

- Desarrollo:

Partiendo de la pregunta del día anterior, se les explica cómo contextualizar el calco. Manteniendo los mismos grupos, tienen que pensar en un contexto e investigar sobre él. Para ello podrán hacer uso de los miniportátiles e ir moldeando el calco obtenido en la anterior sesión, a la vez que pueden anotar ideas o datos en el papel. Aquí entra en valor las TIC, como medio para captar información. Se les supervisará y explicará acerca de las fuentes fiables a las que pueden recurrir, como páginas oficiales o bibliotecas. El cuento lo irán escribiendo en papel.

- Sesión 4: Si puedo escribir, puedo pintar ¡A colorear!

-Objetivos:

-Valorar la imagen en la narrativa.

-Materiales: Cartulinas din A3, rotuladores, pinturas de madera, ceras, lápiz y papel.

-Desarrollo:

Se inicia la sesión explicando que deben acompañar su cuento de dibujos, como ayuda a la comprensión lectora. Para ello, deben diseñar en la cartulina Din A3 un espacio para plasmar el cuento, acompañándolo de dibujos relacionados con la contextualización que hayan realizado. Pueden usar la cantidad de cartulinas que quieran, doblándolas y dándole forma de libro. En cada cara, elegirán qué pintar y qué parte del cuento escribir.

- Sesión 5: Las últimas pinceladas

-Objetivos:

- Valorar la imagen en la narrativa.

-Materiales: Cartulinas din A3, rotuladores, pinturas de madera, ceras, lápiz y papel.

-Desarrollo:

Continuar el trabajo de la sesión anterior.

- Sesión 6: Saquen la alfombra roja, llegaron las obras

-Objetivos:

-Desarrollar habilidades comunicativas.

-Valorar las producciones propias y de sus compañeros.

-Materiales: Los cuentos realizados por los grupos

-Desarrollo:

Se llevará a cabo la lectura y exposición del cuento creado por cada grupo. Para ello, se pedirá que cada vez un grupo voluntario para exponer. Por último, se repetirá la pregunta formulada en la segunda sesión “¿Pensáis que pueden crear 7 historias diferentes a través del mismo calco?”

4.4.6. Atención a las diferencias individuales

Debido a la ausencia de alumnado con necesidades educativas especiales, no se requiere adaptar la propuesta.

4.4.7. Orientaciones para la evaluación formativa

Evaluar puede ser un proceso complejo, acertar en cómo, cuándo y qué evaluar no siempre es sencillo. Para esta propuesta consideramos que la mejor opción es realizar una evaluación continua, formativa e individualizada pese a que las actividades se realicen en grupos. Con el objetivo de medir la evolución del alumnado durante la situación de aprendizaje y su participación en cada sesión. Escoger una evaluación continua desde el mismo comienzo de cada una de las sesiones hasta la realización de la última sesión. No solo se evaluará la progresión de cada alumno en su proceso de enseñanza/aprendizaje, sino que también se valorará su actitud hacia su trabajo realizado y sus interacciones con su grupo de trabajo.

Finalmente, se emplearán diversos instrumentos para evaluar cada una de las sesiones, identificando precozmente las dificultades que puedan presentarse con el fin de corregirlas y superarlas:

La observación (Véase Anexo 1) pretende evaluar si el alumno interacciona de manera correcta con su grupo de trabajo, exponiendo sus ideas y debatiendo de manera pacífica, si realiza cada actividad, así como las tareas encomendadas por su propio grupo de trabajo, si se desenvuelve correctamente exponiendo su cuento y si es capaz de hacer un uso correcto de las TIC. Se ha escogido como instrumento de evaluación una lista de cotejo

El análisis de las producciones (Véase Anexo 2) pretenden evaluar si el propio producto final tiene cohesión y la coherencia. Se ha escogido como instrumento de evaluación la diana, porque ayuda a que el alumnado se sienta protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que puede ver gráficamente los aspectos en los que destacan y en los que pueden mejorar.

5.- Conclusiones.

Considero que mediante la situación de aprendizaje propuesta he cumplido varios de los objetivos de este Trabajo Fin de Grado. La propuesta responde a los objetivos de trabajar la autoproducción literaria, utilizar las estructuras de los cuentos tradicionales como base para la producción narrativa y facilitar los recursos necesarios al alumnado para lograr la creación de un Cuento como Proyecto final de la situación de aprendizaje. Aunque no ha sido llevada al aula, considero que la propuesta es innovadora, esta contextualizada y es realista. La situación de aprendizaje necesita de materiales accesibles para la gran mayoría de aulas y mantiene una temporalización comprensible debido al curso y edad para la que está diseñada. He utilizado métodos que ya funcionan como el calco, añadiendo herramientas conocidas por el alumnado y formando en ellas para un correcto uso.

Por otro lado, mediante una extensa revisión bibliografía he logrado definir y profundizar en el concepto de cuento tradicional, así como darle el valor pedagógico que merece aun en ciclos más altos de la educación primaria. De igual forma, pienso que he puesto en valor la imagen en la narrativa presentándola como un recurso esencial en una sociedad tan visual como es la nuestra actualmente. Para finalizar con los objetivos, considero que he aportado otra visión a las TIC, éstas me han permitido darle un carácter innovador a la propuesta y hacerla más atractiva para el alumnado.

Como mejora a este Trabajo de Fin de Grado pienso que se puede continuar trabajando en la línea de la oralidad, se puede plantear una propuesta más amplia sumándole aspectos de la comunicación oral. Se puede profundizar más en la parte expositiva de la situación de aprendizaje.

Gracias al proceso que ha supuesto la realización de este trabajo he adquirido conocimientos nuevos en temas que para mí eran casi desconocidos. El mayor ejemplo de ello es el cuento tradicional, tras la revisión bibliográfica que he realizado puedo poner en valor esta herramienta. He logrado investigar en ámbitos no afines a mí y generar una relación positiva con la materia, aprendizajes que con total seguridad mejora mis capacidades docentes para un futuro.

Bibliografía.

Webgrafía

Diccionario de la Lengua Española (DLE). <https://dle.rae.es/>

INE. (2021) Hogares que tienen acceso a internet y hogares que tienen acceso a ordenadores según tipo de hogar, España 2017-2021. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735976608

Legislación

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación

Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueba el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón

Estudios

Bosch Andreu, E. y Duran Armengol, T. (2009). Libros sin palabras: ¿Hay que aprender a leerlos? Elementos constitutivos de la imagen. En S. Yubero Jiménez, J. A. Caride Gómez, E. Larrañaga Rubio (coords.), *Sociedad educadora, sociedad lectora* (pp. 317-326). Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI).

Cantero Atenza, N. (2019). Las clasificaciones de los cuentos: el catálogo ATU vs. la morfología de Propp. Un caso práctico. *Revista de Literatura*, 81(162), 339. <https://doi.org/10.3989/revliteratura.2019.02.014>

Casal Otero, L., Fernández Morante, C., & Cebreiro López, B. (2018). La Competencia en TIC del profesorado no universitario. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, (5), 22–39. <https://doi.org/10.6018/riite/2018/334851>

Colomer, T. (1995). La construcción de un nuevo modelo de enseñanza literaria. *Aula de Innovación Educativa*, 39, 5-10.

Colomer, T. (1996a). El álbum y el texto. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 39, pp. 27-31. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/peonza-revista-deliteratura-infantil-y-juvenil--87/html/02737ed2-82b2-11df-acc7-002185ce6064_24.htm

Colomer, T. (1996b). Lectura de ficción y redacción de cuentos en la escuela primaria. *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, 9, 29-40.

- Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2005). Las funciones de la Literatura Infantil y el contexto actual. En M. Abril Villalba, M. (coord.). *Lectura y Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 25-48). Aljibe.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
- Colomer, T. (2014). “El aprendizaje de la competencia literaria”. En C. Lomas García, C. Aliagas Marín (eds.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 110-122). Octaedro.
- Colomer, T. & Fittipaldi, M. (coords.). (2012). *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes*. Banco del libro-GRETEL.
- Escolar Sobrino, H. (1996). Introducción. En H. Escolar (dir.), *Historia ilustrada del libro español: Los manuscritos* (pp. 13-28). Ediciones Istmo.
- Esteban del Campo, A. (2007). Los hermanos Grimm: sus investigaciones en las bibliotecas alemanas. *Mi biblioteca La revista del mundo bibliotecario*, 9, 116-119.
- Fernández Aedo, R. R.; Carballos Ramos, E. & Delavaut Romero, M. E. (2008). Un modelo de autoaprendizaje con integración de las TIC y los métodos de gestión del conocimiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11(2), 137-149.
- Fernández Quirós, E. (2010). El arte y la literatura infantil y juvenil a través de un modelo de álbum ilustrado. *Hekademos: revista educativa digital*, 7, 55-69.
- Folck, J. (2020). Las siete rebeliones de Gianni Rodari. *COMeIN*, 104. <https://doi.org/10.7238/c.n104.2077>
- García Padrino, J. (1996). El libro infantil en el siglo XX. En Hipólito Escolar Sobrino (ed.), *Historia Ilustrada del Libro Español la Edición Moderna. Siglos XIX y XX* (pp. 299-344). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Gómez Redondo, F. (2008). *Manual de crítica literaria contemporánea*. Castalia.
- Gutiérrez Sebastián, R. (2016). *Manual de literatura infantil y educación literaria*. Universidad de Cantabria.
- Joly, M (1999). *Introducción al análisis de la imagen*. La Marca.
- López Valero, A., Encabo Fernández, E., & Jerez Martínez, I. (2016). Consideraciones docentes e investigadoras para la Didáctica de la literatura en Educación Infantil y en Educación Primaria. *Lenguaje y Textos*, 43, 7-14. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5820>

- Martínez Mata, U. I. (2015). *Análisis semiótico narrativo de los personajes y funciones, tomado desde una perspectiva de Propp y Greimas, en la obra Hay palabras que los peces no entienden de María Fernanda Heredia*. [Trabajo de fin Maestría, Universidad Católica de Loja].
- Merino, J. M., (2012). *Cuento popular y cuento literario*. Universidad de León/Fundación Antonio Pereira.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2008). *Proyectos Atenea y Mercurio. Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación*. Secretaría de Estado de Educación.
- Montolío, M. (2011). *Las TIC en la educación primaria de la provincia de Teruel* [Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a distancia].
- Morote Magán, P. (2002) El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura. En A. Mendoza Fillola (coord.), *La seducción de la Lectura en edades tempranas* (pp. 159-197). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Navarro, G. A. (2012) El cuento tradicional a través de los hermanos Grimm. *Revista Aulas*, 3, pp. 73-89.
- Ovelar Beltrán, R., Benito Gómez, M. & Romo Uriarte, J. (2009). nativos digitales y aprendizaje. Una aproximación a la evolución de este concepto. *Icono 14*, 7(1), 31-53. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552556590003>
- Pedrosa, J. M. (2004). *Los cuentos populares en los Siglos de Oro*. Laberinto.
- Polanco Alonso, J. L. (1993). El mundo fantástico de Gianni Rodari. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 24, 10-18.
- Porrás Castro, S. (1992). Gianni Rodari y la infancia. *El Guiniguada*, 3, 159-168.
- Pozuelo Ybancos, J. M (1988). *Teoría del lenguaje literario*. Cátedra.
- Propp, V. (1985). *Morfología del cuento*. Akal.
- Rodari, G. (1973). *Gramática de la Fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Avance.
- Rodríguez Almodóvar, A. (1989). *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Román Calvo, N. (2007). *El modelo actancial y su aplicación*. UNAM/PAX.
- Salmerón Infante, M. (2013). El lado oscuro de los cuentos de los hermanos Grimm. *Herejía y belleza. Revista de estudios culturales sobre el movimiento gótico*, 1, pp. 9-22.
- Sánchez Navarro, J. (2006). *Narrativa audiovisual*. Editorial UOC.
- Tedio, G. (2011). El cuento, un exigente género literario. *Amauta*, 9(17), 51-63.

ANEXOS

Anexo 1

Lista de cotejo para la evaluar mediante la observación.

Ítem	Sí	Todavía no
Es capaz de expresar sus ideas de manera respetuosa		
Realiza las tareas encomendadas por su grupo		
Participa en las actividades		
Realiza un buen uso de las TIC		
Cuida el material		
Muestra respeto y valora las producciones de sus compañeros y compañeras		

Tabla 3. Elaboración propia.

Anexo 2

Diana para la evaluación de las producciones finales

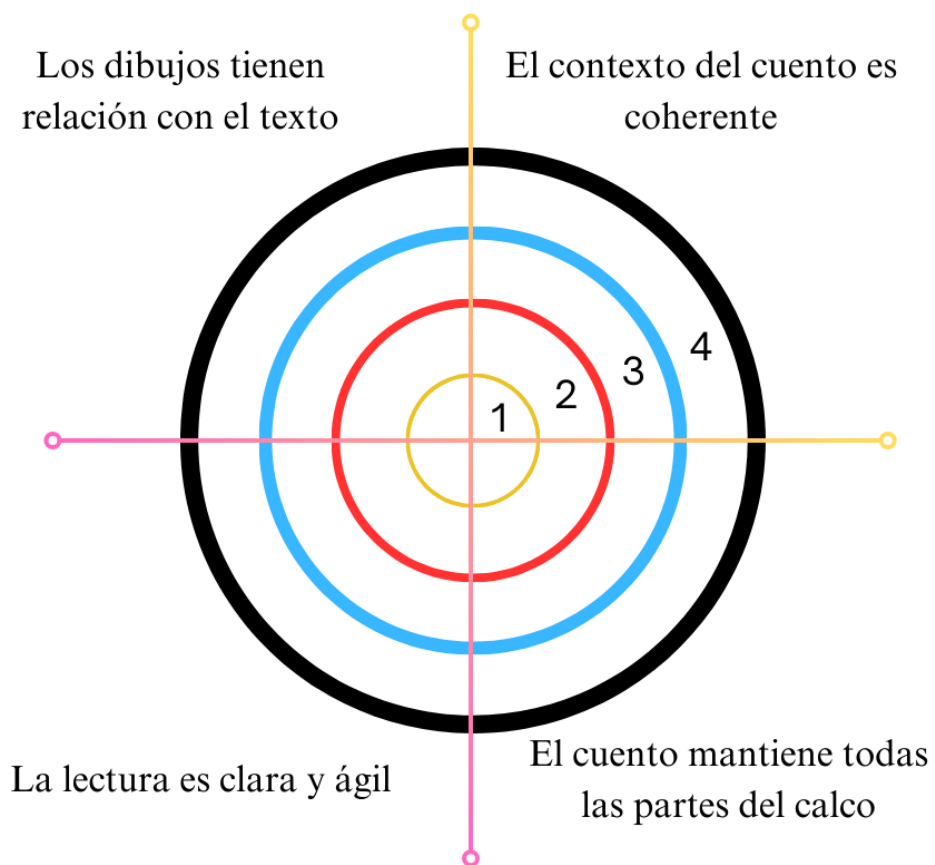


Figura 1. Elaboración propia.