



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria

Especialidad Lengua Castellana y Literatura

Las reescrituras de *Cenicienta y Blancanieves* realizadas
por Mistral, Valenzuela y Shua: Una propuesta de
educación literaria en la etapa de Secundaria

The rewritings of *Cinderella* and *Snow White* by Mistral, Valenzuela and
Shua: A literary education proposal in Secondary

Autora

Paula Villanueva Lucas

Directora

María Jesús Colón Castillo

Facultad de Educación

Noviembre de 2020

Las reescrituras de *Cenicienta* y *Blancanieves* realizadas por Mistral, Valenzuela y Shua:
Una propuesta de educación literaria en la etapa de Secundaria

- Elaborado por Paula Villanueva Lucas
- Dirigido por María Jesús Colón Castillo
- Presentado para su defensa en la convocatoria de noviembre de 2020

Resumen

Este Trabajo Fin de Máster aborda el estudio de las reescrituras de dos cuentos maravillosos, *Cenicienta* y *Blancanieves*, de las autoras hispanoamericanas Gabriela Mistral, Luisa Valenzuela y Ana María Shua, como recurso para la formación de lectores en Educación Secundaria. En primer lugar, se expone un marco teórico centrado en la evolución y concepto actual de la educación literaria, en cómo la Literatura Infantil y Juvenil y los cuentos populares de tradición oral, por su característica intertextual, contribuyen a la formación del lector, y en el análisis del corpus de las reescrituras seleccionadas. En segundo lugar, se presenta una propuesta didáctica sustentada en la fundamentación teórica, especialmente en la conversación literaria de Aidan Chambers (2007) y en las técnicas de escritura creativa de Gianni Rodari (2007). El objetivo es favorecer la educación literaria de un grupo de 2º de ESO a través de la lectura, la conversación y la reescritura de versiones de cuentos populares. A pesar de las dificultades coyunturales imprevistas, su implementación muestra unos resultados positivos, observables en las respuestas orales y en las producciones escritas del alumnado participante.

Palabras clave

Educación literaria, Educación Secundaria, reescrituras, cuentos populares, intertextualidad, conversación literaria, escritura creativa, *Cenicienta*, *Blancanieves*, Mistral, Valenzuela, Shua.

Abstract

This Master Thesis deal with the study of two fairy tales rewritings, *Cinderella* and *Snow White*, by the Spanish American authors Gabriela Mistral, Luisa Valenzuela, and Ana María Shua, as a resource the reading education in Secondary. First, it is presented a theoretical framework center on the evolution and actual concept of literary education, in how Children's and Youth Literature and folk tales, because of their intertextual feature, contribute to the reading education, and in the analysis of the selected rewritings corpus. In the second place, it is presented a didactic proposal supported on the theoretical basis, especially in literary conversation of Aidan Chambers (2007) and in the creative writing techniques of Gianni Rodari (2007). The aim is to encourage the literary education in a group of 2nd year of ESO through the reading, the conversation, and the rewriting of folk tales' versions. Despite of the unexpected current problems, the implementation shows some positive results, noticeable in the oral responses and on the written productions of the participating students.

Key words

Literary education, Secondary Education, rewritings, folk tales, intertextuality, literary conversation, creative writing, *Cinderella*, *Snow White*, Mistral, Valenzuela, Shua.

Índice

1.	INTRODUCCIÓN	1
2.	JUSTIFICACIÓN	2
3.	MARCO TEÓRICO	3
3.1.	La educación literaria	3
3.1.1.	Antecedentes del modelo tradicional	3
3.1.2.	Entre el s. XX y los umbrales del s. XXI	8
3.1.3.	La Literatura Infantil y Juvenil y la educación literaria	14
3.1.4.	La intertextualidad en la educación literaria	16
3.2.	Cuentos populares e intertextualidad	19
3.2.1.	<i>Cenicienta</i>	23
3.2.2.	<i>Blancanieves</i>	27
3.2.3.	Las reescrituras de Mistral, Valenzuela y Shua	30
3.3.	Estado de la cuestión	36
4.	PROPUESTA DIDÁCTICA	39
4.1.	Contextualización	39
4.2.	Contribución de la propuesta para la adquisición de las competencias clave	41
4.3.	Objetivos	42
4.3.1.	Generales	42
4.3.2.	Específicos	44
4.4.	Contenidos	45
4.5.	Metodología	47
4.6.	Actividades de enseñanza-aprendizaje y temporalización por sesiones	49
4.7.	Procedimiento de evaluación	57
4.7.1.	Criterios de evaluación	57
4.7.2.	Criterios de calificación	58
4.7.3.	Instrumentos de evaluación	61

4.8.	Medidas de atención a la diversidad	61
4.9.	Materiales y recursos didácticos empleados	63
5.	IMPLEMENTACIÓN Y ADAPTACIÓN.....	64
6.	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	67
6.1.	Las conversaciones literarias.....	67
6.2.	Las producciones escritas.....	70
7.	CONCLUSIONES	74
8.	BIBLIOGRAFÍA	78
9.	ANEXOS	84
	Anexo I. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación.....	84
	Anexo II. Preguntas específicas para la conversación literaria.....	88
	Anexo III. Adaptación de la propuesta didáctica	89
	Anexo IV. Muestras de escritura conjunta	92
	Anexo V. Producciones escritas individuales	93
	Anexo VI. Imágenes utilizadas en la propuesta didáctica.....	97

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM) se enmarca en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura, Latín y Griego. Su tema central es la educación literaria en Educación Secundaria a través de la reescritura de cuentos populares. Estos textos son frecuentes en la contemporaneidad y recogen la evolución de la tradición literaria a lo largo de la historia, pues cada reescritura es un reflejo de su tiempo. Para abordar esta tarea se han seleccionado los cuentos de hadas o cuentos maravillosos como motivo principal, ya que este tipo de cuentos pueden conectar con las emociones de los lectores (Cashdan, 2000) y conllevar su interés e implicación.

Este trabajo se corresponde con la modalidad A3 por lo que se estructura en los apartados que se explican a continuación:

En primer lugar, se introduce y justifica el TFM realizado y se expone una revisión bibliográfica de carácter teórico. En este *marco teórico* se ha prestado atención a la Didáctica de la Lengua y la Literatura, así como a la evolución histórica del concepto de educación literaria hasta su configuración actual. Esta revisión permite apreciar algunos cambios en la enseñanza de la literatura y cómo actualmente la literatura ha dejado de ser contemplada solo como un ejemplo de bellas letras, aleccionadora y moralizante, aunque aún se mantiene el debate de si la literatura debe ser impartida desde una vertiente historiográfica o desde la experiencia lectora. En este apartado también se hace hincapié en la Literatura Infantil y Juvenil, puesto que, por su calidad y características, resulta muy adecuada para la formación lectora del alumnado adolescente (Mendoza, 2005, 2006, 2008). En este sentido, se valora la importancia de que el alumnado construya su propio intertexto lector, puesto que será lo que le permita acceder a textos cada vez más complejos y con mayor número de referencias. Por ello, se ahonda en el concepto de intertextualidad y de literatura iluminada (Tabernero, 2013) —aquella que transporta al lector de unos textos a otros—. Finalmente, el marco teórico se adentra en los cuentos de hadas, sus características e hipotextos. Para ello, se dedican dos apartados a la evolución histórica de los cuentos de hadas seleccionados, *Cenicienta* y *Blancanieves*. A continuación, se presentan las reescrituras de tres autoras hispanoamericanas —Luisa Valenzuela, Ana María Shua y Gabriela Mistral— y se comentan algunas de sus obras desde un criterio formativo, es decir, previendo cuáles pueden ser sus aportaciones para el alumnado en su implementación en el aula: aproximar la lectura poética, familiarizarse con los mecanismos de la brevedad narrativa y mostrar las posibilidades de subversión que las reescrituras ofrecen. Asimismo, se exponen algunos estudios e investigaciones

sobre la aplicación educativa de reescrituras literarias como revisión del estado de la cuestión.

En segundo lugar, se aporta una *propuesta didáctica* fundamentada en el marco teórico. La propuesta didáctica se ha diseñado en torno a los dos cuentos de hadas seleccionados y sobre la elaboración de reescrituras colaborativas en el aula. El diseño de la programación ha sido posible gracias a las nociones teóricas del apartado anterior, pues ha permitido insertar la propuesta en una corriente de pensamiento innovadora respecto a la educación literaria y ha tratado de ser consecuente con ella en el diseño de sus actividades. La propuesta se acompaña además de una explicación sobre la adaptación que hubo de realizarse para posibilitar su implementación en un centro educativo durante el confinamiento domiciliario que modificó el curso escolar 2019-2020. Por último, se analizan los resultados obtenidos en el aula. En este apartado se podrán ver los objetivos que se cumplieron y los que quedaron insatisfechos a raíz de la adaptación a la virtualidad.

El TFM finaliza con unas *conclusiones* generales, es decir, una selección de las cuestiones más destacadas en el desarrollo del trabajo, la *bibliografía* utilizada y los *anexos* que sirven de apoyo para una mejor comprensión de la propuesta didáctica.

2. JUSTIFICACIÓN

El origen de mi predilección por las reescrituras de cuentos surgió a raíz de un trabajo previo realizado en el último curso del grado de Filología Hispánica —Versiones de cuentos de hadas: Luisa Valenzuela y Ana María Shua— en la asignatura *Temas y Géneros de la Narrativa Hispánica I*. Posteriormente, durante la realización del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria y a partir de los conocimientos adquiridos, reflexioné sobre la evolución y metamorfosis que han sufrido los cuentos populares y sobre las posibilidades didácticas de las reescrituras. Al haber analizado previamente las obras de las dos escritoras argentinas citadas, consideré que la formación recibida, la realización del Prácticum y la elaboración del TFM me ofrecían la oportunidad de profundizar e indagar en esta cuestión, por lo que pensé que podría ser tanto un tema de estudio teórico como una propuesta didáctica de interés.

Estas ideas fueron contrastadas, en primer lugar, con mi tutor del centro educativo de secundaria en el que realicé las prácticas. La aceptación y actitud del profesor hacia la propuesta didáctica sirvió para afianzar mis hipótesis sobre la posible idoneidad del planteamiento. Posteriormente, tras la asignación de director de TFM, expuse el tema a mi directora del trabajo, a quien también le pareció muy conveniente y me propuso la

inclusión de una tercera autora, Gabriela Mistral, al considerar que la calidad de sus textos y la cuidada edición de sus obras por la editorial Diego Pun podrían aportar nuevas claves en la experiencia de lectura relacionadas con el formato, las ilustraciones y con el libro como objeto.

La selección de estas tres autoras ha tenido también una intención reivindicativa. Por un lado, estimo necesario promover la introducción de la literatura escrita por mujeres en pos de una educación progresista y feminista. Por otro lado, esta elección también ha venido motivada por la necesidad de incluir autores y autoras hispanoamericanos en los programas educativos. La literatura en lengua castellana es muy extensa, pero la presencia de autoría hispanoamericana suele ser escasa. Por ello, se seleccionaron estas tres grandes autoras, por la calidad de sus textos, pero también por el peso simbólico que suponía incluirlas en el canon escolar. Aunque el objetivo no es realizar un recopilatorio de autoras que han realizado reescrituras de cuentos populares, es necesario citar al menos a otras autoras destacables como Rosario Ferré, Carmen Martín Gaité, Espido Freire, Cristina Fernández Cubas, Emma Donoghue, Anne Sexton, Olga Broumas, Angela Carter o Tanith Lee.

Finalmente, cabría destacar que la decisión de centrar la propuesta didáctica en los cuentos tradicionales de *Cenicienta* y *Blancanieves* vino determinada, en cierta medida, por la selección de las autoras, puesto que las tres habían tratado en sus reescrituras estos cuentos y ambos forman parte del intertexto lector y del imaginario colectivo del alumnado de Secundaria.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. La educación literaria

3.1.1. Antecedentes del modelo tradicional

Para comprender la situación actual de la educación literaria, resulta de interés indagar en el papel que ha tenido la literatura en el ámbito educativo. Así, Colomer (2005) señala su relevancia durante siglos debido a que la literatura era considerada como el “eje vertebral de la enseñanza lingüística, la formación moral, la conciencia de una cultura con raíces clásicas grecolatinas y, desde el siglo XIX, [el] aglutinante de cada colectividad nacional” (Colomer, 2005, p.14). A pesar de su importancia, la forma de enseñar literatura ha sido cuestionada. Por ejemplo, Colomer (2005) recuerda la selección de lecturas, generalmente inadecuadas para el alumnado al que estaban destinadas, ya que el corpus de lecturas no respondía a sus capacidades e intereses.

Tradicionalmente, la enseñanza de la literatura se ha basado en el modelo retórico de origen grecolatino. Como Núñez (2016) señala, este modelo perduró durante todo el siglo XIX y llegó hasta las primeras décadas del XX. Sus planteamientos se fundamentan en la interiorización de obras literarias de autores clásicos –las cuales se canonizaban con la intención de ser imitadas desde la escritura o la práctica oratoria– y en “el aprendizaje de las reglas del buen decir” (Núñez, 2016, p. 43). La importancia del estudio de las humanidades residía en esta formación retórica, pues el objetivo último era el de saber enunciar exactamente los pensamientos, algo que solo se creía posible a través de una consistente formación lingüística y estética –alcanzada con el uso correcto, coherente y bello del lenguaje–. Así, el modelo retórico también incidía en la necesidad de la formación del gusto estético. Según Núñez (2016), el alumnado debía conocer las normas, pero también ahondar en la imaginación, puesto que la imaginación permite expresar ideas e imágenes y sobre ella se asienta el *buen gusto*. Además, estas consideraciones pretendían servir de guía a la hora de componer obras literarias, puesto que tanto la imaginación como el buen gusto eran cualidades valoradas en escritores y oradores.

La situación comenzó a cambiar levemente a mediados del XIX, cuando se implantó el moderno sistema escolar con el Plan Pidal de 1845¹ (Núñez, 2016) y cuando se empezaron a extender libros dirigidos a la infancia y a la escuela, aunque su finalidad era el aleccionamiento moral (Colomer, 2005). Con estas obras escolares y con las antologías de textos de autores reconocidos se pretendía también enseñar un modelo para ser imitado en los ejercicios de escritura, configurar un determinado gusto literario, memorizar y generar así unos referentes culturales compartidos (Colomer, 2005). Por tanto, la aproximación de la literatura al alumnado se realizaba con fines morales y de *imitatio*.

El modelo retórico, llevado a la práctica, se evidenciaba limitado. Por un lado, el alumnado debía memorizar largos listados de figuras, reglas y preceptos y, por otro lado, se empezaron a implantar las historias literarias en las aulas –frente a los modelos retóricos– gracias a los intereses de las burguesías en España y en Latinoamérica, ya que eran quienes buscaban promover sus nacionalismos y la independencia de la Metrópoli

¹ Se conoce como “Plan Pidal” la reforma educativa moderada llevada a cabo por Don Pedro José Pidal, ministro de la Gobernación y responsable de enseñanza. En ella, el Estado asumió parte de la función docente, motivo por el cual se impulsó la educación pública –mientras que la educación privada se sometió a mayores exigencias– y la secularización de la enseñanza. También se apoyaron las enseñanzas medias por ser aquellas que se consideraban accesibles para las clases medias (Diccionario panhispánico del español jurídico (DPEJ)).

(Núñez, 2016).² Los recuerdos y testimonios de los escolares de la época evidencian una enseñanza en la que el placer de leer estaba ausente en la escuela (Colomer, 2005). Lo que se extrae de este tipo de testimonios y experiencias es que la literatura, aun comenzando a resultar más accesible para los escolares, seguía constituyendo un bloque de conocimientos que la mayor parte del alumnado no llegaba a experimentar. De modo que la educación literaria se caracterizaba por su enfoque historicista (Colomer, 2005; Mendoza, 2004) y aún se mantenía al margen del fomento de la imaginación, de la creatividad o del espíritu crítico.

A finales del siglo XIX, se observan algunos cambios motivados por el surgimiento de las bibliotecas escolares, las bibliotecas públicas infantiles, el auge de las colecciones infantiles dentro del mundo editorial, la incorporación profesional de mujeres ilustradas a las bibliotecas, la ampliación del periodo de escolaridad hasta los 15 o 16 años, la explosión demográfica que había modificado la composición social del alumnado en las aulas, etc. (Colomer, 2005). De hecho, en 1882 se empezó a instar a los maestros –gracias a los programas oficiales franceses– a que prestasen libros infantiles a los alumnos de primaria y a que les leyesen en voz alta fragmentos clásicos dos veces por semana (Chartier, 2002, citado en Colomer, 2005). Junto con estas recomendaciones, la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y otras corrientes de renovación escolar de principios del siglo XX en España insistieron en la necesidad de que el alumnado leyese directamente las obras. De hecho, pedagogos como Giner de los Ríos optaron por la enseñanza de la estética en lugar de la retórica o la historia literaria. En cualquier caso, la ILE primaba el estudio de la lengua y la literatura en la educación primaria y secundaria y así se refleja en los cambios promovidos en su programa educativo (Núñez, 2016). De este modo, estas corrientes e instituciones de renovación escolar defendieron la introducción de obras de la literatura universal en las lecturas escolares, la conversación y el diálogo como método pedagógico y el uso recreativo de la biblioteca más allá del aula y del horario lectivo (Colomer, 2005).

Aún con todo, Colomer (2005) señala que esta tendencia renovadora se mantuvo en un espacio minoritario. La educación del modelo humanista quedaba limitada a un escaso número de niños que proseguían los estudios universitarios, es decir, a los hijos de la burguesía ilustrada o a los jóvenes que habían sufrido el rescate escolar por ser los

² El fomento de las historias de la literatura servía a los intereses de las burguesías porque ensalzaba la historia de un país y, en consecuencia, avivaba el nacionalismo. El ejemplo perfecto de este tipo de literatura sería el *Martín Fierro* (1872) de José Hernández, poema narrativo que se constituyó como la obra de referencia de esta fase de la literatura argentina. Con estas obras se buscaba alabar la independencia y consolidar las primeras nacionalidades (Núñez, 2016).

mejores alumnos provenientes de las zonas rurales o de las clases populares urbanas. De igual modo, por mucho que las disciplinas del área de humanidades hubieran sostenido siempre que la literatura era esencial e inevitable en la construcción social del individuo y de la colectividad, a partir de la Segunda Guerra Mundial, el sistema educativo fue reduciendo la relevancia que la literatura había poseído desde sus inicios (Colomer, 2005; Núñez, 2016) y se planteaba la pregunta de cómo enseñar literatura en este nuevo contexto.

En la década de 1960, algunas voces críticas señalaron que el modelo educativo del pasado resultaba inoperante e ineficaz para afrontar una escuela de masas (Colomer, 2005). Entre estas voces se encontraba un grupo de profesores de universidades americanas –encabezado por Noam Chomsky– que cuestionaba la situación de la literatura en el sistema educativo en tanto que se había convertido en un mero discurso sobre la narrativa histórica que dejaba de lado las hipótesis explicativas y el carácter crítico (Núñez, 2016).

En los años 70, el nacimiento de una disciplina científica reciente,³ la Didáctica de la Lengua y de la Literatura (DLL), contribuyó a la reflexión sobre la necesidad de renovar la enseñanza de la literatura. Esta disciplina surgió así a partir de los estudios de diversos autores entre los que Mendoza y Cantero (2011) destacan la labor investigadora de Dell Hymes, Larry Selinker, Stephen Krashen, Henry Widdowson y Jan Ate Van Ek, puesto que con ellos se comenzó a definir un nuevo marco epistemológico para la enseñanza de la lengua. Este marco se basó en las necesidades del alumnado, en su evolución y desarrollo lingüístico y en los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje. Todo con la intención de descentrar la atención de los contenidos, de los recursos de aplicación de una o otra teoría lingüística o de los conocimientos que el alumnado tenía del sistema, ya que así se primarían los procesos comunicativos en los que el alumnado debería o podría intervenir. En otras palabras, la DLL defendía que el objetivo de la escolarización primaria y secundaria debía ser la formación de hablantes y lectores, no de lingüistas o filólogos (Mendoza y Cantero, 2011).

Respecto a la conformación de la DLL, Mendoza y Cantero (2011) señalan que se trata de una ciencia propia, una didáctica específica cuyo marco de referencia conceptual se basaba en supuestos teóricos que provenían de otras disciplinas, pero que en esta se

³ De hecho, haciendo hincapié en la novedad y en el tardío reconocimiento científico de esta disciplina, Mendoza y Cantero (2011) señalan que en las universidades españolas no se constituyó como un área de conocimiento independiente hasta 1986.

habían ido desarrollando para generar una epistemología propia. Así, la epistemología de la DLL estaría constituida por cinco perspectivas: la lingüística, la literaria, la pedagógica, la psicológica y la sociológica.

Desde la perspectiva literaria y pedagógica –de especial interés en este Trabajo Fin de Máster–, destaca el hecho de que, hacia la mitad del siglo XX, las teorías formalista y estructuralista facilitaron la aparición de un nuevo modelo didáctico en la enseñanza de la literatura (Cerrillo, 2010). Este modelo proponía la sustitución del estudio memorístico y la retención de datos precisos sobre periodos, movimientos, obras y autores, por el análisis de los textos literarios. Es decir, se entendía así que la enseñanza de la literatura exigía un acceso directo a la lectura de obras en las escuelas (Colomer, 2005). Por tanto, se pretendía reemplazar el modelo historicista por el comentario de textos y por la lectura de obras porque se entendía que este era el camino hacia la adquisición de la competencia lectora del alumnado (Núñez, 2016).

Por otro lado, Colomer (2005) señala cómo la llegada del uso didáctico de los libros trajo consigo el fin de la hegemonía literaria en lo que a la enseñanza lingüística se refiere. Esto se debe, en parte, a la transformación de los materiales escolares, que hasta entonces solo se habían dividido en libros de texto y de lectura, y que ahora empezaban a ampliarse. Así, se fueron incorporando diversos tipos de escritos sociales –como los periódicos, la publicidad o los libros informativos–. También se comenzó a ampliar el corpus literario –aunque aún sigue siendo una tarea pendiente–, ya que se empezó a permitir la entrada de obras no nacionales o no canónicas en aquel momento, como, por ejemplo, los libros infantiles y juveniles (Colomer, 2005).

En definitiva, si se pretendía que el alumnado desarrollase la competencia literaria a través de la lectura y de la formación de instrumentos interpretativos, el modelo de aprendizaje no podía ser uno en el que se premiase el conocimiento enciclopédico, en el que el alumnado tuviera que recordar lo que habían leído u oído sobre las obras sin que hubieran tenido necesidad de adentrarse en su lectura (Colomer, 2005). Tampoco podía verse reducido al aprendizaje de destrezas teórico-prácticas, puesto que, de nuevo, se estaría poniendo fin al placer de leer. En realidad, la competencia literaria debería alcanzarse a través de acciones en las que el alumnado fuese el protagonista y pudiera ampliar su conocimiento del mundo (Núñez, 2016).

De igual modo, la teoría literaria desplazó su atención del autor hacia el texto como objeto de estudio. Colomer (2005) apunta que este desplazamiento se realizó en dos direcciones, por un lado, hacia las valoraciones socioculturales del fenómeno literario

–teoría de la pragmática– y, por otro lado, hacia la construcción del significado por parte del lector –teoría de la recepción–. A esto se añade la idea de que en las aulas se encontraba un lector en formación, en situación de aprender, cuya experiencia también formaría parte de la obra, puesto que es quien debería completar aquello que no se dice en los libros, asumir los lugares de indeterminación, prever caminos sobre los que se construya la historia... (Núñez, 2016). Todo esto se terminó de enmarcar con los preceptos que los docentes debían asumir en torno a la enseñanza de la literatura (Cerrillo, 2010, p. 19): “la defensa del atractivo de la lectura de la obra literaria en sí misma”, “la aceptación de las interpretaciones personales [del alumnado]”, “la concienciación sobre los valores formativos de la lectura literaria” y “el trabajo simultáneo de lectura significativa y escritura significativa”.

Asimismo, se empezaron a plasmar las consecuencias de estos avances en la enseñanza escolar con la llegada de nuevas prácticas de adquisición de las estrategias y habilidades de lectura (Colomer, 2005), es decir, con el desarrollo de la DLL.⁴ En síntesis, como indican Mendoza y Cantero (2011), la DLL trató de descubrir nuevos enfoques didácticos y nuevas alternativas metodológicas para la enseñanza de la literatura, puesto que ya desde los años 70 se evidenció que la perspectiva de la educación literaria debía ser plural, adaptativa y ecléctica.

3.1.2. Entre el s. XX y los umbrales del s. XXI

A finales del s. XX, Villanueva (1994) subrayaba, por un lado, el espléndido camino que la literatura ofrecía para la formación de los individuos en un sentido plural y democrático, y, por otro lado, desde un enfoque metodológico,⁵ incidía en la necesidad de aprender a leer literariamente de nuevo. Esta última idea de la lectura literaria es especialmente importante en la contemporaneidad debido a que la lectura en las sociedades modernas ya no está únicamente relacionada con la tradicional alfabetización lectoescritora, sino que responde a las exigencias de la sociedad actual respecto a la lectura e interpretación de los textos en diversos formatos (Núñez, 2016).

Así, según Dueñas (2013), en los umbrales del siglo XXI había aumentado el consenso entre investigadores y profesorado respecto a la consideración del proceso de lectura como el foco principal de la formación literaria. En otras palabras, el cambio que

⁴ Aún con todo, este surgimiento de una Ciencia de la Literatura no supuso una mejora total en la lectura de obras literarias completas por parte del alumnado (Cerrillo, 2010).

⁵ Dueñas (2013) señalaba que, en los últimos años, se ha observado un mayor acuerdo en cuanto a los principios teóricos referentes a la educación literaria –frente al mayor desacuerdo cuando se trataba de estrategias o procedimientos didácticos–.

se proponía en la educación literaria implicaba dejar de atender solo al reconocimiento de movimientos, autores y obras para promover una enseñanza que primase el aprendizaje lector y la experiencia personal de lectura, es decir, enseñar al alumnado a leer, a disfrutar con los libros y a valorarlos (Cerrillo, 2010). Podría considerarse entonces que la enseñanza de la literatura centrada en el lector, en la experiencia de recepción y en la comunicación literaria (Mendoza, 2004) había conseguido cierta aceptación.

Este acuerdo explícito y cada vez más generalizado respecto a la importancia de la lectura literaria es un logro, puesto que la educación literaria se había visto desatendida en el pasado, con la promulgación de la LOGSE (1990), cuando se fijaron las habilidades comunicativas como objetivo formativo último en la educación del alumnado en el área de Lengua y Literatura (Dueñas, 2013).

Pese a todo, faltaba todavía un acuerdo acerca de cuál debía de ser la función del sistema educativo en la educación literaria (Dueñas, 2013). Desde los años 70, se había hablado de crisis de la enseñanza de la literatura,⁶ pero esta crisis aún se presentaba como un problema sin resolver (Cerrillo, 2010; Dueñas, 2013). “Si aún es necesario insistir en la necesidad de renovar la tradicional idea de «enseñar literatura» [es que] los modelos didácticos no resultan eficaces ni responden a las necesidades de una formación literaria y personal” (Mendoza, 2004). Incluso hay autores, como Cerrillo (2010) que consideran que en los comienzos del siglo XXI la situación empeoró pues en Occidente prevalecía un sentimiento de crisis en las Humanidades. Así pues, la literatura que, según Dámaso Alonso, “es la enseñanza más formativa que puede recibir el hombre” porque lo transforma en toda su esfera moral (Alarcos *et al.*, 1974, citado en Dueñas, 2013, p. 148), parece no ser tan apreciada desde su vertiente formativa.

No obstante, el objetivo en el que la mayor parte de autores coinciden es lograr que el alumnado adquiera una competencia literaria, es decir, que su lectura resulte eficiente ante cualquier texto (Cerrillo, 2010). Porque como Mendoza (2004, p. 210) señala: la literatura y la competencia no se enseñan, más bien, “la literatura se lee [y] la competencia literaria se forma”. En cualquier caso, el propósito último debe ser la formación de lectores competentes y autónomos que puedan llegar a aficionarse a la literatura más allá de las exigencias académicas o curriculares (Dueñas, 2013).

⁶ Esta *crisis* llevó a que la editorial Castalia propusiera en 1974 a catorce profesores universitarios –entre los que podríamos destacar a Dámaso Alonso, Emilio Alarcos o Rafael Lapesa– un cuestionario sobre el estudio de la literatura en España (Cerrillo, 2010).

La propuesta de leer, interpretar y disfrutar la literatura no es nueva en el ámbito educativo, aunque haya quedado ensombrecida por otro tipo de actividades (Dueñas, 2013). El uso frecuente de los textos literarios para otros fines como mejorar la expresión, incrementar el vocabulario, enseñar ortografía, traer a colación nombres de escritores ilustres, etc. ha sido criticado por autores como Mata (2008) quien coincide con Moreno Verdulla (1998) respecto al interés de los jóvenes por la literatura. De hecho, ambos consideran que los adolescentes solo sentirán que la literatura les incumbe verdaderamente cuando consigan encuentros significativos y satisfactorios con esta, es decir, cuando se les ofrezca exenta de controles, recriminaciones o exámenes (Mata, 2008).

En este sentido, como indica Cerrillo (2010), autores como Daniel Pennac, Michèle Petit, Aidan Chambers o Gianni Rodari han tratado de encontrar respuestas satisfactorias para el fomento de una lectura libre, placentera y lúdica. En primer lugar, Pennac (2009) incidió en la necesidad de desacralizar los libros y desterrar la idea de que existe una mala literatura. Pennac (2009, p. 143-169) ideó así un decálogo liberador y anti-dogmático al que denominó los “derechos del lector”⁷. Con este decálogo, el autor proponía una defensa de la lectura literaria comprendida desde la libertad del lector, de manera que, desde esta libertad, pudiera producirse el despertar espontáneo de la curiosidad por los textos, en oposición a las forzadas lecturas obligatorias. Desde la perspectiva de Pennac (2009), si los adolescentes fuesen capaces de perder el temor a la no-lectura –a la que temen tanto como a la lectura–, si fuesen capaces de no sentirse culpables por no leer lo suficiente, por abandonar un libro o por saltarse páginas, los docentes estarían logrando uno de los mayores avances en materia de educación literaria, pues a través de la culpa y de la prohibición no se crean aficionados a la lectura.

En la misma línea, el profesor Moreno Verdulla (1998) advertía como un despropósito la pretensión de crear lectores en las escuelas y en los institutos. Moreno Verdulla (1998) consideraba que la decisión de convertirse en lector es íntima y que, por tanto, no podría imponerse desde las aulas. En todo caso, estimaba importante que los docentes consiguieran que el alumnado alcanzase un óptimo nivel de competencia y formación lectora.

Por su parte, los estudios de Petit (2015) con jóvenes hacen hincapié en la importancia de las historias y de la ficción literaria en la construcción de su identidad, en

⁷ Decálogo que va desde “el derecho a no leer” hasta “el derecho a leer cualquier cosa”, “a leer en voz alta” o “a estar callado” (Pennac, 2009, p. 143-169).

cómo las narraciones conforman su conocimiento del mundo y constituyen al mismo tiempo su refugio, puesto que “la lectura tiene mucho que ver con el espacio, toca los cimientos espaciales del ser. Parece un atajo privilegiado para encontrar un lugar, meterse allí, anidar” (Petit, 2015, p. 29). A partir de estos resultados, la autora considera que la experiencia lectora debería ser el foco de la enseñanza de la literatura –sobre todo en las etapas escolares, cuando el hábito lector puede afianzarse–. No es posible que los adultos estén continuamente debatiendo acerca de la importancia de los libros y de su posible desaparición al tiempo que “vacunan a los jóvenes contra la lectura y contra una grata relación con los libros” (Petit, 2015, p. 134). La lectura individual o colectiva constituye así para la autora una experiencia de la que el alumnado debe apropiarse y al que podrá conducir hacia el cuestionamiento de la realidad y de su propio conocimiento.

Ahora bien, aunque los beneficios de la lectura sean bien conocidos, los programas oficiales de enseñanza de lengua y literatura de las escuelas suelen destacar por un enfoque más ascético o formalista. Petit (2015) critica este problema en Francia y asegura que es un problema extensible a casi cualquier parte del mundo. Recoge así el testimonio de profesores e investigadores de la materia que han experimentado las limitaciones del sistema cuando al alumnado se le exige memorizar aquello que los críticos de la literatura dicen, en lugar de ahondar en lo que a los lectores les transmite la literatura.

Mata (2008), al igual que Petit (2015), insiste en la unión entre literatura y vida: “toda lectura debe hacerse desde y hacia la vida, pues la literatura no fue inventada para justificar ejercicios escolares sino para hablar de los seres humanos y recrear el mundo” (Mata, 2008, p. 133). El profesor ha de ser también quien facilite una aproximación de carácter ético y emocional a la literatura entre el alumnado de secundaria (Mata, 2008). Esto es de vital importancia no solo porque así se pueda incitar al alumnado a que lea, sino porque también ayudará a que los jóvenes aprendan a realizar interpretaciones de los textos cada vez más profundas y, sobre todo, les enseñará que las opiniones y comentarios críticos de la literatura son rebatibles.

En cuanto a las propuestas de Chambers (2007), el autor ha insistido en la idea de crear un ambiente propicio para que el alumnado exprese sus ideas e interrogantes, sin temer al fracaso ni al ridículo. Para él la conversación literaria debe fundamentarse sobre “el círculo de la lectura” (Chambers, 1991, p. 15), concepto que integra tres acontecimientos importantes en la experiencia de lectura: la selección de la obra que se va a leer –su disponibilidad, accesibilidad y presentación–, la lectura en sí misma del

texto –que puede ser individual e íntima o una escucha de una lectura en voz alta–⁸ y la respuesta ante la lectura, es decir, la conversación formal o informal que esa lectura genera. Además, defiende el papel que debe ejercer el docente o el adulto facilitador (Chambers, 1991, 2007) para provocar el encuentro entre lector y texto.

Chambers (2007) ha insistido en la importancia de la conversación como medio de reflexión, ya que permite el desarrollo de las ideas del alumnado a través de la puesta en común de dudas iniciales y la escucha de lo que otros dicen. Es decir, al compartir estas impresiones, se construye la lectura de un libro que no existe previamente en la mente de un solo individuo, sino que es fruto de un conocimiento compartido. Chambers (2007) también señala la necesidad de que el individuo crezca como lector y pase de ser un lector plano a ser un lector de un mundo redondo o, incluso, intergaláctico.⁹ Ya que, de este modo, el lector podrá adquirir una mayor soltura a la hora de relacionar textos con lecturas previas, así como con el mundo que le rodea.

A su vez, Rodari (2007, p. 9) incide en la necesidad de un “arte de inventar” o un “arte de crear historias”. Rodari (2007), premio Andersen de Literatura infantil, maestro y ensayista, ha contribuido a que se valore la fantasía y la escritura creativa en las aulas. Rodari reivindica la existencia de una “fantástica”, otorgándole el valor que se concede a la lógica o a cualquier otra disciplina, pero se ha preocupado de que esta no acabase convertida en una teoría finalizada y dogmática. En su reconocida *Gramática de la fantasía*, Rodari (2007) aporta técnicas y reflexiones para estimular la imaginación y la creatividad, modos de inventar historias para que los docentes y mediadores, a su vez, ayuden a niños y niñas a crear sus propias historias.¹⁰

En líneas generales, la transformación educativa que respalda Rodari (2007, p. 13) es la de la democratización de la palabra, ya que su postura acerca de la creación literaria trata de ofrecer y facilitar “todos los usos de la palabra para todos”. También coincide con Chambers (2007) –aunque desde el ámbito de la creación literaria y de la escritura– en el valor de la intertextualidad, ya que la lectura y el contacto con ciertas historias puede inspirar al alumnado y abrir las puertas de su creatividad al conectarlo con otras lecturas,

⁸ Respecto a la lectura en voz alta, y frente a la creencia de que es una actividad exclusivamente dirigida a niños y niñas, se debe señalar la existencia de numerosos estudios que avalan los beneficios de esta sea cual sea la edad de los oyentes (Beuchat, 2013).

⁹ Estas cuestiones relativas a la importancia de la intertextualidad como medio para comprender la literatura y el mundo en el que vivimos se retomarán en el próximo apartado del marco teórico.

¹⁰ Algunas de sus propuestas de creación más famosas y utilizadas en las aulas son: el binomio fantástico, las hipótesis fantásticas, los efectos de extrañamiento, el prefijo arbitrario o la construcción de un disparate organizado y codificado –también llamado *limerik*– (Rodari, 2007).

otras vivencias, mundos posibles y conocimientos que pueden ser de lo más diverso (Rodari, 2007).

Finalmente, resulta de interés el estudio de Colomer y Manresa (2008) sobre las interrelaciones entre la lectura autónoma y la lectura prescriptiva escolar del alumnado de secundaria. Las tendencias observadas en los resultados de los principales estudios internacionales mostraban la existencia de tensiones entre la representación de la lectura libre y la institucional.

En este sentido, se detecta una primera tendencia a que se difuminen las fronteras entre la lectura personal y la lectura escolar en favor de la segunda y en detrimento de la primera. Así, la lectura personal suele quedar eclipsada por la desafección, el aumento de posibilidades ociosas o la falta de presencia de la lectura en el entorno social del adolescente. Además, esta lectura queda condicionada por las exigencias y tareas escolares, que suelen requerir más tiempo en secundaria y ocupan, incluso, el tiempo que antes se dedicaba a la lectura personal (Colomer y Manresa, 2008). De este modo, el alumnado de mayor edad y los lectores débiles –principalmente, chicos, jóvenes provenientes de familias culturalmente desfavorecidas y aquellos que ya presentaban un perfil débil de lectura en los años anteriores– (Colomer y Manresa, 2008) acaban siendo los más perjudicados en lo que respecta a la lectura personal.

Otra tendencia observada es que el alumnado tiene más experiencia en lecturas fragmentadas que en lecturas completas por las características de nuestra contemporaneidad. Es por ello por lo que, según el estudio, un 25% del alumnado de 15 años se siente frustrado en la escuela porque encuentra dificultades en la lectura prolongada de textos más extensos (Colomer y Manresa, 2008).

En tercer lugar, se detecta la necesidad del alumnado adolescente por compartir referentes que lo hagan sentir parte de una comunidad de lectores. Sin embargo, para comprender los textos propuestos en la escuela, el alumnado necesita construir un bagaje referencial más amplio de lo que normalmente dispone, mientras que la tensión desaparece cuando accede a *bestsellers*, géneros de moda, productos audiovisuales o derivados y series ficcionales (Colomer y Manresa, 2008).

Frente a estas tendencias y tensiones generadas, Colomer y Manresa (2008) proponen modalidades combinadas de lectura obligatoria y electiva en las aulas, la selección de un corpus que tenga presentes las prácticas de lectura personales de los estudiantes y un proceso que fusione el corpus, las formas y las prácticas lectoras. Esta

idea también la expone Dueñas (2013) al decir que la literatura no debería entenderse como una asignatura común. Considera que la literatura requiere un tratamiento didáctico que se adapte tanto a lo personal como a lo grupal, a lo voluntario y a lo prescriptivo. Y, en cualquier caso, que asuma procedimientos de evaluación coherentes con lo exigido.

Colomer y Manresa (2008) exponen igualmente que así se mejorarían las actitudes¹¹ o la disposición del alumnado y se diversificarían los referentes.¹² Además, en las conclusiones de su estudio, las autoras proponen también una diversidad de géneros en la selección del corpus e incluir obras que permitan lecturas menos lineales –con la fusión de texto e imagen, como el libro-álbum o los libros ilustrados–, textos que aúnen la exigencia artística y que estén destinados específicamente a las edades del alumnado en cuestión (Colomer y Manresa, 2008).

En última instancia, Colomer y Manresa (2008) también expresan la necesidad de formación del profesorado en materia de Literatura Infantil y Juvenil, pero también de lo que se conoce sobre las prácticas lectoras de los adolescentes, ya que esto facilitaría el enfoque didáctico de la lectura adaptado al alumnado.

3.1.3. La Literatura Infantil y Juvenil y la educación literaria

La Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) como disciplina ha sido reconocida recientemente, a partir de la publicación y el estudio de libros escritos expresamente para un público infantil y adolescente (Cerrillo, 2010; Moreno Verdulla, 1998). Esto explica que la LIJ no se hubiese introducido en las aulas, ni hubiese sido valorada como merecía en el pasado. Su surgimiento se puede ubicar a mediados del siglo XIX, con autores como los hermanos Grimm o Andersen, a partir de que se extendiera la idea de que los niños eran diferentes de los adultos y que, por tanto, necesitaban una literatura propia, eso sí, con fines didácticos (Cerrillo, 2010).¹³

Actualmente, la LIJ contribuye a fomentar la lectura en las etapas más tempranas de la vida, aquellas en las que, como decía Dámaso Alonso, se empezaban a conformar las experiencias lectoras del individuo (Alarcos *et al.*, 1974, citado en Cerrillo, 2010). Algo en lo que Colomer y Manresa (2008) también coincidían y que Moreno Verdulla (1998) señalaba: la imperiosa necesidad de que existiese una literatura escrita

¹¹ Cerrillo (2010, p. 32) coincide con el hecho de que las propuestas de futuro en materia de educación literaria deben modificar actitudes además de métodos y procedimientos, algo que debería verse tanto en el profesorado como en el alumnado.

¹² Esta propuesta constituye una posible solución para la incertidumbre que Torrente Ballester (1994, citado en Cerrillo, 2010) mostraba a la hora de acercar los clásicos a un alumnado adolescente.

¹³ Como Gutiérrez (2016) señala, la especificidad de los lectores es un rasgo que por sí mismo justifica la existencia de la LIJ y su necesidad en el panorama educativo.

expresamente para los más jóvenes. Además, esta literatura adecuada a las edades de niños y adolescentes es la que permitirá su desarrollo y su enriquecimiento en lo que a pensamiento y lenguaje respecta.

Desde los años 80 ha existido unanimidad respecto a la idoneidad de la LIJ para ser el medio de conexión de los más jóvenes con la literatura (Wells, 1986, citado en Colomer, 1991). La LIJ se ha establecido como forma de familiarización con la literatura, al tiempo que ha servido para llevar a cabo los aprendizajes lectores y literarios desde edades muy tempranas (Mendoza, 2008), como los aprendizajes sobre el conocimiento implícito de algunas convenciones básicas en materia literaria –tiempo literario o división de la acción en secuencias– y los aprendizajes sobre “la experimentación del placer verbal, la identificación con los personajes o el diálogo con la propia experiencia” (Colomer, 1991, p. 23-24). Por todo ello, la presencia efectiva de la LIJ en el sistema educativo ha conseguido convertirse en una realidad. Ha pasado de estar ausente en la escuela –o limitada al ámbito extraescolar– a tener un uso muy generalizado e, incluso, alternativo ante el desconcierto sobre la programación literaria (Colomer, 1991).

En este sentido, la animación a la lectura a través de la LIJ ha sido un enfoque metodológico muy utilizado en las aulas. Esta se ha llevado a cabo a través de actividades de incitación a la lectura, algunas ocasionales y escasamente productivas y otras más estables que tenían como objetivo la creación de hábitos lectores. Mendoza (2008) también reflexiona sobre el poder de esa animación a la lectura y la LIJ para motivar y lograr que los lectores en formación disfruten de una obra a partir de la experiencia lectora. El autor también advierte de que la animación lectora a través de la LIJ podría fracasar como consecuencia de una carencia previa: la de no haber formado al lector para que este pueda enfrentarse de manera autónoma y satisfactoria a todo tipo de textos. Asimismo, Mendoza (2008) es consciente de que la cooperación lectora y la interacción receptora serán más adecuadas cuando se correspondan, en la mayor medida posible, con la correlación obra-lector implícito. Motivo que, de nuevo, le lleva a presentar las obras de la LIJ como los materiales clave para fomentar la competencia literaria del alumnado. Porque, para Mendoza (2005, p. 41), “la LIJ es la base del desarrollo de la Educación Literaria”.

Por otro lado, debe tenerse en cuenta que la LIJ puede estar dotada de un propósito crítico respecto a la realidad social, propósito que puede ayudar a la construcción del individuo, a despertar la reflexión de los jóvenes lectores, así como a la recuperación del pasado o de la memoria histórica (García Padrino, 2018). Aunque la LIJ esté dirigida a

un grupo lector en formación, no renuncia a tratar temas universales, ni tampoco a sus cualidades estéticas (Cerrillo, 2010).¹⁴ Los autores adultos saben que escribir para niños y adolescentes no implica la imitación del mundo infantil y juvenil, ni la copia parafraseada de sus expresiones, ni, por supuesto, la extracción de la capacidad de sugerir de los textos –ya que los jóvenes pueden desarrollar sus capacidades deductivas gracias a estos– (Cerrillo, 2010). Por tanto, la LIJ se estima muy adecuada en la educación literaria y en la formación del alumnado adolescente, ya que cuenta con autonomía artística y supone una contribución a la infancia y a la adolescencia absolutamente necesaria “no solo porque es el primer contacto del niño con la creación literaria escrita y culta, sino también porque es un buen recurso para el desarrollo de la personalidad, la creatividad y el juicio crítico” (Cerrillo, 2010, p. 53).

3.1.4. La intertextualidad en la educación literaria

El concepto de intertextualidad hace referencia a una cualidad que, actualmente, parecen poseer todos los textos. Es decir, se considera intertextual todo texto que haya conseguido interiorizar la presencia efectiva de otro texto anterior o que se haya construido sobre alusiones y citas (González Álvarez, 2003). Genette (1989)¹⁵ la define como un aspecto universal de la literariedad, todas las obras serían así hipertextuales ya que no existe obra literaria en el mundo que no evoque a otros textos. Para Genette (1989) la hipertextualidad es toda relación que conecte un hipertexto –cualquier texto que se haya derivado de otro texto anterior a través de una transformación o imitación– a un hipotexto –el texto original–.

Por tanto, actualmente se encuentra cierta unanimidad respecto a la constante presencia de la intertextualidad en la creación literaria. Esto se debe a que, al leer un texto nuevo, siempre encontramos referencias evidentes o veladas a lecturas previas o a conocimientos de diversa índole. Algo que ya señalaban Julia Kristeva y Roland Barthes y que Mendoza (2010) recupera a la hora de exponer los tipos de intertextualidad:

La intertextualidad, condición de todo texto, sea el que sea, no se reduce evidentemente a un problema de fuentes o influencias; el intertexto es un campo general

¹⁴ La presencia de un discurso subversivo en la LIJ es algo que debe reivindicarse y en lo que se ahondará en los apartados próximos de este trabajo, cuando se aborde el contenido crítico de las reescrituras populares.

¹⁵ Genette (1989) habla de cinco tipos de relaciones transtextuales entre las que se encuentran la intertextualidad y la hipertextualidad.

de fórmulas anónimas, en cuyo origen raramente se repara, de citas inconscientes o automáticas, dadas sin comillas (Barthes, 1968, citado en Mendoza, 2010, p. 62).¹⁶

De igual forma, Kristeva (1969, citado en Mendoza, 2010, p. 55) consideraba cada obra literaria como “un mosaico de citas y de referencias intertextuales”, que, además, solo pueden ser perceptibles por los usuarios que posean una adecuada competencia lectora, es decir, un intertexto lector.¹⁷ Patte (2011, p. 62) señala igualmente que “la lectura es relación” —en el sentido de su construcción como un “relato” y como “lazo con el otro”. Por ello, la escritura y la lectura de un texto adquiere sentido en la medida en la que está relacionada con cuestiones como la tradición poética, lingüística y cultural y, sobre todo, en la medida en la que estos conocimientos forman parte del saber discursivo del receptor (González Álvarez, 2003).

Desde esta perspectiva, Tabernero (2013) afirma que el acto de leer, además de ser complejo, implica la necesidad de que el lector construya su propio bagaje o intertexto lector, es decir, que adquiera habilidades y conocimientos que le permitan anticiparse, formular expectativas y formarse como un lector competente puesto que las constantes alusiones y citas de los textos solo serán comprendidas por aquellos capaces de establecer relaciones durante el proceso de lectura.

En la misma dirección, estaría la consideración del lector como partícipe del texto y de su significado. De este modo, se entiende que un texto solo estará acabado y poseerá un significado completo y plural cuando haya sido leído (Barthes, 1974, citado en Mendoza, 2010). De hecho, Barthes (1984, citado en Sirvent, 2008) habla de la muerte del autor frente a la figura emergente del lector, ya que este es el que puede reconocer las citas y las voces que resuenan en el texto. Además, Sirvent (2008, p. 650) afirma que este lector modelo y conocedor de la polifonía que se encuentra en los textos ya no “leerá para comprender sino para relacionar”.

La cuestión, ahora bien, es cómo enseñar literatura y qué papel adquiere la intertextualidad. De esta manera, en el proceso de formación de lectores, estas aportaciones teóricas pueden concretarse en la importancia de promover un diálogo

¹⁶ Aunque las teorías de Barthes y Kristeva sobre la intertextualidad recibieron numerosas críticas por su carácter monolítico y autoritario (González Álvarez, 2003), siguen siendo autores de referencia a los que recurrir a la hora de hablar de fenómenos como la intertextualidad. De todos modos, este apartado no entrará en profundidad en la definición del término ni en las diferentes posturas teóricas, sino que se centrará en la aplicación educativa de la intertextualidad.

¹⁷ El intertexto lector es un concepto derivado de aportaciones de la teoría y crítica literaria, que reúne los saberes literarios, lingüísticos y culturales de un individuo. Además, el intertexto ha de ser clave en la orientación del tratamiento didáctico de la literatura (Mendoza, 2006).

intertextual en las aulas, ya que, como Smith (1990) afirma, la comprensión de un texto es relativa y dependiente de las preguntas que los lectores se realizan ante su lectura, así, cuando los maestros formulan preguntas adecuadas y los lectores desean dotar de sentido al texto, se puede posibilitar el diálogo intertextual en el aula y, por tanto, el aprendizaje.

Para abordar ese diálogo intertextual, Mendoza (2010) incide en la necesidad de que el texto sea accesible y provoque un verdadero interés en el lector, ya que esto posibilitará su motivación y el control o regulación de la comprensión y del disfrute de la lectura. Además, el autor señala la importancia del papel del profesor en la educación literaria y en la mediación con las conexiones intertextuales. Este será el adulto facilitador (Chambers, 1991, 2007) o mediador (Mendoza, 2010) entre la obra literaria¹⁸ y el lector, papel imprescindible puesto que ese alumnado en formación rara vez se corresponderá con el lector implícito previsto por el autor del texto. Por supuesto, el docente tendrá que transmitir herramientas que permitan al alumnado interactuar con los textos y conectar sus conocimientos previos, es decir, formar lectores y lectoras competentes desde un enfoque didáctico de la recepción (Mendoza 2010), un enfoque que prime el papel del lector como receptor e intérprete del texto literario.

Mendoza (2006) considera, por tanto, la funcionalidad formativa del intertexto lector para satisfacer las distintas facetas de la educación literaria. En este sentido, el autor señala como elementos clave la formación para la recepción –en paralelo al desarrollo del hábito lector–, el fomento de la participación receptiva y analítica de los textos literarios, la formación para el enjuiciamiento crítico de valores estéticos y culturales –sustentada en conocimientos específicos de índole histórica, literaria, lingüística, etc.– y el afianzamiento de los saberes de competencia literaria, ya que estos pueden dar pie a la creatividad expresiva del individuo.

De la misma forma, Tabernero (2013) expone las posibilidades que ofrece la hipertextualidad en materia de educación literaria. Para esta autora, la hipertextualidad supondría la eliminación de la linealidad de la imprenta en la recepción y también el cambio en el concepto de autor y lector, ya que este último pasa a ser activo y principal –es decir, supone un acercamiento hacia el enfoque de la recepción–. Tabernero (2013) coincide con Mendoza (2006, 2010) en la consideración de la hipertextualidad como la vertiente didáctica que promueve las características de un lector activo en la construcción

¹⁸ “Tanto por los conocimientos que una obra requiere, como por la respuesta desde los intereses, motivaciones y capacidades que tiene su destinatario” (Mendoza, 2010, p. 54).

de sentidos y que ayuda a que el lector adquiriera todas las habilidades y estrategias de carácter cognitivo que implican el acto de leer.

En la actualidad, Tabernero (2005, 2013) considera los libros-álbum y los libros ilustrados como algunas de las representaciones contemporáneas de la hipertextualidad porque, en ellos, la imagen y el texto se integran contribuyendo a la ruptura de la linealidad¹⁹ y en favor de una lectura multimodal (Serafini, 2014).

La propuesta de Tabernero (2013) –en coincidencia con Colomer (2005)– incide en la selección de un corpus de libros adecuado para el lector en formación. El criterio principal para la creación de esta biblioteca escolar es que la selección de obras lleve a otras obras a través del componente intertextual de manera inherente, lo que denomina obras “iluminadas” (Tabernero 2013, p. 320).

De esta forma, Tabernero (2013) enumera algunas obras ilustradas que podrían responder a esos criterios de hipertextualidad. La autora selecciona reescrituras de los clásicos populares pertenecientes al canon, pero también plantea el potencial de géneros literarios como la parodia o el travestimiento burlesco, donde el intertexto tiene un gran peso (Sotomayor, 2005; Tabernero, 2013). Finalmente, concluye asegurando que esta propuesta de biblioteca escolar sería muy adecuada para construir itinerarios que desarrollen y fomenten la formación del lector, en parte porque el lector sería quien recogiese toda la multiplicidad de redes interpretativas y, en parte, porque permitiría atender a una solicitud que el alumnado emite con prolijidad: “ayúdame a encontrar un libro como este” (Patte, 2011, p. 77).

3.2. Cuentos populares e intertextualidad

Los cuentos populares constituyen el corpus de obras que más transformaciones y reescrituras han experimentado a lo largo del tiempo (García Carcedo, 2018; Lluch, 2003; Sotomayor, 2005). La excepcionalidad de los cuentos populares ha residido en su naturaleza oral, ya que ha sido la característica que más ha fomentado la variación en las reescrituras –principalmente porque no existe una forma única y original que funcione como hipotexto– (Lluch, 2003; Sotomayor, 2005). Dicho esto, la presencia de un componente intertextual en los cuentos de hadas es evidente. Aunque no se pueda determinar cuál es la historia original sobre la que se ha construido un cuento oral,

¹⁹ Dentro de esta concepción de obras hipertextuales que transgreden las limitaciones tradicionales del “libro” también entrarían los soportes digitales, las animaciones y los *book-trailer*, cuestiones que nos conectan con el Art Thinking y el abanico de posibilidad que esta metodología ofrece.

siempre se puede recurrir a su revisión histórica. Esto supondría acudir a las referencias intertextuales a las que refieren los cuentos recopilados por Charles Perrault en el siglo XVII y por los hermanos Grimm en el siglo XIX, ya que estas colecciones de cuentos han sido, generalmente, las que han funcionado de hipotexto para la mayoría de versiones posteriores (Sotomayor, 2005). Aún con todo, no se puede perder de vista el hecho de que el cuento popular se ha expandido y construido desde la oralidad, es decir, es un género conformado a partir de su recreación por numerosas generaciones de adultos que han contado esas historias a otros niños y adultos sucesivamente, a lo largo del tiempo y del espacio (Bettelheim, 1999).

En relación con los cuentos de hadas o cuentos maravillosos, se trata de relatos de imaginación poética, relacionados con lo maravilloso o, directamente, con la magia²⁰ que, por supuesto, siguen manteniendo estrechos vínculos con la realidad, puesto que la reflejan y la recrean dentro de la ficción (Zapata, 2007). Vladimir Propp analizó desde una perspectiva estructural sus componentes básicos en la obra *Morfología del cuento* de 1928. El autor identificó 31 funciones básicas y siete tipos de personajes que demuestran que su estructura es muy similar a pesar de las diferencias argumentales. Por ejemplo, frecuentemente se parte de un problema inicial, se emprende un viaje y en algún momento interviene un objeto mágico que suele ser donado al héroe o heroína como recompensa de una acción anterior. En el desenlace final, el protagonista es recompensado y el agresor es castigado.

Según Todorov (2005), el lector reacciona ante los cuentos maravillosos aceptando totalmente lo que dice el texto, es decir, asumiendo de forma natural todos los fenómenos sobrenaturales que se plantean en el texto.²¹ Esta aceptación, sumada a la riqueza simbólica que ofrecen estas narraciones, explica que tanto niños como adultos muestren un gran interés, se emocionen y, en definitiva, disfruten de los cuentos de hadas (Cashdan, 2000; Zapata, 2007). Generalmente, este disfrute se ha entendido desde el componente emocional, puesto que jóvenes y adultos recuerdan siempre algún cuento de hadas vinculado a momentos de su infancia, lo que suscita un mayor interés y entusiasmo

²⁰ En los cuentos maravillosos o de hadas se suele aludir a la magia de diferentes formas. Ya sea a través de la fe en la energía benéfica de la magia, de hechizos, rituales y fórmulas mágicas, o del animismo y el artificialismo. Por supuesto, uno de los recursos principales para introducir la magia es la introducción de un oficiante, es decir, un hombre o una mujer atrayente, inteligente, valeroso, decidido, talentoso y con liderazgo que será quien herede la magia (Zapata, 2007).

²¹ Esto no significa que el cuento maravilloso sea considerado creíble por parte del lector. De hecho, este tipo de cuentos ofrece una serie de aspectos formales que facilitan al lector el acceso a ese mundo ficcional: “fórmulas introductorias y de finalización del relato”, “indeterminación de la estructura espacio temporal” y “manejo de la tercera persona narradora” (Zapata, 2007, p. 152).

a la hora de abordar estos textos en el aula (Cashdan, 2000). Así pues, se puede observar que el valor de los cuentos de hadas reside en que tanto su invención como su lectura alimentan la imaginación y la creatividad de escritores y lectores –sean ambos de la edad que sean–, pero también los conectan con las condiciones de la vida real, ya que estos textos reflejan contextos históricos y socioculturales de distintas épocas.

Por otra parte, debemos señalar que los cuentos maravillosos no se crearon con la intención de ser leídos o contados a un público infantil. Cashdan (2000) señala que este tipo de narraciones se concibió originariamente como un entretenimiento para contar en círculos de adultos: en el campo, en bailes o en reuniones sociales. A partir del siglo XIX empezaron a aparecer las primeras versiones infantiles de estos cuentos de hadas que, probablemente, tenían su origen en los *chapbooks*, libritos rudamente ilustrados y asequibles para cualquier bolsillo que narraban versiones simplificadas de los cuentos populares, las leyendas y los cuentos de hadas, y que contribuyeron a la captación de los lectores infantiles (Cashdan, 2000). A su vez, esto supuso que los cuentos infantiles prescindieran del carácter incestuoso, exhibicionista y voyerista, así como de las violaciones, que tanto los cuentos de tradición oral como los fijados por Perrault y los hermanos Grimm sí relataban. Hay que señalar que Perrault ya en el siglo XVII incluía unos pequeños versos de carácter didáctico o aleccionador moral al final de sus cuentos²² y que los hermanos Grimm –guiados por el puritanismo de la época y la intención de comercializar su libro– introdujeron cambios en estos relatos para hacerlos más apropiados para la infancia. Además, las versiones de los cuentos de hadas que han perdurado y que siguen siendo atribuidas a los hermanos Grimm fueron aún más depuradas en las traducciones posteriores (Cashdan, 2000), de estas versiones dulcificadas se extrajeron los conocidos relatos de Disney en el siglo XX.

Una vez que los cuentos se hubieron convertido en narraciones dirigidas a los niños, llegaron los estudios sobre su función en la infancia. Bettelheim (1999) y Cashdan (2000) coinciden así en la consideración de los cuentos de hadas como un tipo de relato indispensable para el desarrollo de la personalidad de niños y adolescentes. Mientras que Bettelheim (1999) optó por la corriente psicoanalista y consideró que los conflictos que forman parte de la vida diaria de los más jóvenes son de naturaleza sexual y radican en preocupaciones edípicas; Cashdan (2000) consideraba poco razonable que los niños y niñas interpretasen esa tonalidad sexual en los cuentos de hadas, por mucho que esta

²² Cashdan (2000) en oposición a lo que muchos folcloristas han creído, considera que estas moralejas carecen de valor didáctico.

subyaciese en la historia. Además, cabe señalar que gracias al “pacto de ficción” (García Carcedo, 2018, p. 89), los lectores, por muy jóvenes que sean, perciben el texto como algo que no pertenece al plano de la realidad. Por esto, los detalles violentos o escatológicos son inocuos o, incluso, fragmentos con los que los niños pueden disfrutar especialmente –como sucede con todo lo relativo a las funciones excretorias (Cashdan, 2000)–.

Para Cashdan (2000, p. 26), los cuentos de hadas trataban más bien las flaquezas concretas del yo, “los siete pecados capitales de la infancia” –la vanidad, la glotonería, la envidia, la codicia, la mentira, la gula y la pereza–, las tensiones que afectan al modo en el que niños y niñas se perciben a sí mismos y lo que ha sido siempre una amenaza constante en la infancia: la creencia de que, si no se comportan correctamente, sus padres podrían rechazarlos y abandonarlos. De este modo, la lectura de los cuentos de hadas a edades tempranas resulta clave para calmar el temor de los niños al abandono y supone un medio de identificación y de configuración de la psique del individuo demasiado importante como para no ser aprovechado en las aulas.

De igual forma, García Carcedo (2018) coincide con el efecto terapéutico de los cuentos sobre el desarrollo de la psique infantil. La autora considera que los cuentos ayudan a aplacar los miedos de los niños, al tiempo que les permite verbalizar algunos de sus problemas o preocupaciones más profundas. A través de los relatos maravillosos o de hadas, los jóvenes no solo asientan las bases de sus conocimientos del lenguaje, sino que empiezan a construir en su mente los primeros modelos de sociedad, las distintas formas de relacionarse con los otros a través de la empatía o la primera noción de historia de la humanidad (García Carcedo, 2018). En otras palabras, comienzan a configurar su propio intertexto lector, una enciclopedia lectora de conocimiento a la que acudir cuando lean o se topen con cualquier contenido cultural audiovisual o textual.

Este intertexto lector que el alumnado puede adquirir con la lectura de los cuentos tradicionales contribuye a la creación de un pensamiento crítico. Un pensamiento crítico alcanzable a través del conocimiento de los defectos de las sociedades y de la reflexión sobre la forma de superar comportamientos opresivos y retrógrados. Pero que, en ocasiones, se ha puesto en tela de juicio, especialmente desde la segunda mitad del siglo XX (García Carcedo, 2018). Por ejemplo, se ha denunciado la reproducción de estereotipos misóginos en estos cuentos tradicionales, al igual que se podrían denunciar estereotipos racistas o lgtbifóbicos. Sin embargo, no parece que la censura de los cuentos sea la solución que permita evitar comportamientos no aceptados actualmente. Conocer

los modelos tradicionales, sobre todo desde sus orígenes –realizando una revisión histórica de las antiguas versiones adultas de los cuentos que llegue hasta los supuestos hipotextos de Perrault, los hermanos Grimm y Disney–²³, resulta necesario para comprender las reescrituras actuales y apreciar lo que estas aportan y subvierten respecto a la tradición,²⁴ así como para estimular la conciencia crítica y la reescritura creativa por parte del alumnado.

A continuación, se presenta la evolución de las versiones adultas y orales de los cuentos seleccionados, *Cenicienta* y *Blancanieves*. Es importante tener en cuenta que no se puede hablar de estos cuentos como historias únicas, ya que siempre se estará referenciando una versión concreta que habrá sido asimilada por su compilador y, por ello, incorporará aspectos de una época y una geografía concretas e igualmente podrá mostrar la ideología del propio autor (Lluch, 2003).

3.2.1. *Cenicienta*

Cenicienta se corresponde con el tipo 510A-*Cinderella and Cap o' Rushes* de la clasificación que los folcloristas Antti Aarne (1910) y Stith Thompson (1961) hicieron sobre las fábulas y los cuentos de hadas. Este tipo²⁵ se encuentra entre los cuentos folclóricos ordinarios y, dentro de este grupo, entre los que cuentan con ayudantes sobrenaturales –del tipo 500 al 559–. Finalmente se adscribe al tipo 510A, el de la heroína perseguida. A continuación, se hará una revisión de las variaciones que este tipo ha sufrido a lo largo del tiempo para poder conocer el verdadero carácter de este relato, así como el mito que ha perdurado tras este cuento de hadas (Lluch, 2003).

La versión más antigua conocida por el momento de este tipo se remonta al año 1500 antes de la Era (García Carcedo, 2018) y se conoce popularmente como la *Cenicienta egipcia* –aunque también ha sido llamada la *Cenicienta griega*–. Este cuento relata la historia de la joven Ródope, raptada y vendida como esclava en Egipto. Esta muchacha, que sufre la envidia y los desprecios de las demás esclavas, pierde una de sus sandalias a orillas del Nilo. Y, al igual que en la versión más occidentalizada y conocida de la historia, esta llega a parar a los pies del faraón. En este caso lo hace gracias a un

²³ García Carcedo (2018) señala que, en realidad, se podría culpar del machismo presente en los cuentos a los recopiladores –Perrault, los hermanos Grimm o las primeras películas de Disney–, ya que no era algo tan presente en la tradición oral, donde sí se contemplaba el sexo y la iniciativa femenina.

²⁴ Ana María Shua, en su entrevista con Zapico (2015), expone que no hay necesidad de negar la historia. Considera que la imagen de la mujer en los cuentos de hadas refleja una larguísima tradición histórica, pero también lo que ha sido la realidad de muchísimas mujeres –cuya vida se ha limitado a la procreación–. Cree que los cuentos tradicionales deben seguir siendo contados, aunque el mundo haya cambiado y exijan alguna explicación.

²⁵ En este caso, la palabra tipo se utiliza conforme a la clasificación Aarne-Thompson (1961).

halcón que roba la sandalia y la deja caer junto a él, que lo interpreta como una señal divina del dios Horus. La obsesión que el zapato despierta en el faraón le lleva a iniciar la búsqueda de la dueña de esa sandalia, a enamorarse y a querer desposarla para convertirla en reina de Egipto. En las versiones griegas del relato, Ródope no es una joven raptada y convertida en esclava, sino una famosa cortesana que consigue enamorar al faraón (García Carcedo, 2018).

Por otra parte, el tipo 510A ya contaba con una vasta tradición oral antes de ser escrito en China en el siglo IX d.E. En esta versión –que se recoge en el número 58 de la revista *Folklore* (1947), en un artículo de Arthur Waley titulado “Chinese Cinderella Story” (Bettelheim, 1999)– se cuenta que la hermanastra de Pies de Loto se amputa parte del pie con la intención de que este encaje en el preciado zapato. Esta estratagema no da resultado y el cuento finaliza con la muerte de la madrastra y la hermanastra. El origen de este cuento se señala en Oriente, aunque no sea necesariamente en China, ya que la preferencia por los pies de reducido tamaño conllevaba –y conlleva aún en ciertas regiones– un gran fetichismo o atractivo sexual y estético en la cultura oriental. Esta historia, además de eliminar a la madre de la protagonista rápidamente, como sucede en muchas versiones de los cuentos de hadas, personifica en la madrastra y en la hermanastra todos los males a los que la joven debe enfrentarse.

Tras estas versiones se suceden otras de tradición oral, sobre todo en la zona de Alemania. En estas se cuenta la historia de un muchacho que vivía entre cenizas –algo que mantendrán las versiones de los compiladores–, pero que asciende en la escala social hasta llegar a ser rey. De estas versiones interesa destacar que la ceniza ha simbolizado la rivalidad entre hermanos (Bettelheim, 1999), algo que perdura en las versiones posteriores del cuento, aunque hayan sufrido ciertos cambios.

En los siglos XVII y XIX se recopilaron y escribieron las mayores colecciones de cuentos de hadas, haciendo que estos pasasen a los anales de la historia literaria. En esta ocasión, el tipo 510A fue fijado tanto por Perrault como por los hermanos Grimm, con distintas variaciones. La versión alemana de los hermanos Grimm es, sin duda, más cruenta, ya que, en ella, las hermanastras se mutilan parte de los pies para poder ponerse los zapatos dorados y ser desposadas por el príncipe. Además, tras la anagnórisis que nos lleva a reconocer a Cenicienta como la propietaria de estos zapatos y a la consecuente boda, las hermanastras son castigadas siendo picadas en los ojos por unas palomas que las dejan ciegas. En cambio, la versión de Perrault no es tan violenta, sino que tiene un final feliz en el que triunfa la benignidad de Cenicienta. De hecho, esta perdona a sus

hermanastras que, al asistir a su transformación en una bella princesa, se arrepienten del trato que le habían dado hasta ese momento. También se pueden observar otras diferencias entre la versión alemana y la francesa, como que en la de los hermanos Grimm la magia proviene de las aves –de un pajarillo que se posa en el avellano que Cenicienta plantó sobre la tumba de su madre y de las palomas parlantes que advierten al príncipe de los trucos de las hermanastras– y en la de Perrault proviene de un hada madrina –algo que heredará la película de Disney–, o, como que los zapatos sean de cristal en la versión de Perrault y de oro en la de los hermanos Grimm.

Como Lluch (2003) señala, en la actualidad, la versión de *Cenicienta* que se conoce comúnmente es la de Disney. Esto conlleva que numerosos detalles que “la historia de la literatura y de la oralidad ha[n] aportado al mito” (Lluch, 2003, p. 102) hayan sido olvidados. Por ello, es importante realizar una lectura atenta de las versiones anteriores a la película de animación, para recordar su riqueza simbólica y para encontrar los motivos que configuran este mito en el imaginario colectivo o, en otras palabras, los elementos sustanciales que permiten que *Cenicienta* se configure como una referencia intertextual.²⁶

La protagonista de este cuento es, generalmente, una muchacha bella, bondadosa y de alta alcurnia que es maltratada y vejada por su madrastra o por las hijas de esta, sin la presencia de un padre que haga algo para evitarlo. Recibe el nombre de Cenicienta porque siempre hace las peores tareas del hogar y va sucia y andrajosa, incluso, llegándose a sentar sobre cenizas. Ante la noticia de que hay un baile en palacio y la imposibilidad de acudir a este porque la madrastra o las hermanastras lo impiden, se produce el milagro. Cuando Cenicienta acude al baile, el príncipe se enamora de ella y pasan la noche bailando, siendo admirados por el resto de los invitados. En ocasiones, el baile se repite una o dos veces, hasta que Cenicienta pierde un zapato y el príncipe se hace con él. Ahora comienza la búsqueda de la dueña del zapato –que puede tornarse un tanto macabra en algunas versiones–. Finalmente, Cenicienta recupera su identidad noble y se nos revela como una doncella de inmensa belleza, haciendo posible, de este modo, su enlace con el príncipe.

En España, Antonio Rodríguez Almodóvar (2011) realizó una labor de recopilación de cuentos de tradición oral que publicó por primera vez en 1983 en la obra

²⁶ El mito de *Cenicienta* se puede observar en numerosas producciones audiovisuales contemporáneas. Por ejemplo, en la película *Pretty Woman* (Lluch, 2003), que selecciona solo algunos elementos del cuento, pero que perpetúa la imagen de una joven que asciende en la escala social gracias a la intervención de su príncipe particular.

Cuentos al amor de la lumbre. En ella recogió un cuento titulado *Estrellita de Oro*, una versión de Cenicienta en la que se observan elementos y patrones comunes, pero también diferencias. Por ejemplo, cuando la protagonista es una niña le cae una estrellita de oro en la frente y de ahí su nombre y en este caso solo aparece una hermanastra.

En las versiones fijadas por Perrault y los hermanos Grimm hay varias cuestiones que tanto Bettelheim (1999) como Cashdan (2000) consideran especialmente relevantes. Estos aspectos no son exclusivos del cuento de *Cenicienta*, sino que también se encuentran en otros cuentos populares, como *Blancanieves* –del que se hablará en el próximo apartado–. En primer lugar, destacan la muerte o la ausencia materna, puesto que este suceso, “hunde sus raíces en la necesidad que tiene el niño de proteger los elementos positivos del yo” (Cashdan, 2000, p. 56). Ya que esta muerte por causa natural en los inicios de la narración tiene la intención de evitar un sufrimiento mayor a la protagonista de la historia, que si no se vería obligada a observar la derrota y el sufrimiento de su madre biológica a manos de la cruel madrastra. De esta forma, la muerte de la madre –que probablemente provenga de una realidad histórica, ya que el parto era la principal causa de mortalidad femenina hasta el siglo XIX– empuja a la maduración de su hijo o hija, que deberá hacer frente a las adversidades sin la usual protección materna.²⁷ En segundo lugar, se debe hacer hincapié en la asociación bruja-madrastra, que tiene una gran carga simbólica. La madrastra es la personificación de todos los males, es la manifestación vívida de las “fuerzas psíquicas que operan en la psique del niño” (Cashdan, 2000, p. 31), es decir, quien representa toda amenaza externa, pero también todos los defectos, flaquezas o rasgos indeseables del propio individuo. Cashdan (2000) señala que la muerte de la bruja o madrastra depende de las intenciones de esta; es decir, si la malvada mujer pretende destruir a la protagonista –como sucedía en la versión china del cuento de *Cenicienta*– o de si quiere que sus hijas asciendan en la escala social –como acontece en las versiones de Perrault y de los hermanos Grimm–. El castigo será proporcional al mal causado y, por ello, hay ocasiones en las que la bruja debe morir para salvaguardar la integridad de la heroína.

Finalmente, se debe señalar que el cuento de *Cenicienta*, sea cual sea su variante, tiene un tema principal: la rivalidad fraternal (Bettelheim, 1999; Cashdan, 2000). Esta rivalidad conecta con uno de los pecados infantiles de los que Cashdan (2000) hablaba, la envidia, que en el seno familiar se vuelve tortuosa para los pequeños que la padecen.

²⁷ Esta protección no será corriente, sino que acarreará un componente mágico. Los descendientes estarán protegidos por alguna especie de fuerza mágica, escudo o bendición que los ayude a convertirse en los héroes o heroínas de la historia (Cashdan, 2000).

Es uno de los temas más tratados en los cuentos infantiles y actualmente consigue despertar un gran interés entre los lectores más jóvenes por la identificación que aún se construye entre personaje y lector. Cabe señalar que, aunque en origen esta historia hablase de rivalidad entre hermanos de sangre, las versiones posteriores han incorporado la figura de las hermanastras, para que la rivalidad sea más aceptable por parte del lector (Bettelheim, 1999).

3.2.2. *Blancanieves*

Blancanieves es otro de los cuentos de hadas que más se han difundido a lo largo de los siglos. Se corresponde con el tipo 790-*The Stork's Daughter* de la clasificación de Aarne-Thompson (1961). Se sitúa dentro de la clasificación de otros cuentos maravillosos, en concreto, de poder o conocimiento sobrenatural.

La primera versión escrita de la que se tiene constancia es la de Giambattista Basile, del siglo XVI. Este cuento difiere bastante del relato que ha perdurado posteriormente. Se recoge en el *Pentamerone* y se corresponde con el octavo relato del segundo día, conocido como *La joven esclava* (Bettelheim, 1999). Relata la historia de una niña de siete años llamada Lisa que muere –temporalmente– por haberse clavado un peine envenenado por la madre. El móvil de este envenenamiento son los celos que siente la madre por el amor que el padre le profesa a la joven. En esta versión Lisa crece inerte y bella hasta la adolescencia, presa en un ataúd de cristal (Bettelheim, 1999).

En la recopilación de cuentos hispánicos maravillosos realizada por Rodríguez Almodóvar (2011), figuran dos cuentos equivalentes a Blancanieves, *La madre envidiosa* y *Mariquilla y sus siete hermanitos*. En ambos también es la madre la que siente celos de su propia hija y pide a unos criados que la maten, pero estos se apiadan de ella y la abandonan en el monte. En el primer cuento, una vez casada con el príncipe, una criada envidiosa de su belleza la peina y le clava una aguja convirtiéndola en paloma. En el segundo de los cuentos, cuando la madre se entera por el espejo mágico de que su hija sigue viva, le pide a una bruja que se encargue de ella y esta le regala una camisa hechizada, de forma que al probársela cae al suelo como muerta. Los dos cuentos acaban felizmente.

Actualmente, la versión más conocida de este cuento es la alemana, recogida por los hermanos Grimm en el siglo XVIII. Este relato es el que dio lugar a la primera película

de animación de Walt Disney llamada *Blancanieves y los siete enanitos* (1937),²⁸ aunque las diferencias entre ambas son absolutamente notables. Esta versión es especialmente interesante porque destierra al padre de Blancanieves del marco narrativo, para, así, evitar los conflictos edípicos que podrían emerger en la mente del lector (Bettelheim, 1999). Además, el personaje antagonico lo encarna la madrastra, no la madre, lo cual despeja un problema moral que sí presentaban los cuentos hispánicos o la versión de Basile (Bettelheim, 1999; Cashdan, 2000).

Respecto a la versión de los hermanos Grimm es conveniente destacar una serie de características. En primer lugar, las reiteradas alusiones al físico de Blancanieves, de la cual se dice que es blanca como la nieve, roja como la sangre y negra como el ébano, ya que así la deseó su madre biológica. Por otra parte, está el espejo, un ser animado que advierte a la madrastra de que Blancanieves sigue con vida al seguir considerándola la mujer más hermosa del reino. De hecho, gracias al espejo se justifican los tres intentos de asesinato –primero con un lazo, después con un peine y, finalmente, con una manzana envenenada–. También resulta interesante destacar cómo el cazador termina apiadándose de Blancanieves por su belleza y cómo, por esto mismo, el príncipe acaba enamorándose de ella y trata de comprar a los enanos para conseguir el féretro de cristal en el que se encuentra su joven cuerpo. El final del cuento es bastante grotesco y violento, pues la madrastra asiste a una boda del reino vecino sin saber que esta es la de su hijastra. Cuando el príncipe –ahora rey– y Blancanieves descubren su presencia, impiden su huida. Finalmente, la madrastra es torturada hasta la muerte, siendo obligada a llevar unos zapatos de hierro incandescente.

“*Blancanieves* contiene todos los ingredientes que configuran el ciclo de un cuento de hadas: el traspaso de un umbral, el encuentro con una bruja –la madrastra diabólica–, la derrota de esta y un final feliz” (Cashdan, 2000, p. 54). En cualquier caso, hay cuestiones que cambian dependiendo de la versión y que tanto Bettelheim (1999) como Cashdan (2000) consideran importantes por su significado simbólico. En primer lugar, destaca la muerte de la madre biológica –que ya se comentaba con *Cenicienta*–, suceso determinante en la versión de los hermanos Grimm. Esta versión comienza la narración con una escena en la que la madre de Blancanieves aún está viva. Esta mujer

²⁸ La imagen que ha perdurado en el imaginario colectivo gracias a Disney es la historia de una niña que es perseguida por su cruel madrastra, cuya vida es perdonada por un cazador piadoso y a la que un grupo de enanos bondadosos dan refugio (Cashdan, 2000).

se pincha el dedo mientras cose apoyada en una ventana de ébano y ve nevar, de su dedo brotan tres gotas de sangre que la harán imaginar a su futura hija y desearla a través de los colores blanco, rojo y negro. Además, se especifica que el nacimiento de Blancanieves conlleva la muerte de la madre en el parto. Esta escena, además de caracterizarse por el simbolismo mágico del número tres, destaca por la gráfica unión inquebrantable que madre e hija tendrán a través de la sangre y la muerte (Cashdan, 2000).

En segundo lugar, estaría la madrastra, que ha ocupado el lugar de la madre muerta. En este caso es interesante que la nueva reina no muestre conflicto alguno con la joven princesa hasta que esta cumple siete años y empieza a embellecerse según crece. Bettelheim (1999) apunta al evidente componente edípico de este cuento, que se explicitaba más en la versión de Basile –ya que en ella se hablaba directamente de los celos que la madre sufría al ver el amor que su marido sentía hacia su hija–, pero también habla del pecado infantil que empapa todo el relato: la vanidad. Tanto Bettelheim (1999) como Cashdan (2000) coinciden en que ese narcisismo es el peligro más grande al que Blancanieves debe hacer frente en este cuento. Por un lado, porque es el motor de los celos asesinos de la malvada bruja y, por otro lado, porque es lo que la pone en peligro en dos ocasiones; ya que por el deseo de obtener un peine con el que acicalarse y unas cintas, y en contra de las advertencias de los enanos, deja entrar a una anciana desconocida en casa. En otras palabras, “la reina diabólica en *Blancanieves* encarna el narcisismo, y la joven princesa, con quien se identifican los lectores, personifica aquellas partes del yo que luchan por superar [esa] inclinación” (Cashdan, 2000, p. 28). Además, este es uno de los cuentos donde la muerte de la bruja responde a la necesidad de acabar con la mujer que ha atentado contra la integridad de la protagonista. Cashdan (2000) considera la muerte de la madrastra –obligada a llevar unos zapatos incandescentes y a bailar con ellos hasta la muerte– como una referencia histórica, ya que la tentativa de homicidio se penaba con la hoguera.

El narcisismo también se retrata a través de la elección de un ataúd de cristal por parte de los enanos. Todos los personajes del relato valoran la belleza de Blancanieves por encima de cualquier otra cualidad que esta pueda poseer. Por ello, la elección del ataúd de cristal transforma a Blancanieves en un objeto de exposición (Cashdan, 2000).

Una cuestión que se recuperará a la hora de abordar las versiones contemporáneas de las tres autoras seleccionadas para este Trabajo Fin de Máster –Gabriela Mistral, Luisa Valenzuela y Ana María Shua– es la ausencia de la voz femenina, es decir, de la voz de

la protagonista. Bettelheim (1999) expone que el amor en los cuentos de hadas solo se narra a través del enamoramiento masculino. Tanto en *Cenicienta* como en *Blancanieves*, el príncipe debe ingeniárselas y luchar por conseguir y poseer²⁹ a la amada. Pero, como Bettelheim (1999) dice, se desconocen los sentimientos de las heroínas y, por supuesto, si están enamoradas. En cualquier caso, lo que subyace es el hecho de que “las heroínas deben [...] aceptar pasivamente que alguien las ame” (Bettelheim, 1999, p. 285). Además, tampoco se repara en los sucesos acaecidos tras la boda de la heroína, ya que se desconoce si, tras el final feliz de los cuentos de hadas, los personajes alcanzan verdaderamente esta felicidad. Bettelheim (1999) expone los principios de lo que actualmente se conoce como amor romántico: alcanzar la felicidad y la autorrealización a través del amor del otro, de la fusión entre el yo y el otro.

3.2.3. Las reescrituras de Mistral, Valenzuela y Shua

Las autoras seleccionadas en este Trabajo Fin de Máster son Gabriela Mistral (1889-1957), Luisa Valenzuela (1938-) y Ana María Shua (1951-), tres autoras hispanoamericanas contemporáneas. La selección de estas escritoras está avalada, en primer lugar, por su calidad literaria, aunque además está presente una intención reivindicativa. En primer lugar, Gabriela Mistral fue una escritora chilena, poeta y pedagoga, que recibió el premio Nobel de Literatura en 1945. En su extensa obra dedicada a la infancia trató en diversas ocasiones los cuentos populares. Su presencia en esta selección es también interesante por la necesidad de introducir la poesía en los programas educativos, y, sobre todo, por el disfrute de leer a una autora de su talla en un aula de Secundaria. Las cuidadas ediciones de sus obras, realizadas por la editorial Diego Pun, aportan además un discurso gráfico a través de las ilustraciones, los significados paratextuales y la materialidad del libro como objeto. Del mismo modo, la presencia de las escritoras argentinas Luisa Valenzuela y Ana María Shua responde a una puesta en valor de su calidad. Ambas han sido estudiadas por sus reescrituras de cuentos de hadas, como se puede observar en la exhaustiva tesis de Elena Zapico (2015), y ambas son leídas por un público de edades diversas (Zapico, 2015). Sus relatos y microrrelatos son producciones textuales valiosas, hilarantes y combativas, por lo que su lectura y estudio

²⁹ Se utiliza el verbo “poseer” en vez de “enamorar” porque en ambos casos los príncipes quieren que la joven sea suya, sin atender a los sentimientos de esta. El caso de *Blancanieves* es aún más notable ya que esta yace inconsciente en un ataúd de cristal –presa de un envenenamiento mágico–, por lo que el príncipe aún no ha intercambiado unas palabras con ella, pero ya dice amarla. Además, su conquista del amor se reduce a adquirir el cuerpo de la muchacha y el ataúd como propiedad puesto que, hasta el tropiezo de uno de sus criados, Blancanieves permanecía dormida, con la manzana envenenada en la garganta.

en educación secundaria puede ser de gran interés y contribuir a despertar el espíritu crítico del alumnado, como Shua señalaba en su entrevista con Zapico (2015).

La elección de estas autoras y de la selección del corpus –dos poemas de Mistral, un cuento de Valenzuela y cinco microrrelatos de Shua–, también está relacionada con cuestiones tratadas en el estudio de Colomer y Manresa (2008). Estas autoras exponían en su trabajo lo interesante que sería aunar modalidades obligatorias y electivas en el aula, al tiempo que planteaban la posibilidad de ofrecer formas de lectura menos lineales teniendo en cuenta las prácticas personales de los jóvenes alumnos y alumnas. Colomer y Manresa (2008) también hablaban de la preferencia del alumnado por los textos breves, dado que están más familiarizados con ellos por su mayor experiencia con lecturas fragmentadas. Por ello, si se suma la selección de textos breves al componente emocional³⁰ que los adolescentes podrían sentir leyendo estas ocho reescrituras, se podrá prever una mayor predisposición del alumnado y, en última instancia, un mayor interés hacia la lectura y la escritura en el aula.

Gabriela Mistral fue una autora muy prolífica, con aportaciones de relieve a la literatura y con una dedicación especial a la Literatura infantil y juvenil. Su fuerte carácter poético y su propia identidad tiñó por completo sus textos. Mistral reescribió varios cuentos de hadas siendo siempre fiel a un hipotexto, es decir, a una de las versiones recogidas por los compiladores. No realizó cambios sustanciales, ni censuró finales para los lectores infantiles. De hecho, ni siquiera utilizó un lenguaje más simple –como Peña Muñoz (2014a) considera que se suele hacer erróneamente con los textos dirigidos a niños–, sino que siguió empleando el léxico absolutamente cuidado y lleno de matices que siempre la había caracterizado. Esto es lo que ha permitido que sus versiones de los cuentos hayan sido siempre apreciadas por niños y adultos. Sus versiones de *Cenicienta* (1926) y *Blancanieves* (1925) están inspiradas en las versiones de Perrault y los hermanos Grimm respectivamente. En el primer caso, se puede discernir por el hecho de que el baile se repita, adquiriendo ese carácter barroco del desdoblamiento que Mistral mantiene junto con las descripciones exquisitas de las telas y los lujos obtenidos a través de la magia (Peña Muñoz, 2014a). Por su parte, su *Blanca Nieve en la casa de los enanos* se centró en relatar el encuentro entre la protagonista y los siete enanos, obviando los horrores e intentos de asesinato que la joven princesa había sufrido antes de llegar a la casa de los enanos y los que sufriría tras asentarse en esta, con las visitas de la reina disfrazada de

³⁰ Cashdan (2000) afirma que los cuentos de hadas activan recuerdos de la infancia y que, por tanto, remueven emociones en el individuo.

anciana. Al final de este pasaje, los enanos –que Mistral (2014b, p. 29) llama “duendes de los metales”– querrán velar el sueño de Blancanieves, como un vaticinio de lo que sucederá en el transcurso del cuento cuando esta caiga envenenada.

En cualquier caso, en estos cuentos en verso la autora hace gala de un léxico muy rico, plagado de figuras retóricas, comparaciones con árboles y flores y de la introducción de elementos exóticos, sensoriales y delicados (Peña Muñoz, 2014a, 2014b). Además, estos recursos léxicos le ayudan a la hora de introducir americanismos, que dotan al cuento de un tono mestizo entre lo europeo y lo latinoamericano, o a la hora de fundir creencias de civilizaciones antiguas, referencias bíblicas y el mundo pagano propio de los cuentos maravillosos. Aspectos que demuestran lo impregnada que está la obra mistraliana de su propia identidad.

Por otra parte, es importante destacar el contenido intertextual de estos cuentos, que, en el caso de *Blanca Nieve en la casa de los enanos* es más evidente por sus innegables referencias al cuento popular inglés *Ricitos de Oro* y al cuento de la *Bella Durmiente* (Peña Muñoz, 2014b). Estas referencias intertextuales a otros cuentos de hadas sirven para apelar al conocimiento folclórico popular de los lectores, a su intertexto lector.

Por todo esto es importante que Gabriela Mistral sea leída en las aulas. Sus poemas ofrecen una fusión de los cuentos populares con su manera de ver el mundo, al tiempo que evocan los mitos comúnmente más conocidos. Es por ello por lo que el lector adolescente puede encontrarse más familiarizado con la narración de un cuento en verso que aluda a los cuentos de su infancia que con un poema romántico o épico alejado de sus conocimientos e intereses, cuestión que podría fomentar la lectura de poesía en las aulas.

Luisa Valenzuela es una escritora de imperiosa actualidad cuya obra ha sido estudiadas por sus múltiples elementos transgresores –empezando por el lenguaje y acabando por su contenido de fuerte compromiso político–. Entre su abundante narrativa breve destacan seis reescrituras de cuentos maravillosos recogidas bajo el título *Cuentos de hades* –que anticipa el descenso a los infiernos (Zapico, 2015)– en su obra *Simetrías* (1993) y que, como la propia autora ha señalado, son relecturas de los cuentos de hadas de Perrault hechas desde “la mujer que se narra a sí misma” (Valenzuela, 2001, p. 12). El cuento que reescribe y funde los tipos 510A y 709 es “Avatares”, el quinto relato de los que conforman los *Cuentos de hades* y que, por tanto, presenta a unas protagonistas curtidas por las experiencias pasadas de sus compañeras y dispuestas a hacer frente a los abusos (Zapico, 2015). “Avatares” se construye como un relato de reencarnación y

transformación, con estructura bipartita, desarrollado al margen del marco narrativo de los cuentos de hadas tradicionales. Frente a la recurrente ausencia paterna observable en las versiones de ambos cuentos comentadas en los apartados anteriores,³¹ esta historia convierte a los padres en protagonistas –al menos hasta la mitad del relato– y, en esta ocasión, no se les excusa, sino que se les responsabiliza de los maltratos de estos cuentos.

Valenzuela presenta a dos grandes déspotas, el Señor del Norte y el Señor del Sur, que, retirados de sus actividades bélicas, no han desterrado la violencia de sus vidas familiares, y va narrando las atrocidades cometidas por estos; expone la pedofilia del Señor del Norte –padre de Blancanieves–, así como su perfil violador, y el asesinato de la primera mujer del Señor del Sur –padre de Cenicienta–. La conversación entre estos dos hombres está plagada de tintes misóginos y se construye como “una parodia cruel de los roles masculino y femeninos establecidos culturalmente” (Zapico, 2015, p. 182). Poco a poco, sus historias encajan con las de los cuentos de *Cenicienta* y *Blancanieves*. En el caso de *Cenicienta*, el padre se muestra claro instigador de la crueldad ejercida sobre su hija carnal, apoyándose, eso sí, en su nueva mujer, una viuda rabiosa, y las hijas de esta. Esto transforma el modelo tradicional, en el que la culpa recaía única y exclusivamente sobre la malvada madrastra (Cerdá, 1985). Y, además, plantea la manipulación psicológica sufrida por las mujeres maltratadoras, a las que el Señor del Sur quiere aniquilar igualmente (Zapico, 2015). Por otra parte, el padre de Blancanieves revela la relación enfermiza que mantiene con su hija, y de la que la nueva y joven esposa es plenamente consciente. De este modo, los celos y la locura que llevan a obrar a la madrastra con tal crueldad se pueden ver, también, como un castigo hacia su nuevo marido –al que llama por el nombre familiar, “Espejo” (Valenzuela, 1993, p. 156), como un guiño a la versión de los hermanos Grimm–. Zapata (2015) presta especial atención a la metáfora del espejo porque esta sirve como denuncia de la mujer anulada y sumida en el sistema ideológico patriarcal dispuesta a hacer cualquier cosa para buscar la aprobación masculina.

La satisfacción de ambos padres, saciados y embriagados, da paso a la segunda parte del relato,³² en la que las princesas se liberan de las opresiones paternas, se reapropian de la voz narradora de su historia y rompen con el destino que había sido

³¹ Ausencia que Bettelheim (1999) exponía desde la evasión del conflicto edípico o desde el planteamiento de que las figuras paternas encarnaban debilidad para permitir las malas acciones de las madrastras.

³² Zapata (2015) considera esta división simétrica del cuento como una visión a través del espejo, a un lado se observa la historia tradicional y, al otro, lo que no ha sido contado o lo que podría ser una alternativa futura para las protagonistas.

escrito para ellas, lanzando un discurso empoderante: “un príncipe vendrá si quiere, el otro volverá si vuelve. Y si no, se la pierden. Nosotras igual vomitaremos el veneno, pisaremos esta tierra con paso bien calzado y seguro” (Valenzuela, 1993, p. 161). Este recurso metaliterario en el que los personajes son conscientes de la existencia de su cuento también lo utilizará Shua como una recuperación de la identidad. En respuesta a los planteamientos que Bettelheim (1999) hacía sobre el amor romántico y la ausencia de la voz femenina se construyen relatos como este; cuentos donde las princesas no necesitan el rescate de un príncipe, ni mucho menos un supuesto amor verdadero que las haga felices, con la realización personal es suficiente.

La narrativa breve en clave de reescritura de Valenzuela trata muchos elementos transversales del currículo de Secundaria. Son textos que pueden facilitar a los adolescentes un nuevo acceso a los cuentos tradicionales desde una perspectiva mucho más crítica, una perspectiva que cuestione “la desigualdad de los roles sexuales reflejados en [estos] cuentos [...] como causa de la infelicidad e insatisfacción tanto del hombre como de la mujer” (Zapico, 2015, p. 169).

Finalmente, Ana María Shua es una autora argentina que ha cultivado profundamente el género de la literatura infantil y las minificciones. También ha practicado en abundancia la reescritura de cuentos de hadas porque, como ella misma dice “el cuento de hadas resulta muy adecuado para la minifcción” (Shua, 2009, citado en Zapico, 2015, p. 301). Su consideración se fundamenta en que los cuentos de hadas, al igual que los refranes o ciertas obras literarias, son parte de los conocimientos comunes de cualquier lector –del intertexto lector que los hace accesibles–, por lo que se puede crear una minifcción brevísima sin necesidad de presentar los personajes, sus relaciones o su historia. Además, Shua es una autora convencida de la aceptación crítica de las raíces culturales –entre ellas, de los cuentos– y de la subversión de las convenciones desde la literatura (Zapico, 2015).

El tipo 510A se materializa en diversas reescrituras de Ana María Shua, interesantes por su extrema brevedad y por sus títulos: “Cenicienta I”, “Cenicienta II”, “Cenicienta III” y “Cenicienta IV” pues atribuyen a los microrrelatos un carácter numérico, de serie; medio por el que logra despojarlos de autonomía. Estos microrrelatos no solo están rescatando la cuentística anterior, sino que están literaturizando mecanismos del chiste, ya que el final súbito de los textos logra jugar con el humor. La otra minifcción que también se ha seleccionado de entre las reescrituras de Shua es “Los enanos son

mineros” –de mayor extensión que los textos anteriores–, donde el tipo 510A y el tipo 709 se funden de nuevo, como sucedía con el relato de Valenzuela. Aún con todo, cabe señalar que Shua cuenta con más reescrituras minificcionales del tipo 510A en *La sueñera* (1984) y *Casa de Geishas* (1992).

En “Cenicienta I” la sentencia jocosa viene dada entre paréntesis, haciendo caer en la cuenta al lector de que por mucho que Cenicienta espere, los enviados reales no llegarán, ya que el príncipe parece preferir la colección de zapatos –a modo de conquistas (Zapico, 2015)– a la posibilidad de construir una relación romántica. En “Cenicienta II” se satiriza planteando los momentos posteriores a que tuviera lugar la historia de amor entre Cenicienta y el príncipe, puesto que todas las jóvenes del reino dejan un zapato en palacio, esperando ser las próximas afortunadas. Es también una burla al dictado hegemónico de los cuentos y a la intención utilitaria: “y ni siquiera dos del mismo par para poder aprovecharlos” (Shua, 2009, p. 329).

“Cenicienta III” en cambio, se anticipa al baile –dotando al relato de un carácter metaliterario–, como si el cuento tradicional de *Cenicienta* fuese una profecía. En este caso, las hermanastras son víctimas de los manipulados cánones de belleza femeninos ya que tratan de modificar su destino sometándose a costosas cirugías estéticas que reduzcan el tamaño de sus pies.³³ La historia da un giro cuando revela lo que en realidad interesa al príncipe: casarse con la joven cuya dote sea mayor. Finalmente, la elegida decide que a partir de entonces la historia se contará “de acuerdo con su dictado” (Shua, 2009, p. 330), probablemente, evitando la motivación económica del matrimonio (Zapico, 2015). Esto le da un carácter circular al microrrelato y juega con la existencia de otras versiones.

A su vez, “Cenicienta IV” se diferencia un poco más por su carácter psicoanalítico. En esta minificción se explica que Cenicienta ha buscado en el príncipe la figura dominante y cruel de su madrastra, por lo que se nos está sugiriendo que la personalidad de Cenicienta se ve atormentada por una mezcla del complejo de Edipo o Electra –deseo por una de las figuras paternas– con el síndrome de Estocolmo –amor por el instigador del maltrato o secuestrador–. Como Zapico (2015) señala, este relato subvierte la imagen del matrimonio como final feliz en los cuentos de hadas, pues presenta a una protagonista anulada y despersonalizada tras su boda.

³³ Es un guiño evidente a la versión de los hermanos Grimm, aunque, algo modernizado, ya que la alusión a la cirugía estética hace que el relato se asocie con épocas contemporáneas.

Por último, “Los enanos son mineros” también trastoca la idea del final feliz y aporta una dosis de amarga realidad a las posibilidades de futuro que esperan a los personajes de un cuento una vez finalizado este. Incluso, llega a ridiculizar la institución matrimonial, que en el relato se observa como un devenir social –para nada idealizado–: “El príncipe se acuerda a veces de su primera esposa y se pregunta cómo habría sido su vida si no se hubiera separado de Cenicienta” (Shua, 2009, p. 334).

La prosa de Shua se ha considerado una “superación de la ideología feminista” (Zapico, 2015, p. 242) ya que, junto a otras autoras contemporáneas, desacraliza los mitos masculinos y femeninos, invierte los papeles de los personajes, critica contenidos misóginos y ofrece finales abiertos que van más allá del típico final feliz, que se construyen al margen de las cuestiones de género. Shua, al igual que Valenzuela, construye personajes cuestionables con voz propia e imperfecciones en sus reescrituras y lo hace a través del desengaño, la ironía, la crueldad y el humor.

3.3. Estado de la cuestión

En relación con las reescrituras, se han seleccionado varios estudios de interés en los que se exponen orientaciones y propuestas didácticas. Estos estudios han contribuido a fundamentar la propuesta de intervención que se plantea en este trabajo.

En primer lugar, se destaca la tesis de Pérez Tapia (2008), un estudio significativo en la utilización de la reescritura como metodología para el desarrollo de las competencias escritas en el aula. En concreto, su objetivo era mejorar la expresión escrita del alumnado a través de la reescritura de microrrelatos -principalmente, por la versatilidad del género y su potencial didáctico-. Además, es interesante señalar que su trabajo de campo se desarrolló en diferentes contextos educativos, como Educación Secundaria, Universidad y enseñanza del español como Lengua Extranjera (ELE). Los resultados fueron favorables en los tres ámbitos y demostraron la eficacia de esta metodología y de las propuestas didácticas elaboradas.

En una línea de investigación muy similar, habría que destacar la tesis doctoral de Sepúlveda Castillo (2012), que trató de abordar y comprender el aprendizaje de la escritura de textos a partir de reescrituras derivadas de la lectura de libros de literatura infantil en los primeros cursos de Educación Primaria. Con este trabajo, Sepúlveda Castillo continuó las investigaciones de su directora, Teberosky (1989, 1990, 1992). En esta tesis se hizo un seguimiento de las producciones escritas de un grupo de diez niños a lo largo de los tres primeros cursos de Educación Primaria. Los resultados concluyeron

que, en general, el alumnado había mejorado su producción textual, escribiendo textos cada vez más complejos y recurriendo a un mayor número de convenciones del sistema de escritura. Estas conclusiones demuestran la utilidad de la lectura de reescrituras como un camino para el desarrollo de la expresión escrita.

Aunque estos trabajos no tratasen concretamente las reescrituras de cuentos populares o maravillosos, las investigaciones de Pérez Tapia (2008) y Sepúlveda Castillo (2012) evidencian las posibilidades didácticas de las reescrituras y su contribución a la comunicación escrita y a la educación literaria del alumnado.

En segundo lugar, son destacables dos trabajos de Ferreira Boo (2012, 2018), investigadora gallega de literatura infantil y juvenil. En 2012, la autora realizó un análisis de los arquetipos representados por los personajes femeninos de brujas y princesas en las reescrituras de diferentes obras de la Literatura Infantil y Juvenil gallega del siglo XXI provenientes de cuentos populares de transmisión oral –que, en esta ocasión, serían los que funcionarían como hipotexto–. Allí expuso cómo los personajes conservaban sus características o si, por el contrario, se actualizaban o las subvertían mediante la parodia, la caricaturización o la inversión de roles. Por supuesto, también subrayó cuestiones sociales como la reivindicación del papel activo de las mujeres y la igualdad de género. Se podría puntualizar que, aunque este trabajo no contó con una aplicación didáctica en el aula, analizó los cuentos desde esas versiones orales –o hipotexto– hasta el hipertexto con la intención de cuestionar todas las constantes o variantes que se daban en esos textos. En otro trabajo, Ferreira Boo (2018) planteó un análisis comparativo entre las distintas versiones, adaptaciones y reescrituras que se habían ido escribiendo a lo largo de los años sobre algunos de los cuentos de los hermanos Grimm. Este estudio puso en valor la recopilación de estos textos, dado que ofrecen la posibilidad de mejorar la expresión o la comprensión oral y escrita del alumnado, así como la imaginación, la fantasía y otros valores indispensables para el desarrollo psicosocial de niñas y niños.

Ambos trabajos pueden servir de precedente para mediadores o futuros docentes, ya que brindan otras fuentes de información y permiten encontrar alternativas para enriquecer los conocimientos del alumnado, así como tratar de aumentar su interés por la literatura.

Por último, se exponen las aportaciones de dos Trabajos Fin de Grado, el de Matas García (2016) y el de Bruna Pedriza (2014), ambos centrados en las reescrituras de cuentos populares, aunque lo hacen desde dos enfoques distintos. El trabajo de Matas García (2016) es una revisión bibliográfica en la que se estudian reescrituras de diversos

autores para, finalmente, considerar las reescrituras como una práctica que favorece la riqueza de la Literatura Infantil y Juvenil actual. Matas García (2016) concluye su trabajo diciendo que las reescrituras suelen tener tres intenciones: el objetivo de adecuar contenidos inapropiados de los cuentos tradicionales –aunque anteriormente ya se señalaba el desacuerdo mostrado por autores como Bettelheim (1999), Cahsdan (2000) o Peña Muñoz (2014a) ante esta posibilidad–, el objetivo de sorprender al lector a través de elementos originales que parten de una historia ya conocida, o el objetivo de fomentar unos valores de interés y actualidad social, como podría ser la igualdad de género.

Por su parte, el trabajo de Bruna Pedriza (2014) se centró en investigar la recepción del mito de *Caperucita Roja*, así como de sus reescrituras, en un grupo de 2º de Educación Primaria. Su selección integró textos de Charles Perrault, los Hermanos Grimm, Roald Dahl, Carles Cano y Carmen Martín Gaité. Con este trabajo se extrajeron conclusiones acerca de cómo este grupo de niños y niñas de entre 7 y 9 años percibía el binarismo de género a través de características como “persona débil”, “persona comprensiva”, “persona que le gusta que le digan cosas bonitas”, “persona fuerte”, “persona que hace mucho deporte”, “persona amable”, “persona que vale para mandar a otros”, etc. (Bruna Pedriza, 2014, p. 52). De este modo, se trató de demostrar que muchos estereotipos son aprendidos a través de los cuentos de hadas tradicionales, pero, de igual modo, se demostró que estos estereotipos chocan con las creencias que el alumnado construye del mundo en el que vive –a partir de su realidad cotidiana–. Observando trabajos de investigación como este se puede deducir que la introducción en el aula de textos discordantes con el discurso hegemónico es necesaria para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico.

Como se puede observar, los estudios aquí expuestos han incidido en una vía de investigación e innovación didáctica ligada a los cuentos de hadas y a las reescrituras. Algunos trabajos de campo han confirmado los beneficios de usar las reescrituras de cuentos populares en las aulas, puesto que han servido tanto para despertar un espíritu crítico en el alumnado –atendiendo así a los elementos transversales de cualquier currículo académico–, como para fomentar la educación literaria desde el desarrollo de las competencias lectora y escritora.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. Contextualización

Esta propuesta didáctica, llamada *Érase una vez una reescritura*, está dirigida a un grupo de 2º ESO de un instituto de la ciudad de Zaragoza con una amplia oferta de estudios y con una ratio de alumnado que oscila entre los 1000 y 1300 alumnos. El centro ofrece enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, las tres ramas del Bachillerato diurno y vespertino, un programa de Cualificación Profesional Inicial de Ayudante de Cocina y un curso de preparación de la prueba de acceso a ciclos formativos de Grado Superior, por lo que recoge alumnado procedente de diversos barrios de la capital aragonesa.

Durante mi primera estancia en el centro –comprendida entre el 8 y el 21 de enero de 2020– pude observar que, tanto el instituto como su equipo docente y no docente, se sustentan sobre cinco valores que atraviesan transversalmente el currículo: el respeto, la responsabilidad, la justicia, la solidaridad y la creatividad. Estos valores respaldan sus actuaciones, como la llevada a cabo por el grupo de alumnado por la Igualdad de Género en colaboración con la asociación FADEA. Este grupo organiza acciones divulgativas con compañeros de 1º y 2º ESO para fomentar la igualdad de género³⁴ y los derechos de la comunidad LGTBI. También se ha promovido la implementación de programas culturales –en los que el Departamento de Lengua Castellana y Literatura ha tenido un papel crucial– como lo son “Poesía para llevar”, “Leer juntos”, “Narralunas”, “Pasaporte cultural”, “Proyecto Clásicos Luna”, “Proyecto de Ampliación de Lenguas Extranjeras”, “Un día de cine” y “Cine y salud”.

Del mismo modo, destacan algunas de las actividades complementarias y extraescolares que ofrece el IES, ya que contribuyen al fomento de la lectura y al desarrollo de la expresión oral. Por ejemplo, la visita de escritores al centro para hablar de sus obras o la asistencia de los alumnos a representaciones teatrales³⁵ –al menos una por nivel–, la participación en la organización de un concurso literario del centro, la realización de paseos y viajes literarios, la participación de algunos grupos de alumnado

³⁴ En el curso 2019-2020, el alumnado de Bachillerato realizó carteles sobre la vida de mujeres relevantes de la historia apenas conocidas y promovió un concurso de fotografía con el objetivo de denunciar la violencia contra la mujer.

³⁵ Por ejemplo, en enero tuvo lugar la representación anual de *Tom Sawyer* preparada por la compañía teatral de exalumnos LA CLAC en colaboración con alumnos de 2º ESO y dirigida a estos mismos como público. Una actividad didáctica, lúdica e interesante que contribuye a la participación del alumnado y crea conversaciones acerca de la literatura.

en el programa *El País de los Estudiantes* de *EL PAÍS* y en el *Periódico de El estudiante* de *EL PERIÓDICO DE ARAGÓN*, etc.

También es interesante mencionar una medida para el tratamiento de la diversidad en el aula: los agrupamientos por desdoble en 1º y 2º de ESO. El objetivo es proporcionar una atención más individualizada a los alumnos y así mejorar su rendimiento académico en el área de Matemáticas y de Lengua Castellana y Literatura. Estos agrupamientos se realizan por parte de la jefatura de estudios de forma heterogénea, equilibrando la distribución de chicos y chicas y alumnado ACNEES/ACNEAES. Son grupos estables que permanecen durante todo el curso escolar y permiten detectar mejor las dificultades y los diferentes ritmos de aprendizaje.

En concreto, el grupo al que se dirige esta propuesta didáctica es un grupo de desdoble compuesto por 8 alumnos y 9 alumnas de 2º de ESO, todos de educación ordinaria y algunos pertenecientes al itinerario bilingüe-inglés. Es un grupo diverso y heterogéneo en el que el desarrollo de un taller de reescritura creativa podría resultar provechoso –según señaló además su profesor de la materia de Lengua Castellana y Literatura en enero–. Este docente, muy implicado en el aprendizaje, en la evolución y en el crecimiento de su alumnado, también incidió en la conveniencia del fomento del plan lector, ya que, en su opinión, resulta imprescindible para una parte del alumnado, y para la otra, es una forma de profundizar en sus gustos de lectura.³⁶

Érase una vez una reescritura es una propuesta didáctica que ha sido diseñada en coherencia con el Currículo de Aragón (*Educación Secundaria Obligatoria: artículo 24 de la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, “Boletín Oficial de Aragón”, número 105, de 2 de junio de 2016*) y con los documentos del centro, entre los que se encuentran el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular de Etapa –en este caso de Educación Secundaria Obligatoria–, el Plan de Convivencia, la Programación General Anual y los procedimientos para la superación de las materias pendientes. También concuerda con el Plan de competencia lingüística contemplado en la Programación Didáctica del Departamento de Lengua Castellana y Literatura del curso 2019-2020, que pretende incidir en la lectura como instrumento principal de aprendizaje del resto de los conocimientos.

³⁶ Sería interesante destacar una actividad en grupos que el alumnado de 2º ESO estaba realizando durante mi estancia en enero de 2020. Los grupos estaban inmersos en la construcción de una audio-guía del centro, una original dinámica que pretendía familiarizarlos con las producciones escritas y orales de tipo descriptivo, y ante la que se mostraron muy predisuestos y activos.

Además, se trata de una propuesta didáctica cuyo objetivo es desarrollar la educación literaria, la comprensión lectora y la escritura creativa desde un planteamiento innovador en la etapa de Secundaria, basado en la conversación literaria, que combina recursos literarios y audiovisuales y que aporta nuevos contenidos a los curriculares, como son las reescrituras contemporáneas de los cuentos populares y los clásicos literarios.

Por último, es necesario señalar que esta propuesta pretendía llevarse a cabo de forma presencial en el tercer trimestre, dedicado en la programación docente a los contenidos del bloque 4 del currículo, correspondiente a la *Educación literaria*. Sus sesiones se habrían ubicado entre abril y mayo de 2020, intercaladas por las vacaciones de Semana Santa, tiempo previsto para que el alumnado pudiera reflexionar y realizar las actividades de la tarea final. En el apartado 5, *Implementación y adaptación*, se expondrán las dificultades a las finalmente que tuvo que enfrentarse la puesta en práctica de la propuesta didáctica, así como los cambios realizados para lograr el desarrollo de una parte de la misma de forma virtual.

4.2. Contribución de la propuesta para la adquisición de las competencias clave

De acuerdo con la selección de objetivos, contenidos y criterios de evaluación –como se detalla en la tabla relacional del **Anexo I**–, las competencias clave que se pretenden desarrollar en las sesiones didácticas son las siguientes:

- CCL: *Competencia en comunicación lingüística.*
- CAA: *Competencia de aprender a aprender.*
- CSC: *Competencias sociales y cívicas.*
- CIEE: *Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.*
- CCEC: *Competencia de conciencia y expresiones culturales.*

En primer lugar, la CCL sería la competencia más esperable dado que la materia de Lengua Castellana y Literatura permite formar al alumnado en el uso del lenguaje desde diferentes esferas de la actividad social y cultural. En el caso de esta propuesta, el hecho de trabajar continuamente con textos orales y escritos, fomentando la comprensión y la creación del alumnado, respondería a lo exigido para adquirir dicha competencia. De igual modo, y conectando con la competencia CCEC, en esta propuesta se atendería especialmente al fomento del gusto por la literatura y sus interconexiones con otras

variadas disciplinas artísticas como la pintura, la escultura, la *performance*, la música o el cine.³⁷

Por otra parte, se pretende potenciar el sentido crítico en la lectura de los textos a través de la labor docente, cuestión con la que también se desea favorecer la CCEC y la CSC. Principalmente porque las reescrituras seleccionadas son textos que pueden conducir al alumnado a numerosas reflexiones sobre los prejuicios y las tradiciones culturales que, generalmente, se heredan sin ser repensadas. Por último, este afán por despertar cierto gusto e iniciativa en el alumnado se traduce en las competencias CAA y CIEE, puesto que, además de tener que construir sus propias preguntas y respuestas a partir de imágenes, textos y posibles debates que surjan en el aula, tendrán que producir sus propios textos escritos con intención literaria –ya que la mayoría de los anteriores serán textos orales con intención comunicativa–.

La propuesta se basa en la creencia de que es muy importante explorar estas facetas culturales y humanas y estas competencias clave en 2º de ESO desde el diálogo y la conversación, puesto que el alumnado es capaz de reflexionar críticamente, cuando dispone de un espacio en el que se le permita hacerlo, un espacio en el que no tenga miedo a equivocarse. Así, desde la lectura, el debate y la escritura se puede favorecer la formación de un criterio lector propio.

Finalmente, la *Competencia Digital* (CD) se favorecía con el manejo de los recursos de Google Classroom, pero en un principio no tenía el protagonismo que después adquirió, tras la adaptación telemática de esta propuesta, como se verá en el apartado de *implementación y adaptación*.

4.3. Objetivos

4.3.1. Generales

Esta propuesta didáctica se construye sobre una serie de objetivos didácticos que, a su vez, se han concretado a partir de los Objetivos Generales de la Etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, establecidos en el artículo 6 del *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, y los Objetivos de la Materia de Lengua Castellana y Literatura, fijados en la *Orden ECD/489/2016 del 26 de mayo por la que se aprueba el*

³⁷ En el apartado *metodología* se podrá ver cómo las metodologías seleccionadas apuntarán en esta dirección, pues la educación literaria se entiende como una educación cultural que ha de ser abordada transversalmente.

currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

A continuación, se detalla la selección realizada a partir de estos objetivos generales:

•Objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, en su caso, en aragonés o en catalán de Aragón, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

•Objetivos generales de la materia de Lengua Castellana y Literatura

Obj.LE.1. Comprender textos orales y escritos del ámbito familiar, social, académico y de los medios de comunicación, graduando la complejidad y extensión de los mismos a lo largo de la etapa de Educación Secundaria.

Obj.LE.2. Expresarse oralmente y por escrito con claridad, coherencia y corrección, enlazando adecuadamente las ideas entre sí desde el punto de vista gramatical y léxico-semántico.

Obj.LE.7. Redactar distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación, teniendo en cuenta la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia y la cohesión de las ideas y la estructura.

Obj.LE.8. Analizar con una actitud crítica distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación desde el punto de vista del contenido y de los recursos expresivos y estilísticos.

Obj.LE.13. Fomentar el gusto por la lectura de obras literarias juveniles y de la literatura española y universal, con especial atención a la escrita por autores aragoneses.

4.3.2. Específicos

A partir de los objetivos generales expuestos, se proponen una serie de objetivos específicos u objetivos didácticos:

- I. Comprender los cuentos populares y sus reescrituras desde la lectura individual y desde la escucha activa a través de lecturas en voz alta.
- II. Ser capaz de escuchar, respetar los turnos de palabra y argumentar en la conversación literaria.
- III. Conocer las características del cuento popular frente al cuento literario.
- IV. Escribir cuentos literarios a partir de distintos referentes: cuentos populares, reescrituras, vídeos, fotografías, ilustraciones...
- V. Desarrollar una mirada y pensamiento críticos a través del conocimiento de las distintas expresiones de los cuentos populares, así como de la lectura de los cuentos populares y la creación grupal de reescrituras.

La siguiente tabla relacional trata de aclarar las correspondencias de estos objetivos específicos con los objetivos generales:

Objetivos didácticos	Obj.Et.	Obj.LE.
1. Comprender los cuentos populares y sus reescrituras desde la lectura individual y desde la escucha activa a través de lecturas en voz alta.	g, h	1, 13
2. Ser capaz de escuchar, respetar los turnos de palabra y argumentar en la conversación literaria.	g, h	1, 2, 8
3. Conocer las características del cuento popular frente al cuento literario.	j, l	13
4. Escribir cuentos literarios a partir de distintos referentes: cuentos populares, reescrituras, vídeos, fotografías, ilustraciones...	h, j	7
5. Desarrollar una mirada y pensamiento críticos a través del conocimiento de las distintas expresiones de los cuentos populares, así como de la lectura de los cuentos populares y la reescritura grupal.	c, g, j, l	8, 13

4.4. Contenidos

Los contenidos implicados en la propuesta han sido extraídos del *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre*, que establece el currículo básico de la ESO y del Bachillerato, y a partir del cual se determinan los contenidos correspondientes a 2º ESO en el nivel autonómico.

BLOQUE 1: La comunicación oral: escuchar y hablar

Escuchar

Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados.

Observación, comprensión, interpretación y valoración del sentido global de los debates, coloquios y conversaciones espontáneas, así como de la intención comunicativa de cada interlocutor y de la aplicación de las normas básicas que los regulan.

Hablar

Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción y evaluación de textos orales.

Participación en debates, coloquios y conversaciones espontáneas observando y respetando las normas básicas de interacción, intervención y cortesía que regulan las prácticas orales.

Derivados de estos contenidos, los contenidos específicos del Bloque 1 que se trabajarán en esta propuesta didáctica son:

- Escucha activa de las lecturas realizadas en el aula y de las conversaciones literarias.
- Participación dialógica en las actividades del aula.

BLOQUE 2: Comunicación escrita: leer y escribir

Leer

Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos, descriptivos, dialogados, instructivos y expositivos.

Actitud crítica y reflexiva ante la lectura.

Respeto a las exposiciones y opiniones ajenas.

Escribir

Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión de textos.

Escritura de textos narrativos, descriptivos, dialogados e instructivos.

Interés por la escritura como forma de aprendizaje y de comunicación de conocimiento, ideas, sentimientos y emociones.

De nuevo, derivados de estos contenidos, se detallan los contenidos específicos del Bloque 2:

- Lectura y comprensión de los textos seleccionados de Gabriela Mistral, Luisa Valenzuela y Ana María Shua.
- Lectura crítica y observación de la ruptura que las reescrituras seleccionadas establecen con los cuentos tradicionales.
- Escritura de distintos tipos de textos narrativos breves: microrrelatos y cuentos.

BLOQUE 4: Educación literaria

Plan lector

Lectura de obras o fragmentos de obras de la literatura aragonesa, española y universal de la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de reconocimiento del mundo para lograr el desarrollo de los propios gustos e intereses literarios y consolidar el hábito lector.

Introducción a la literatura a través de textos.

Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos utilizando las convenciones formales de los distintos géneros y subgéneros con intención lúdica y creativa.

Por último, los contenidos específicos derivados del Bloque 4 son los siguientes:

- Aproximación a las particularidades de la cuentística popular y de la cuentística literaria a través de reescrituras.
- Escritura de distintos tipos de textos narrativos breves a partir de modelos literarios y artísticos aplicando los conocimientos adquiridos.

Con la intención de recapitular, se reformulan a continuación los **contenidos específicos** que se han ido detallando para el desarrollo de esta propuesta didáctica:

I. Escucha activa, comprensión de textos orales y puesta en común de ideas a través de la conversación literaria.

II. Lectura crítica de las reescrituras de cuentos tradicionales realizadas por tres autoras hispanoamericanas –Gabriela Mistral, Luisa Valenzuela y Ana María Shua– y observación de los mecanismos de ruptura utilizados en estos textos frente a los cuentos populares.

III. Aproximación a las particularidades de la cuentística popular y de la cuentística literaria a través de reescrituras.

IV. Escritura de textos narrativos breves a partir de modelos literarios y artísticos aplicando los conocimientos adquiridos.

Para finalizar, se aportan los **contenidos mínimos**, es decir, aquellos que el alumnado de 2º de ESO habrá de alcanzar para que su trabajo se considere satisfactorio:

- Comprensión y expresión de textos orales con fluidez.
- Lectura crítica de los textos seleccionados e identificación del género literario al que pertenecen, así como sus principales características.
- Producción de textos escritos con intención literaria.

En el **Anexo I** se ponen en relación las cuestiones del currículo vistas hasta ahora: los objetivos generales y específicos, los contenidos generales y específicos, los criterios de evaluación y las competencias clave. También se relacionan con la secuenciación de las actividades.

4.5. Metodología

Érase una vez una reescritura es una propuesta didáctica centrada en el fomento de la educación literaria. Está destinada a un grupo de 2º de ESO cuyo alumnado de 12-13 años está comenzando a acceder a la madurez y muestra ya sus gustos lectores, pero sigue necesitando un docente que le guíe, un mediador que le descubra y facilite el acceso a nuevas lecturas. En esta propuesta, las actividades de lectoescritura cobran una gran importancia, al igual que la conversación literaria (Chambers, 2007), puesto que ambas son necesarias para la formación del alumnado en materia de educación literaria. Por ello, el enfoque de la didáctica de la literatura que se aborda en este caso pasa por combinar el enfoque de la recepción y el de la comunicación con el respaldo de autores como Mendoza (2004, 2006, 2010) y Tabernero (2013), cuyos planteamientos se han tratado en el *marco*

teórico. La aplicación de ambos enfoques resulta especialmente interesante porque, por un lado, permite priorizar la experiencia lectora, el análisis y la interpretación de los textos y de las distintas obras de arte con las que se trabajará en el aula y, por otro lado, permite construir el discurso de manera bidireccional, colaborativa y conjunta.

De este modo, las metodologías específicas empleadas en esta propuesta son la conversación literaria y la escritura creativa. Para propiciar la conversación literaria (Chambers, 2007), primero se intentará acercar a los alumnos y alumnas a la lectura como un fenómeno placentero, lúdico y anti-dogmático (Pennac, 2009). También se tratará de conectarlos con la vida, es decir, con las emociones y opiniones que ellos mismos puedan extraer de la lectura (Cashdan, 2000; Mata, 2008; Petit, 2015). Tras esto, se espera que el ambiente sea adecuado para el alumnado, permitiéndole expresarse con libertad, sin temor al fracaso (Chambers, 2007). Se utilizarán los estudios de Chambers (1991, 2007) para plantear las conversaciones dirigidas por un adulto facilitador –la docente en este caso– y las preguntas que este mediador (Mendoza, 2010) utilizará como guía para la conversación literaria.

A su vez, la metodología específica de la escritura creativa se inspirará en la *Gramática de la fantasía* de Rodari (2007). La técnica de escritura elegida se denomina *los cadáveres exquisitos*, es un modelo de creación que otorga un papel activo al inconsciente y al mundo de la imaginación. En este caso, la escritura creativa servirá como vehículo para versionar y reescribir los tradicionales cuentos de hadas (García Carcedo, 2018) y, además, se prestará especial atención a su carácter intertextual, es decir, que unos textos lleven a otros (Sotomayor, 2005; Taberner, 2013).

Por otra parte, los principios metodológicos generales utilizados para el diseño de esta propuesta son el aprendizaje significativo —puesto que la selección de obras enlaza con sus conocimientos previos—, el aprendizaje colaborativo —ya que el alumnado realizará prácticamente todas las actividades y la tarea final en grupo—, la metodología de la lección magistral participativa y la utilización del *Art Thinking*.

La combinación de estos principios y metodologías permite diseñar una propuesta innovadora pero también basada en la experiencia y en los resultados de la investigación. Por ejemplo, la metodología general del *Art Thinking* es un medio transversal que permite borrar los límites entre disciplinas para resignificar las artes en los contextos educativos y que también demanda una transformación de la educación del siglo XXI a través del arte —en concreto, de las artes contemporáneas— (Acaso y Megías, 2017). Por ello, el *Art Thinking* es uno de los hilos conductores de esta propuesta, a través del cual se podrán

abordar los distintos contenidos; así, la docente tendrá que ser capaz de transmitir al alumnado que el arte y la literatura forman parte del bagaje cultural de una sociedad e, incluso, de la humanidad (Dueñas, 2013). Para lograrlo, se contará con una selección de materiales audiovisuales –sobre todo, ilustraciones, fotografías y vídeos– que puedan incentivar el disfrute de la lectura y de la conversación literaria en el aula. En concreto, el *Art Thinking* será la metodología de la sexta sesión –como se detalla en el próximo apartado–, pues, a partir de un proyecto fotográfico de Dina Goldstein llamado *Fallen Princesses* (2007-2009), el alumnado participará en un taller de escritura colaborativa.

De igual modo, la lección magistral participativa será necesaria únicamente cuando se impartan los aspectos más teóricos: las diferencias entre cuento popular y cuento literario, las características del género narrativo breve –el cuento, el microrrelato, etc.– y la narración de las supuestas versiones originales de los cuentos de hadas que aquí se tratan. Estas cuestiones serán explicadas por la docente, pero siempre se enfocarán desde una perspectiva significativa y participativa, así, el alumnado podrá preguntar, opinar, expresar sus experiencias... sobre las cuestiones tratadas en el aula.

Finalmente, se tratará de incentivar el aprendizaje colaborativo a través de la gestión de grupos de trabajo en el aula, puesto que el aprendizaje entre iguales es una forma adecuada de abordar nuevos conceptos y contenidos.

4.6. Actividades de enseñanza-aprendizaje y temporalización por sesiones

Esta propuesta didáctica, *Érase una vez una reescritura*, ha sido diseñada para implementarse a lo largo de 8 sesiones de 50 minutos, su desarrollo y temporalización se concretan a continuación. La relación con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación se encuentra en la tabla relacional del **Anexo I**.

1º sesión (50 min.)

Desarrollo

Fase 1 (35 minutos)

En esta primera sesión introductoria, la profesora presentará al alumnado de 2º de ESO las diferencias entre el cuento popular y el cuento literario. Esto se hará de forma muy sencilla, diferenciando ambos por características opuestas, por ejemplo, que los primeros fueran de autoría anónima y de transmisión oral y los segundos de autoría firmada y transmisión escrita. De ahí, se pasará a explicar que la mayoría de los cuentos tradicionales han llegado a nuestros días versionados. Con esto se tratará de conectar con los conocimientos previos del alumnado, y los situará en el amplio panorama de las

reescrituras, tratando de sumergirlos en lo que significa versionar y reescribir una historia escuchando y leyendo.

Como toma de contacto, la profesora proyectará un PowerPoint –**Anexo VI**, figuras 1-14– que estará disponible en el Google Classroom de 2º ESO. Este se irá comentando con el alumnado a modo de tertulia. En él se encontrarán imágenes de adaptaciones cinematográficas de algunos cuentos de hadas –algunas de estas adaptaciones realizadas por Disney y otras más actuales y reconocibles–. También se encontrarán imágenes de musicales, series de televisión, series de animación como *Los Simpsons* o *Padre de familia* –y enlaces a sus respectivos capítulos–, películas de animación como *Shrek*, enlaces a vídeos de YouTube que parodian y desgranar los supuestos hipotextos de algunos cuentos, obras de arte inspiradas en cuentos de hadas que actualizan estas historias, las modifican o las critican, etc.

Durante toda esta presentación se irá invitando a participar al alumnado, preguntándoles si conocen algunas de esas versiones, si les provocan algo o si conocen alguna versión de la que no se haya hablado y que pudiera resultar interesante a la clase en general.

Fase 2 (15 minutos)

Los 15 minutos restantes estarían destinados a que el alumnado, en tres grupos de 4 y un grupo de 5, comentase las versiones que ha reconocido de los cuentos de *Blancanieves* y *Cenicienta*. Deberían tratar de recordar cómo llegaron a la obra por primera vez, quién fue su mediador, si algún adulto les leyó el cuento, si vieron una película, si lo leyeron ellos mismos...

Al realizar estos grupos heterogéneos, la docente debe asegurarse de que todos los chicos y chicas de la clase toman la palabra en algún momento. Además, se considera que el acercamiento entre los compañeros a través de experiencias compartidas de su infancia puede ser un buen punto de partida para el desarrollo de la propuesta didáctica, ya que, como Cashdan (2000) decía, el componente emocional puede activar el intertexto lector de cualquier individuo.

Sugerencias de adaptación

Se dispondrá en el Google Classroom de enlaces, vídeos y contenidos sobre los que investigar fuera del aula para que los alumnos más motivados puedan continuar indagando sobre el tema. Estos contenidos les conducirán a la realización de actividades complementarias que podrán despertar su curiosidad y descubrir lecturas de interés.

2º sesión (50 min.)

Desarrollo

Fase 1 (15 minutos)

Los alumnos formarán grupos de trabajo. La profesora explicará la tarea final, de la cual depende el 50% de la nota –como se detalla en el apartado de evaluación– y que consistirá en una reescritura grupal. Esta tarea recibirá el nombre de *El peligro de una sola historia*³⁸. Aquí se aprovechará también para explicar que el trabajo en clase: la disposición y la participación, la realización de las actividades propuestas, en resumen, el cumplimiento de lo propuesto por la docente constituirá el otro 50% de la nota. De esta forma, se espera que el alumnado considere la participación en las conversaciones literarias y dialógicas parte de su formación y se atreva a participar cada vez con más soltura. Se hará entrega al alumnado de dos fotocopias con los requisitos de evaluación: (1) una escala de observación descriptiva y numérica para las conversaciones y el trabajo en el aula y (2) una rúbrica para evaluar la tarea final.

También se informará al alumnado de la planificación de las próximas sesiones, de manera que conozcan el tiempo del que dispondrán en el aula para la realización de la tarea final. Así podrán acordar cuánto tiempo invertir fuera del centro en la elaboración de esta reescritura. De hecho, al contar con la séptima sesión completa para la escritura del cuento en grupo, no será necesario que el alumnado integrante de un grupo quede fuera del aula, quizás solo tendrán que buscar información en el Classroom y recurrir a las notas que habrán ido tomando durante las clases. La planificación será:

- Tres sesiones de lectura compartida en voz alta + conversación literaria.
- Dos sesiones de reescritura creativa que se plantearán como un taller. Una de ellas tendrá el fin de realizar una actividad explicada y contextualizada por la profesora y la otra servirá para que los grupos finalicen la tarea grupal de la propuesta didáctica, es decir, la reescritura.
- Una última sesión de puesta en común de las reescrituras creadas por las distintas agrupaciones del alumnado: se leerán y comentarán de forma crítica, como se habría ido haciendo hasta el momento en las sesiones de lectura compartida y conversación literaria.

Fase 2 (35 minutos)

³⁸ Título inspirado en la homónima charla Ted de Chimamanda Ngozi Adichie.

La docente mostrará algunas de las versiones orales y escritas que se conocen de los cuentos de *Blancanieves* y *Cenicienta*. Será una clase magistral participativa puesto que se instará a que el alumnado intervenga contando las versiones –coincidentes o no– que comentaba con sus compañeros en la primera sesión.³⁹ A través de este tipo de contenidos que parecen oponer los supuestos hipotextos a las reescrituras, el alumnado podrá ir desarrollando su propio criterio personal y podrá comprobar que no existe una sola forma de contar una misma historia.

Sugerencias de adaptación

De nuevo, en Google Classroom los alumnos que quieran profundizar en las historias de *Blancanieves* y de *Cenicienta* podrán encontrar enlaces de interés. Además, se incluirá información sobre otros cuentos tradicionales, como el de *Caperucita Roja*, para que los más inquietos puedan descubrir otras tradiciones orales y sus versiones.

3º sesión (50 min.)

Desarrollo

Fase 1 (15 minutos)

Lectura compartida del poema *La Cenicienta* de Gabriela Mistral, obra de 1926 reeditada por Diego Pun Ediciones en 2014 y con ilustraciones de Bernardita Ojeda. La lectura de este primer poema la realizará la docente en voz alta, de forma clara y pausada, y el alumnado seguirá la lectura con fotocopias, pero también podrá hacerlo simplemente escuchando. Después la profesora pasará el libro ilustrado entre el alumnado para que estos puedan disfrutar de las ilustraciones y del formato del libro-objeto.

Lectura compartida de cuatro microrrelatos “Cenicienta I”, “Cenicienta II”, “Cenicienta III” y “Cenicienta IV” de Ana María Shua publicados en *Cazadores de letras: minificción reunida* (2009) –libro sin ilustraciones, pero que también podría ojear el alumnado tras la lectura–. Esta lectura conllevaría menos tiempo, pues los textos son muy breves. En esta ocasión la profesora no leería los textos, sino que los alumnos o alumnas voluntarios leerían los microrrelatos en voz alta al resto de la clase.

Se prevé que la lectura compartida pueda durar unos 15 minutos porque se podrán releer fragmentos y el alumnado podrá preguntar si algún término o expresión le resultan

³⁹ Los PowerPoints diseñados para impartir este contenido se encuentran en el **Anexo VI** y abarcan desde la figura 15 hasta la 30.

desconocidos. De todas formas, la docente insistirá en que lo importante es la comprensión del sentido global de los textos.

Fase 2 (35 minutos)

A continuación, comenzará la conversación literaria, que irá guiada por una serie de preguntas siguiendo el modelo conversacional “Dime” de Aidan Chambers (2007). Es importante que el alumnado se sienta cómodo y que pueda ir ganando confianza a lo largo de las tres sesiones de conversación. Pero, sobre todo, interesa que, a lo largo de estas discusiones sobre los textos leídos, se pueda llegar a reflexiones compartidas o construidas de manera conjunta. Uno de los temas de interés serán las reescrituras, su ruptura o no con lo que se conocía como historia original, su calidad literaria, etc. Las preguntas que guiarían la conversación se encuentran en el **Anexo II**.

Sugerencias de adaptación

El alumnado podrá disponer de las fotocopias para una relectura en casa, pero también de los podcasts con las lecturas de la clase realizadas por la profesora –estarán disponibles en el Classroom—. De esta manera, se atenderán las distintas inteligencias del aula, pues es probable que algunos se sientan más cómodos con una lectura íntima en solitario y otros prefieran volver a escuchar para comprender bien lo narrado.

Del mismo modo, estarán disponibles versiones de Gabriela Mistral y Luisa Valenzuela del cuento de *Caperucita Roja* en el Classroom para los alumnos que deseen profundizar en el tema.

4º sesión (50 min.)

Desarrollo

El planteamiento es similar al de la 3ª sesión —lectura compartida en voz alta y conversación literaria— aunque se realizaría con los textos que se detallan a continuación.

Fase 1 (15 minutos)

Lectura compartida del poema *Blanca Nieve en la casa de los enanos* de Gabriela Mistral, obra de 1925 reeditada por Diego Pun Ediciones en 2014 e ilustrada por Carles Ballesteros. Esta lectura la realizará la profesora en voz alta.

Después, alumnos y alumnas voluntarios, preferentemente que no hubieran leído en la sesión anterior, leerían en voz alta el texto “Los enanos son mineros” de Ana María Shua publicados en *Cazadores de letras: minificción reunida* (2009).

Fase 2 (35 minutos)

Posteriormente, comenzará la conversación literaria, guiada por una serie de preguntas que siguen el modelo conversacional “Dime” de Aidan Chambers (2007) y que se encuentran en el apartado **Anexo II**.

Sugerencias de adaptación

Las mismas sugerencias de adaptación que en la sesión 3, pero en este caso con los podcasts de las lecturas realizadas ese día.

5º sesión (50 min.)

Desarrollo

El planteamiento será en parte similar al de las sesiones 3 y 4, pero, como en este caso el texto utilizado es más narrativo y extenso –seis páginas–, será abordado de otra forma.

Fase 1 (20 minutos)

La profesora repartirá fotocopias del cuento “Avatares” de Luisa Valenzuela. Este cuento forma parte de un conjunto de escrituras que aparecen recogidas bajo el nombre de “Cuentos de hades” y que fueron publicadas en su obra *Simetrías* (1993).⁴⁰ En este caso, se tratará de favorecer una lectura intercalada entre la docente y alumnos voluntarios que no hubieran intervenido hasta el momento. La lectura en voz alta se realizará siempre con el libro, mientras el resto del alumnado escucha o sigue la lectura en las fotocopias.

Fase 2 (30 minutos)

La conversación literaria de nuevo estará guiada por la profesora a través de unas preguntas inspiradas en el modelo conversacional de Chambers (2007), accesibles en el apartado **Anexo II**. Se espera que el alumnado esté más habituado a la conversación y proponga también preguntas de interés a sus compañeros.

Sugerencias de adaptación

Nos encontramos con las mismas sugerencias de adaptación que en la sesión 3 y 4, pero en este caso con el podcast de “Avatares”.

6º sesión (50 min.)

⁴⁰ Aunque se mencione a la autora, como en el caso de las sesiones 3 y 4 con Gabriela Mistral y Ana María Shua, no se hará hincapié en datos biográficos ya que en 2º ESO las clases de historiografía literaria no son pertinentes y lo que se busca en esta propuesta didáctica es alcanzar un tipo de educación literaria construido a partir de experiencias lectoras y conversaciones literarias.

Desarrollo

Durante la 6ª y 7ª sesión tendrá lugar el taller de escritura creativa, inspirado en el modelo de Rodari y en la metodología del *Art Thinking*, como ya se ha mencionado en el apartado de metodología.

Fase 1 (10 minutos)

La profesora explicará a los grupos la técnica de escritura creativa denominada el *cadáver exquisito*, técnica que utilizaban los surrealistas para redactar textos conjuntos de lo más disparatados. Como inspiración, se utilizarán dos fotografías del proyecto *Fallen Princesses* (2007-2009) de Dina Goldstein, disponibles en el **Anexo VI**, figuras 31-33. La profesora proyectará primero la fotografía de Goldstein inspirada en Blancanieves y, luego, en Cenicienta.

Fase 2 (15 minutos)

Todos comenzarán escribiendo en un folio una frase provocada por la fotografía de Blancanieves de Dina Goldstein. Doblarán la página ocultando lo escrito y escribirán de nuevo la última palabra de su texto para que resulte visible. Pasarán el folio doblado a su compañero –siguiendo el orden de las agujas del reloj– y, a su vez, recibirán un folio doblado con el comienzo de un texto de otro compañero. Continuarán el escrito y repetirán el proceso durante 15 minutos, por lo que la extensión del texto resultante variará de unos grupos a otros.

Fase 3 (15 minutos)

Se repetirá el proceso, pero en este caso observando la fotografía de Cenicienta de Dina Goldstein proyectada.

Fase 4 (10 minutos)

Finalmente, se recuperarán los textos escritos y se expondrán los resultados en un tablón para que todos puedan leerlos. El objetivo de esta actividad es que el alumnado experimente diferentes formas de practicar la escritura y que se aproxime a ella de forma creativa. Además, esta actividad puede servirles de inspiración en el caso de que aún no se hayan decantado por una trama para la elaboración de su reescritura en la tarea final: *El peligro de una sola historia*.

Sugerencias de adaptación

Como sugerencia de ampliación se expondrían en el Classroom el resto de las fotografías de Dina Goldstein para que los alumnos que lo desearan pudieran realizar una actividad extra de reescritura creativa a partir de estas imágenes.

7º sesión (50 min.)

Desarrollo

Fase 1 (50 minutos)

Como tarea final, la sesión se dedicará a la escritura de *El peligro de una sola historia*. La profesora pasará por las mesas de los diferentes grupos, resolverá dudas y tomará notas, como en el resto de las sesiones. También revisará los cuadernos para poder recabar impresiones mientras estos redactan su texto final. Así podrá observar cómo han utilizado este material. Sus observaciones se tendrán en cuenta en la evaluación. Finalmente, se recordará al alumnado que la última sesión se dedicará a la lectura de los textos producidos a lo largo de esta propuesta didáctica y se entregarán a la profesora.

8º sesión (50 min.)

Desarrollo

Fase 1 (5 minutos)

Se comenzaría la sesión preguntando al alumnado por el título de la tarea propuesta en la segunda sesión: “El peligro de una sola historia”. Tras todo lo visto a lo largo de estas ocho sesiones... ¿Por qué creen que una sola historia/versión puede ser peligrosa?

Fase 2 (30 minutos)

Lectura de las reescrituras que el alumnado ha ido creando en los grupos.

Fase 3 (15 minutos)

Volviendo al título que ha dado pie al comienzo de la sesión y tras haber leído los cuentos que ellos mismos han versionado se les plantearían las siguientes preguntas: ¿Qué opinan? ¿Todas las formas de contar una misma historia son valiosas? ¿Les ha gustado conocer distintos puntos de vista? ¿Han podido vivir los cuentos tradicionales de una manera diferente? ¿Han escrito la historia que a ellos les hubiera gustado leer en su infancia?

4.7. Procedimiento de evaluación

Esta propuesta didáctica, insertada en el desarrollo de la tercera evaluación, cuenta con una evaluación propia, con porcentajes adaptados a lo que se espera del alumnado y de la tarea realizada durante las 8 sesiones. La nota final de cada alumno y alumna en esta secuencia se correspondería con el 10% del trabajo diario de la clase –del sistema de evaluación⁴¹ que el Departamento de Lengua Castellana y Literatura del centro establece para la materia–, por lo que podría suponer hasta un punto de la nota total de la tercera evaluación.

4.7.1. Criterios de evaluación

Dado que esta propuesta didáctica está planteada y dirigida a un curso de 2º de ESO, se puede contar con los criterios de evaluación determinados por el currículo según las Disposiciones Generales del BOA en relación con la *ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*, aunque no con los estándares de aprendizaje evaluables, pues hasta 3º ESO no se incorporan en el currículo.

Los criterios de evaluación detallados a continuación aparecen en la tabla relacional del **Anexo I** de este trabajo, pero aquí se agrupan según el bloque de contenidos al que pertenecen:

Bloque 1: La comunicación oral: escuchar y hablar

Crit.LE.1.3. Comprender el sentido global de textos orales (conversaciones espontáneas, coloquios y debates).

Crit.LE.1.7. Participar y valorar la intervención en debates, coloquios y conversaciones espontáneas.

Bloque 2: La comunicación escrita: leer y escribir

Crit.LE.2.1. Aplicar estrategias de lectura comprensiva y crítica de los textos.

Crit.LE.2.2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos.

⁴¹ Para 2º ESO contempla una media ponderada en la que aparecen pruebas objetivas (70%), lecturas y otros trabajos o proyectos (20%) y otros indicadores de su rendimiento (10%). Dentro de este último porcentaje se incluye el cuaderno de clase, la realización de tareas, las notas de clase y el seguimiento adecuado de las actividades. Además, en este instituto, la evaluación es continua, por lo que la nota final será el resultado de la media ponderada de todas las evaluaciones –contando un 30% las dos primeras y un 40% la tercera y última–.

Crit.LE.2.3. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás.

Crit.LE.2.5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.

Bloque 4: Educación literaria

Crit.LE.4.2. Leer, comprender e interpretar fragmentos u obras de la literatura aragonesa, española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, actualizándolas desde su propia competencia de lector.

Crit.LE.4.3. Reflexionar sobre las analogías existentes entre la literatura y el resto de las artes: música, pintura, cine, etc., como expresión de las ideas, sentimientos o visión del mundo del ser humano, analizando e interrelacionando con espíritu crítico obras literarias de todas las épocas o elementos de las mismas (temas, personajes...), con obras pertenecientes a disciplinas artísticas.

Crit.LE.4.4. Favorecer el hábito lector y el gusto por la lectura en todas sus vertientes: como instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes, como fuente de enriquecimiento cultural y de placer personal, y como mediadora entre la experiencia emocional ficcional y la experiencia vital del lector.

Crit.LE.4.5. Comprender textos literarios identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando progresivamente algunas peculiaridades del lenguaje literario: convenciones de género, recursos expresivos y tropos.

Crit.LE.4.6. Redactar textos con intención literaria a partir de la lectura de textos ajustándose a las convenciones básicas de los principales géneros y subgéneros literarios reflexionando sobre la propia producción y la de sus compañeros.

4.7.2. Criterios de calificación

La evaluación de esta propuesta didáctica será cualitativa y cuantitativa. Es decir, el 50% de la calificación dependerá de la observación de la docente en el aula y el otro 50%, será la calificación de la tarea final que, en este caso, será una reescritura elaborada grupalmente. La preferencia por este tipo de evaluación complementaria se debe a que la evaluación cualitativa da mejores resultados a largo plazo. De este modo, la calificación por medio de la observación se completará con una calificación más objetiva, resultante de una tarea final en grupo, que podrá hacer sentir al alumnado mucho más realizado.

Los porcentajes de esta propuesta didáctica son:

- El trabajo didáctico diario realizado en el aula y la adquisición del contenido teórico (50%).
- La tarea final (50%).

El trabajo realizado en clase estará compuesto por la realización de las actividades propuestas y la participación en las conversaciones literarias. Por tanto, este porcentaje evaluará la disposición y la implicación del alumnado. Así, los alumnos serán conocedores de este método de evaluación y de que se les exige una participación y demostración de sus conocimientos y reflexiones diariamente. Por supuesto, el alumnado dispondrá de una tabla con los aspectos a los que la docente prestará especial atención a la hora de evaluar, en este caso, a través de una escala de observación descriptiva:

Escala de observación	Descripción	Frecuencia	Calificación numérica
Participa en las sesiones, es decir, interviene aportando sus impresiones, reflexiones, etc.			
Pregunta las dudas en clase, bien levantando la mano, bien esperando al final de la sesión.			
Realiza anotaciones en el cuaderno de los contenidos teóricos que estamos viendo.			
Toma notas de la evolución que han tenido los cuentos de hadas a lo largo de los siglos.			
Participa en las conversaciones literarias.			
Muestra interés, demuestra comprensión lectora y escucha de manera activa a sus compañeros. Respeta el turno de palabra y las opiniones de los demás.			
Se expresa de manera coherente tanto de forma oral como por escrito.			
Las lecturas en voz alta las realiza de manera clara. Tras realizarlas			

demuestra que ha comprendido el contenido leído.			
--	--	--	--

Por otra parte, la tarea final consistirá en la reescritura grupal de un cuento tradicional y supondrá el 50% de la calificación final. Para ello, como se ha explicado en el apartado de temporalización, los grupos de 4 o 5 participantes tendrán que elegir de forma consensuada un cuento: *Blancanieves* o *Cenicienta*. A partir de esta selección, el alumnado dispondrá de diversos materiales –textos, imágenes, vídeos, etc.– de los que podrán extraer ideas y con los que se trabajarán actividades concretas en el aula. De este modo, su tarea será un ejercicio creativo que se construirá sobre el aprendizaje autónomo y cooperativo –aunque, por supuesto, también guiado, ya que no tendrán que buscar documentación por su cuenta, sino que dispondrán de ella en formato físico o estará accesible en el Classroom–.

La lectura y corrección de las reescrituras brindará a la docente la posibilidad de observar la comprensión lectora de su alumnado, así como las reflexiones que las conversaciones literarias puedan haberles provocado. Pero, lo más importante, le permitirá evaluar el trabajo de reescritura creativa con intención literaria.

Finalmente, se debe señalar que el trabajo tendrá una calificación numérica, pero esta no dependerá de si el texto es espléndido como producto literario,⁴² sino que se evaluará en la medida en la que atienda o responda a unos requisitos que se detallan a continuación.

- 1- Partir de un cuento tradicional –a elegir entre *Blancanieves* o *Cenicienta*– para crear una reescritura que trate solo esa historia o que se entremezcle con otras.
- 2- Escribir un cuento de una extensión media –entre 250 y 500 palabras–, cuya extensión podría ampliarse si el grupo se viera capaz o necesitase un mayor espacio para desarrollar su historia.
- 3- Cuidar la cohesión y la ortografía, puesto que son cuestiones ya trabajadas en el curso de 2º ESO y son necesarias para que un texto literario sea legible y correcto.
- 4- Cuidar la presentación: podrá estar hecho a mano o a ordenador. La presentación tendrá que ser limpia, ordenada y cuidada. Si el alumnado lo desea podrá adjuntar fotografías o ilustraciones de las que se hayan visto en

⁴² Se valorarán todos los estilos literarios por igual, ya que cada alumno y alumna tendrá unas peculiaridades y preferencias a la hora de escribir. Además, hemos de tener en cuenta que, al tratarse de una reescritura grupal, todos ellos habrán tenido que ponerse de acuerdo en la adecuación a un estilo literario concreto y esto no debería ser una cuestión que pudiese perjudicar al alumnado.

clase –que estarán colgadas en el Classroom–. De igual modo, si algún integrante del grupo tiene dotes artísticas y quiere explorarlas, podrá adjuntar sus ilustraciones. Por supuesto, la nota no dependerá de esto en absoluto pues no se están evaluando destrezas artísticas, pero que el alumnado aprenda a cuidar la estética en la entrega de sus trabajos es algo adecuado y, además, podrá darles la sensación de que el producto final ha acabado siendo un cuento de verdad.

Estos requisitos estarán recogidos en una tabla de la que se hará entrega a cada grupo y la profesora la utilizará para evaluar la tarea.

4.7.3. Instrumentos de evaluación

Cuadernos del alumnado. Permite detectar las estrategias personales, organización y limpieza, presentación personalizada, expresión escrita y, en este caso, anotaciones sobre los cuentos o esbozos de ideas para la tarea final.

Diario de campo de la profesora. En él se registran observaciones sobre el correcto seguimiento de las actividades en el aula, el rendimiento en las tareas propuestas, la participación en las conversaciones literarias, los resultados de los trabajos, y, en general, el trabajo diario.

Participación en las conversaciones literarias. Participación que quedará reflejada en las notas del cuaderno de la profesora. Se comprobará si el alumnado ha realizado las lecturas pertinentes y si las ha comprendido –sin necesidad de una ficha de lectura– y, al mismo tiempo, permitirá averiguar si las conversaciones literarias han dado sus frutos, permitiendo que el alumnado reflexione y explore su pensamiento crítico. También permitirá conocer si el alumnado está adquiriendo el contenido teórico sobre los géneros narrativos y los cuentos.

Trabajo grupal: reescritura de un cuento tradicional. Permitirá comprobar lo mismo que el anterior instrumento, con el añadido de la reescritura creativa como forma de creación literaria –respondiendo así a los contenidos mínimos de esta propuesta–.

4.8. Medidas de atención a la diversidad

Según la Ley Orgánica 2/2006 de la Educación en el Capítulo III en el Artículo 26: Principios Pedagógicos:

1. Los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de

los alumnos, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo.

5. Asimismo, corresponde a las Administraciones educativas regular soluciones específicas para la atención de aquellos alumnos que manifiesten dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros, de los alumnos de alta capacidad intelectual y de los alumnos con discapacidad.

La atención a la diversidad en el aula para el desarrollo de esta propuesta didáctica se enfocará desde la óptica de la respuesta inclusiva que indica la legislación aragonesa y estatal –como se puede ver en el extracto del LOE– y desde las medidas que la Programación Didáctica del Departamento de Lengua Castellana y Literatura del IES conciben para el curso 2019-2020. Con estos criterios, se tratará de acompañar al alumnado en su recorrido particular a través de esta propuesta didáctica, tratando de personalizar los materiales al máximo y haciendo la docencia accesible a las diferentes capacidades de aprendizaje –por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, o por condiciones personales–, para que puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Este instituto en particular está muy concienciado con la tarea de fomentar la calidad, equidad e inclusión educativa de todas las personas. De hecho, se apoya en un modelo de educación universal, abierto a las medidas de flexibilización, a las alternativas metodológicas y a las adaptaciones curriculares; un diseño dispuesto a adaptar todas aquellas medidas que sean necesarias para conseguir que el alumnado con discapacidad pueda acceder a una educación de calidad en igualdad de oportunidades. Del mismo modo, se tiene en consideración el ritmo y el estilo de aprendizaje del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales y del alumnado especialmente motivado por el aprendizaje.

Siguiendo las pautas que Muñoz Chaves y Rodríguez Jiménez (2010) dan acerca de cómo enseñar y qué evaluar desde una perspectiva de inclusión educativa, se debe tener en cuenta que en el aula habrá un alumnado diverso con distintas realidades: unos podrán realizar actividades menos complejas, otros podrán realizar las actividades previstas de un nivel medio de dificultad y otros avanzarán a un ritmo más rápido y necesitarán actividades de ampliación –algo que se ha intentado reflejar en el apartado de temporalización de este trabajo, con las sugerencias de adaptación–. De este modo, se podrán planificar estrategias, actividades y materiales didácticos variados, graduar la

dificultad de las actividades –de ampliación, de profundización o de refuerzo–, utilizar diferentes recursos didácticos –libros, fotocopias, internet, podcasts, vídeos...–, realizar diferentes agrupamientos, planificar refuerzos, etc. Por otra parte, para evaluar, como se ha visto en el apartado anterior, Muñoz Chaves y Rodríguez Jiménez (2010) señalan que hay que tener muy presentes cuáles son los contenidos fundamentales y funcionales, para, así, priorizarlos. También destacan que la evaluación debe construirse conforme a las diferentes capacidades y prever diferentes instrumentos y procedimientos, para que así todas las realidades tengan cabida en el sistema educativo.

Las cuestiones señaladas en este apartado pretenden ser la justificación de las actividades de esta propuesta didáctica, así como del modo en el que aparecen en este trabajo. Principalmente, porque la flexibilización del currículum, el trabajo en equipo y la ayuda entre iguales, son estrategias que están al alcance de todos y que facilitan esa atención a la diversidad que, en ocasiones, el docente por sí mismo no puede facilitar de manera individualizada.

4.9. Materiales y recursos didácticos empleados

Los materiales necesarios para implementar esta propuesta didáctica son los siguientes:

- Por parte de la profesora
 - Diario de campo. En él se anotarán datos que faciliten la evaluación y la calificación mediante procedimientos observacionales como las respuestas del alumnado en las conversaciones literarias, las preguntas que estos puedan ir haciendo a lo largo de la propuesta didáctica, las opiniones resultantes del grupo de discusión de la octava sesión...
 - Los libros con los textos de Gabriela Mistral, Ana María Shua y Luisa Valenzuela, para que el alumnado pueda tocarlos, explorarlos, leerlos y curiosear.
 - Un ordenador y un proyector con conexión a internet. A través del proyector, la docente podrá compartir con el alumnado los materiales que ha elaborado.
- Por parte del alumnado
 - Cuaderno del alumnado. El cuaderno personal de la asignatura en el que tomarán notas de las sesiones y que la docente observará a lo largo de las

clases mientras el alumnado esté realizando tareas grupales de discusión o creación literaria.

- Fotocopias. La profesora hará entrega de las fotocopias necesarias, por ejemplo, de los textos que se leerán en el aula y que la profesora llevará también en formato libro, o de las actividades e información relevante, como los criterios de evaluación, etc.
 - La tarea final realizada —la reescritura del cuento de hadas seleccionado por el grupo— podrá entregarse escrita a mano o con un procesador de textos, aunque será en el aula donde realicen los diferentes borradores.
- Por ambas partes
- Google Classroom: se trata de la plataforma a través de la que se posibilitará el acceso a todos los recursos utilizados en clase —algunos de los materiales elaborados se encuentran en el **Anexo VI**— y a las propuestas de ampliación, con enlaces a vídeos, páginas web y documentación variada que pueda estimular la curiosidad del alumnado y el encuentro con otras lecturas.

5. IMPLEMENTACIÓN Y ADAPTACIÓN

En primer lugar, es conveniente señalar que, de acuerdo con la predisposición del grupo que fue observado durante las prácticas realizadas en enero de 2020 y con la valoración positiva de su profesor de Lengua Castellana y Literatura, la implementación de esta propuesta en un formato presencial parecía adecuada. De hecho, se había planificado atendiendo a los acuerdos establecidos con el profesor: ocho sesiones de 50 minutos en un periodo abarcado entre el 23 de marzo y el 7 de mayo de 2020.

Sin embargo, los meses de confinamiento domiciliario impidieron que los institutos mantuviesen la presencialidad, por lo que las clases debieron adaptarse a la virtualidad de forma improvisada. La deriva de la pandemia llevó a introducir cambios radicales en los modos de enseñanza, la virtualidad supuso un cambio de paradigma para el que la mayor parte de los docentes, las instituciones y las familias no estaban preparados, al menos, no en tan poco tiempo.

Durante esta etapa de enseñanza virtual, las clases de Lengua Castellana y Literatura en el grupo 2º de ESO del centro educativo al que se dirigía esta propuesta, se impartieron a través de Google Meet de forma bisemanal, con una duración de 60 minutos. El docente había considerado oportuno reducir el horario lectivo porque la

adaptación del alumnado más joven al formato telemático estaba resultando especialmente costosa –a diferencia de lo que estaba sucediendo en Bachillerato–. Si la ratio de este grupo de desdoble era de 17 alumnos, la asistencia a las clases virtuales había disminuido considerablemente, manteniéndose en una media de 8-10 alumnos por sesión. Su profesor, conocedor de la carga de trabajo impuesta desde otras asignaturas y de las circunstancias personales de cada alumno y alumna –la imposibilidad de acceso al ordenador familiar o, incluso, a internet, en el caso de varios alumnos cuya situación era más delicada–, consideró oportuno reducir las horas de clase online, crear una página web para el contenido de algunas Unidades Didácticas y hacer un uso simultáneo del Google Classroom para las tareas y correcciones. Dado que esta información se me transmitió expresamente desde el instituto y, en concreto, de parte del profesor de la materia, las adaptaciones no solo debían ser de formato, sino que tenían que reducir el volumen de trabajo exigido. Era primordial no dejar desamparado al alumnado de 2º de ESO, hacer todo lo posible por mantener su asistencia a las clases, pero sin exigir lo mismo que en una situación ordinaria y presencial.

En consecuencia, las adaptaciones de la propuesta *Érase una vez una reescritura* siguieron estas consignas, tal y como se muestra de manera detallada en el **Anexo III**. Se redujeron las sesiones de ocho a cuatro, se hizo uso de la plataforma de Google Classroom y la tarea final tuvo también que adaptarse y perder su carácter de tarea conjunta. A lo largo de las cuatro sesiones impartidas por Google Meet, se abordaron los distintos hipotextos de los cuentos de *Cenicienta* y *Blancanieves*, así como sus versiones audiovisuales y artísticas más modernas, se leyeron algunas de las reescrituras de Mistral y Shua –Valenzuela no se llegó a leer– y se hizo una sesión de reescritura conjunta sobre las fotografías de Dina Goldstein. La tarea final que el alumnado debía entregar tras las dos semanas de implementación de la propuesta pasó a ser una producción individual de extensión breve, es decir, una reescritura en forma de microrrelato o minificción.

Dicho esto, cabe señalar que los intentos de adaptación fueron múltiples y, en ocasiones, fallidos. En un principio se trató de adaptar toda la propuesta al formato de una página web,⁴³ como el profesor de la materia había hecho. Este intento se vio frustrado porque el alumnado de 2º ESO estaba teniendo demasiadas dificultades para manejarse con la página web del profesor de Lengua Castellana y Literatura. Además, la página web habría requerido invertir una excesiva cantidad de tiempo para aunar

⁴³ Al final, esta se redujo y conservó únicamente los apartados destinados a un par de sesiones de innovación en 1º de Bachillerato. Su enlace es: <https://paulavlcd.wixsite.com/hablemosdecuentos>

contenidos, forma y accesibilidad. Por otra parte, se intentó introducir la lectura de “Avatares” de Valenzuela en alguna de las sesiones, puesto que el texto, al ser más narrativo y extenso y al fundir los dos cuentos de forma inconfundible y novedosa, podría haber sido una fuente de debate en la conversación literaria. En contraposición a esta intención o deseo, la realidad fue que el texto era demasiado extenso para poder ser leído a través de la herramienta de Google Meet. El alumnado no mantendría la atención de la misma forma que con los textos breves de Mistral y Shua, por lo que esto fue una pérdida en el formato digital. Así mismo, las conversaciones literarias llevadas a cabo en este formato telemático tampoco fueron tan provechosas como cabría haber esperado, ya que el alumnado redujo considerablemente sus intervenciones, probablemente porque no tenían la obligación de conectar sus videocámaras y la situación les resultaba menos cómoda.⁴⁴

Por último, es necesario comentar otra cuestión que se vio debilitada con la implementación virtual: la presencialidad de las ediciones físicas. El objetivo era que el alumnado hubiera tenido en sus manos ediciones físicas de las reescrituras seleccionadas facilitadas por la docente, en su lugar, solo contó con la proyección del texto a través de la herramienta compartir pantalla de Google Meet. La presencialidad de los libros habría conllevado la manipulación directa de estos, que suele ser beneficiosa para cualquier alumno, y habría resultado especialmente interesante por las ediciones de los poemas de Mistral, ilustrados por Bernardita Ojeda y Carlos Ballesteros para Diego Pun Ediciones. También habría supuesto la lectura de los microrrelatos de Shua y del cuento de Valenzuela en ediciones físicas, pero sin conllevar tanto atractivo. Ya que, como Schneps (2015, citado en Cordon García, 2018a) denuncia, el sistema tipográfico imperante dificulta la percepción visual de muchos textos, principalmente por su carácter excesivamente homogéneo y monolítico. Motivo por el cual cabría reivindicar la necesidad de una reedición más actual y atractiva para los lectores jóvenes de *Simetrías* (1993) y de *Casa de geishas* (1992).⁴⁵

En esta línea, cabría mencionar a autores como Cordon García (2018b), que han reflexionado acerca de la oposición entre lo digital y lo analógico en literatura y que abogan por la necesaria convivencia de ambos formatos dentro del contexto de cambio

⁴⁴ En contraposición, de nuevo, se podría mencionar que en los cursos de Bachillerato el alumnado activaba sus videocámaras y participaba activamente en las conversaciones literarias.

⁴⁵ Esta obra se encuentra editada en un volumen recopilatorio de las minificciones de la autora –*Cazadores de letras* (2009)–. Es un libro excesivamente grueso con muy poco texto, cuyos espacios en blanco podrían resultar disuasorios de la lectura. Una solución podría ser reeditarla al estilo de *Casa de muñecas* (2012) de Patricia Esteban Erlés con las magníficas ilustraciones de Sara Morante.

actual y, en concreto, de las necesidades de la Literatura Infantil y Juvenil. Cordón García (2018a) también ha señalado que las técnicas mixtas de lectoescritura y audición pueden incrementar la comprensión lectora, por lo que la creación de talleres de lectura compartida y la oferta de audiolibros grabados por la docente al alumnado podrían ser caminos hacia la educación literaria.⁴⁶

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Como consecuencia de la implementación virtual realizada, se obtuvieron unos resultados, como las respuestas orales del alumnado en las conversaciones literarias y sus producciones escritas, cuyo análisis se expone en este apartado.

6.1. Las conversaciones literarias

La participación oral en las tres primeras sesiones fue moderada, probablemente, a causa de las reticencias iniciales que el alumnado pudiera tener por las circunstancias. A pesar de ello, sus intervenciones muestran motivación e interés por el tema, vinculado, en principio, a sus conocimientos previos. Las propuestas visuales y los textos son valorados como cercanos, extraños y sorprendentes al mismo tiempo. Es decir, mientras la familiaridad con los cuentos populares favorece la comprensión de referentes comunes, el extrañamiento que provocan las propuestas artísticas despierta su curiosidad y la toma de conciencia de que se trata de obras inagotables, susceptibles de nuevos análisis, diferentes a los que realizaban en su infancia.

El primer día, el Alumno 1 expresó su desconocimiento, dijo que no conocía ni el cuento de *Cenicienta* ni el de *Blancanieves*, cuestión que me sorprendió, pero desencadenó la intervención de otros alumnos. Dos alumnos se ofrecieron enseguida a relatar las versiones que ellos conocían de ambos cuentos. Por una parte, el Alumno 7 explicó las versiones comúnmente más conocidas, que son más cercanas a las películas de Disney, habló de la presencia de un hada madrina y una carroza mágica en el caso de *Cenicienta*, y de una manzana envenenada y de un ataúd de cristal en el caso de *Blancanieves*. A continuación, el Alumno 5 explicó que, a él, de pequeño, solo le habían contado las versiones de los hermanos Grimm, con sus cruentos finales –algo que parecía inusual, ya que el medio de transmisión más común en los últimos años, generalmente, ha sido Disney–, aunque ahora conocía también las versiones de Disney. Se observa

⁴⁶ Desde una perspectiva actual, considero que la introducción de los audiolibros en la implementación virtual de la propuesta –al igual que se había diseñado y previsto para la versión presencial– podría haber resultado provechosa y útil. Desde una errónea consideración, decidí no incluirlos en los materiales del Google Classroom, porque pensaba que en todo caso podrían abrumar al alumnado y que no harían uso de estos.

entonces que los conocimientos previos del alumnado respecto al tema son diversos y que la conversación literaria entre iguales posibilita la construcción de nuevo conocimiento.

En esta misma sesión, las fotografías de las obras de arte inspiradas en los cuentos de hadas provocaron algunas observaciones. La Alumna 11 expresó su sorpresa con la instalación artística de Banksy y otros 58 artistas, *Dismaland* (2015) –de la que se había visto un vídeo en YouTube–, dijo que parecía un parque de atracciones de Halloween hecho en Disneyland. La Alumna 2 preguntó dónde estaba ese parque temático y si se podía visitar. A su vez, la performance de Cornelia Parker y Tilda Swinton llamada *The Maybe* (1995), que alude a Blancanieves y que ha estado expuesta en varios museos del mundo –el MoMa de Nueva York, la Serpentine Gallery de Londres o el Museo Barroco de Roma–, despertó comentarios de extrañeza. El Alumno 7 y la Alumna 10 expresaron incomodidad ante la posibilidad de encontrarse a una mujer dormida en una vitrina en un museo. En esta segunda parte de la sesión, se detecta sorpresa e interés sobre otras formas culturales y artísticas en las que se ven reflejados los cuentos populares, los alumnos parecen tomar cierta conciencia de su repercusión en el imaginario colectivo.

En la segunda sesión hubo participaciones para indicar sorpresa al respecto de las versiones narradas por la docente –la cenicienta china, egipcia, la de Perrault y la de los hermanos Grimm–. La excepción fue el Alumno 5, que había participado el primer día diciendo conocer las versiones de los hermanos Grimm, pues ya podía imaginarse que había versiones en las que las enemigas de Cenicienta podían salir muy mal paradas. De nuevo, el alumnado mostró interés tras el extrañamiento. Estaban conociendo versiones que, para ellos, eran nuevas, pero que se inscribían en una larga tradición cultural. De modo implícito, el alumnado también estaba aprendiendo características propias del cuento popular, así como las diferencias de estos según su contexto.

Con la lectura del poema de Mistral, los Alumnos 6 y 8 y las Alumnas 4 y 11 coincidieron en la complejidad del lenguaje y consultaron a la profesora palabras como “penitente”, “brocados” o “palafreneros”. Se les dieron significados sencillos y se insistió en que conocer estas palabras no era de primera necesidad, lo importante era entender el sentido completo del poema. El alumnado coincidió en que el poema era muy descriptivo. La Alumna 9 dijo que era una versión “demasiado poética” para contar un cuento que ya conocían, pero dijo que no le disgustaba. Esta consideración puede estar vinculada a las dificultades que suelen encontrar los adolescentes con las lecturas poéticas. Una forma de prevenir estas dificultades puede ser la abundante lectura de este tipo de textos, porque,

al menos, el alumnado conoce el referente y la historia que hay detrás de ese cuento en verso.

En la tercera sesión hubo varias observaciones interesantes. De nuevo, el alumnado mostró sorpresa al conocer los hipotextos de *Blancanieves*. Sobre todo, con el final de los hermanos Grimm, que les parecía similar a las películas de terror (Alumnos 6 y 3). Después se leyó “Los enanos son mineros” y la Alumna 11 asemejó la historia de los enanitos de Shua al robo de *La Casa de Papel*. Esto llevó a especular brevemente sobre si los enanos podrían haber sido ladrones, héroes o mafiosos. Hubo diferentes posturas, pero algunas de las opiniones calaron lo suficiente como para que algún alumno lo reflejase en su microrrelato final –como se puede ver en los microrrelatos del Alumno 8 y de la Alumna 11 en el **Anexo V**–. A su vez, el Alumno 5 comentó que la joven a la que se hace referencia al comienzo del relato quizás era la hija del príncipe y Blancanieves, lo que llevó a que se leyera de nuevo esta parte del microrrelato. Por último, la Alumna 4 habló de que si Cenicienta había sido la primera novia del príncipe de *Blancanieves* quizás conocía algún secreto oscuro de este. Estas conversaciones generadas a partir de la lectura en voz alta y de la escucha activa demuestran interés por parte del alumnado. A su vez, este interés evidencia la posibilidad de construir conocimiento entre iguales y de contribuir a la formación del intertexto lector, ya que los adolescentes comienzan a expresar las relaciones que su generación establece entre productos culturales actuales y los tradicionales cuentos de hadas.

En la última sesión la participación fue más acusada, puesto que el alumnado iba comentando todo aquello que llamaba su atención de las fotografías de Dina Goldstein. Además, todos participaron en la elaboración de los dos microrrelatos –accesibles íntegramente en el **Anexo IV**–. De nuevo, la utilización de obras de arte, en este caso, fotografías, provocó el extrañamiento y el interés del alumnado. La fotografía de Blancanieves causó más revuelo, quizás por ser la primera. El contenido de la imagen desencadenó comentarios bastante similares por parte de algunos alumnos y alumnas, que eran secundados por el resto de sus compañeros. Algunos de los comentarios expresados fueron: que Blancanieves estaba harta (Alumna 11), que era como una madre que siempre estaba haciendo las cosas de casa (Alumno 7), que por eso no se contaba qué pasaba después de las bodas y los finales felices, por si acaso las cosas se torcían (Alumna 9), etc. Dicho esto, cabría destacar que el alumnado estaba tomando cierta mirada crítica a la hora de conversar sobre la fotografía que referenciaba el cuento de *Blancanieves*, un

objetivo que esta propuesta perseguía desde la conversación literaria y desde la escritura creativa.

En cambio, en el visionado de la fotografía de Cenicienta los comentarios apreciativos o descriptivos fueron más escasos, el alumnado estaba ya centrado en la tarea de crear conjuntamente un texto. En ambos casos, el alumnado trabajó conjuntamente para crear dos reescrituras, como se detalla en el apartado siguiente. Además, se evidencia que el enfoque de la comunicación (Mendoza, 2004, 2006, 2010; Tabernero, 2013) adoptado en esta propuesta –combinado con el enfoque de la recepción– ha contribuido a la comprensión de los textos y, sobre todo, a la construcción de una conversación literaria en la que las contribuciones son bidireccionales y en la que todos pueden aprender de las aportaciones de sus compañeros.

6.2.Las producciones escritas

Las producciones escritas por el alumnado se dividen en las que fueron realizadas de manera conjunta –disponibles en el **Anexo IV**– y de forma individual –disponibles en el **Anexo V**–. En primer lugar, se abordarán las reescrituras conjuntas, puesto que tuvieron lugar en la cuarta sesión, cuya participación oral se ha comentado en el anterior apartado.

Las consideraciones generales sobre la fotografía de Blancanieves llevaron a que el alumnado quisiera escribir un microrrelato en el que la protagonista abandonase al príncipe. Primero, decidieron introducir un elemento extraño e inusual como es el caballo blanco en medio del salón de una casa. Después, dieron voz a los pensamientos de Blancanieves para vaticinar lo que pasaría. Finalmente, quisieron crear el estallido:

Entonces, Blancanieves coge el mando de la tele y lo lanza bien lejos. El caballo levanta su larga cola y caga en medio del salón. Blancanieves harta de limpiarlo todo dice: “¡esto es demasiado!” Y se va, abandonado a *su príncipe*. (Alumnos 2º ESO).

Por otra parte, el alumnado se desenvolvió con más soltura en la redacción del segundo microrrelato, tras el visionado de la fotografía de Cenicienta. En este caso no quisieron ceñirse exclusivamente a lo que la imagen podía hacerles pensar. Decidieron narrar un encuentro en un bar entre un hombre y una mujer, desvelando al final la identidad de estos personajes. El hombre estaba borracho y parecía recordar a la mujer, también mencionaba un programa de actualidad como es *Mujeres y Hombres y Viceversa* –que el alumnado eligió para introducir un guiño gracioso y que situase la minificción en la contemporaneidad–. La anagnórisis sucedió al final, tras evitar el beso de amor

verdadero: “Cuando sus cabezas se estaban acercando, él se inclina sobre Cati y vomita. Ella, asqueada, se levanta la falda y le grita “¡marrano!” Finalmente, él la mira y dice: “ahora sí que llevas los dos zapatos”.” (Alumnos 2º ESO).

En los dos casos el alumnado trabajó conjuntamente de manera satisfactoria, recordaron los requisitos exigidos para la realización de un microrrelato: brevedad, precisión, sorpresa y originalidad. Los cinco alumnos y cuatro alumnas presentes en la sesión fueron proponiendo ideas con la moderación de la docente y, al final, se decantaron por los relatos accesibles en el **Anexo IV**. De hecho, estas minificciones realizadas conjuntamente cumplieron perfectamente con varios objetivos didácticos de la propuesta. Por una parte, permitieron que el alumnado desarrollase su pensamiento crítico a través de la contraposición de hipotextos y reescrituras. Y, por otra parte, constituyeron una actividad de escritura creativa colaborativa a partir de dos referentes culturales: el cuento popular y la fotografía. Además, el alumnado fue capaz de transgredir los límites impuestos por estos dos referentes, ya que tomó la decisión de narrar en nuevas direcciones, demostrando, así, que había entendido lo que suponían las reescrituras.

Respecto al trabajo final que consistía en la redacción de un microrrelato individual se deben señalar varias cuestiones. En primer lugar, que la tarea fue entregada por doce de los diecisiete alumnos y alumnas del agrupamiento de 2º ESO. La entregaron aquellos alumnos que habían ido asistiendo a las sesiones de Google Meet, los cinco restantes pertenecían al grupo de alumnado con dificultades para acceder a un ordenador o internet desde sus casas. Y, en segundo lugar, es importante destacar que hubo cuatro alumnos que presentaron más de un microrrelato, lo que suponía un trabajo no obligatorio. En el **Anexo V** –donde se encuentran los veinticuatro textos íntegros– se puede ver que los Alumnos 5 y 6 hicieron dos y tres microrrelatos respectivamente, aludiendo en cada uno a una de las princesas e incluyendo a Caperucita Roja, y que las Alumnas 11 y 12 hicieron seis y cinco microrrelatos respectivamente –en ellos reescribieron muchos otros cuentos de hadas–.

Aunque el estilo y la calidad varía de unas producciones textuales a otras, todos trataron de actualizar los relatos para sentirse más identificados con ellos o para que les resultaran más atractivos. De todas formas, esta propuesta no pretendía evaluar ni juzgar la calidad literaria de los textos, puesto que no era un objetivo didáctico ni un requisito del proyecto. En este caso, la escritura debía de servir de vehículo para la creación de reescrituras de los cuentos de hadas que, a su vez, reflejasen el carácter intertextual de estas producciones textuales. Algo que el alumnado demostró haber comprendido.

Algunos mantuvieron la historia base cambiando aspectos del relato, haciendo gala de su propio intertexto lector. La Alumna 9 invirtió los roles de género, haciendo que un príncipe mordiera la manzana envenenada y una princesa lo rescatara; el Alumno 3 contó una versión en la que Cenicienta había estado cautiva durante su búsqueda, otra muchacha había ocupado su lugar y ahora decidía vengarse asesinándola; el Alumno 8 cambió el final, consiguiendo que Blancanieves despertase del envenenamiento gracias a la magia de los enanos y permitiendo que esta viviera con ellos para siempre, en vez de con el príncipe; el Alumno 7 hizo que Blancanieves fuese quien envenenase a la madrastra, quizás conocedora de las malvadas intenciones de esta; la Alumna 4 sugirió una posible relación romántica entre Cenicienta y otra joven, en lugar de un príncipe; y la alumna 10 mezcló el cuento de *Blancanieves* con el de la *Bella y la Bestia*. En cualquier caso, estos alumnos demostraron haber reconocido algunas de las claves que configuran los mitos de *Blancanieves* y *Cenicienta* y decidieron subvertirlas creando protagonistas muy distintas de las tradicionales —ya sea por un nuevo planteamiento de su orientación sexual, por la ausencia de un interés romántico, por su cambio a un papel activo en la historia o por su inclinación asesina en forma de venganza o protección—.

Otros alumnos recurrieron al humor y a la actualización de los personajes, realizando un ejercicio de intertextualidad y relación con referentes culturales actuales muy interesante: la Alumna 2 hizo que Cenicienta y Blancanieves huyeran de sus respectivos cuentos y se unieran junto a las siete primas de la segunda de fiesta en Ibiza; el Alumno 5 juntó a las protagonistas de los relatos con el Dúo Dinámico, futbolistas, youtubers, tenistas y jugadores de baloncesto; y, la Alumna 11 creó una especie de raps sobre diversos cuentos en los que los príncipes eran babosos, los enanos ladrones y las princesas ocupas.

Aún con todo, también hubo reescrituras más sencillas porque al alumnado le costó seleccionar la tesis de esas minificciones. El Alumno 1 expuso una relación tortuosa del individuo con su yo interno —personificado en un animal— en la que la conexión con los cuentos de hadas solo se encontraba en el título. Algo igualmente meritorio, dado que este alumno acudió únicamente a la primera y a la cuarta sesión virtual y es quien había dicho desconocer estos cuentos de hadas en la primera sesión. Por otra parte, el Alumno 6 realizó preguntas retóricas sobre los cuentos de hadas poniendo en tela de juicio cómo se entienden esas historias tradicionales en la actualidad. Sus producciones textuales se acercaron más al formato de la reflexión —que habría sido muy útil de haberse llevado a debate en una conversación literaria—, pero cumplían con los requisitos

de la tarea y demostraban un pensamiento crítico y un intento de actualización de estos cuentos.

También hubo textos literariamente brillantes —algo destacable, aunque la intención de la propuesta no fuese la de formar escritores—, como es el caso de algunas de las producciones de la Alumna 12, que realizó cinco microrrelatos. En primer lugar, destacó su reescritura del cuento de *Blancanieves* porque puso el punto de mira en el pecado infantil de la vanidad, que tanto Bettelheim (1999) como Cashdan (2000) señalaban:

BLANCANIEVES

Ella se levanta como cualquier otra mañana con el sonido de las notificaciones de Twitter, se mira al espejo y las ojeras le llegan al suelo, su cara está más pálida que de normal, y su pelo parece un agujero negro. Se peina y se maquilla, sube la foto diaria, y los pájaros le notifican sobre su nivel de hipocresía, pero a ella le da igual, porque al parecer ella sigue siendo la más guapa en el reino virtual. (Alumna 12).

Esta versión del cuento, además de haber sabido capturar la esencia que ya los teóricos psicoanalistas de los cuentos de hadas señalaban, actualizó el relato hasta convertirlo en la historia de cualquier adolescente víctima de los cánones de belleza y de la competición de apariencias y vidas perfectas de las redes sociales. Además, seleccionó Twitter como red social para el relato por su ícono en forma de pájaro, ya que los tweets o notificaciones recibidas son esos “pájaros [que] notifican [...] su nivel de hipocresía” (Alumna 12).

Por otra parte, su reescritura del cuento de *Cenicienta* no abordaba la cuestión del abandono o la envidia, pero sí trató el tema de la familia y los consejos femeninos transmitidos de generación en generación. El texto hace pensar al lector que se encuentra ante la nieta de la mismísima Cenicienta y, además, advierte sobre los peligros que conllevan la belleza y la fragilidad, dos cualidades que tradicionalmente se han asociado a la feminidad:

CENICIENTA

Abro aquella caja que tanto esperaba abrir, ya que mi abuela siempre me decía que era la caja prohibida y la historia de la familia. Nada más abrirla me encuentro unos zapatos de cristal y una nota en la que pone “ser de cristal es bonito, pero peligroso”. (Alumna 12).

También son interesantes sus reescrituras de los cuentos tradicionales de *La Bella durmiente* y *Caperucita Roja*, puesto que, de nuevo, actualizan los relatos para conseguir que el lector reconozca la contemporaneidad en ellos. En el de *Caperucita Roja*, incluso se llega a adoptar un tono de denuncia, pues lo vincula con el mediático caso de la

violación de la manada de Pamplona –que tuvo lugar en 2016 y que provocó que se llamasen así a las violaciones grupales–:

CAPERUCITA ROJA

La chica había acordado con sus padres que llegaría a casa a una hora. La chica iba a llegar más tarde de lo previsto, así que cogió un atajo, pero al llegar allí, se encontró con la manada. (Alumna 12).

Lo que se puede ver en las reescrituras de la Alumna 12 es una gran capacidad inventiva, un gran conocimiento del mundo que la rodea y una habilidad especial para la escritura literaria de textos narrativos breves. Es probable que esta alumna, de haber trabajado en grupo, hubiese servido de guía y ayuda a algunos de sus compañeros cuya tesis narrativa estaba menos clara.

Finalmente, se puede concluir este apartado haciendo un balance positivo de la implementación de la propuesta ya que, en líneas generales, resultó ser productiva. Dentro de las limitaciones impuestas por la virtualidad y la reducción del contenido de la propuesta, los resultados fueron satisfactorios. La participación oral fue aumentando progresivamente a lo largo de las cuatro sesiones –probablemente gracias a la familiarización con el formato y la docente–, contribuyendo a una conversación literaria que produjera un flujo de conocimiento entre iguales. A su vez, la escritura creativa a partir de referentes como los cuentos de hadas tradicionales, sus reescrituras y las fotografías fue otro objetivo cumplido. Y, por supuesto, como se ha ido viendo a través de los resultados orales y por escrito, el alumnado pudo ir configurando un pensamiento crítico al tiempo que afianzaba su propio intertexto lector.

7. CONCLUSIONES

La enseñanza de la literatura ha tenido un papel relevante en los sistemas educativos durante siglos, pero el modelo tradicional ha sido el imperante (Colomer, 2005), un modelo retórico y normativo, de carácter historicista, que fue cuestionado fundamentalmente en el siglo XX, cuando la Didáctica de la Lengua y la Literatura se conformó como disciplina. A partir de entonces, el foco de atención se desplaza hacia el lector y el desarrollo de su competencia literaria se convierte en el principal objetivo. Así, actualmente, se considera que la experiencia de lectura es la actividad principal en torno a la que deben girar los programas de educación literaria (Cerrillo, 2010; Dueñas, 2013; Mendoza, 2004).

Del mismo modo, la Literatura Infantil y Juvenil ha contribuido a favorecer la educación literaria de los más jóvenes en el contexto familiar y educativo. La calidad de

sus obras, su carácter artístico y el tratamiento de los contenidos implican la necesidad de seleccionar e integrar obras de LIJ en el canon escolar (Mendoza, 2005; Cerrillo, 2010). La intertextualidad se descubre además como una de sus características, una literatura iluminada (Tabernero, 2013) que facilita el trazado de itinerarios lectores, libros que llevan a otros libros y que pueden ayudar a conformar el intertexto lector (Mendoza, 2006, 2010) del alumnado de Educación Secundaria.

En este sentido, los cuentos populares de tradición oral se presentan como las obras más compartidas en el imaginario colectivo y las más versionadas a lo largo de los siglos, de modo que su carácter intertextual es un rasgo definitorio (García Carcedo, 2018; Lluch, 2003; Sotomayor, 2005). Su adecuación para el desarrollo de la personalidad en la infancia (Bettelheim, 1999; Cashdan, 2000) hacen de los cuentos populares obras esenciales para las primeras edades y sus reescrituras se descubren como obras de interés también para los adolescentes, susceptibles de estimular su creatividad y sentido crítico.

En concreto, los cuentos maravillosos seleccionados, *Cenicienta* y *Blancanieves*, cuentan con una extensa tradición oral previa a la edición de sus compiladores y con reescrituras posteriores. Interesa conocer estas versiones para saber qué han aportado al mito (Lluch, 2003), así como cuáles son los elementos que configuran estos cuentos como referencias intertextuales evidentes en producciones culturales actuales próximas a los adolescentes. Además, su valor también reside en la intención de salvaguardar los elementos positivos del yo (Cashdan, 2000), algo importante en la infancia y en la adolescencia.

El corpus de reescrituras seleccionadas pertenece a tres escritoras hispanoamericanas, Gabriela Mistral, Luisa Valenzuela y Ana María Shua. Su elección viene respaldada por el análisis expuesto en el *marco teórico* donde se incide en su calidad literaria. Sus textos son producciones valiosas, con exuberantes descripciones plagadas de lirismo –en el caso de Mistral–, con mensajes combativos –en el caso de Valenzuela–, y con finales hilarantes –en el caso de Shua–. La selección tiene además un carácter reivindicativo, al proponer un canon literario en Educación Secundaria que promueve las voces de las mujeres escritoras y de las autoras hispanoamericanas.

En consonancia con este *marco teórico*, se ha diseñado una propuesta didáctica basada en la lectura del corpus seleccionado, en la conversación literaria (Chambers, 1991, 2007) y en la escritura creativa (Rodari, 2007) de nuevas versiones de los cuentos maravillosos. Su objetivo es favorecer la educación literaria y la formación del intertexto lector del alumnado de la etapa de Secundaria, estimular su creatividad y ampliar su

conocimiento del mundo desde una perspectiva crítica, dado que cada versión es reflejo de una época, un lugar y una realidad, por lo que debe ser analizada en su contexto.

Para ello, se ha tenido en cuenta la pertinencia de dicha propuesta en el currículo de Secundaria y, al mismo tiempo, se ha intentado abordar con una perspectiva innovadora, que aunase recursos literarios con recursos audiovisuales y artísticos. Desde los planteamientos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, la propuesta se basa en los presupuestos de la teoría de la recepción y en el enfoque comunicativo; además, sus principios metodológicos generales han sido el aprendizaje significativo, el aprendizaje colaborativo, la lección magistral participativa y el *Art Thinking*, es decir, un enfoque que resignifica las artes en los contextos educativos y que demanda una transformación de la educación del s. XXI a través de las artes contemporáneas.

La propuesta didáctica tuvo que adaptarse de forma improvisada a una enseñanza virtual, debido a la situación de pandemia y confinamiento vivida en el tercer trimestre del curso 2019-2020. La adaptación implicó una implementación parcial de las tareas en un grupo de 2º de ESO de un centro educativo de Zaragoza.

Aún con ese condicionamiento, los resultados muestran evidencias de la predisposición, motivación y curiosidad del alumnado por considerar los cuentos maravillosos de su infancia, por sus reescrituras y por las manifestaciones culturales en las que se ve reflejado este imaginario colectivo. Sus respuestas en las conversaciones literarias y sus producciones escritas confirman que los cuentos populares de tradición oral son un recurso extraordinario e inagotable para que los alumnos conecten sus conocimientos previos con otras reescrituras de los cuentos complejas, de forma que su intertexto lector y su educación literaria se vean reforzados (Mendoza, 2006, 2010; Tabernero, 2013).

Por último, me gustaría señalar que la realización del Máster y de este TFM ha contribuido a mi formación profesional como futura docente en varios sentidos. En primer lugar, he aprendido presupuestos fundamentales sobre la Didáctica de la Lengua y la Literatura y sobre el papel de la Literatura Infantil y Juvenil en la educación literaria, y he profundizado, además, en el conocimiento teórico de las obras y autoras seleccionadas. A través del Prácticum y del diseño e implementación de la propuesta, he podido experimentar tanto las múltiples posibilidades como las limitaciones que tenemos como docentes en las aulas de Secundaria. La observación, análisis y reflexión sobre la puesta en práctica de la propuesta didáctica y de los resultados obtenidos me ha permitido comprobar cuáles eran los puntos fuertes y las debilidades de la programación, cómo debe

adaptarse un docente a cada situación, qué actividades han resultado más eficaces y cómo el diálogo y el trabajo colaborativo invitan a participar a la mayor parte del alumnado. En líneas generales, este estudio ha satisfecho mis expectativas, pues me ha dado la oportunidad de desarrollar de forma teórica y práctica un tema que era de mi interés desde que realicé el Grado de Filología Hispánica. Concluyo este trabajo reafirmada en mi hipótesis sobre las posibilidades didácticas que ofrecen las reescrituras de cuentos de hadas al fomento de la educación literaria y al pensamiento crítico del alumnado adolescente, un tema sobre el que me gustaría seguir investigando desde las aulas.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Aarne, A. (1961). *The Types of the Folktale: A classification and bibliography*. En S. Thompson (trad. y ampl.). Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.
- Bettelheim, B. (1999). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. En S. Furió (trad.). Barcelona: Crítica.
- Beuchat, C. (2013). Están los libros, están los niños...Consideraciones sobre la lectura en voz alta. En Bibliotecas Escolares CRA (Coord.), *A viva voz: Lectura en voz alta* (pp. 16-27). Santiago de Chile: Bibliotecas Escolares CRA. Recuperado de http://www.bibliotecas-cra.cl/publicaciones_cra
- Bruna Pedriza, S. (2014). *Sociopoética e identidad femenina intergenérica en las reescrituras de Caperucita Roja. Investigación sobre la recepción infantil del mito en la actualidad*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/14495?ln=es#>
- Cashdan, S. (2000). *La bruja debe morir*. En M. Sacristán (trad.). Madrid: Debate.
- Cerdá, H. (1985). *Ideología y cuentos de hadas*. Madrid: Akal.
- Cerrillo, P.C. (2010). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Chambers, A. (1991). *El ambiente de la lectura*. México: S.L. Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2007). *Dime*. Madrid: S.L. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- (2005). *Andar entre libros*. México D.F.: Fondo de cultura económica.
- Colomer, T. y Manresa, M. (2008). Lecturas adolescentes: entre la libertad y la prescripción. *Signo & Seña*, 19, 145-157.
- Cordón García, J.A. (2018a). Leer escuchando: reflexiones en torno a los audiolibros como sector emergente. *Anuario ThinkEPI*, vol. 12, 170-182. doi: <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2018.23>

- (2018b). Libros electrónicos y lectura digital: los escenarios del cambio. *Palabra Clave (La Plata)*, 7(2), doi: <https://doi.org/10.24215/18539912e044>
- Dueñas, J.D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156. doi: https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239
- Ferreira Boo, C. (2012) Las reescrituras de brujas y princesas en la literatura infantil y juvenil gallega del siglo XXI. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil: ANALIJ*, 10, 47-56. Recuperado de <http://anilij.uvigo.es/wp-content/uploads/2017/06/2012.pdf>
- (2018). Traballando intertextualidades a partir de versións, adaptacións e reescrituras de contos dos irmáns Grimm. En M. Fernández Vázquez (Coord.), *De letras e de imaxes nas aulas de primaria* (pp. 51-73). A Coruña: Hércules de Ediciones.
- García Carcedo, P. (2018). Escritura creativa e igualdad: versiones de los cuentos tradicionales. *Revista Didáctica. Lengua y literatura*, 30, 87-103. doi: <http://dx.doi.org/10.5209/DIDA.61956>
- García Padrino, J. (2018). *Historia crítica de la Literatura Infantil y Juvenil en la España actual (1939-2015)*. Madrid: Marcial Pons Historia.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos*. Madrid: Taurus.
- González Álvarez, C. (2003). La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas. *Lenguaje y textos*, (21), 115-128. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2183/8207>
- Gutiérrez Sebastián, R. (2016). *Manual de literatura infantil y educación literaria*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mata, J. (2008). La edad de Aquiles o la futilidad de la literatura. En C. Lomas (Coord.), *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp. 119-147). Barcelona: Graó.
- Matas García, S. (2016). Las reescrituras de los cuentos populares en la literatura infantil y juvenil. [Trabajo Fin de Grado, Universidad del País Vasco]. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/20100>

- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectoliteraria*. Málaga: Ediciones Aljibe. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/>
- (2005). La Educación Literaria desde la Literatura Infantil y Juvenil. En M. C. Utanda Higuera, P. C. Cerrillo y J. García Padrino (Coords.), *Literatura Infantil y Educación Literaria*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 33-61.
- (2006). Intertexto lector y literatura infantil. En R. Tabernero Sala, J. Domingo Dueñas Lorente, J. L. Jiménez Cerezo (Coords.), *Contar en Aragón: palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 11-33.
- (2008). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/funcin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-de-la-competencia-literaria-0/>
- (2010). La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, 41, 53-69. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7133>
- Mendoza, A., y Cantero, F. J. (2011). Didáctica de la Lengua y de la Literatura: aspectos epistemológicos. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 3-31). Madrid: Pearson Educación.
- Mistral, G. (2014a). *La Cenicienta*. Santa Cruz de Tenerife: Diego Pun Ediciones.
- (2014b). *Blanca Nieve en la casa de los enanos*. Santa Cruz de Tenerife: Diego Pun Ediciones.
- Moreno Verdulla, A. (1998). *Literatura infantil: introducción en su problemática, su historia y su didáctica*. Cádiz: Universidad de Cádiz, Servicio de publicaciones.
- Muñoz Chaves, P. y Rodríguez Jiménez, L. (2010). Principios de atención a la diversidad. En J. Cárdenas Sánchez y L. M. Timón Benítez (Coord.), *Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: propuestas educativas para su desarrollo*

- en el marco escolar (pp. 25-35). Sevilla: Wanceulen Editorial. Recuperado de <http://ebookcentral.proquest.com/lib/unizarsp/detail.action?docID=5190412>.
- Núñez Molina, G. (2016). *Historia de la educación lingüística y literaria*. Madrid: Marcial Pons.
- Pennac, D. (2009). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Peña Muñoz, M. (2014a). La Cenicienta: un personaje mistraliano. En E. Rodríguez Abad y C. J. Cordovés Dorta (dir. y coord.) *La Cenicienta* (pp. 30-31). Santa Cruz de Tenerife: Diego Pun Ediciones.
- (2014b). Blanca Nieve en la casa de los enanos: una versión original. En E. Rodríguez Abad y C. J. Cordovés Dorta (dir. y coord.) *Blanca Nieve en la casa de los enanos* (pp. 30-31). Santa Cruz de Tenerife: Diego Pun Ediciones.
- Pérez Tapia, M. T. (2008). *Una experiencia piloto en la enseñanza de la lengua española de Enseñanza Secundaria Obligatoria: programa de intervención educativa para el desarrollo de la expresión escrita basado en la reescritura de textos*. [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá]. Recuperado de https://bibliobuscador.uah.es/permalink/f/d835tr/34UAH_ALMA2139297020004214
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural*. México: S.L. Fondo de Cultura Económica.
- Rodari, G. (2007). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de contar historias*. En M. Merlino (trad.). Barcelona: Planeta.
- Rodríguez-Almodóvar, A. (2011). *Cuentos al amor de la lumbre I. Cuentos maravillosos*. Madrid: Anaya.
- Sepúlveda Castillo, L. A. (2012). *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/80535#page=1>
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual. An introduction to teaching multimodal literacy*. New York: Teachers College Press.
- Shua, A. (2009). *Cazadores de letras. Minificción reunida*. Madrid: Páginas de Espuma.

- Sirvent Ramos, A. (2008). Literatura e intertexto. F. M^a. Bango de la Campa, A. Niembro Prieto y E. Álvarez Prendes (Eds.), *Intertexto y polifonía*, v. 1 (pp. 643-653). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Smith F. (2001). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Sotomayor Sáez, M. V. (2005). Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias. *Revista de educación*, Extra-1, 217-238. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re2005/re2005-15.html>
- Tabernero, R. (2013). Libros que llevan a otros libros: la literatura «iluminada» en las bibliotecas escolares. *Ensino Em Re-Vista*, 20 (2), 315-340. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23708>
- Todorov, T. (2005). *Introducción a la literatura fantástica*. México D.F.: Coyoacan.
- Valenzuela, L. (1993). *Simetrías*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- (2001). *Peligrosas palabras*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.
- Villanueva, D. (1994). Introducción. En D. Villanueva (Coord.), *Curso de teoría de la literatura* (pp. 11-16). Madrid: Taurus.
- Zapata, T. (2007). *El cuento de hadas, el cuento maravilloso o el cuento de encantamiento*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Zapico, E. (2015). “¿Colorín, colorado?”: *Las reescrituras contemporáneas de los cuentos de hadas en la literatura hispánica* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. doi: 10.14201/gredos.128826

Legislación

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación: Capítulo III. Educación secundaria obligatoria. Artículo 26: Principios Pedagógicos. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato y se implanta en la Comunidad Autónoma de Aragón, publicado en el BOE el sábado, 3 de enero de 2015. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf>

Orden ECD/489/2016 del 26 de mayo por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, publicado en el BOA el jueves, 2 de junio de 2016. Recuperado de <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=910768820909>