



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

Máster en Profesor de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y
Enseñanza de Idiomas

Especialidad: Lengua Castellana y Literatura

**La vida es un cuento y los cuentos
cuentos son. La escritura creativa: un
puente hacia la literatura en 2º de la ESO**

Raúl Crespo Valdivieso

Tutora: Esperanza Rivera Salmerón

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Curso: 2024-2025

“What unites people? Armies? Gold? Flags? Stories. There’s nothing in the world more powerful than a good story. Nothing can stop it. No enemy can defeat it”.

Tyrion Lannister

Resumen: Uno de los grandes desafíos que enfrenta la educación en la actualidad es el fomento de la literatura en los estudiantes. Existen planes y proyectos en los centros que abordan esta cuestión desde la lectura. El presente trabajo final de máster plantea el acercamiento a la literatura desde la construcción de versiones de cuentos tradicionales, es decir, pretende situar a los alumnos como agentes activos y protagonistas del proceso de escritura con el fin de canalizar su imaginación, su libertad y sus emociones. El objetivo fundamental reside en que puedan trazar una versión propia de un cuento tradicional a partir de los procesos de interpretación y actualización que desarrollen a través de la lectura del texto original. La situación de aprendizaje integrada en este trabajo persigue que los alumnos se sumerjan en un aprendizaje significativo y constructivista que los conduzca a la construcción de sus propias historias y, en definitiva, a la creación de mundos ficticios en los que ellos determinan qué leyes rigen esa realidad. La intención última consiste en que el alumno sea consciente del poder que atesora el lenguaje y de las posibilidades expresivas e interpretativas que posee el cuento como género literario.

Palabras clave: Cuento, didáctica de la literatura, escritura creativa, aprendizaje significativo, expresión escrita

Abstract: One of the major challenges in education today is encouraging students to read more. Schools have plans and projects that address this issue through reading. This master's thesis takes a different approach, proposing that students construct their own versions of traditional stories. This places them at the heart of the writing process, allowing them to express their imagination, freedom and emotions. The main objective is to enable students to create their own version of a traditional tale, based on their interpretation and updating of the original text. This work integrates a learning situation that aims to immerse students in meaningful, constructivist learning, leading them to construct their own stories and, ultimately, create fictional worlds in which they determine the governing laws. Overall, the aim is to make pupils aware of the power of language and the expressive and interpretative potential of the short story as a literary genre.

Key words: Short story, didactics of literature, creative writing, meaningful learning, written expression

ÍNDICE

1. Introducción.....	5
2. Justificación y objetivos.....	7
3. Marco teórico.....	10
3.1 Fundamentación disciplinar: El cuento, un género especial.....	10
3.2 Fundamentación psicopedagógica: El cuento, un género significativo y constructivista.....	18
3.3 Fundamentación curricular: De la ley al aula a través del cuento.....	21
3.4 Fundamentación didáctica y metodológica: El cuento, ¿qué y cómo?.....	23
3.4.1 <i>Accesit</i> Rodari.....	28
4. Propuesta de intervención.....	32
4.1 Contextualización.....	33
4.2 Justificación curricular.....	36
4.3 Objetivos específicos de la propuesta.....	40
4.4 Estrategias metodológicas.....	41
4.5 Agrupamientos.....	42
4.6 Materiales, recursos y espacio.....	42
4.7 Secuenciación didáctica.....	43
4.8 Atención a la diversidad y aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).....	48
4.9 Evaluación del alumnado.....	49
5. Conclusiones.....	55
BIBLIOGRAFÍA.....	57
ANEXOS.....	60

1. Introducción

El presente trabajo final de máster nace de la intención de llevar el cuento a las aulas de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria. La pretensión de este trabajo no es otra que programar una situación de aprendizaje en la que el cuento sea el género vehicular de un aprendizaje para el alumno que debe ser significativo y constructivista, sostenido desde una metodología comunicativa, activa y participativa. La estructura del trabajo es pentapartita: los dos primeros bloques identifican la motivación de la propuesta y los objetivos del trabajo; el tercer capítulo presenta un marco teórico fundamentado en los ámbitos de la propia disciplina, de la psicopedagogía, del currículo y de la didáctica y la metodología concretas de la especialidad, en consonancia con las diferentes asignaturas cursadas durante el periodo del máster; el cuarto bloque desarrolla el trazado de la propuesta didáctica y el quinto concluye la satisfacción de los objetivos planteados.

El cuento como género literario es el elemento central de esta investigación. Es, sin duda, uno de los géneros que presentan una mayor hibridación en su naturaleza y carácter, circunstancia que justifica su elección como herramienta didáctica de acuerdo con las múltiples oportunidades de recepción y de producción que permite. Además, este trabajo es el resultado de la firme convicción de que el aura especial que rodea al cuento catapultará el desarrollo cognitivo de los alumnos y se inserta en una concepción optimista de la educación anclada en la imaginación como proceso creativo que posicione a los alumnos en una dimensión de libertad. Mayoritariamente la literatura se ha enseñado para ser leída, para ser venerada y para ser considerada, en muchos aspectos, inalcanzable, como si se tratase de una abstracción ajena a la realidad y la cotidianeidad de los alumnos. El presente trabajo final de máster tiene como objetivo fundamental y, también, fundacional defender que los talleres de escritura creativa en torno al cuento construyen puentes que conducen a los alumnos hacia la literatura y les entregan la oportunidad de participar en la dimensión literaria y, por ende, artística que rodea a la humanidad. La finalidad no es otra que despertar el interés de los educandos por el placer literario o, al menos, conseguir que pierdan el miedo a los textos y al nuboso enigma de la literariedad.

Existen planes de fomento de la lectura en la plena totalidad de los centros de nuestra comunidad y, seguramente, de nuestro país. La realidad y el mantra siguen caminando de la mano mientras aseguran que los jóvenes, y la población en general (materia para otro trabajo), siguen sin leer. Este trabajo surge de la necesidad de demostrar

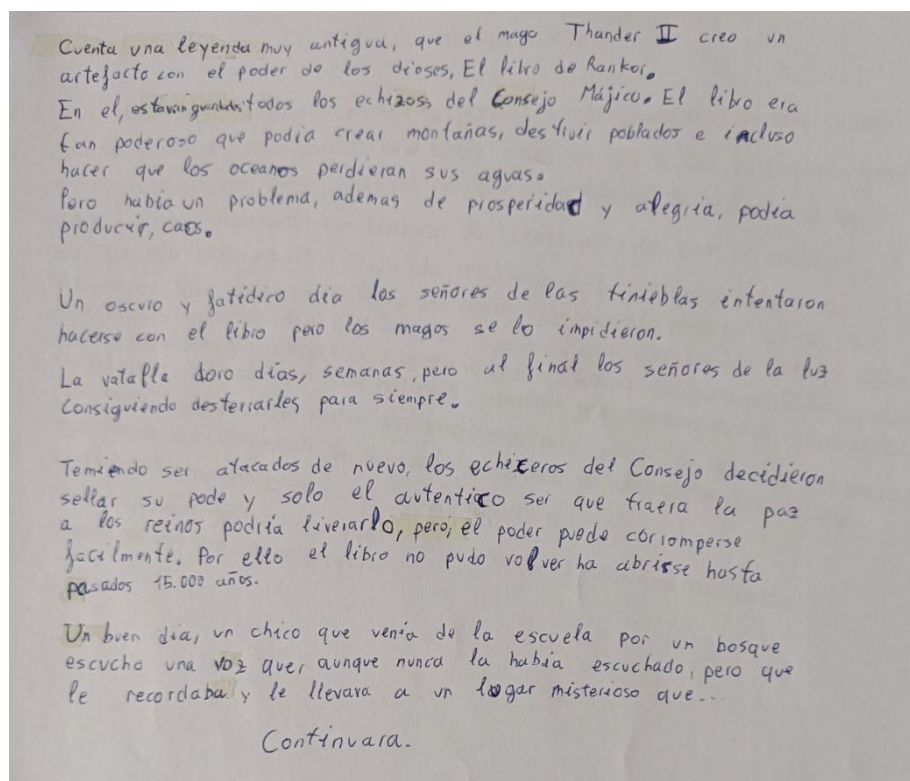
que la literatura no solo se aprehende desde la lectura y de la urgencia de reivindicar que la literatura también es abordable desde la escritura. La lectura evoca mundos ficticios, sin embargo, la escritura permite construir esos mundos, reformular las leyes de la existencia o, incluso, vislumbrar universos que arrojen algo de luz a una humanidad cada vez menos humana. Apuntaba Wolfgang Iser que “la lectura de obras literarias nos da la oportunidad de formular lo no formulado” (Iser, 1987, p. 243). Debe entenderse desde el ámbito de la hermenéutica y la estética de la recepción, es decir, desde la férrea defensa de que un texto no puede construirse sin su receptor. Idea que comulga a la perfección con la que da sentido a este trabajo, trasladar la interpretación del texto literario de la lectura a la escritura.

Quizás este trabajo sea en esencia tradicional, quizás la propuesta didáctica se aleje de la imposición digital (que no innovación educativa) que se pregona hasta el grito desgañitado hoy en día, quizás el cuento folclórico agonice en una oscura y fría sala de hospital, pero desde la tradición hasta la modernidad, este trabajo defiende y defenderá que “lo tradicional sigue apelando al lector contemporáneo, porque su carácter popular y su oralidad lo configuran como inacabado, como óptimo para ser versionado” (Álvarez y Morán, 2018, p. 12). Los alumnos tienen mucho que decir en una educación que debería ser para ellos y que sean ellos, herederos de la transficcionalidad, quienes decidan si vivirán felices y comerán perdices.

2. Justificación y objetivos

Este trabajo final de máster tiene su origen en el desarrollo de uno anterior en el ámbito de la asignatura de Didáctica de la Lengua y la Literatura españolas y nace desde la convicción de que con la educación literaria y la expresión escrita puede construirse un espacio de enseñanza y aprendizaje para los alumnos que radique en la escritura creativa y que persiga el fomento de la lectura por medio de la escritura a la vez que mejore sus capacidades comunicativa e introspectiva. Esta declaración de intenciones quiere ser el motor que impulse la justificación de la propuesta que se desarrolla en este trabajo. El ánimo de la misma se vertebra desde dos áreas de conocimiento: la didáctica de la literatura y la expresión escrita. La conjunción de ambas en una situación de aprendizaje, como la que más adelante se expone, permite edificar un puente que traslade a los alumnos también al ámbito de la comprensión lectora.

En este sentido, el cuento se erige en el género idóneo para trabajar las cuestiones arriba expuestas. Debo admitir que, si la génesis de este trabajo se encuentra en otra asignatura del máster, el motivo que vertebra toda su fundamentación y secuenciación es consecuencia directa de mi periodo de *practicum* en el IES José Jiménez Lozano de Valladolid. Esto es así, puesto que en él pude llevar a buen término un taller de escritura creativa que perseguía objetivos similares, aunque menos ambiciosos, ya que su duración fue de cuatro sesiones. Ciertamente, no extraje conclusiones cuantitativas del proceso, sin embargo, puede comprobar por boca de los alumnos (y de los padres de alguno de ellos que son docentes en el instituto) que disfrutaron construyendo un mundo ficticio en el que conferían un poder especial y mágico a esos objetos que habían sido esenciales en su infancia y su espacio familiar. Observé que tenían la necesidad de contar y de saberse el epicentro de su propia sensibilidad. En aquel taller fue el género de la leyenda el que sostuvo la secuencia de actividades destinadas al reconocimiento del placer literario a través de la escritura y, finalmente, de la lectura. A continuación muestro el ejemplo de una de las leyendas que escribieron los alumnos de 1º de la ESO cuyo autor me prometió que la continuaría.



(Imagen de la leyenda creada por un alumno de 1º de la ESO del IES José Jiménez Lozano)

El objetivo del taller era que en una de las sesiones presentaran en clase un objeto personal que tuviera un significado emocional importante para ellos y que, tras haber estudiado la leyenda en la unidad didáctica anterior que impartió mi tutora y hubiéramos repasado su estructura y elementos, pudieran construir una leyenda sobre el objeto personal escogido. De esta manera, se cumpliría la certeza de que hay géneros que, con brevedad dilatada como diría Cervantes en referencia a sus *Novelas ejemplares*, pueden incrementar considerablemente las posibilidades expresivas, proyectando el mundo interno del alumno a la vez que construyen un puente hacia la literatura. Así lo define Ricardo Piglia:

Todas las historias del mundo se tejen con la trama de nuestra propia vida. Lejanas, oscuras, son mundos paralelos, vidas posibles, laboratorios donde se experimenta con las pasiones personales. Los relatos nos enfrentan con la incomprensión y con el carácter inexorable del fin, pero también con la felicidad y la luz pura de la forma (Piglia, 2000b, p. 124).

Con esta propuesta pude comprobar que los alumnos disfrutaban construyendo, que la libertad creativa infunde ánimos en su motivación y que el refuerzo de su autoimagen como escritores les conduce a una pérdida paulatina del miedo a la literatura.

En definitiva, este segundo apartado del trabajo final de máster tiene por finalidad relatar los objetivos que con él se quieren conseguir, sin que estos coincidan con los objetivos específicos de la propuesta didáctica del cuarto apartado:

- Analizar la naturaleza del cuento y relacionarla con la pertinencia de escoger este género como epicentro didáctico y metodológico de talleres de escritura creativa.
- Relacionar las propuestas de la estética de la recepción propias de la hermenéutica con la escritura creativa con el fin de situar al alumno como agente activo y constructivo del sentido de los textos literarios.
- Profundizar en las posibilidades que el cuento ofrece como herramienta didáctica en la consecución de un aprendizaje significativo y constructivista, así como integra la dimensión psicoemocional de los alumnos.
- Demostrar que los talleres de escritura creativa confluyen estrechamente con el espíritu educativo de la LOMLOE y el conjunto de textos legales que rigen el currículo.
- Ilustrar las fórmulas que vertebran la construcción de historias fantásticas mientras promueven el pensamiento crítico y el desarrollo autónomo de los alumnos.

3. Marco teórico

La edificación de este trabajo fin de máster se sostiene sobre cuatro pilares que fundamentan su razón de ser y su pertinencia didáctica. Cuatro son los pilares y, por ende, cuatro son las perspectivas desde las que debe abordarse la construcción de esta propuesta. En primer lugar, es imprescindible realizar una recensión teórica que aúne los aspectos definitorios e identificativos del género que da sentido a la propuesta didáctica, el cuento, así como la relación entre el mismo, la estética de la recepción y las estrategias de escritura creativa. En segundo lugar, resulta conveniente declarar cuál es el espíritu educativo de la acción docente y en qué teoría se enmarca. En tercer lugar, es tan esencial como indispensable acometer un aterrizaje en el currículo que permita hilvanar la propuesta con los textos legales que a día de hoy rigen el sistema educativo español. En cuarto y último lugar, es necesario exponer los principios didácticos y metodológicos en los que se inspira la propuesta cuyo desarrollo preceden.

3.1 Fundamentación disciplinar: El cuento, un género especial

Este primer subapartado teórico debe servir para situar los principios de la Teoría de la Literatura que, en calidad de disciplina filológica del docente, interesan en la programación de la propuesta didáctica que incluye este trabajo. ¿Qué se quiere hacer? ¿Por qué se quiere hacer? Son las preguntas que deben vehicular el recorrido de la abstracción teórica hacia la concreción práctica en el aula. En este sentido será el cuento el objeto filológico que sostenga el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El cuento atesora desde su génesis ríos de tinta en torno a su definición. Se trata de un género literario que, aunque tradicionalmente adscrito a la narrativa, puede convenirse que constituye un género en sí mismo con una estructura y un carácter propios. Los albores del cuento se hallan habitados por la niebla, la confusión y la incertidumbre que remiten a un origen acunado por lo secreto y lo inefable. Eva Álvarez y Carmen Morán relacionan esta indeterminación en el nacimiento del cuento con el mito, puesto que definen ambas expresiones como “relatos que todavía hoy contamos [que] fueron para nuestros ancestros, ante todo, una forma de conocimiento sobre el mundo y sus semejantes” (Álvarez y Morán, 2018, p. 7). Sendas investigadoras señalan que esta

definición engarza en mayor medida con la noción de cuento popular o tradicional que con la concepción actual de este género; sin embargo, destacan que los ecos de la tradición aparecen de alguna manera en la modernidad a través de la renovación del espacio de la oralidad que supone en la actualidad la web 2.0 (Álvarez y Morán, 2018, p. 7). Ello implica que el ser humano se sitúa frente a una oralidad moderna que se consagra desde la transmedialidad: series, redes sociales, cómics, memes, hibridaciones genéricas, etc.

En su investigación, las autoras encuadran el cuento en el horizonte de la ficción breve y apuestan por la conjunción de los estudios críticos y las propuestas pedagógicas que nutren el cuento como *medium* didáctico en tanto en cuanto aseveran que ambas realidades “confluyen para darle entidad y significado al cuento, a la cultura popular y a la modernidad digital” (Álvarez y Morán, 2018, p. 9). Es decir, conceptualizan el cuento como un objeto que aparece posicionado desde su surgimiento junto al ser humano y reproduce precisamente la cognición humana en su estructura especial (más adelante se reflexionará acerca de este calificativo). El cuento emana de la oralidad y es difícil encontrar el instante exacto en que comienza su existencia, una existencia que tradicionalmente se ha asociado a una función, la enseñanza de los niños, pero que, en palabras de la propia Morán, converge a su vez con “el remoto recuerdo de una explicación latente, nunca explícitamente verbalizada, sobre un misterio del mundo o un conflicto de la existencia humana” (Morán, 2018, p. 39). Esta naturaleza bimembre del cuento que hunde sus raíces en lo más profundo de los universales de la humanidad y que guarda un valor primigenio que da sentido en todas las culturas al origen de la vida ha servido de motivo para construir y proponer una morfología del cuento.

Vladimir Propp fue un destacado formalista ruso que dedicó su investigación al análisis crítico de la estructura y de los diferentes elementos del cuento folclórico en lengua rusa. En su obra con el mismo título, *Morfología del cuento* (1972), Propp equipara el cuento a las formaciones orgánicas y postula su estudio científico. En este sentido, defiende que en el ámbito de la cuentística popular “el estudio de las formas y establecimiento de las leyes que rigen la estructura es posible” (Propp, 1981, p. 13). La profunda investigación desarrollada y detallada por Propp en la obra arriba mencionada avala la concepción del cuento como un género en sí mismo que es independiente de la novela y que destaca por la presencia en su seno de diversos elementos y características que permiten su funcionamiento. La conceptualización que él propone puede ser de gran

utilidad en el tratamiento del cuento en el aula de secundaria por cuanto permite sistematizar y ejemplificar el funcionamiento del género que recoge las verdades universales y casi impronunciables que señalaba Carmen Morán. A colación de esta declaración, reflexiona Propp que “si no sabemos descomponer un cuento según sus partes constitutivas, no podemos establecer comparación alguna que resulte justificada” (Propp, 1981, p. 29). Con estas palabras el autor identifica el problema que enfrenta el cuento como objeto; un problema que es un desafío incrustado en “la similitud de los cuentos del mundo entero”, señala en la misma página.

El trabajo de Propp conduce a la propuesta de una morfología que entiende y atiende a las diferentes partes constitutivas del cuento y que observa las distintas relaciones que entre ellas y en conjunto tienen lugar. Por cuestiones de espacio en este TFM no es posible detenerse en cada una de ellas, sin embargo, es conveniente destacar la clasificación que Propp realiza entre “valores constantes y valores variables” (Propp, 1981, p. 32) en tanto en cuanto sostienen la base de la propuesta didáctica que se desarrollará en este trabajo final de máster. El autor ruso muestra que en el corpus de la literatura rusa que él reunió conviven cuentos con historias similares, pero protagonizadas por personajes con diversos nombres y atributos, y esta circunstancia él la expande a la literatura del mundo, tal y como se ha mencionado en el párrafo anterior. Esta descripción se torna clave en esta fundamentación, puesto que distingue entre elementos variables como los descritos y elementos constantes que constituyen las acciones de los personajes, esto es, sus funciones (Propp, 1981, p. 32). De esta reflexión se extrae que los cuentos muestran una predisposición natural al cambio, a la variación, a la ramificación, y ello entronca con la situación de aprendizaje sostenida en la escritura creativa que más adelante se expondrá.

Para Propp las funciones son la unidad básica de la morfología del cuento, es decir, son las partes constitutivas sobre las que se edifica el texto (Propp, 1981, p. 33). Las funciones resultan en las acciones que vehiculan la historia y de sus significados surgen los límites y las leyes que establecen el orden lógico-cronológico de la narración. La relevancia de su significación define la acción de los personajes con independencia de sus nombres o atributos; esto implica que las funciones como categoría confieren valores replicables a personajes de historias diferentes. De acuerdo con este hecho, Propp expone

las siguientes premisas en relación con la operatividad universal de las funciones del cuento:

1º Los elementos constantes, permanentes, del cuento son las funciones de los personajes, sean cuales fueren estos y sea cual sea la manera en que cumplen estas funciones. Las funciones son las partes constitutivas fundamentales del cuento.

2º El número de funciones que incluye el cuento maravilloso es limitado.

3º La sucesión de las funciones es siempre idéntica.

4º Todos los cuentos maravillosos pertenecen al mismo tipo en lo que concierne a su estructura.

(Propp, 1981, pp. 33-35)

Estos principios universales integrados en la morfología inmanente del cuento, según Propp, resultarán de utilidad en la programación de la situación de aprendizaje que protagoniza este trabajo final de máster. Esto es así porque en su formulación presentan las características comunes que desde una perspectiva comparatista pueden encontrarse en los cuentos de las diferentes literaturas presentes en el mundo con independencia de su tradición y origen.

Hasta aquí se ha tratado de acometer una reflexión somera, aunque certera, en relación con la génesis y la estructura natural del cuento como género literario y como objeto de creación y estudio. El siguiente escalón que encuentra esta fundamentación disciplinar, que se aproxima al asunto desde la Teoría de la Literatura, remite al carácter especial atribuido al cuento al comienzo de esta recensión. Este carácter diferente y diferencial del cuento con respecto a otros géneros literarios engarza con el hilo conductor de la propuesta didáctica, ya que permite adentrarse en la dimensión psicológica y emocional de los estudiantes a través de un proceso de escritura que fomenta la creación de mundos propios y establece una fuerte relación entre la educación literaria y el mundo interior de los alumnos.

En este sentido se manifiesta Baquero Goyanes en su artículo *¿Qué es el cuento?* (1988) donde aborda la cuestión del carácter especial que alberga el cuento como género frente a la novela. Baquero Goyanes fundamenta su definición de este género en contraposición a la definición de la novela, entendiendo que el cuento representa un valor diferencial dentro del género narrativo que lo acerca incluso en mayor medida al género

poético. Para este autor “las diferencias entre novela extensa, corta y cuento residen en algo más que en sus dimensiones” y “ese <algo más> viene dado por la índole de sus argumentos” (Baquero, 1988, p. 131), es decir, la clave definitoria reside no en la forma, sino en el tono. Los asuntos y los temas que vehiculan la acción de los cuentos ofrecen la entidad propia a este género y, en cierto modo, salvaguardan la naturaleza secreta y primigenia que en párrafos anteriores se ha expuesto y que no parece compartir la novela.

Esta brecha que Baquero Goyanes describe entre el cuento y la novela, sin embargo, consiente el acceso a un espacio de relación con la poesía. Esta idea la expresa Baquero por medio de la siguiente reflexión: “las sensaciones y sentimientos que un cuento despierta en nosotros no andan muy lejos de los que nos provoca la lectura de ciertas poesías líricas. Se trata de algo que no afecta propiamente la forma ni los temas, sino más bien lo que podríamos considerar el *tono*” (1988, p. 138). De esta sugerencia es posible deducir que el cuento es desde sus orígenes un género especial que, si bien tiene una estructura definida como se ha indicado con anterioridad, presenta un funcionamiento emocional que lo convierte en un subgénero narrativo-poético, esto es, en un punto de encuentro con voz propia en el panorama literario que puede resultar motivador e innovador en las aulas de secundaria en tanto puente hacia la apreciación del lenguaje literario. El cuento ofrece numerosas posibilidades gracias a la presencia de ese tono que le confiere la unicidad y la libertad necesarias en la configuración de historias y mundos desde un esquema propio que es flexible e integrador. Sobre las leyes del cuento expone Baquero Goyanes la siguiente circunstancia:

El cuento es un preciso género literario que sirve para expresar un tipo especial de emoción, de signo muy semejante a la poética, pero que no siendo apropiada para ser expuesta poéticamente, encarna en una forma narrativa próxima a la de la novela, pero diferente de ella en técnica e intención. Se trata pues de un género intermedio entre poesía y novela, apresador de un matiz semipoético, seminovelesco, que sólo es expresable en las dimensiones del cuento (Baquero, 1988, p. 139).

A continuación se profundizará en la adecuada recepción que debe realizarse de los cuentos desde los principios de la hermenéutica, que serán de utilidad en la programación de la propuesta didáctica por cuanto engarzan en el ámbito educativo con la decodificación de sentidos, la construcción de significados y la intertextualidad que debe hilvanar los conocimientos previos de los alumnos con los contenidos adscritos a las competencias de la asignatura. Autores como Ricardo Piglia, Wolfgang Iser y Umberto

Eco han centrado sus estudios en la estética de la recepción y en cómo el lector se convierte en constructor del sentido del texto por medio del proceso de lectura a través de la interpretación de los espacios de indeterminación y las múltiples posibilidades de significado que están presentes en los textos. Este hecho ha sido principalmente abordado en la estructura del cuento por su carácter y estructura especiales, como se ha señalado anteriormente. En este trabajo las reflexiones en torno a la estética de la recepción pueden ser de utilidad en tanto en cuanto sitúan al lector como agente activo en la construcción del sentido del texto, es decir, el alumno asumiría un papel relevante en este proceso, llevando los preceptos de la hermenéutica a la construcción de cuentos versionados que se trasladen a la escritura con posterioridad al proceso de lectura en el que tendrán lugar diversas interpretaciones por parte de los alumnos.

El texto literario concebido como el espacio en el que autor y lector confluyen en la construcción del sentido de la historia narrada es una idea que adquiere fuerza en su expresión en el género del cuento, donde distintas versiones conviven a lo largo de la tradición. Con estas dos tesis define Ricardo Piglia el género que ocupa a este trabajo: “Un cuento siempre cuenta dos historias” (Piglia, 2000a, p. 105) y “La historia secreta es la clave de la forma del cuento y de sus variantes” (Piglia, 2000a, p. 108). A tenor de estas aseveraciones se entiende que en el cuento conviven dos narraciones, una visible que tan solo requiere de la acción del autor y otra oculta que surge de la interacción del lector con el texto, es decir, en el proceso de lectura. Según Piglia, los cuentos albergan dos posibles interpretaciones, al menos, siendo la segunda el resultado de la experiencia y el conocimiento previo del lector toda vez que dialoga con los significados del texto. Ello implica que el proceso de lectura es un proceso significativo y constructivista, circunstancia que vertebra el espíritu de la propuesta didáctica que se desarrollará en el cuerpo de este trabajo y a la que se prestará atención en el siguiente subapartado. La intención de la misma consistirá en que los alumnos inscriban las interpretaciones personales de cuentos personales en versiones escritas que sean consecuencia de una situación de aprendizaje fundamentada en la lectura de cuentos y la adquisición de contenidos sobre su estructura y funcionamiento.

Esta motivación aquí descrita comparte la declaración que Piglia realiza en torno a la finalidad de la construcción de un cuento. Una finalidad que él relaciona estrechamente con la necesidad humana de contar historias, de descubrir verdades y de

renovar certezas ante las diferentes experiencias vitales que moldean el decurso de los tiempos. Así, Piglia sostiene que:

El cuento se construye para hacer aparecer artificialmente algo que estaba oculto. Reproduce la busca siempre renovada de una experiencia única que nos permita ver, bajo la superficie opaca de la vida, una verdad secreta (Piglia, 2000a, p. 111).

Los postulados de Piglia recuperan la concepción clásica del poeta como vate. Ello conduce a la elevación del autor como voz de un arte adivinatoria y al encumbramiento del cuento en tanto que “la narración descubre un mundo olvidado en unas huellas que encierran el secreto del porvenir” (Piglia, 2000b, p. 123). Esta idea quiere ser transmitida a los alumnos con el fin de que se acerquen a la literatura desde la perspectiva de quien construye mundos, desvela verdades y otorga vida a las emociones que encuentra en las profundidades de su ser. Se trata de una declaración de intenciones que engarza con lo expresado a su vez por Wolfgang Iser, para quien “la lectura únicamente se convierte en un placer cuando es activa y creativa” (Iser, 1987, p. 216). La propuesta didáctica de este trabajo persigue que los alumnos se introduzcan en los textos como agentes que construyen conocimiento y lo transfieren.

La imaginación adquiere un grado máximo de relevancia en la situación de aprendizaje que detallará cómo deben versionar cuentos latentes de la tradición; no obstante, es necesario señalar que, antes de escribir, es imprescindible nutrir la imaginación con la lectura, con el fin de que en cada paso del proceso nuevas interpretaciones surjan y moldeen la nueva historia del cuento elegido por cada alumno. Este proceso tiene lugar “a medida que la imaginación del lector anima estos bocetos, estos a su vez influirán en el resultado de la parte escrita del texto” (Iser, 1987, p. 217). La lectura del texto enriquecerá las ideas creadoras de los alumnos y mejorará el proceso de escritura creativa que anhela la propuesta, puesto que “podemos decir que el proceso de lectura es selectivo, y que el texto potencial es infinitamente más rico que cualquiera de sus realizaciones concretas” (Iser, 1987, p. 223). Debe considerarse que una nueva versión escrita de un cuento popular es a su vez una interpretación diferente de ese mismo texto literario y, en este sentido, esta realidad permite fundamentar una propuesta didáctica basada en la escritura creativa por medio de los parámetros propios de la estética de la recepción que introduce la hermenéutica y que en las aulas de secundaria cobra

sentido en aras de promover la construcción de un intertexto lector en los alumnos que se relacione, además, con el imaginario cultural del que forma parte como individuo y miembro de la sociedad.

Finalmente, en el ámbito de la recepción del texto literario y de la construcción de su significado conviene recordar las palabras de Umberto Eco que proyectan la idea de que “un texto se emite para que alguien lo actualice” (Eco, 1993, p. 77). Esta cita refuerza el uso que del cuento se quiere proponer en este trabajo, puesto que ahonda en la certeza de que los textos viven y perviven y, de acuerdo con esta premisa, necesitan de los lectores para garantizar su continuidad más allá de la vida de su autor. Ello es posible en el momento en que el texto y el contexto se dan la mano y ofrecen una relectura de su argumento y su sentido, aunque también es posible cuando ofrecen una reescritura de la historia que narran. El espíritu último de la secuencia didáctica que propone este trabajo final de máster no es otro que el que se adentra en el camino de la escritura creativa a partir de la lectura y conocimiento del cuento como texto literario con la finalidad de construir un puente que conecte a los alumnos con la literatura.

Eco propone dos estrategias textuales bajo la nomenclatura de Lector Modelo y Autor Modelo (Eco, 1993, p. 89). Estas categorías no interesan en exceso en este trabajo, aunque sí es importante remarcar con ellas que el significado de un texto se construye entre quien lo emite y quien lo recibe, que lo actualiza. Para Eco el Lector Modelo construye el significado del texto que enfrenta a partir de sus experiencias vitales y en la propuesta didáctica que ocupa este trabajo la intención será trasladar ese diálogo entre el texto y el contexto del lector a un escenario en que este se transforma en autor e inscribe una nueva versión de un cuento. Como colofón a este primer subapartado, las siguientes palabras de Umberto Eco evocan el proceso por el cual los alumnos se consagrarán como escritores, como autores de historias reformuladas desde su propia dimensión interior (cognitiva, emocional y personal), así como plasma la pregunta que debe iniciar el proceso de escritura y, en consecuencia, de interpretación como lectores del cuento que deseen actualizar:

La configuración del Autor Modelo [...] involucra al universo que está detrás del texto, detrás del destinatario y, probablemente, también ante el texto y el proceso de cooperación (en el sentido en que dicha configuración depende de la pregunta: ¿qué quiero hacer con este texto?) (Eco, 1993, p. 95)

3.2 Fundamentación psicopedagógica: El cuento, un género significativo y constructivista

El segundo subapartado del marco teórico de este trabajo final de máster responde a la necesidad de posicionar desde el punto de vista psicopedagógico la propuesta didáctica que más adelante se expondrá. Esta necesidad no es baladí, puesto que resulta imprescindible conocer qué motivación educativa envuelve la práctica docente y, al mismo tiempo, situar el proceso de enseñanza-aprendizaje en unos parámetros concretos que respondan a las teorías psicológicas y pedagógicas que en los últimos tiempos han impregnado e impregnan la labor docente.

Es evidente que de un tiempo a esta parte se ha producido una evolución dentro del sistema educativo por cuanto se refiere al proceso de aprendizaje. En este sentido, en la actualidad el aprendizaje no se considera un cambio de conducta ni una responsabilidad última del alumno, tal y como propugnaban las teorías conductistas (Ausubel, 1983, p. 1); en cambio se percibe como una significación de la experiencia educativa que vive el alumno. David Ausubel, psicólogo estadounidense, fue el introductor del concepto a través de su Teoría del Aprendizaje Significativo por Recepción, una propuesta del ámbito de la psicología que demuestra la importante influencia de Piaget en sus estudios (Trenas, 2009, p. 1). El aprendizaje significativo consiste en que el alumno construya “nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente” (Trenas, 2009, p. 1), esto es, que la información nueva que adquiera a través del proceso de enseñanza-aprendizaje se introduzca en la estructura cognitiva previa del estudiante, estableciéndose de este modo una relación no arbitraria, sino significativa entre ambos. Se entiende por estructura cognitiva el conjunto de ideas y conceptos organizados que una persona presenta (Ausubel, 1983, p. 1).

Con el fin de que el aprendizaje significativo pueda desarrollarse en los estudiantes es necesario que concurren una tríada de requisitos que, según Ausubel y Trenas, son los siguientes:

- A) El alumno debe poseer los conocimientos previos adecuados para poder acceder a los conocimientos nuevos y, por otro, el contenido ha de poseer una significatividad psicológica.

B) El contenido ha de poseer una cierta estructura interna, una cierta lógica intrínseca, un significado en sí mismo.

C) El alumno ha de tener una actitud favorable para aprender significativamente.

(Ausubel, 1983, pp. 4-5) (Trenas, 2009, pp. 2-3)

Sin embargo, esta convergencia de necesidades requiere a su vez de la interacción entre el docente, los contenidos del aprendizaje y el educando. En ella el primero actúa como guía y mediador imprescindible que facilite al alumno la adquisición de conocimientos que le permita construir su propio aprendizaje, es decir, el profesor debe ser la garantía de que entre el currículo y la experiencia previa del alumno se establece un puente que transfiera el conocimiento. Todo ello debe estar encaminado a concluir en un “aprendizaje permanente” (Moreira Chóez *et al.*, 2021, p. 918) en el que el conocimiento se construya y se reconstruya (Moreira Chóez *et al.*, 2021, p. 920), es decir, debe caracterizarse por ser de naturaleza duradera y secuencial.

En esta propuesta psicopedagógica resulta capital que el docente conozca e identifique el aprendizaje previo de sus alumnos con el fin de planificar el proceso, de manera que los alumnos consigan la capacidad de analizar e interpretar lo aprendido en relación con lo establecido con anterioridad en sus estructuras cognitivas. Esta circunstancia, además, debe manifestarse en la plena duración del proceso de aprendizaje, incluyendo, por lo tanto, la fase de evaluación de los alumnos. Moreira Chóez *et al.* señalan, a tenor de esta cuestión, que “el proceso evaluativo del aprendizaje significativo debe ser influyente, formativo y recursivo” (2021, p. 923). Esta aseveración implica que el estudiante tiene que adquirir la capacidad de construir aprendizajes desde una perspectiva sostenida en la consecutividad, de manera que los significados se encadenen, conformando estructuras cognitivas superiores.

El aprendizaje significativo guarda una estrecha relación con las teorías constructivistas que surgieron de la mano del también psicólogo Lev Vigotsky. En sus estudios destaca el concepto de asimilación que, en la línea de lo expresado hasta aquí, también hace referencia a la construcción de conocimiento por medio de las experiencias que presente el individuo. En el proceso de aprendizaje del alumno la asimilación sucede “cuando las experiencias de los individuos se alinean con su representación interna del mundo. Asimilan la nueva experiencia en un marco ya existente” (Trenas, 2009, p. 4). El constructivismo sostiene que la cognición humana está constituida por marcos mentales

instalados en las sinapsis cerebrales donde se almacena la información y esos marcos se refuerzan o debilitan en función de los aprendizajes que se adquieren, según estos sean coherentes con los marcos preexistentes o no.

En el seno del constructivismo cobra importancia para este trabajo la noción vigotskyana de Zona de Desarrollo Próximo. En aras de facilitar la definición de este concepto es necesario relacionar las dimensiones de aprendizaje y desarrollo. Sendos elementos operan en la constitución de la ZDP o Zona de Desarrollo Próximo y su relación se entiende a través de dos niveles determinados por el propio Vigotsky que son los siguientes: el primero es el “desarrollo actual, alcanzado por el niño solo, y el segundo al desarrollo potencial, alcanzado por el niño bajo la dirección y la ayuda del adulto” (Venet y Correa, 2014, p.8). Entre esos dos niveles se sitúa la zona de desarrollo próximo, que es el lugar donde se producen la mediación del aprendizaje y la integración de la cultura que rodea, en este caso, al alumno. De nuevo resulta fundamental la concepción constructivista del aprendizaje significativo en la medida que los postulados de Vigotsky consolidan la teoría de que el aprendizaje es óptimo cuanto más relacionados se hallan los conceptos previos y los nuevos en la estructura cognitiva del alumno. También en la ZDP se desarrollan los procesos cognitivos superiores: memoria, atención, razonamiento y metacognición, de manera que el alumno adquiera el grado de consciencia suficiente como para utilizarlos de manera voluntaria (Venet y Correa, 2014, p. 8).

La figura central del constructivismo y del aprendizaje significativo se corresponde con el alumno en tanto agente activo y creativo del conocimiento. No obstante, la consecución de esa realidad solo es posible cuando el docente aprovecha adecuadamente la zona de desarrollo próximo que funciona como espacio de mediación e integración del conocimiento. Es en ese punto donde el educador debe interactuar con el educando, pues en “esos momentos de colaboración [...] se forman los conceptos en el plano intersíquico. Pero cuando está solo, en el plano intrapsíquico, el niño tiene que aprovechar el resultado de la colaboración anterior con su maestro” (Venet y Correa, 2014, p. 9). En definitiva, la zona de desarrollo próximo debe servir para que alumno adquiera progresivamente la competencia de resolver problemas de forma autónoma.

Esta fundamentación psicopedagógica, que es breve y concisa por razones de espacio en este trabajo, quiere concluir defendiendo que el cuento supone una herramienta de acción constructivista y significativa para los alumnos. En primer lugar, porque la

secuencia está programada partiendo de organizadores previos que permitan detectar la base de los alumnos y desde ahí construir el proceso de aprendizaje. En segundo lugar, porque la elaboración de una nueva versión de cada cuento implica la relación de textos previos, experiencias propias y emociones sentidas por los alumnos de cara a la construcción de un producto final. Y, en tercer lugar, porque el lenguaje emerge como *medium* de todo el proceso de aprendizaje y ello implica que el desarrollo de la secuencia se realizará gracias a uno de los tres instrumentos psicológicos que plantea Vigotsky: el lenguaje. De manera que la propuesta de situación de aprendizaje de este trabajo engarza con el espíritu del constructivismo, puesto que “cuando el ser humano utiliza un instrumento psicológico se domina a sí mismo y amplifica sus posibilidades” (Venet y Correa, 2014, p. 10), más aún en la secuencia didáctica que en torno al cuento se detallará, donde los alumnos configurarán sus relatos con leyes propias que emanen de las experiencias previas y de los conocimientos adquiridos.

3.3 Fundamentación curricular: De la ley al aula a través del cuento

Este tercer apartado del presente trabajo tiene la misión de impregnar la propuesta didáctica con el aura de la legislación vigente que determina el currículo y la esencia del sistema educativo español y de Castilla y León. Este subapartado se diferencia del que aparecerá más adelante integrado en la secuencia didáctica, titulado justificación curricular, en que este primero realiza su recorrido desde la ley hacia el aula con la intención de acoger en su haber el espíritu vertebrador de la legislación. Por su parte, el otro subapartado al que se ha hecho referencia, supondrá la búsqueda desde la acción en el aula hacia el currículo con el fin de encontrar los argumentos y mecanismos que permitan su puesta en marcha.

La *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, retoma con decisión los postulados de la anterior ley que modifica, recuperando así la siguiente declaración de intenciones en relación con la importancia que la educación asume en el desarrollo de los jóvenes y, en consecuencia, del futuro de la propia sociedad, dado que la LOMLOE funda su razón de ser “en la convicción de que de ella [de la educación] dependen tanto el bienestar individual como el colectivo” (LOMLOE, 2020, p. 122868). El preámbulo de la ley

destaca la necesidad de disponer de una educación activa que esté disponible y dispuesta para enfrentar los diversos procesos de actualización que requiera con el decurso de los tiempos. La LOMLOE centra su acción en edificar una educación que ofrezca respuestas a los desafíos individuales propios del desarrollo humano como la construcción de la identidad, la configuración de la comprensión de la realidad o la constatación de un espíritu crítico desde el que interpretar el mundo. Estos desafíos deben, según la ley, integrar las dimensiones “cognoscitiva, afectiva y axiológica” (LOMLOE, 2020, p. 122868) del ser humano, de manera que, a través del proceso de enseñanza y aprendizaje, los alumnos adquieran la responsabilidad, el respeto y la no discriminación como baluartes éticos de la sociedad democrática en la que viven. Todo ello se traduce en la relevancia última de la educación, la consecución de la cohesión social (LOMLOE, 2020, p. 122868).

El siguiente nivel que debe ser tenido en cuenta en la elaboración de la fundamentación curricular corresponde al *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. Este texto legal es el encargado de trazar la estructura de la propia ley, así como de ordenar los principios curriculares que sostendrán los correspondientes decretos autonómicos. El componente esencial del Real Decreto que importa aquí remite a la naturaleza que debe presentar el proceso de aprendizaje en la ESO, propiciando que sea “competencial, autónomo, significativo y reflexivo en todas las materias” (Real Decreto, 2022, p. 4). Esta declaración queda impresa en el sentido de la secuencia didáctica de este trabajo. La definición que el Real Decreto ofrece del proceso de aprendizaje engarza con los aspectos de etapa que se identifican a su vez con las ocho competencias que tejen el llamado perfil de salida de los alumnos. Todas las asignaturas deben responder en sus programaciones a la consecución de las mencionadas competencias que configuran el alumno modelo competente desde un aprendizaje transversal.

Estas competencias son: Competencia en comunicación lingüística (CCL), Competencia plurilingüe (CP), Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (CSTEM), Competencia digital (CD), Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), Competencia ciudadana (CC), Competencia emprendedora (CE), Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC) (Real Decreto, 2022, p. 26). En la asignatura que ocupa este trabajo, Lengua Castellana y Literatura, es la primera de ellas la fundamental que, además, se considera vehicular del

pensamiento y del acceso al conocimiento de los contenidos del resto, así como se le entrega la responsabilidad de “apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria” (Real Decreto, 2022, p. 26) que es, sin duda, el hilo conductor del presente trabajo para su traslación a las aulas.

La herramienta pedagógica que la ley sugiere como ideal en la consecución del perfil de salida y, por ende, de las ocho competencias clave, son las denominadas situaciones de aprendizaje. Con esta metáfora se indica que la programación didáctica debe partir de los “centros de interés de los alumnos y alumnas” con el fin de permitirles la construcción del “conocimiento con autonomía y creatividad desde sus propios aprendizajes y experiencias” (Real Decreto, 2022, p. 179). Las situaciones de aprendizaje se configuran por medio de las competencias específicas propias de cada especialidad que en el ámbito de la Lengua Castellana y Literatura se hallan vinculadas con la expresión y comprensión tanto oral como escrita, así como con los contenidos propios de la gramática y de la educación literaria. La propuesta didáctica que ofrece este trabajo recoge las competencias específicas relacionadas con los bloques relativos a la Comunicación y a la Educación Literaria que aparecen en el *DECRETO 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*. A estas cuestiones específicas del currículo autonómico se tornará en páginas posteriores toda vez que se enfrente el proceso de programación didáctica de la situación de aprendizaje correspondiente.

3.4 Fundamentación didáctica y metodológica: El cuento, ¿qué y cómo?

El cuarto y último subapartado del marco teórico de este TFM es imprescindible por cuanto alberga la reflexión que sostiene el qué se pretende llevar al aula y el cómo debe hacerse. El qué, como ya se ha introducido, es el cuento como herramienta didáctica; mientras el cómo es la estrategia metodológica escogida, el taller de escritura creativa. En las siguientes líneas se abordarán la necesidad, la eficacia y el funcionamiento del qué y del cómo aquí expresados.

Existe un tópico que sentencia que los jóvenes no leen, que no se sienten atraídos por la literatura. Una materia de la que siempre se habla mal en comparación con otras de

naturaleza artística como Música o Plástica. A este respecto se refiere Laura Hernández, profesora de la Universidad de Castilla-La Mancha que ha llevado al aula una propuesta didáctica similar a la de este trabajo, cuando señala que en las materias indicadas “se produce una enseñanza-aprendizaje consciente, explícita y estructurada de técnicas de creación” (Hernández, 2024, p. 87), en otras palabras, que en ellas se promueve un proceso de creación por parte de los alumnos en aras de conseguir un acercamiento con sendas disciplinas, Música y Plástica. Sin embargo, censura que por lo que respecta a la Literatura “parece como si se mantuviera el prejuicio romántico de que la obra surge del susurro de las musas; esto es, del *ingenium* o talento natural del escritor” (Hernández, 2024, p. 87). En este sentido, los talleres de escritura creativa reivindican la capacidad de los alumnos de crear literatura sin atender a su calidad, sino al valor y al aprecio del lenguaje literario. La literatura no solo existe para ser leída, sino también para expresar sentimientos, para crear historias y construir mundos ficticios que desafíen la realidad.

En esta línea se muestra oportuno recuperar las reflexiones que Aracelly Fernanda Núñez-Naranjo *et al.* (2021) desarrollan en torno al cuento desde el punto de vista de su influencia en la competencia lectora de los alumnos. Reflexionan acerca del propio proceso de lectura y prestan atención a las preguntas que reflejan el horizonte de expectativas de los alumnos en tanto receptores del texto literario: “¿cómo será un texto?, ¿cómo continuará o cómo puede terminar, utilizando pistas gramaticales, lógicas o culturales?” (Núñez-Naranjo *et al.*, 2021, p. 123). Resulta pertinente trasladar esta realidad del proceso de lectura al proceso de escritura, puesto que, en el momento de la recepción, los alumnos carecen de la libertad de conducir más allá su imaginación y de abrir la veda de sus deseos con el fin de conquistar el mencionado horizonte de expectativas; no obstante, ello sí sería posible durante el proceso de escritura creativa, de modo que este debe ser consecuencia del proceso de lectura, consiguiendo así que la imaginación sea canalizada y refuerce la autoimagen del alumno como escritor.

El uso del cuento como herramienta didáctica también ha sido empleado por el investigador de la Universidad Complutense de Madrid Santiago Sevilla Vallejo (2012) quien defiende que “el taller de escritura afianza hábitos de lectura y escritura a través de un sistema activo de aprendizaje” (Sevilla, 2012, p. 494). En su argumentación se percibe la relevancia que adquiere el alumno en propuestas didácticas basadas en la escritura creativa, ya que el educando se erige en epicentro de la acción educativa y se posiciona

como agente constructor del conocimiento. En este sentido conviene recordar, tal y como expresa el propio Sevilla, que un alumno que lee y escribe de manera consciente y activa es capaz de dominar una amplia diversidad de conocimientos, pues en los textos literarios, en los cuentos, toda forma de conocimiento es expresable.

Por otra parte, los talleres de escritura creativa permiten una perfecta flexibilidad y adaptación a los intereses creadores de cada alumno, así como fomentan la toma de decisiones y promueven la iniciativa en todo el proceso de construcción de la versión de un cuento. Sevilla afirma, en relación con la maleabilidad de las historias creadas, que “es razonable esperar [que se produzca] un acercamiento activo y lúdico a la Literatura [que] haga que los alumnos la aprecien más” (Sevilla, 2012, p. 494). Esta idea engarza con el carácter integrador de las propuestas de escritura creativa que introducen al alumno en el plano literario y le invitan a formar parte del mundo de la ficción. En este punto la literatura ya no es percibida como una abstracción lejana, propia de las musas, sostenía Laura Hernández, sino como un mundo con reglas propias que se convierte en el arte de lo posible. Esta dimensión integradora de la literatura es capital por otro motivo, uno eminentemente humanístico: la propia evolución del individuo. “Escribir sirve tanto para el logro de objetivos curriculares, como para el crecimiento humano de los alumnos” (Sevilla, 2012, p. 499), afirma Sevilla desde la firme convicción de que los procesos de lectura y de escritura son de naturaleza introspectiva, puesto que sitúan al individuo, al alumno en este caso, ante el espejo del conocimiento y del reconocimiento de sí mismo y sus aspectos psicoemocionales. No obstante, se trata a su vez de procesos de exploración a través de los cuales el alumno en calidad de lector y escritor descubre la realidad del mundo que lo rodea.

Al comienzo del anterior párrafo se citaba la flexibilidad que los talleres de escritura creativa demuestran en el tratamiento de los distintos intereses creadores de los alumnos. Esta circunstancia conviene encuadrarla en su realidad. Eloy Martos Núñez, de la Universidad de Extremadura, abordaba en el año 2006 formas emergentes de lectura que consistían fundamentalmente en tunear (versionar) libros a través de procesos como el *fanfiction*, las series de TV o los blogs. ¿Por qué esto es importante en este trabajo? Porque ofrece las claves que explican las dinámicas de lectura de la sociedad actual, una sociedad situada en la transficcionalidad. En su estudio Martos destaca que el género que ha experimentado un mayor apogeo entre los lectores / espectadores jóvenes ha sido la

ciencia ficción debido a la presencia de elementos mágicos que plantean “universos alternativos, mundos dotados de sus propias reglas” (Martos, 2006, p. 64). Ello implica que existe un placer humano en la configuración de realidades ficcionales con leyes propias de la fantasía. Este hecho se ha traducido en el surgimiento del fandom del libro o saga original que desacralizan, es decir, un conjunto de fans que continúan la historia con libertad desde plataformas multimodales. Esta realidad se conoce como *fanfiction* y sitúa a los lectores en “una visión más dinámica y participativa” que los posiciona “al margen de los canales comerciales y de transmisión académica” (Martos, 2006, p. 64).

La investigación de Eloy Martos pone de manifiesto que el ser humano se halla inmerso en una “tendencia a la personalización de la lectura y a la diversificación de las prácticas culturales” (Martos, 2006, p. 76). Esta reflexión avala los talleres de escritura creativa en el aula, en tanto en cuanto el proceso de *fanfiction* consiste en continuar la historia al margen de la línea oficial del autor con el objetivo de que el lector obtenga el decurso y el final alternativos para la trama que son de su interés. En ningún caso se pretende en este trabajo realizar una apología de la destrucción de la autoría, que en el caso del *fanfiction* es del todo polémico, sino que el objetivo es reivindicar que por medio de la literatura fantástica se promueve un diálogo entre el “imaginario folclórico o popular y el imaginario literario individual” (Martos, 2006, p. 73). Existe en este hecho un indudable valor estético y, sobre todo, existe un “valor esencial de construir imaginarios, fundar reinos, relacionar razas o seres de todas clases, en suma, ampliar horizontes” (Martos, 2006, p. 75), que es el objetivo último de la propuesta didáctica basada en la escritura creativa: que los alumnos adquieran la capacidad de mirar más allá gracias a las historias que versionen y, en definitiva, gracias a los cuentos que construyan.

Pilar García Carcedo (2018), investigadora de la Universidad Complutense de Madrid, abre la veda al uso didáctico del cuento como herramienta para que el alumno acceda a su propio mundo interior y, de igual manera, para que el profesor observe qué cuestiones positivas y negativas proyecta de sí mismo sobre el relato (García Carcedo, 2018, p. 38). Aunque el taller de escritura creativa en torno al cuento se expande más allá de los ámbitos de la expresión escrita y de la educación literaria y explora la dimensión psicológica y emocional del alumno, como se expondrá en párrafos sucesivos, es indudable la influencia que puede ejercer sobre el alumno en el desarrollo de su competencia literaria (García Carcedo, 2018, p. 40) gracias a la estructura o morfología

(según Propp) tan marcada que presenta y que permite identificar los mecanismos de funcionamiento y las posibilidades de expresión, ofreciendo al alumno un amplio abanico de recursos propios del lenguaje literario.

En el estudio de García Carcedo se encuentra también otro motivo por el que es pertinente utilizar el cuento en las aulas de secundaria a través de talleres de escritura creativa que propugnen su actualización, ya que “los cuentos de la tradición oral evolucionan y se modifican adaptándose a las distintas épocas e incluso a intereses determinados” (García Carcedo, 2018, p. 42). El cuento es un género ligado desde su origen al ser humano y de este modo se transforma y pervive en comunión idéntica con los cambios sociales y culturales que orientan la historia de la humanidad en cada momento concreto. En la fundamentación disciplinar se expresó la relación primitiva e inefable que une al cuento y al mito y que al mismo tiempo separa al primero de otras expresiones literarias como la novela. A este respecto cabe sostener que cada generación tiene derecho a reescribir los cuentos y a imprimir en ellos el mensaje de su tiempo, la verdad de su momento y la emoción de sus circunstancias. Los talleres de escritura creativa sirven para que los alumnos asuman su responsabilidad en el cuidado y el conocimiento de los textos literarios que, aun con otros significados, fundaron su cultura.

Finalmente, el último motivo que avala la presencia del cuento como recurso didáctico en el aula responde directamente a la dimensión emocional del ser humano. Refugio Chávez (2024) aborda la estrecha interrelación que existe entre el cuento y las emociones que experimentan los individuos y, en este sentido, declara que “las emociones surgen de vías biológicamente automatizadas (por ejemplo, placer, miedo, ira, tristeza, entre otras) y, por tanto, son universales” (Chávez, 2024, p. 134). Esta idea de la universalidad de las emociones engarza con el proceso de socialización del individuo y, en consecuencia, adquiere relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La prefiguración de las emociones como elementos universales implica que también hacen referencia a la colectividad y, por ello, Chávez destaca que “la construcción individual se logra mediante el desarrollo de emociones colectivas. En otras palabras, la autoconciencia y la comprensión de los demás son dos elementos de un mismo proceso (sociabilidad)” (Chávez, 2024, p. 133). Las emociones forman parte de la dimensión biológica del ser humano, pero se encuentran determinadas por la construcción social y cultural de las mismas, dado que desempeñan un papel central en la configuración de la identidad y del

reconocimiento de la personalidad de los semejantes, del alumno en el contexto educativo que interesa en este trabajo.

Es en esta concepción colectiva y universal del individuo donde sitúa Refugio Chávez la utilidad del cuento como base del proceso de enseñanza y aprendizaje. Históricamente, los cuentos han sido canalizadores y transmisores de las prácticas, valores y saberes consensuados que han definido la sociedad de cada tiempo (Chávez, 2024, p. 135). La construcción de historias engendra en el ser humano un horizonte de expectativas sobre sí mismo y cuanto lo rodea que desemboca en la explosión de “sentimientos ligados a contextos particulares y se establecen vínculos y sentimientos de aceptación o rechazo” (Chávez, 2024, p. 137). Esta relación entre sentimientos y emociones y contextos concretos se vehicula por medio del lenguaje y ahí reside el poder de los cuentos, ya que entregan a los alumnos la capacidad de expresar su mundo interior y la posibilidad de comunicarlo y traducirlo con sincera libertad. El cuento da cabida a las emociones y las conjuga con la lengua, posiciona al alumno frente a sí mismo como individuo y le enseña que forma parte de un mundo social y compartido, consiguiendo que “el lenguaje [implique] no sólo los aspectos formales del pensamiento, sino también la inmersión total en el imaginario cultural” (Chávez, 2024, p. 140).

3.4.1 Accésit Rodari

Como colofón a este marco teórico conviene acudir a la figura de quien propuso una gramática de la fantasía, Gianni Rodari, escritor y pedagogo de origen italiano. Rodari, en su libro *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, ofrece el paradigma funcional y compositivo de la escritura creativa. Se han seleccionado para este trabajo algunas de las claves didácticas y metodológicas que el autor plantea en su obra. Hasta aquí se ha definido el qué y es imprescindible descodificar el cómo de la propuesta didáctica inmediata a esta última fundamentación teórica.

Rodari enmarca la renovación de los cuentos tradicionales como una práctica natural y habitual en la literatura y destaca en esa estela a las figuras de Andersen y Collodi. Respecto al primero señala que con él nace el cuento contemporáneo que define como “aquel en el que los temas y figuras del pasado salen de su limbo, ya sin tiempo, para actuar en el purgatorio o en el infierno del presente” (Rodari, 1989, p. 55). Y a Collodi le atribuyó la transferencia del protagonismo al niño tal y “como es, no como

querrían que fuese” los adultos (Rodari, 1989, p. 55). Las versiones de los cuentos son, en consecuencia, naturales y propias del proceso educativo de los no adultos. Los niños y los adolescentes de los primeros cursos de la ESO son los agentes ideales para trabajar con la fantasía, un espacio expurgado de los pecados de la madurez y rechazado por los adultos por la libertad que atesora.

El propio autor italiano describe los procesos de escritura creativa desde las operaciones de descomposición y de recomposición de historias que tienen lugar de forma simultánea. El alumno lo concibe como un juego de ensamblaje de distintas partes y elementos. La tarea de versionar un cuento se equipara a un juego en el que el alumno no dibuja, sino que garabatea (en el mejor de los sentidos) y devuelve a la vida un juguete roto. Estas metáforas tan sugerentes implican que en el proceso de escritura creativa o de construcción de un universo dominado por lo fantástico, los niños “se desafían a afrontar la libertad sin miedo, a asumir responsabilidades que implican riesgo” (Rodari, 1989, p. 57). Es paradójico y, sin embargo, parece evidente que la creación a partir de la imaginación sitúa al alumno en un punto de no retorno, en un punto en el que debe emprender el camino hacia la adultez por medio de la toma de decisiones en función de la respuesta que escoja a la pregunta formulada por Wolfgang Iser: “¿qué quiero hacer con este texto?”. Rodari se acerca a la escritura creativa como quien se adentra en un laboratorio y por ello afirma que “un experimento de invención es bueno cuando los niños se divierten con él” (Rodari, 1989, p. 59), es decir, los talleres de escritura destacan por su carácter lúdico y su metodología activa y participativa.

A continuación se detallan algunas de las estrategias creativas que Rodari propone como punta de lanza del taller. En primer lugar, destaca la inversión de la historia del cuento (Rodari, 1989, p. 61). Ello supondría que los personajes característicamente bondadosos y malvados intercambien sus funciones (Propp) y que de su nuevo comportamiento surjan los cauces para continuar la historia de forma autónoma a la original. Las connotaciones psicoemocionales que podrían emerger de esta estrategia permitirían abordar en el aula cuestiones transversales como la idea de que la bondad y la maldad sean innatas o contextuales. No solo de la inversión nacen nuevas historias; Rodari plantea, en segundo lugar, la noción del después que engarza directamente con la estrategia de continuación de las historias. Esta propuesta se eleva desde la introducción de un nuevo elemento en la trama en el instante final en que terminó el cuento tradicional,

de manera que se activa lo que se conoce como fantasía automática a partir de un nuevo movimiento en la historia. Al abrir la puerta cerrada tras el clásico “colorín colorado, este cuento se ha acabado”, se produce una racionalización del automatismo que permite dominar la dirección que nace del movimiento inesperado y se canaliza en una inercia de construcción que desemboca en la proyección de una nueva historia de los personajes ya conocidos e identificados en el cuento tradicional (Rodari, 1989, p. 63).

La tercera estrategia creadora que se ha tomado de la obra rodariana entronca con una metáfora: “ensalada de cuentos” (Rodari, 1989, p. 65). La construcción a partir de este método se sostiene en el cruce de dos cuentos diferentes, bien a través de sus narraciones o bien por medio de sus personajes. El resultado se concibe como un binomio fantástico en el título construido con dos nombres propios, frente a la suma de dos nombres comunes y un sujeto y un predicado que es la fórmula tradicional de los títulos de los cuentos. Es decir, el hipotético título *Caperucita roja y Barba azul* genera una serie de inferencias en el receptor que no genera la estructura sintáctica *Laura y Martín*. Rodari comprueba con ejemplos similares a estos creados *ad hoc* en este trabajo que existe una sintaxis fantástica que rompe la semántica propia de la lengua. La escritura creativa opera desde el título del nuevo cuento hasta el final y permite explicar a los estudiantes que la lengua está viva, pero más viva aún en la ficción, donde las reglas de la sintaxis son otras y poseen una capacidad de expresión mayor que en el lenguaje de la realidad.

En suma, Gianni Rodari ofrece una visión de la creación literaria que efectivamente conmueve. De sus palabras emana una idea poderosa que otorga a la imaginación la capacidad de que el alumno tome la medida del mundo y de sí mismo porque “para conocerse hace falta poder imaginarse” (Rodari, 1989, p. 110). Quizás pueda parecer que este trabajo confía en exceso en la imaginación, en la fantasía, en la libertad. Sin embargo, no se trata solo de eso, se trata de que el enfoque escogido determine la realidad en el aula a través de la didáctica y de la metodología de la lengua y la literatura españolas. Se asegura que la educación es el alfarero que moldea el barro del modelo social, un modelo social que en realidad es reflejo del modelo económico. ¿Dónde queda entonces la educación como garantía del placer, del saber, del poder ser libres? ¿La educación es importante para que un alumno obtenga un trabajo o es importante para que aprenda a tener las herramientas que le faciliten el camino en la vida y la utópica búsqueda de la

felicidad? Que sea Giani Rodari quien escoja las palabras más adecuadas para hablar en nombre de los docentes por vocación y convicción:

Sé muy bien que el futuro no será casi nunca feliz como un cuento. Pero no es esto lo que importa. [...] Hace falta que el niño haga reserva de optimismo y de confianza para enfrentarse con la vida. Y así, no descuidamos el valor educativo de la utopía. Si no confiásemos, a pesar de todo, en un mundo mejor, ¿por qué razón iríamos al dentista? (Rodari, 1989, p. 110).

4. Propuesta de intervención

El cuarto apartado del trabajo final de máster está dedicado al ejercicio de programación de la propuesta didáctica. Cabe destacar que se trata de una secuencia didáctica que se integra en una situación de aprendizaje de mayor envergadura. Así mismo, el diseño se ha efectuado tomando como referencia el IES José Jiménez Lozano, situado en el barrio de Parquesol en Valladolid. La mayoría de sus alumnos pertenecen al citado barrio y al limítrofe municipio de Arroyo de la Encomienda. Se trata de un centro educativo relativamente moderno que abrió sus puertas en el año 2010 y cuyas familias se sustentan por medio de profesiones liberales, de manera que el contexto socioeducativo de los hogares de los alumnos es de nivel medio-alto.

Esta secuencia didáctica se desarrolla en el transcurso de una situación de aprendizaje que ocupará la plenitud del tercer trimestre y que reúne en su secuenciación contenidos de tres de los bloques curriculares de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura: comunicación, reflexión sobre la lengua y educación literaria. En concreto se tratarán como bloques temáticos algunas tipologías textuales como la descripción y la exposición, las categorías gramaticales verbo, sustantivo y adjetivo, y el género narrativo y sus características de uso y construcción, con especial atención al subgénero del cuento, que vehicula esta propuesta didáctica. El motivo que hilvana estos tres bloques entre sí responde a la competencia en comunicación lingüística presente en la LOMLOE (Ley orgánica para la mejora de la ley orgánica de educación), puesto que se traduce en la aspiración de dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para construir textos adecuados, coherentes y cohesionados que les permitan describir y narrar aquello que forma parte de su cotidianidad. Esta situación de aprendizaje se denomina *El mundo en la palabra* (nombre tomado del libro con el mismo título del profesor de la Universidad de Valladolid, David Pujante).

El objetivo final es que los alumnos sean capaces de producir y comprender textos escritos, orales y multimodales, que se adscriban a los géneros lingüísticos de la descripción y de la exposición y al género literario de la narrativa. En esta propuesta didáctica concreta se trabajará el subgénero del cuento, tras haber desarrollado previamente las actividades y sesiones destinadas a la comprensión del funcionamiento de categorías como el adjetivo y el verbo en textos descriptivos y expositivos. El siguiente paso, que es en el que se sitúa esta secuencia, supondrá el reconocimiento y apreciación

del valor del lenguaje literario y sus múltiples posibilidades de expresión, así como el fomento de la creatividad escritora mientras incentiva el gusto por la lectura de cara a la construcción de un itinerario lector que debe ser trabajado y atendido durante toda la etapa de la educación secundaria obligatoria.

4.1 Contextualización

La propuesta didáctica que se expone a continuación pretende trabajar por un lado la expresión escrita y por otro lado contenidos propios de la didáctica de la literatura; además, sendas áreas de conocimiento implican a su vez el trabajo de una tercera, la comprensión lectora del alumnado. En este sentido, cabe, en primer lugar, contextualizar la propuesta en el curso en que se quiere implementar, que en este caso es el curso de 2º de la ESO. Ello debe tenerse en cuenta, puesto que en este curso a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura le corresponde un total de cuatro sesiones semanales (de 50' cada una) que permitirá estructurar ordenada y adecuadamente la secuencia. Los días de la semana con clase de Lengua y Literatura son el lunes, el martes, el miércoles y el jueves.

Por cuanto al contexto de aula se refiere, el grupo de 2º C en que se va a desarrollar esta propuesta se encuentra formado por un total de 24 alumnos cuyas edades oscilan entre los 13 y los 14 años. En este sentido hay que tener en cuenta que no todos se encuentran en el mismo punto de madurez y desarrollo cognitivos y que, de hecho, la mayoría no presenta aún el estadio propio del pensamiento formal que se adquiere en el transcurso de la adolescencia. En otro orden de cosas y de acuerdo con la necesaria atención a la diversidad, los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como los criterios de evaluación se adaptarán adecuadamente, puesto que en el grupo hay una alumna con TDAH y un alumno inmigrante que llegó el curso pasado de Argentina. En ambos casos se considerarán mecanismos de apoyo y guía que faciliten tanto su aprendizaje, como el desarrollo de las actividades. En la línea de esta afirmación y en consonancia con la legislación vigente, esta propuesta didáctica se fundamenta en la convicción de que cada alumno es único y los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ser individuales e individualizados.

Finalmente, de cara a situar esta propuesta en el contexto educativo de manera completa, hay que mencionar que una de las actividades que se proyectan en esta secuencia requiere de una salida hacia el centro de educación infantil y primaria de

referencia del instituto en que se desarrolle o en cualquier CEIP con el que se establezcan la comunicación y colaboración necesarias con el objetivo de llevar a cabo una actividad de cuentacuentos por parte de los alumnos de 2º de la ESO que tenga como receptores a alumnos de infantil y primaria. De esta manera el proceso de aprendizaje que se desarrolle no solo reforzará su propio aprendizaje significativo, sino que además convertirá a los alumnos en agentes de la transferencia de conocimiento. Se tratará, en consecuencia, de un proyecto APS (aprendizaje – servicio).

Hasta aquí se ha expuesto el contexto educativo en que se enmarca la propuesta didáctica, pero resulta indispensable contextualizar también su justificación curricular de acuerdo con la estructura planteada en el DECRETO 39/2022 de Castilla y León por el que se ordena la enseñanza secundaria obligatoria. Para ello es indispensable describir sucintamente la propuesta que se quiere desarrollar; no obstante, antes es necesario señalar que esta propuesta cimentará sus contenidos en la educación literaria y la expresión escrita a través de la construcción de un cuento que versiona uno tradicional. En relación con los contenidos literarios, esta secuencia didáctica hace suya la siguiente declaración de intenciones que señala que

el papel esencial del profesor de literatura debe ser presentar a los alumnos otros flancos de la vida humana, otras ideas, como la belleza, el idealismo, la satisfacción por la obra bien hecha, la solidaridad... Estas ideas transmitidas a través de un texto literario pueden iniciar en el gusto por la literatura a muchos alumnos (Pérez, 2007, p. 4).

En un curso como 2º de la ESO el objetivo no puede ser otro que fomentar el gusto y el placer por la lectura. Tiempo habrá en los cursos superiores de poder transitar los textos del canon, pero será imposible si no se educa primero en el disfrute del mero acto de lectura. Por ello esta secuencia quiere promover la lectura desde la escritura, esto es, que el alumno se sienta escritor, parte activa del proceso de creación literaria y anhele la posibilidad de expresar cuanto desee a través de la literatura. El proceso de expresión escrita que va a seguir esta secuencia didáctica bebe de lo expresado por Daniel Cassany en su manual *Enseñar lengua*. La fundamentación didáctica de esta propuesta entiende que el proceso de escritura debe partir de los conocimientos previos, debe sostenerse en la progresividad de sus sesiones y actividades y debe canalizarse en la construcción de un

producto final. La redacción comenzará con esquemas, lluvias de ideas y guiones organizadores en aras de que

el proceso de redactar se encargue de transformar este proyecto de texto, que hasta ahora era sólo un esquema semántico, una representación jerárquica de ideas y objetivos, en un discurso verbal lineal e inteligible, que respete las reglas del sistema de la lengua, las propiedades del texto y las convenciones socio-culturales establecidas (Cassany, 266, p. 2003).

Si desde la educación literaria el objetivo principal es que el alumno aprecie las oportunidades expresivas de la literatura, el objetivo de la enseñanza de la expresión escrita no es otro que el hecho de concebir la escritura como un proceso que requiere de la reflexión y del entrettejimiento de diversos elementos y partes que se conjuguen con los significados pertinentes que permitan la construcción de un sentido coherente para la trama argumental. De los dos objetivos nace la intención de que los alumnos comprendan que una correcta expresión escrita les abrirá las puertas del éxito en cualquier ámbito de su cotidianidad personal y social.

Esta secuencia didáctica titulada *La vida es un cuento y los cuentos cuentos son* se basa en el estudio del subgénero literario del cuento, tomando como referencia los cuentos populares que conforman toda una tradición que se ha legado de generación en generación. El punto de partida es conocer la zona de desarrollo próximo, es decir, comenzar desde los conocimientos previos y la experiencia que los alumnos hayan tenido con los cuentos populares desde su niñez en los ámbitos familiar y escolar y desde ahí comprender que los cuentos están sujetos a actualizaciones y que los alumnos pueden ser agentes de ese proceso de actualización, construyendo su versión personal de títulos como *Caperucita roja*, *Los siete cabritillos*, *Pulgarcito*, *La Cenicienta*, *La bella durmiente*, *Blancanieves y los siete enanitos*, *Barba azul*, *Hansel y Gretel*, *La ratita presumida* o un sinfín de textos que constituyen en muchos casos el primer acercamiento del ser humano con la lectura. Existen ejemplos de esta acción reversionadora como el libro *Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca* (1981) de Bruno Munari y Enrica Agostinelli.

El objetivo es que cada alumno realice una versión libre de un cuento que recuerden o les interese y que todos los textos producidos se unan en una compilación de cuentos del ayer atravesados por la mirada del hoy que, además, sean recitados ante

alumnos de primaria. La motivación es clara, que los alumnos de secundaria se aproximen a la lectura a través del siguiente proceso: lectura > escritura > lectura colectiva. El interés de esta propuesta reside en que paulatinamente desarrollen el aprecio por el lenguaje literario y aprovechen su imaginación para traer al presente textos clásicos que quedaron relegados a su etapa vital más infantil. Quizás de sus procesos de composición literaria emerjan datos y claves sobre sus gustos, inquietudes, sueños y temores que impregnen la reescritura de los cuentos. La vocación última que define el hilo conductor de esta propuesta es que el alumno comprenda que el placer de la literatura puede residir en la escritura, en todo aquello que necesiten o quieran expresar, que de esta manera se construye el canon y que ellos pueden transformar y adaptar las verdades universales que el ser humano escondió en los cuentos populares, porque como señaló el Fénix hace mucho tiempo “el gusto puede mudar los preceptos, como el uso los trajes y el tiempo las costumbres” (Lope de Vega, 2019, p. 281).

4.2 Justificación curricular

En el marco teórico, la denominada “Fundamentación curricular” sirvió para impregnar la propuesta didáctica de este trabajo con el espíritu y la motivación de la legislación educativa vigente. Este subapartado, llamado “Justificación curricular”, presenta una misión diferente con un recorrido inverso. No se trata de abrir la puerta del aula a los vientos de la ley, sino de recoger en la ley los elementos curriculares que se articulan en el aula. En este sentido, se expondrán a continuación los objetivos generales de etapa que se quieren conseguir con esta situación de aprendizaje, las competencias específicas que la vertebran con sus correspondientes descriptores operativos y los contenidos curriculares que señala el decreto autonómico y que se relacionan con las competencias escogidas.

En consonancia con lo expresado por el Real Decreto 217/2022 (pp. 8-9), la situación de aprendizaje que contiene este trabajo fin de máster en el marco de la Educación Secundaria Obligatoria buscará que los alumnos desarrollen las competencias oportunas con el fin de contribuir la consecución global de los siguientes objetivos generales de etapa:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las

personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la comunidad autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

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

La máxima de esta propuesta no remite al desarrollo pleno de estos objetivos, debe entenderse como la parte de un todo: el curso y la etapa. Sin embargo, sí se declara que la situación de aprendizaje, que se detallará, integra estos objetivos y aportará importantes cualidades de cara a conseguir su resultado positivo. Además, a estos objetivos extraídos del Real Decreto 2177/2022, es necesario añadir el siguiente objetivo de etapa que forma parte de los planteados por la comunidad autónoma de Castilla y León, en la que tendrá lugar la acción docente que defiende esta secuencia didáctica:

a) Conocer, analizar y valorar los aspectos de la cultura, tradiciones y valores de la sociedad de Castilla y León.

Considerados los diversos objetivos de etapa del ámbito nacional y regional, es preciso proceder al detalle de competencias específicas de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en que se formará a los alumnos. Estas serán las siguientes, de acuerdo con el DECRETO 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Se señalan las competencias específicas de los bloques de Comunicación y Educación Literaria que se trabajarán en el transcurso de las sesiones, los descriptores operativos de las competencias clave con las que se relacionan y los contenidos

curriculares con los que se vinculan. Los criterios de evaluación se reservan para el subapartado relativo a la calificación.

Competencia específica 2
Producir, de manera progresivamente autónoma, textos orales, escritos y multimodales sencillos, adecuados al registro, con coherencia y cohesión, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, para construir conocimientos y establecer vínculos personales.
Descriptorios operativos
CCL1, CCL5, CD2, CD3, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4, CPSAA5, CE1
Contenidos curriculares
A. Comunicación Estrategias de producción, comprensión y análisis crítico de textos orales, escritos y multimodales de diferentes ámbitos. - Comprensión, interpretación y valoración de textos orales, escritos y multimodales de ámbito académico/escolar y social, en relación con la finalidad que persiguen. - Conocimiento y uso, progresivamente autónomo, de las estrategias básicas necesarias para la producción y evaluación de textos orales y escritos. - Participación en interacciones orales planificadas, observando y respetando las normas básicas de intervención, cortesía y respeto. - Producción, de manera progresivamente autónoma, de textos orales y escritos relacionados con el ámbito personal, académico/escolar y social. Valoración del intercambio lingüístico como herramienta para la resolución de conflictos.

Competencia específica 4
Leer, interpretar y valorar textos literarios utilizando un metalenguaje específico y adquiriendo estrategias adecuadas, para crear y transmitir textos que respondan a diferentes necesidades comunicativas.
Descriptorios operativos
CCL1, CCL2, CCL4, CD3, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA5, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4
Contenidos curriculares
B. Educación literaria - Lectura, de manera progresivamente autónoma, de obras o fragmentos literarios de literatura juvenil, a partir de preselecciones que incluyan la presencia de autores. - Estrategias para la configuración de un itinerario lector, a partir de la toma de conciencia de los propios gustos e identidad lectora.

- Lectura expresiva, dramatización y recitación de textos o fragmentos literarios sencillos.
- Aproximación a los géneros y subgéneros literarios, a partir de textos literarios leídos.
- Redacción de textos sencillos de intención literaria, partiendo de textos literarios leídos.
- Participación en la elaboración de trabajos en grupo sobre obras o fragmentos literarios leídos, movilizand o estrategias de cooperación y colaboración.
- Uso progresivamente autónomo de fuentes de consulta en diferentes soportes.

Por último, conviene recordar que esta situación de aprendizaje tiene una vocación sincera de contribución a la adquisición de cinco de las competencias clave que constituyen el perfil de salida del alumno y que se vinculan con los descriptores operativos de las dos competencias específicas con las siguientes (Real Decreto, 2022, p. 26):

- I. Competencia en comunicación lingüística (CCL):** El propósito natural de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura se sitúa en el conocimiento correcto de la lengua que permita su aplicación adecuada, coherente y cohesionada. En este sentido la propuesta didáctica se fundamenta desde el pilar transversal de la expresión y la comprensión orales y escritas, así como defiende la oportunidad de construir el mundo por medio del lenguaje.
- II. Competencia digital (CD):** Las TIC no comportan, ciertamente, el núcleo de la propuesta; no obstante, servirán de apoyo en el aula y los alumnos deberán recurrir a ellas con la finalidad de encontrar información fiable sobre los cuentos que elijan y trabajen. La secuencia didáctica de este TFM promueve un uso responsable y ético de las herramientas digitales con la firme convicción de que son un complemento en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, pero no un suplemento.
- III. Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA):** Toda la situación de aprendizaje programada se sumerge en el planteamiento de que el alumno es un individuo único, que vive en sociedad y forma parte de una totalidad y que el aprendizaje debe ser permanente a lo largo de la vida. El alumno habrá adquirido esta competencia cuando sea consciente de que los puntos de vista son múltiples, como las versiones de los cuentos, y debe estar disponible y dispuesto para encarar nuevos aprendizajes, solo y en equipo.

- IV. Competencia emprendedora (CE):** Destacan sobremanera en la secuencia didáctica el trabajo autónomo, la madurez personal y la toma de decisiones. Esto es así porque, cuando los alumnos construyan sus ficciones, edificarán mundos con leyes propias y desde la incertidumbre recorrerán caminos diversos que conducirán sus versiones a un final o a otro. Comprenderán, en definitiva, que las elecciones requieren de ser responsables y de ser consecuentes.
- V. Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC):** Sin duda, la propuesta integra el desarrollo de esta competencia con decisión, ya que el aprecio del lenguaje literario da sentido a la secuencia y al proceso de aprendizaje del alumno, quien tendrá que interpretar y analizar cómo la cultura a la que pertenece determina en buena medida su identidad.

4.3 Objetivos específicos de la propuesta

Realizada la pertinente justificación curricular de la propuesta, resulta indispensable concretar los objetivos propios de la secuencia didáctica que se va a presentar. Más allá de los objetivos generales de etapa que marcan las legislaciones nacional y autonómica, conviene delimitar los objetivos específicos del proceso de enseñanza y de aprendizaje que se ha programado.

En primer lugar se encuentran los objetivos específicos de aprendizaje del conjunto de sesiones que se han ideado:

- Conocer y reconocer la estructura y los elementos que forman parte del cuento.
- Reflexionar sobre los distintos puntos de vista que puede presentar una misma historia en función de los usos concretos que se hagan de la lengua.
- Reforzar e incrementar los conocimientos previos de los alumnos.
- Fomentar el trabajo autónomo y la toma de decisiones.
- Facilitar el trabajo colaborativo y la escucha activa y crítica de los compañeros.
- Construir un texto ficticio que integre sus propias leyes y actualice las versiones tradicionales de nuestra cultura.
- Acercar la literatura al alumno por medio de la escritura creativa y apreciar el lenguaje literario en tanto canalizador de la imaginación, la libertad y las emociones.

En segundo lugar, se enumeran los objetivos específicos de enseñanza que articulan la acción docente en la secuencia didáctica trazada:

- Que el alumno sea capaz de construir correctamente un cuento, atendiendo a sus partes y elementos más característicos.
- Que el alumno consiga actualizar un cuento tradicional de acuerdo con el contexto tanto personal como social que lo rodea.
- Que el alumno incremente su conocimiento en materia de Educación Literaria.
- Que el alumno se traslade del plano comprensivo al interpretativo en la lectura de los textos literarios.
- Que el alumno perciba una autoimagen positiva de sí mismo como escritor que impulse su acercamiento a la literatura.
- Que el alumno reconozca en el lenguaje literario no solo el valor estético, sino que también aprecie las potentes posibilidades de creación, expresión y exploración que ofrece el texto literario.
- Que el alumno disfrute del proceso de escritura creativa.

4.4 Estrategias metodológicas

Esta secuencia didáctica fundamenta su ejecución en metodologías activas y participativas en las que el docente es un facilitador o guía del proceso de aprendizaje. Este proceso es en esencia constructivista, puesto que considera al alumno epicentro del mismo y trata de construir conocimientos a partir de la interacción entre los alumnos y el profesor, teniendo en cuenta la zona de desarrollo próximo de cada alumno y sus conocimientos previos. Los métodos y estrategias metodológicas que vertebran el desarrollo de la secuencia didáctica son los siguientes¹: círculo de diálogo, exposiciones teóricas, trabajo colaborativo, aprendizaje servicio, resolución de problemas, debate, organizadores gráficos y aprendizaje entre pares. Todos ellos constituyen herramientas que sirven al docente para organizar y planificar las sesiones de la manera más útil y significativa para el alumno, ya que este tipo de metodologías implican “para el docente, conocer bien a sus estudiantes, cuáles son sus ideas previas, que [sic] son capaces de aprender en un momento determinado, elementos motivantes y desmotivantes tanto

¹ Ante las limitaciones de espacio en este trabajo, se indica el siguiente artículo que profundiza en la estructura y funcionamiento de las estrategias metodológicas expuestas en este subapartado: Suniaga, A. (2019), Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente en revista internacional *Docentes 2.0 Tecnológica – Educativa*. N° 1, ns.

internos como externo [sic], sus hábitos, valores y actitudes para el estudio” (Suniaga, 2019, parr. 4).

Métodos y estrategias metodológicas como el círculo de diálogo o el debate permiten proyectar el aula como espacio de reflexión y pensamiento crítico. Otros como el aprendizaje entre pares, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas inciden en la importancia de concebir al alumno como individuo que es parte de un todo en el proceso de enseñanza-aprendizaje que, sin duda, es de naturaleza colectiva. Por su parte, las exposiciones teóricas y los organizadores gráficos son de utilidad para que el alumno estructure y ordene adecuadamente los conocimientos adquiridos en relación con sus conocimientos previos de cara a facilitar el desarrollo de procesos cognitivos como la memoria o la atención. Finalmente, el aprendizaje-servicio permite llevar el constructivismo a su grado máximo, convirtiendo al alumno en protagonista no solo del proceso de aprendizaje, sino en parte esencial de la transferencia del conocimiento a la sociedad.

4.5 Agrupamientos

La secuencia didáctica que se detallará en las siguientes páginas está ideada para combinar diferentes tipos de agrupamientos. La parte de la situación de aprendizaje que se destina a la elaboración de una versión de un cuento destaca por fomentar el trabajo individual, aunque conjuga esta elección con actividades de participación de todo el grupo del aula y con actividades que realizarán en grupos de cuatro compañeros. Por cuanto respecta a la parte de la situación de aprendizaje encargada de la preparación del proyecto de cuentacuentos, la totalidad de la clase se distribuirá en equipos que se repartirán las diferentes tareas: narración y declamación, decorados y complementos de vestuario.

4.6 Materiales, recursos y espacio

En relación con las necesidades físicas que presenta la situación de aprendizaje se efectúa el correspondiente listado que hace referencia a los distintos materiales, recursos y espacios que serán requeridos por parte del docente, del centro y de los alumnos:

- Pizarra y tiza
- Papel y bolígrafo

- Pantalla digital, ordenador y proyector (conexión Wifi)
- Fichas de trabajo y cuentos impresos
- Libro de *Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca* de Bruno Munari y Enrica Agostinelli
- Material de papelería: cartulinas, pinturas y rotuladores, pegamento, tijeras, elementos de decoración
- Acceso a Internet desde casa para entregar las tareas en la plataforma digital
- Pelota para los círculos de diálogo
- Aula de clase
- Biblioteca (presentación del producto final)

4.7 Secuenciación didáctica

1ª sesión: “Érase una vez...”

La intención de esta primera sesión consiste en presentar y explicar la secuencia didáctica que durante ocho días se va a trabajar en el aula. A esta primera toma de contacto se le destinarán los 10 primeros minutos de la clase para que también los alumnos puedan exponer sus dudas y formular las preguntas que consideren oportunas. De esta manera, comenzaría con la exposición de la secuencia *La vida es cuento y los cuentos cuentos son*, señalando que se va a trabajar ese subgénero literario dentro del género narrativo y destacando la importancia de este subgénero que supone, por lo general, la puerta de entrada a la lectura de los niños. La idea es transmitir a los alumnos que los cuentos evolucionan y se actualizan de acuerdo con la cultura de cada época y que ellos pueden convertirse en escritores y cuentacuentos, es decir, el objetivo último es que reflexionen sobre su necesidad y capacidad de contar historias.

En este sentido es necesario clarificar que la secuencia está orientada a la compilación y presentación de los cuentos que escriban todos los alumnos en calidad de versionadores de ese contenido tradicional, y muchas veces universal, que está presente en el género de la cuentística. Además, se les detallará que, finalizado el proceso de escritura, tendrán que elegir entre todas las cinco versiones de cuentos que más les gusten y trabajar conjuntamente en su puesta en escena para llevar una sesión de cuentacuentos al colegio de infantil y primaria de referencia del centro. Toda vez que se hayan expuesto estas consideraciones, la sesión continuará con la entrega de un folio a cada alumno que

contendrá la palabra ‘cuento’ rodeada. Dispondrán de cinco minutos para sacar flechas del término ‘cuento’, elaborando un mapa mental en el que expresen todo lo que sepan o les sugiera el mismo. La alumna con TDAH en esta actividad contará con la ayuda de otro compañero, aunque cada uno dispondrá de su propia ficha, pero trabajarán juntos con el fin de facilitar su atención y garantizar la consecución del ejercicio.

Transcurridos los cinco minutos dará comienzo una puesta en común de unos 10 minutos en la que los alumnos deberán compartir con la clase sus conocimientos y sugerencias sobre el cuento, de manera que como profesor podré identificar la zona de desarrollo próximo de la que se parte. Con la intención de que esta toma de contacto sea más completa y de que el alumnado se familiarice con la entrega de textos escritos por ellos mismos, recogeré al final de la sesión las fichas con todo cuanto hayan considerado en relación con el término propuesto. No obstante, previamente se proyectará una presentación interactiva sobre el cuento que permita introducir el tema (definición, estructura, partes y ejemplos) y relacione las ideas que hayan surgido de la puesta en común con los conceptos teóricos con el fin de que el alumno sea partícipe de la construcción del conocimiento. Esta exposición teórica se desarrollará en unos 20 minutos, dejando los 5 restantes de la sesión para que los alumnos incluyan en sus fichas su definición personal del término ‘cuento’ a tenor de las intervenciones y exposición realizadas durante la sesión.

2ª sesión: “Planteamiento, nudo y... ¿dónde está el desenlace?”

Esta segunda sesión comenzará con una exposición teórica de unos 20 minutos en la que se repasen los contenidos relativos a la estructura (planteamiento, nudo y desenlace) y elementos (lugar, tiempo, acción, categorías de personajes) que constituyen el cuento como género. Posteriormente, los alumnos trabajarán en círculo en grupos de cuatro, de manera que se contará con seis equipos. A cada grupo se le asignará un cuento tradicional y un guion en el que aparezcan los distintos elementos y partes del cuento antes señalados. El objetivo es que consensuen por escrito las respuestas que se identifican en el texto con esas informaciones y lo entreguen al final de la clase. Con esta actividad se pretende fomentar el trabajo colaborativo y también posicionar a los alumnos en un contexto democrático en el que tendrán que pactar las respuestas definitivas, que serán de todos los integrantes del grupo.

Con el objetivo de facilitar la atención y el desarrollo por parte de la alumna con TDAH, todos los cuentos irán acompañados de viñetas que sirvan de apoyo visual. De esta manera ni ella ni su grupo se sentirán estigmatizados; además, se intentará que trabaje con compañeros con los que presente una mayor afinidad personal y emocional. Esta actividad resulta clave en el conjunto de la secuencia, puesto que permitirá a los alumnos afianzar los conocimientos necesarios para que puedan crear sus propios cuentos de acuerdo con la presencia de una serie de elementos y partes estructurales que deben responder a un determinado orden en función de la cronología de la trama de los relatos. Cabe señalar a su vez que, al trabajar cuentos tradicionales, los alumnos entrarán en contacto con esta literatura que constituye un canon en sí misma y les servirá de modelo para el desarrollo de sus creaciones.

3ª sesión: “Pinueve, Caperucita azul y el bello durmiente que se despertó”

En esta tercera sesión se llevarán al aula dos versiones de cuentos tradicionales, de manera que los alumnos puedan observar los diferentes mecanismos que pueden emplearse para la construcción de una historia renovada. Uno de los puntos de referencia será el libro *Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca* de Bruno Munari y Enrica Agostinelli. La sesión comenzará con el recurso audiovisual titulado *Caperucita Roja Reggaeton*² del canal de YouTube Casi Creativo, que servirá para ilustrar que los cuentos se pueden actualizar; en este caso, el lobo sí se come a la abuelita y Caperucita y el leñador asan al lobo en la hoguera. A su vez, este material audiovisual será de utilidad para motivar a los alumnos y favorecer su interés por la actividad. Todos los alumnos recibirán los textos que se leerán, ya que el objetivo es que juntos, a través de una puesta en común, puedan reconocer los elementos transformados de los originales tradicionales a las versiones actualizadas; asimismo, es importante que cuenten con los textos para poder marcar, subrayar o anotar aquellos mecanismos que el profesor explicará de cara a que puedan trabajar con ellos en las versiones que decidan llevar a cabo. Estos mecanismos son los siguientes: modificación del planteamiento, del nudo o del desenlace; cambio de género, de edad o de atributos del protagonista; intercambio del protagonista por el antagonista; trasladar la historia a otro marco espacial o temporal; transformación de un final feliz por uno infeliz; empleo de la tercera o la segunda personas del singular con el

² <https://www.youtube.com/watch?v=EF2YCeZSkck>

fin de aportar un nuevo punto de vista a la trama original. El objetivo es que conozcan y reconozcan estos mecanismos para que puedan utilizarlos en sus versiones personales.

4ª sesión: “Y sopló y sopló y sopló y la historia se transformó”

Para la cuarta sesión es necesario que los alumnos traigan a clase un breve resumen o esquema conceptual del cuento tradicional que quieren versionar, tal y como se les habrá comunicado en la presentación de la secuencia. Se les dará a elegir entre la elaboración de un esquema o la redacción de un resumen con el fin de que cada uno escoja el instrumento que mejor le permita ordenar y estructurar sus ideas. Tendrán que subir una copia a la plataforma *Classroom* para que el profesor pueda tomar notas evaluativas sobre ello y que, al mismo tiempo, cuenten con el original para avanzar en la elaboración de sus cuentos; además, el profesor comprobará en el aula que han sabido extraer adecuadamente las ideas generales del texto con el fin de armar una nueva historia a partir del tema y teniendo en cuenta las partes y elementos que han sido trabajados en las sesiones anteriores. Durante esta sesión se les pedirá que comiencen en el aula la redacción de sus cuentos, así podrán contar con el apoyo y guía del profesor, que prestará especial atención a la alumna con TDAH. Como la cuarta sesión es la última de la primera semana en que se trabaje esta secuencia, deberán continuar la redacción del cuento en casa. La extensión de los cuentos será de entre 1 y 4 caras, un margen suficiente para adaptarse al tamaño de letra de cada alumno; la redacción será, por lo tanto, manual.

5ª, 6ª y 7ª sesiones: “Y vivieron perdices y comieron felices”

La quinta, sexta y séptima sesiones se dedicarán enteramente a la lectura en voz alta de los 24 cuentos versionados por los alumnos. Esta actividad requiere del uso de tres horas semanales de clase completas en aras de garantizar la lectura de todos los cuentos versionados. Con el fin de generar un ambiente más distendido y cercano a la dinámica de los clubes de lectura, el aula se dispondrá en forma de círculo de diálogo. Tras la lectura de sus cuentos, todos participarán en la elección de los cinco que más les hayan gustado y que serán los que conformen la actividad de cuentacuentos en el CEIP de referencia del instituto. Para facilitar que la elección se sostenga en el gusto más honesto de los alumnos, en la primera sesión se les habrá explicado que los cinco elegidos no tendrán mejor nota que el resto; esta información se les recordará al comienzo de esta actividad. El turno de palabra se asignará por medio de una pelota que lanzará cada alumno a un compañero tras finalizar su lectura. En este punto conviene señalar que lo más probable es que el alumno

de origen argentino escoja un cuento propio de su cultura, circunstancia que dará pie a realizar comparaciones y relaciones entre sus referentes culturales y los de los alumnos de origen español. Este hecho permitirá sin duda trabajar desde la transversalidad el contacto entre culturas y enriquecer el conocimiento del otro desde la literatura.

8ª, 9ª y 10ª sesiones: “Continuará: viaje a Nunca Jamás”

Durante las sesiones octava, novena y décima, los alumnos crearán el material necesario para desarrollar la actividad de cuentacuentos en el CEIP de referencia. Podrán realizar máscaras, marionetas, murales en papel con los que ambientar el propio cuentacuentos, de manera que todos sean partícipes de la puesta en escena de las cinco versiones seleccionadas. La intención es doble: en primer lugar, se quiere fomentar y profundizar en el trabajo colaborativo, asumiendo como colectivos los cuentos de sus compañeros y, en segundo lugar, se quiere facilitar el seguimiento de la actividad por parte de los alumnos de infantil y primaria, dotando a la actividad de soportes visuales que les permitan identificar los personajes, lugares y elementos que vertebran la trama. Con estas sesiones se trabajará a su vez la competencia artística en conjunción con la comunicativa que se viene desarrollando en el decurso de la secuencia. Estas sesiones también servirán para ensayar con los cinco autores que serán narradores de sus cuentos; así se realizarán ejercicios sencillos de proyección vocal y declamación.

11ª sesión: “Y colorín colorado nuestros cuentos publicados”

La decimoprimer y última sesión se ha acordado con el equipo directivo del centro que ocupará toda la jornada lectiva. Así, a primera hora de la mañana los alumnos de 2º de la ESO recibirán a los medios de comunicación locales que han accedido a colaborar con esta iniciativa (Cadena SER, Onda Cero y El Norte de Castilla) en la biblioteca del centro donde tendrán lugar la presentación de la compilación de cuentos versionados *La vida es un cuento y los cuentos cuentos son* y una rueda de prensa en la que los propios alumnos expondrán ante los medios su trabajo durante estas dos semanas del curso y aquello que han aprendido. A esta recepción periodística también estarán invitadas las familias de los alumnos y el equipo directivo. Posteriormente, la clase se trasladará al CEIP de referencia donde tendrá lugar la actividad de cuentacuentos dirigida a los alumnos de infantil y primaria, con la que se dará por finalizada la secuencia didáctica hasta aquí planteada. En la plataforma *Classroom* se habilitará un espacio de entrega en el que deberán subir su opinión personal sobre el proceso, destacando cómo se

han sentido en el desarrollo de la secuencia y cualquier otra opinión que desde el respeto y el ánimo constructivo quieran añadir con el objetivo de mejorar la situación de aprendizaje.

4.8 Atención a la diversidad y aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

Esta situación de aprendizaje parte de la convicción de que cada alumno tiene unas necesidades que el docente debe, en la medida de sus capacidades, apoyar para garantizar la mayor equidad en el proceso de aprendizaje. Por ello es indispensable contar en toda programación didáctica con la consideración del DUA (Diseño Universal del Aprendizaje) con el ánimo de plantear diferentes metodologías y alternativas didácticas de cara a facilitar el aprendizaje y superar los obstáculos que puedan apreciarse en el proceso. En esta línea y, aunque la situación de aprendizaje propuesta no tendrá lugar en el comienzo del curso, se desarrollará una primera sesión que sirva para activar conocimientos previos y, sobre todo, para identificar el punto en el que se encuentra cada alumno en relación con los contenidos y temas que se trabajarán durante el desarrollo de la situación de aprendizaje. Por ello se atienden las tres medidas generales que deben regir el DUA con el fin de construir un proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación fundamentado en los principios de adaptabilidad, justicia y equidad:

P1: Proporcionar múltiples formas de implicación del alumno, esto es, se trabajará de manera individual, grupal y con el método de gemelos pensantes (alumna con TDAH). Así se intentará ofrecer diversas formas de trabajo en el aula que enriquezcan las dimensiones personal y social del alumno y permitan potenciar tanto sus habilidades individuales, como sus capacidades de socialización y convivencia. Gracias al uso de diferentes metodologías se podrá acompañar al alumno a lo largo del proceso de aprendizaje y corresponsabilizar al aula en la consecución éxito colectivo.

P2: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión. Con esta situación de aprendizaje se profundizará en los ámbitos oral y escrito de la expresión, una característica que permite trabajar desde un programa flexible y abierto a las necesidades y condicionantes que presenten los alumnos.

P3: Proporcionar múltiples formas de presentación. En la línea de lo expuesto en el párrafo anterior, la evaluación de tareas, actividades y proyectos se desarrollará no solo desde los ámbitos oral y escrito, sino también multimodal.

En suma, cabe destacar que se adaptarán la forma de enseñanza y de evaluación de acuerdo con los principios de atención a la diversidad. Por otra parte, de acuerdo con la legislación vigente se entiende que cada alumno es único y los procesos enseñanza-aprendizaje deben ser individuales y, también, individualizados. En relación con la alumna con TDAH que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), las medidas consideradas se han introducido en el desarrollo de cada sesión, tal y como ha podido observarse en el subapartado correspondiente; no obstante, se añade aquí que se la situará en primera fila, próxima al docente, con el objetivo de facilitar su atención durante las clases de corte más teórico. En este sentido, es esencial con este tipo de alumnos atender a la organización del aula y también cuidar el planteamiento de las actividades, comprobando a través de gestos, miradas o preguntas que el alumno ha comprendido aquello que se le ha solicitado.

Por lo que respecta al alumno llegado de Argentina, se consideran medidas ante una situación de dificultad transitoria. El idioma en este caso no será una barrera, sin embargo, los referentes culturales de los cuentos tradicionales no resultan compartidos en muchos casos; de este modo se le facilitará una compilación de cuentos populares españoles y europeos con el fin de que el imaginario cultural con el que se va a trabajar en el aula le resulte más accesible. En sendos casos, así como con el resto de alumnos, el uso de organizadores previos, el trabajo en todo momento con sus bocetos y esquemas, así como la presencia de imágenes que facilitan el desarrollo de las actividades de identificación, garantizarán una disposición progresiva, sumativa y constructivista del proceso de aprendizaje.

4.9 Evaluación del alumnado

Esta secuencia didáctica constituye un 30% de la nota final del trimestre, es decir, equivale a un total de 3 puntos. La evaluación es continua y su naturaleza es progresiva como la de la propia secuencia, a fin de plasmar la evolución y desarrollo del aprendizaje del alumno. En este sentido, la entrega que deberán realizar el primer día en forma de

mapa mental no será evaluable, puesto que constituye la evaluación inicial y el punto de partida desde el que el profesor debe introducir los contenidos teóricos, pero servirá para observar la adquisición y desarrollo de conocimientos sobre el cuento por parte de los alumnos. A continuación se expone una tabla que desgana el porcentaje de cada actividad evaluable hasta completar el 30% señalado con antelación:

SECUENCIA DIDÁCTICA	30% de la nota trimestral
Trabajo colaborativo: identificación de elementos y partes del cuento	10%
Extracción de ideas generales (esquema o resumen)	10%
Elaboración de una versión de un cuento tradicional	50%
Actividad de cuentacuentos (manualidades, rueda de prensa y narración)	30%

Esta tabla de evaluación se completará con el diario del profesor, en el que por medio de la observación directa se tomarán notas del desarrollo, funcionamiento y objetivos conseguidos y no conseguidos que surjan en el transcurso de cada sesión. Los criterios de evaluación que se han extraído del currículo y que estarán vinculados al desarrollo satisfactorio de las distintas actividades son los siguientes:

2.1 Producir textos orales y escritos de complejidad progresiva del ámbito académico/escolar y social, ateniéndose a las normas ortográficas y a la norma lingüística.

2.2 Movilizar las estrategias de trabajo en grupo, favoreciendo el espíritu de colaboración, cortesía y respeto.

2.3 Valorar la participación activa en interacciones orales y escritas de diverso tipo, como forma de construir conocimiento, evaluando su calidad y eficacia.

2.4 Valorar el trabajo en grupo como forma de enriquecimiento personal, desarrollando estrategias de resolución de conflictos.

4.1 Configurar un itinerario lector propio, a partir de la lectura y disfrute de fragmentos o textos de diferentes ámbitos y estilos, partiendo de preselecciones.

4.2 Valorar la lectura, incorporándola como forma de construir conocimiento y como fuente de placer y disfrute.

4.3 Producir textos variados de complejidad progresiva de diferentes ámbitos, que respondan a diferentes necesidades comunicativas, incorporando los conocimientos adquiridos respecto a las propiedades de coherencia, cohesión y adecuación

En las sesiones segunda, octava, novena y décima deberán trabajar en equipo, como ya se ha mencionado, de manera que se les entregará una diana (tomada de @garbinelarralde) para que al finalizar la sesión evalúen su actitud y trabajo personales y que en la propia ficha puedan exponer cómo se han sentido trabajando en grupo y qué quieren destacar del desempeño de sus compañeros. De esta manera se promueve el espíritu crítico y se comparte la responsabilidad en el aula por medio de la autoevaluación y de la coevaluación, aunque, evidentemente, la más destacada es la heteroevaluación por parte del profesor. El docente dispondrá de una lista de cotejo para comprobar la entrega de tareas y de una rúbrica de evaluación con la que corregir los cuentos versionados. Esta no será necesaria para revisar las actividades que se corresponden con el resumen o esquema y la estructura del cuento, ya que, al trabajarse en el aula, dependerán de la observación directa y de las correcciones del profesor en relación con la expresión escrita, la ordenación de las ideas y las capacidades de síntesis o argumentación según convenga.

A continuación se expone la tabla con los instrumentos de evaluación seleccionados:

Objeto evaluado	Herramienta de evaluación
Conjunto de tareas entregables: tarea identificativa, resumen o esquema, cuento versionado	Lista de cotejo
Versión del cuento	Rúbrica
Actividad de cuentacuentos (manualidades, rueda de prensa y narración)	Diario del profesor: trabajo en equipo, actitud, disposición, iniciativa autónoma, resolución y gestión de problemas

Seguidamente se exponen la lista de cotejo de las tareas que se contabilizarán al finalizar la situación de aprendizaje y la rúbrica de evaluación del cuento versionado:

Indicadores	No	Casi	Sí
Presenta las tres tareas exigidas			
Se observa organización y limpieza			
Los textos son adecuados, coherentes y están cohesionados			
La entrega se efectúa dentro del plazo indicado			
Se aprecia implicación del alumno en la tarea			
En la tarea que requiere trabajo en equipo se ha demostrado equidad en el reparto de tareas y colaboración en su desarrollo			

RÚBRICA PARA EVALUAR LOS CUENTOS VERSIONADOS

Baremo ----- Rasgo	1	2	3	4	5
Coherencia y cohesión	La trama argumental no sigue un orden lógico y las ideas son inconexas.	La trama argumental no presenta un equilibrio en su cohesión y coherencia.	La trama resulta ordenada desde el punto de vista lógico-cronológico, pero se echa en falta una mayor relación de las ideas.	Las ideas que vertebran la trama están ordenadas y relacionadas entre sí, pero hay fallos en su desarrollo.	El texto es coherente en su sentido y estructura, además, sus ideas están bien relacionadas entre sí de principio a fin.
Léxico	Muchas repeticiones léxicas, ausencia de sinónimos,	Repeticiones de palabras y ausencia de sinónimos.	No repite palabras, sin embargo no recurre a sinónimos.	Léxico amplio y empleo de sinónimos.	Léxico amplio, empleo de sinónimos y conectores propios del

	imprecisión semántica.				nivel de estudios.
Estructura y partes del cuento	El planteamiento, nudo y desenlace no han sido delimitados ni bien ordenados.	Planificación y desarrollo desiguales de las partes.	Si bien cuenta con una estructura ordenada, falta conexión entre las partes.	Estructura ordenada y buena inclusión de la trama en las diferentes partes, pero precipitada resolución del conflicto.	Trama bien presentada y desarrollada. El nudo se resuelve de forma detallada y coherente.
Descripción y construcción de los personajes	Los personajes carecen de profundidad y las relaciones entre ellos no son coherentes.	Los personajes resultan identificables, pero la profundidad es escasa y las relaciones entre ellos no están bien conectadas.	Los personajes están bien descritos, pero las relaciones internas son desiguales.	Los personajes son descritos con precisión y presentan una profundidad destacable. Las relaciones internas son coherentes con la trama.	Los personajes son descritos de forma detallada y profunda y presentan cierta complejidad evolutiva. Las relaciones entre ellos están bien construidas y acompañan el sentido de la trama.
Originalidad y creatividad	No hay impronta personal en la narración de la historia.	La idea original no cuenta con un desarrollo suficiente y dinámico, se	La idea es creativa, pero podría implicar cambios mayores en la	La trama es novedosa y transforma la versión canónica, sin embargo, no	La trama se vertebra en plenitud desde una idea original que es

		queda en un estadio incipiente.	trama tradicional.	alcanza la plena la disrupción.	disruptiva con la tradición literaria.
--	--	---------------------------------------	-----------------------	---------------------------------------	---

5. Conclusiones

En las primeras páginas del trabajo final de máster que aquí termina se hizo especial hincapié en la necesidad de involucrar a los alumnos en el proceso de creación literaria como camino útil, eficaz y motivador en su acercamiento a la literatura, ese gigante muchas veces indescifrable que los abrumba y aleja. Cinco eran las partes con las que el presente trabajo quería abordar esta cuestión y cinco los objetivos que situó como punto de partida. En este sentido cinco son también las claves que ofrece la capitulación de este trabajo.

En primer lugar, la visión del cuento como epicentro didáctico y metodológico en los talleres de escritura creativa queda avalada en consonancia con los análisis que de su naturaleza y estructura se han realizado desde la hermenéutica y la teoría de la literatura. En segundo lugar, que utilizar el cuento en las propuestas didácticas de acuerdo con los principios de la estética de la recepción permite situar al alumno como agente activo y constructivo del sentido de los textos literarios. En tercer lugar, que existe una realidad inherente al cuento que permite integrar la dimensión psicoemocional del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, garantizando la transversalidad necesaria para conseguir un aprendizaje significativo y constructivista por parte de los alumnos. En cuarto lugar, que, por lo expresado en la tercera clave, el cuento supone una herramienta didáctica ideal y garantista en el ámbito del cumplimiento con los preceptos legales que rigen el currículo. Y en quinto y último lugar, que al trabajar en el aula la construcción de textos ficcionales como el cuento, se promueven el pensamiento crítico y el desarrollo autónomo en los alumnos.

En definitiva, el cuento como género, como texto literario, como vestigio de la tradición y la oralidad más genuinas del ser humano concede al educando un aprendizaje del que él es protagonista, en el que él decide las reglas y leyes que dominan la realidad y con el que él desarrolla su imaginación y la toma de decisiones. Múltiples han sido las definiciones que del cuento se han ofrecido a lo largo de este trabajo y, sin embargo, esta última de Gianni Rodari ofrece la sincera clave en torno a su engranaje. Si en el cuento se hallan las verdades universales de la Humanidad; si en el cuento habita al mismo tiempo la duda más pura, la incertidumbre; si en el cuento se encuentran los ecos del principio de las cosas y de los tiempos, es porque “este mecanismo permite introducir mensajes en

las historias, con la seguridad de que llegarán a su destino” (Rodari, 1989, p. 111); ese destino son y deben ser los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Ramos, E. & Morán Rodríguez, C. (2018). Tradición y Modernidad. En E. Álvarez Ramos & C. Morán Rodríguez (Eds.), *Cuento actual y cultura popular: La ficción breve española y la cultura popular, de la oralidad a la web 2.0*. (pp. 7-16). Cátedra Miguel Delibes.
- Ausubel, D. P. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.
- Baquero, M. (1988). Qué es el cuento. En M. Baquero Goyanes, *Qué es la novela; Qué es el cuento* (pp. 97-154). Universidad de Murcia, Cátedra Mariano Baquero Goyanes.
- Cassany, D. et al. (2003). *Enseñar lengua*. Editorial Graó.
- Chávez, R. (2024). Eje 3. El cuento como herramienta pedagógica y didáctica, *reCHERches* [En línea], 33. <https://doi.org/10.4000/12o4n>
- Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.
- Eco, U. (1993 3ª edición). El lector modelo. En U. Eco, *Lector in fabula, la cooperación interpretativa en el texto narrativo* (pp. 73-95). Lumen.
- García-Carcedo, P. (2018). From Traditional Tales to Creative Writing 2.0. *Didactic Proposal. Lengua y textos*, 47, 37-47. <http://doi.org/10.4995/lyt.2018.9940>
- Hernández González, L. (2024). “Escritores de mapa”: crear cuentos en Secundaria a partir de modelos narratológicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 36 (Núm. Especial), 85-100.
- Iser, W. (1987). El proceso de lectura: enfoque fenomenológico, en J. A. Mayoral (Coord.), *Estética de la recepción* (pp. 215-245). Arco-libros.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

- Martos, E. (2006). Tunear los libros: series, *fanfiction*, *blogs* y otras prácticas emergentes de lectura. *Revista OCNOS*, 2, 63-77.
- Morán Rodríguez, C. (2018). Reescrituras actuales de cuentos tradicionales. En E. Álvarez Ramos & C. Morán Rodríguez (Eds.), *Cuento actual y cultura popular: La ficción breve española y la cultura popular, de la oralidad a la web 2.0* (pp 45-70.). Cátedra Miguel Delibes.
- Moreira-Chóez, J. S., Beltrón-Cedeño, R. A., & Beltrón-Cedeño, V. C. C. (2021). Aprendizaje significativo: Una alternativa para transformar la educación. *Dominio de las Ciencias*, 7(2), 915-924.
- Núñez-Naranjo, A. F., Pérez, V. M., & Paredes, A. W. (2021). El cuento: Estrategia didáctica para la comprensión lectora. *ConcienciaDigital*, 4(1.2). <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v4i1.2.1583>
- Pérez, M. (2007). Cómo enfocar la enseñanza de la literatura en la educación secundaria. *Innovación y experiencias educativas*, 21, 1-12.
- Piglia, R. (2000a), Tesis sobre el cuento. En R. Piglia, *Formas breves* (pp. 105-111). Anagrama.
- Piglia, R. (2000b), Nuevas tesis sobre el cuento. En R. Piglia, *Formas Breves* (pp. 115-137). Anagrama.
- Propp, V. (1981). *Morfología del cuento* (6ª ed.). Editorial Fundamentos.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Rodari, G. (1989). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias*. Aliorna S.A., Editorial Casanova.

- Sevilla, S. (2012). Taller de escritura creativa de cuentos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 489-516. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39936
- Suniaga, A. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente en revista internacional. *Docentes 2.0 Tecnológica – Educativa*, 1, ns.
- Trenas, F. R. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la educación*, 3.
- Vega de, L. (2019). *El castigo sin venganza* (Ed. Antonio Carreño), Ediciones Cátedra.
- Venet, M., & Correa Molina, E. (2014). El concepto de zona de desarrollo próximo: un instrumento para mejorar su propia práctica pedagógica. *Pensando Psicología*, 10 (17), 7-15. <https://doi.org/10.16925/pe.v10i17.775>

ANEXOS

Se exponen a continuación los materiales de creación propia que se utilizarán en las sesiones primera y segunda, así como la rúbrica de coevaluación que se empleará al finalizar la situación de aprendizaje.

Nombre y apellidos:

Curso:

Di todo lo que sepas y te sugiera la palabra *cuento*, que aparece a continuación rodeada. Saca flechas para elaborar un mapa mental.



CUENTO

Definición personal de la palabra *cuento*:

Nombre y apellidos de los integrantes del grupo:

Curso:

Actividad grupal para identificar las partes y elementos que estructuran un cuento. Las respuestas deberán ser argumentadas.

1- TÍTULO DEL CUENTO QUE OS HA TOCADO:

2- PARTES DEL CUENTO:

- a) Indicad el comienzo y el final del planteamiento del cuento:
- b) ¿Cuál es el nudo de la trama? ¿En qué momento de la narración comienza?
- c) Señalad el momento en que se resuelve el desenlace de la historia

3- ELEMENTOS DEL CUENTO:

¿Cuál es el tema de la historia que habéis leído?

Rellenad la siguiente tabla sobre las relaciones que se establecen entre los personajes

Papel	Personaje
Protagonista	
Antagonista	
Aliados del protagonista (si los hubiera)	
Aliados del antagonista (si los hubiera)	
Secundarios	
Independientes	

Describid brevemente a los personajes, física y psicológicamente:

En caso de haber un narrador en vuestro cuento, ¿este es externo o interno? Si es interno, ¿es el protagonista, un aliado del protagonista, el antagonista o un personaje independiente?

¿En qué lugar o lugares se desarrolla la trama?

¿En qué tiempo tienen lugar los acontecimientos? Si es posible, señalad el tiempo interno y el tiempo externo de la narración.

En algunos cuentos existen objetos que pueden ser mágicos o no, pero que son importantes para poder llegar al desenlace del nudo de la historia. Identificad los que aparezcan en vuestro cuento y explicad brevemente qué función tiene cada uno de ellos.

En ocasiones la naturaleza (vegetación, animales, agua, Sol, Luna) funciona casi como un personaje más en la acción. Analizad cómo funcionan estos elementos de la naturaleza en vuestra historia y qué aportan a los personajes.

Algunos cuentos finalizan con una enseñanza o moraleja; si en vuestro relato aparece este elemento, señaladlo a continuación:

