



Universitat
de les Illes Balears

La literatura como experiencia: desarrollo de la lectoescritura, la creatividad y la sensibilidad artística a través de los cuentos de Valter Hugo Mãe

Mariana Elizabeth Frauca Benítez

Memòria del Treball de Fi de Màster

Màster Universitari de Formació del Professorat
(Especialitat/Itinerari de Lengua y Literatura Castellana)

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curs Acadèmic 2018-2019

Data: 4 de junio de 2019

Nom Tutor del Treball: María Frisuelos Jiménez

Resumen y palabras clave

Fundamentado en la obra de cuentos del autor portugués Valter Hugo Mãe, *Contos de cães e maus lobos*, este trabajo gira en torno a la educación literaria como base para el desarrollo de la autonomía del alumnado y la construcción de su identidad. La estructura del proyecto está diseñada para ser aplicada como Plan lector de centro. Su itinerario se divide en tres fases: la primera está enfocada a trabajar la competencia lingüística a partir de los textos, con el propósito de potenciar las competencias lectora, inferencial, argumentativa e interpretativa. La segunda trata de fomentar el espíritu crítico y propiciar la utilidad de las TIC en el aula a través del ejercicio de creación literaria (invención de cuentos y audiolibros). Proyecto final y a modo de cierre de la propuesta didáctica, el objetivo es fabricar un espacio material (“Simulador literario”) que permita al alumnado, mediante la estimulación sensorial, romper con la concepción del arte y la literatura como entidad abstracta, además de entender la lectura como acto cultural, útil y necesario para mejorar nuestro entorno.

Palabras clave: cuentos, educación literaria, aprendizaje social y emocional, formación lectora, experiencia artística.

Abstract and keywords

Using the book *Cuentos de cães e maus lobos* by Victor Hugo Mãe as a foundation, this project resolves around the literary education of the students as a basis for the development for their autonomy and the construction of the personal identity. The structure of this project is designed to be applied as as a reading plan in education center. Such structure is divided in three phases: the first one focuses on training the linguistic competences using the texts from the book, with subsequent purpose of developing the reading inference, argumentative and understanding skills as well. The second is aimed are promoting the critical spirit and encourage the usage of de TIC in the classroom through literary creation (inventing of short stories and audiobooks). The final phase, functioning as a close for this didactical proposal, has a main objective to build a physical space (“Literary Simulator”) which will allow the students, by means of sensory, interaction, to break the conception of the art and literature as abstract entities, in addition to promote the understanding of reading as a necessary and useful cultural act in order to improve our environment.

Keywords: stories, literary education, social and emotional learning, reading trainging, artistic experience.

ÍNDICE

Resumen y palabras clave	1
Índice	2
1. Objetivos del trabajo	
1.1. Introducción-Justificación.....	5
1.1.1. ¿Por qué Valter Hugo Mãe?.....	8
1.2. Objetivos.....	10
2. Estado de la cuestión	
2.1. El universo expresivo de Valter Hugo Mãe.....	12
2.1.1. <i>Contos de cães a maus lobos</i>	12
2.2. Sobreestimulación.....	13
2.3. El acto de leer.....	15
2.3.1. Lectura y tecnología.....	17
2.3.2. Formas de entender la literatura y la vida.....	18
2.4. Calidad literaria.....	20
2.5. Reflexión y creatividad en el terreno educativo.....	22
2.5.1. Cómo desarrollar el pensamiento crítico.....	27
3. Propuesta didáctica	
3.1. Objetivos de la propuesta.....	29
3.2. Contextualización.....	30
3.2.1. Plan lector.....	31
3.3. Metodología.....	32
3.3.1. Desarrollo de las competencias.....	34
3.4. Desarrollo de la propuesta.....	36
3.4.1. Primera fase-Primer trimestre.....	38
3.4.2. Segunda fase-Segundo trimestre.....	41
• Producción de textos.....	42

• Audiolibro.....	44
3.4.3. Proyecto final-Tercer trimestre.....	47
• Dimensiones del proyecto.....	48
4. Conclusiones.....	51
5. Referencias bibliográficas.....	54
6. Bibliografía.....	56
7. Anexos.....	58

“Eu disse que ler é como caminhar dentro de mim mesmo.
E é verdade. Quando lemos estamos a percorrer
o nosso próprio interior”.
(Valter Hugo Mãe, *O rapaz que habitava os livros*)

1. Objetivos del trabajo

1.1. Introducción-Justificación

La intención primera que envuelve el sentido de esta propuesta nace de una necesidad de ofrecer una respuesta socioeducativa. Mi interés por ahondar en el terreno de lo sociocultural y emocional justifica la elección de una obra literaria que describe todo un universo simbólico que considero necesario descifrar -especialmente por su carga moral- y que entronca con las bases de lo que yo espero que se transmita y se aprenda en el terreno de la materia de Lengua y Literatura castellana.

Contos de cães e maus lobos es un recopilatorio de cuentos del autor portugués Valter Hugo Mãe; una obra que, pese a no estar todavía traducida, es, sin lugar a dudas, una potente herramienta para insertar en la educación secundaria. Mi intención, por ello, es trabajar en su traducción e interpretación, con el fin de dar forma y convertir en realidad este proyecto.

En efecto, la elección del género del cuento no es en vano. Y es que, ante las demandas de nuestra sociedad presente, nos urge modificar la mirada y hallar respuestas en la esfera educativa. El cuento, por su estilo breve y conciso, se aproxima al modelo de “lector” contemporáneo, que es eco de una realidad cambiante, en búsqueda de lo inmediato, impaciente y “fugaz” y, evidentemente, fruto de la inserción de las nuevas tecnologías. Me interesa, en este contexto de turbación mental y emocional, ofrecer un recurso didáctico que permita reconstruir la manera de entender la literatura y la vida en su totalidad, haciendo uso de un género como el cuento como medio para despertar el interés del alumnado.

Mejorar la educación, bajo mi óptica, significa asumir un compromiso moral con una/o mismo y con el entorno que nos envuelve. Es esencial que desde los centros educativos se comience a trabajar activamente sobre la motivación del alumnado, lo cual implica entender los códigos, intereses y conflictos que conforman la vida de los adolescentes. Desde este punto, mi propuesta está pensada para desarrollarse como

Plan lector, por las características de la obra escogida¹ y, sobre todo, porque el proyecto que pretendo realizar con el alumnado se extiende a lo largo de un año lectivo². Partiendo de esta base, me gustaría hacer uso de los cuentos como instrumento para desarrollar el nivel de comprensión lectora (capacidades interpretativas e inferenciales de la/os estudiantes), el pensamiento creativo e imaginativo (tanto en la lectura como en la escritura), la profundidad de análisis, la relación entre los conceptos y relación entre literatura/arte y experiencias propias, etc.

Apuesto, en consecuencia, por un aprendizaje constructivista, basado en la “experimentación y la resolución de problemas” (Soto, 2017: 54) y en lo que Piaget (1980) calificó como “conceptos de asimilación y acomodación del conocimiento”, esto es la relación que se da entre los conocimientos nuevos y los ya asentados en la estructura cognitiva de la/os estudiantes. Por este motivo, la búsqueda de la reflexión y de la interacción con el medio -teniendo como estímulo los cuentos de Mãe- se convierten en los núcleos de mi propuesta.

No olvidando que el alumnado debe ser protagonista y consciente de su propio proceso de aprendizaje, quiero poner el acento en la importancia de la calidad del material que seleccionamos para enseñar en las clases. Así es como, antes de valorar la posibilidad de utilizar una obra como *Contos de cães e maus lobos*, mi propósito estaba enfocado a trabajar la lecto-escritura a partir de un material que se adaptara, en primer lugar, a las necesidades del alumnado, me permitiera conectarlos con el mundo de las emociones (dar sentido a la interioridad), poner en práctica una metodología activa y participativa y, sobre todo, que fuera un instrumento cuyos contenidos pudieran estimular la interacción del alumnado con el medio (construcción de referentes reales, relación con la propia experiencia, aplicar los nuevos conocimientos a mi realidad, búsqueda de la identidad, etc.). Consideraré, por tanto, que los cuentos de Mãe, por su naturaleza humanista y su calidad literaria, podrían ser una herramienta

¹ No se puede ajustar a los contenidos que currículum de Lengua Castellana exige, pero sí es posible integrarla como Plan Lector.

² Mi experiencia como estudiante me ha demostrado que los contenidos que se trabajan en un tiempo prolongado ayudan a la consolidación de los contenidos en la memoria a largo plazo.

óptima para plantear un panorama nuevo en el tratamiento tradicional del acto de leer. De esta manera, también sería una forma de reivindicar la literatura universal como parte integrante del universo artístico: la literatura debe ser concebida como un ser sin límites, especialmente si buscamos que la/os estudiantes despierten el interés por la cultura.

El diseño de las actividades de aula está planificado para incidir en el desarrollo de las competencias clave (aprender a aprender, social y cívica, autonomía e iniciativa personal, etc.), de la competencia en comunicación lingüística (comprensión oral y escrita; expresión oral y escrita e interacción oral), así como la competencia inferencial, argumentativa, inferencial, etc., todas ellas bajo un enfoque de transversalidad e interdisciplinaridad.

La propuesta se divide en tres etapas, paralelas a los tres trimestres de un año lectivo. La primera fase se centra exclusivamente en el fortalecimiento de la competencia lingüística: lectura conjunta de los cuentos, análisis, debate, procesos inferenciales, etc. A su vez, la segunda intenta cubrir dos vertientes: la que se corresponde con el proceso creativo a partir de la invención de cuentos, y la relacionada con la competencia digital: grabación de audiolibros³. En el tercer trimestre se plantea la realización de un proyecto conjunto (alumnado y docente), que consiste en la fabricación de un “Simulador Literario”. Su elaboración se llevará a cabo a partir del contenido trabajado en el aula (¿qué hemos aprendido, para qué y con qué propósito hacemos esto?) y, desde una perspectiva interdisciplinaria, con la ayuda del departamento de Plástica y Tecnología, para el diseño del simulador y el uso de instrumentos para su construcción.

Se trata de materializar un espacio donde se pueda experimentar la literatura -y otras ramas del arte (como la música o la pintura)- como una práctica REAL,

³ Se explicará con detenimiento en el desarrollo de la propuesta didáctica.

activando, de manera simultánea, el campo visual y auditivo para estimular las sensaciones.

Es un trabajo que pretende fomentar el aprendizaje por descubrimiento, la creatividad, la imaginación, el aprendizaje cooperativo y basado en proyectos, el autoaprendizaje, etc., a través de la lectura como referente para la creación de nuestra propia realidad. Me centro, en consonancia, en el “acto de leer” como un acto colectivo, partiendo del análisis conjunto de los cuentos de Mãe. Mi propósito es poder seguir de cerca el proceso de aprendizaje del alumnado (guiarlos y resolver dudas), acompañarlo en su crecimiento personal y académico y sobre todo orientarlo, partiendo de la reflexión como cimiento para construcción del conocimiento. Como es evidente, me interesa proponer más horas de creatividad, práctica y de manipulación de materiales, además de centrarme en el trabajo cooperativo como aprendizaje para la vida en comunidad.

En definitiva, “[...] el objetivo final no es la memorización de unos contenidos sino más bien la experimentación con varias producciones artísticas y la sensibilización respecto de éstas [...]” (Botella y Hurtado, 2017: 212).

1.1.1. ¿Por qué Valter Hugo Mãe?

He focalizado mi trabajo concretamente en Mãe por ser quien representa, de la manera más pura y transparente, esa singular grandeza que habita en el universo creativo. Es, a mi modo de ver, uno de los artistas más completos, a nivel artístico y humano, que existe en el terreno de la literatura portuguesa contemporánea. Quien, a su vez, mantiene viva la pasión por la literatura portuguesa y universal y, no desdibujando el legado creativo de sus antecesores, incide en **la búsqueda del lector activo** a través de un diálogo que se adentra, con cautela, en el espíritu y la mente del espectador.

No obstante, antes de continuar con el discurso, me veo en la obligación de

aclarar que, bajo mi criterio, es fundamental aportar información sobre el autor y su literatura por servirme de justificación para una elección que, en un primer momento, puede desentonar con respecto al itinerario de la asignatura de Lengua Castellana.

Así pues, Mãe descubre, tras el cultivo del género de los cuentos infantiles, que su universo compositivo se va ensanchando en contacto con la narrativa. Es aquí donde sitúo el punto de partida de mi trabajo. Dentro del repertorio de cuentos encontramos breves (pero muy significativas) obras como *A mais belas coisas do mundo* (2010) o *O paraíso são os outros* (2014)⁴, de las cuales extraemos una amalgama de mensajes que brillan por su contenido ético y moral y que, en consecuencia, desnudan gran parte de un mundo derruido, corrompido y falsamente adoctrinado; todo ello proyectado desde la voz de una niña (en ambos casos). Son historias destinadas, por el formato, a un público generalmente infanto-juvenil; aunque por el contenido son perfectamente extensibles a un público adulto. De hecho, una de las cualidades más destacables y especiales de nuestro autor es esta versatilidad singular, característica notable de su estilo. La palabra en su totalidad, es la herramienta más ferviente del autor para mantenerse en diálogo con las personas, y a través de ella exteriorizar la complejidad oculta en el comportamiento y la actitud del ser humano.

En esa envoltura psicológica que recubre toda su creación, hallamos no solo la voluntad de establecer un diálogo universal, sino que, como pieza fundamental del engranaje, va en búsqueda constante de la reciprocidad del receptor, su participación activa. En este intento de aproximación al espectador, Mãe juega con el uso de diferentes registros y tonalidades, gestando, así, una especie de atmósfera que combina en ocasiones naturalidad y llaneza con una actitud severa y rigurosa.

⁴En diciembre de 2016 se publica *El paradís són els altres*, una traducción al catalán de *O paraíso são os outros*. Se trata de la primera obra de Mãe traducida a dicho idioma, un trabajo que nace en manos de Gabriel S.T. Sampol. Es una edición con ilustraciones del pintor mallorquín vanguardista Joan Miró y, en consonancia, prologado por el mismo nieto del artista: Joan Miró Punyet. Sin duda, una de las publicaciones más bellas de todo el repertorio del escritor.

Me interesa, en este aspecto, acentuar su expresión y el sentido de su escritura por ser el estímulo que ha despertado mi imaginación y me ha llevado a dirigir la mirada hacia un campo que puede ser transferido a las aulas de secundaria.

1.2. Objetivos

Como respuesta de lo explicado en el punto anterior, los objetivos de este trabajo reflejan una necesidad de contribuir al progreso socioeducativo y a un cambio de mirada con respecto al enfoque de la literatura y el arte en el ámbito de la enseñanza secundaria. En efecto, la propuesta que he diseñado emerge del intento insistente de aproximarme, en la medida de lo posible, a los intereses, inquietudes, dudas y conflictos de los adolescentes. La lectura, en este aspecto, es el punto de inicio para la definición de mi proyecto, por ello está enfocada y destinada a plantearse como parte del Plan lector.

Como bien explico en la introducción, me invade la necesidad de integrar la literatura de Valter Hugo Mãe en el itinerario literario de los colegios, especialmente porque trata temas que considero imprescindibles para insertar en el contenido curricular de la enseñanza secundaria. Conectar la educación literaria y la educación emocional es un panorama que *Contos de cães e maus lobos* me permite dibujar y, seguramente, cumplir con los objetivos que componen este trabajo.

Cambiar el paradigma hermético de la lectura como “hábito” es otra de las cuestiones que me persigue y que, de hecho, me gustaría ir modificado progresivamente. La idea deviene de un deseo de ofrecer -y no imponer- nuevas maneras de interpretar la literatura, concretamente en este caso, el acto de leer. Para cubrir este “hueco vacío”, he decidido tomar como referencia los cuentos de Mãe, por los temas que abarca y el uso agudo del símbolo en su narrativa. De entre mis propósitos, por tanto, está insistir en el desarrollo de las competencias interpretativa, inferencial y

argumentativa, alimentar el espíritu crítico mediante prácticas dialogadas y los debates, y, sobre todo, fomentar el autoaprendizaje a través del impulso de la imaginación y la creatividad.

Estos aspectos me facilitarán poder potenciar las competencias básicas, pues descubrir nuevos matices en materias troncales como Lengua Castellana puede conducir al alumnado, y también al docente, a despertar la curiosidad y a cuestionarse, plantearse, en fin, maneras distintas de interpretar la realidad que nos rodea.

No dejando de lado la importancia del desarrollo de la competencia lingüística, me interesa que el alumnado conozca la expresión de Mãe como una alternativa de comunicación. Además, en palabras de Fernández Martín (2017), de atribuir “importancia a la lengua como instrumento literario y la literatura en sí misma como objeto estético fruto de una tradición cultural”.

En síntesis, mi objetivo es que el alumnado se convierta en un agente activo dentro de su proceso de aprendizaje y que ante todo conozca qué debe hacer, cómo y por qué. Por este motivo, he planteado las prácticas desde una perspectiva de dinamismo, participación, colaboración, reflexión y creación del propio material. La clave, para mi, está en trabajar y aprovechar la literatura como herramienta para el crecimiento intrapersonal e intelectual de los adolescentes. Conectar con el mundo de las emociones, fomentar la autonomía de aprendizaje, el trabajo cooperativo, la transferencia de conocimiento, la reflexión sobre temas universales, etc. son algunos de los pilares sobre los que se fundamenta mi proyecto. La creación de un “Simulador literario” es la forma más accesible que tengo de aproximar y compartir con el alumnado lo que para mi significa “la experiencia literaria y artística”, y qué mejor que hacerlo a través de la lectura de cuentos, la creación de textos literarios y la fabricación material de un espacio propio. Es importante, en este sentido, que la/os estudiantes encuentren utilidad y practicidad en los contenidos que aprenden en las clases.

2. Estado de la cuestión

2.1. El universo expresivo de Valter Hugo Mãe

La escritura de Valter Hugo Mãe parece siempre nacer del espíritu de un infante o, al menos, ir en su búsqueda; en la búsqueda de esa visión aún intacta de los niños, de la percepción natural y de la pureza del ser en equilibrio con el cosmos. Sus cuentos reflejan esa preocupación por el cuidado de todo aquello que en la vida nos da aliento y nos resguarda del horror de la existencia, punto fundamental en la construcción de mi propuesta. En particular, comparte ideas que giran en torno a determinados símbolos que se manifiestan como rasgos clave: el amor, la soledad, la tristeza, la alegría, la familia, la naturaleza de las cosas, la amistad, la relación con las personas, la relación con uno mismo, el autoconocimiento, la belleza, la poesía como salvación, los sueños, el concepto de identidad en su más amplio espectro, etc. son algunos de ellos. Se puede inferir, pues, el valor que adquieren las emociones en el cauce sentimental y creativo del Mãe.

En esta sintonía y bajo el amparo de los textos del autor, mi objetivo principal es que el alumnado, con mi orientación, descubra en las lecturas una nueva manera de interpretar la realidad y, sobre todo, que pueda llegar a entender la literatura -en su totalidad- como un instrumento de COMUNICACIÓN universal, aplicable a cualquier ámbito de la vida cotidiana.

2.1.1. *Contos de cães e maus lobos*

Haber escogido una obra portuguesa sin -todavía- traducción, como base de mi propuesta, supone un riesgo que he decidido asumir. Creo en la literatura como un ser sin límites, sin contornos marcados y que, indudablemente, descubre terrenos que van más allá de cualquier barrera preestablecida⁵. Y con esto vengo a referirme a los obstáculos que el propio sistema educativo impone como norma que aboga por “el orden” y “la coherencia” del contenido de conocimientos que deben

⁵ Por este motivo no he puesto límites a la elección de lo que será el núcleo de mi propuesta didáctica.

transferirse en el colegio. Por tanto, en una búsqueda perseverante de un género literario que me permitiera transmitir mi materia de una forma flexible y abierta, consideré la posibilidad de aproximarme a los cuentos portugueses no ya desde mi lugar como estudiante, sino desde un interés didáctico. He hallado en Valter Hugo Mãe, concretamente, el florecimiento de la vitalidad del mundo artístico contemporáneo, a la vez que el cultivo de una literatura ferviente, que esconde mensajes esenciales para los tiempos en que vivimos y sobre todo para ser integrados, con urgencia, en el ámbito educativo.

Contos de cães e maus lobos (2015) recoge once cuentos que, aunque aparentemente inconexos, unen sus cabos en un punto común: el análisis de la conciencia y el comportamiento humano, especialmente en el campo que compete a la interpretación del universo de la emociones.

En este tanteo experimental del mundo “sensible”, por consiguiente, el autor proyecta situaciones cotidianas que desembocan en la agitación y la desestructuración del funcionamiento unidireccional del ser humano. Plasma ideas que están relacionadas con la lucha por alcanzar la liberación y la salvación, no solo del propio sujeto, sino de todo un colectivo, o incluso de toda la humanidad. Así es como Patriarca (2016; en Nogueira, 2016) manifiesta que los problemas que aparecen en los cuentos de Mãe son de carácter universal, conflictos que se ofrecen como ejemplos y fórmulas de resolución, temporales o permanentes, para los desafíos del crecimiento y de la vida en comunidad: “*Contos de Cães e Maus Lobos* escreve sobre a diferença e o afastamento que nasce da incompreensão. Escreve sobre a imperfeição que vive em cada indivíduo [...]” (Patriarca, 2016: 304).

2.2. Sobreestimulación

Continuando en la línea que concluye el punto anterior, no es en vano la mención de los “desafíos del crecimiento y de la vida en comunidad”. Apostar por

una educación de calidad para toda/os implica un trabajo de descodificación del mundo al que nos enfrentamos y, con especial relevancia, interés por conocer los cambios y las necesidades que nacen en la edad adolescente.

En este sentido, si entendemos que las demandas de las nuevas generaciones están íntimamente ligadas a la búsqueda de “lo inmediato”, debemos comprender también que nuestras “exigencias” deben centrarse en aspectos que se adecúen al entorno en que el adolescente se está desarrollando. Ya Esteve (1998) hacía referencia a la aceleración de los diversos cambios sociales, políticos y económicos que configuraban el panorama social de entonces y en la urgencia de pensar y replantear el sistema educativo. Claro que, diez años más tarde, la tecnología y los medios de comunicación condicionan, sino íntegramente, gran parte del panorama social actual, que se acentúa sobre todo en los más jóvenes. Y digo condicionan porque, pese a ser una realidad normalizada, no podemos negar que estamos permanentemente expuestos a un nivel de sobreestimulación inconmesurable, fisiológica y psicológicamente; y tampoco podemos obviar la repercusión que tiene este hecho sobre la educación. Por este motivo, creo que el foco de atención debería empezar a centrarse precisamente en lo referente a la sobresaturación de información y de estímulos y de cómo ello afecta al entorno vital de la/os estudiantes. Quizás sea posible, bajo esta óptica, aproximarnos a una realidad que aún nos resulta ajena, donde todo es apresurado, cambiante e inestable; una época en la que -no olvidemos- la/os adolescentes (así como nosotros lo hicimos en su momento) deben definir su personalidad y decidir su futuro, mientras están en constante enfrentamiento con alteraciones de todo tipo, para las que ni siquiera nosotros, adultos, estamos preparados.

En efecto, una de las bases sobre las que pretendo construir esta propuesta tiene su fundamento en lo que Bauman calificó como “modernidad líquida”/ “sociedad líquida”, en la que todo se transforma en un tiempo breve, nada perdura ni trasciende. Por tanto, encasillar a las nuevas generaciones como vagas, impacientes, poco perseverantes, faltas de interés y de curiosidad, carentes de

criterio, etc. no es más que el reflejo de una actitud irreflexiva y necia, fruto de este sentimiento de frustración generalizado que repercute en los jóvenes convirtiéndolos en el reducto de una época “no curada” o “no superada”.

En consecuencia, esta concepción prejuiciosa y sin fundamento acerca de la adolescencia presente también se refleja en la educación. Por ello me interesa recalcar dos aspectos que tienen que ver con uno de mis objetivos primordiales, que son la búsqueda de la identidad y la autonomía a través del tratamiento de los cuentos de Valter Hugo Mãe.

Evidentemente mi propósito no es transformar la concepción social ni la mediocridad que envuelve nuestro universo adulto. Sí contribuir al cambio y aportar, en la medida de lo posible, un “nuevo” instrumento para trabajar la literatura en las aulas, que despierte la esperanza y reavive la motivación por descubrir.

2.3. El acto de leer

Esta búsqueda insistente de una reacción socioeducativa entronca con la necesidad de reconstruir uno de los pilares fundamentales para el crecimiento emocional e intelectual de nuestra/os alumna/os y que, por desgracia, está siendo cada vez más excluido de nuestro entorno: la lectura.

El enfoque con el que pretendo encauzar esta propuesta se aleja de la enseñanza tradicional de la lectura como hábito. Por el contrario, Soto Retiaga (2017) pone el acento en un aspecto que me interesa mencionar para justificar mi afirmación, y es que la lectura no es solo de libros; “el acto de leer debe ser un acto cultural (semiótica) que tiene que trascender los límites de la lengua (el significado), hasta llegar a los sentidos que están ocultos en el mismo texto”. La lectura, en efecto, no es sino una forma de vida, de ahí una vía de “actuación social y cultural”.

Mi propósito es, por tanto, diseñar un Plan Lector que pueda ser implementado en un centro de enseñanza secundaria de características diversas,

independientemente del perfil del alumnado y del contexto local, usando el cuento como recurso pedagógico (Soto, 2017). En consecuencia, atendiendo a los objetivos que se especifican en el currículum de Lengua Castellana de les Illes Balears (Decret 34/2015: 16 y 17) , he seleccionado aquellos que me interesa incorporar en la propuesta. Estos son:

1. Valorar la lengua y la comunicación como medio para la comprensión del mundo de los otros y de uno mismo, para participar en la sociedad plural y diversa del siglo XXI.

2. Lograr la competencia comunicativa oral y escrita en llengua castellana para comunicarse con los demás, para aprender (en la búsqueda y elaboración de información y en la transformación de los conocimientos), per expressar les opinions i concepciones personales, apropiarse y transmitir las riquezas culturales y satisfacer las necesidades individuales y sociales.

3. Conseguir la competencia en lengua castellana como vehículo de comunicación hablada o escrita, para la construcción de conocimientos, para el desarrollo personal y para la participación en las creaciones culturales.

4. Interaccionar, expresarse y comprender oralmente o por escrito, de manera coherente y adecuada y adoptar una actitud respetuosa y de cooperación.

5. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad académica, social y cultural, valorar la lectura como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento de uno mismo y del mundo, y consolidar el gusto por la lectura.

6. Comprender y crear textos literarios utilizando los conocimientos básicos sobre los recursos estilísticos y valorar así el conocimiento del patrimonio literario como una manera de simbolizar la experiencia individual y colectiva.

7. Manifestar una actitud receptiva, de interés i de confianza en la propia capacidad de aprendizaje y participar activamente en el control y la evaluación del propio aprendizaje y el de los otros.

8. Identificar la intención comunicativa de los mensajes orales y escritos, y señalar los mecanismos de relación y estructura dentro del texto y entre el texto y su contexto con el fin de desarrollar lecturas críticas de los mensajes que aparecen.

9. Promover la capacidad de reflexión sobre la unidad del hecho artístico y las relaciones que se establecen entre la literatura y el resto de las disciplinas artísticas (pintura y música).

2.3.1. Lectura y tecnología

El género del cuento es el motor que impulsa este proyecto porque considero que se adecúa perfectamente a las necesidades y a las demandas sociales a las que hacía referencia con anterioridad, consecuencia de la inmediatez exigida en el presente. Además, “[...] el cuento es sobre todo «la versión anónima de un esquema simplificado», el alumno puede adaptarlo, transcribirlo, realizar transposiciones, tratar de crear otro cuento sobre la misma estructura. [...] es un generador de creatividad” (González, 1986: 197). Y es que, en una realidad tan ligada a la informática, nos urge probar nuevos instrumentos didácticos que fomenten la creatividad y la imaginación para desarrollar el pensamiento crítico. En este sentido, las TIC son instrumentos facilitadores para la enseñanza de cualquier contenido, pero no determina el itinerario educativo y, por supuesto, no asegura la motivación del alumnado. Y digo esto porque -subrayo desde un inicio- he decidido, no prescindir, sino poner en un segundo plano la competencia digital por no considerarla una herramienta fundamental dentro de mi propuesta; de hecho, volviendo al entorno de sobreestimulación del que antes hablaba, creo que el colegio podría convertirse en un espacio propicio para la “desintoxicación tecnológica”, en donde se apueste por el valor de los materiales que, en este caso, tendría que ver con el uso del libro como símbolo de permanencia, haciendo frente a una sociedad en la que todo parece con rapidez y en donde lo superficial gana terreno a “lo profundo”, tanto en lo académico como en lo personal. Estoy de

acuerdo con Fernández Martínez y su afirmación sobre que “las tecnologías obligan al alumno a leer, pero no para introducirlo en un mundo de ficción que amplíe su sentido crítico, estético y perfeccione su creatividad, sino para conectarle con gente que se encuentra a miles de kilómetros y que probablemente no llegue a conocer nunca en persona, o para perder el tiempo en discusiones políticas o deportivas que tienen ansias de eternidad y, sin embargo, desaparecerán tan pronto como el administrador correspondiente así lo determine” (Fernández, 2008: 63). Pese a ello, no me atrevería nunca a minimizar el peso de la tecnología en nuestra sociedad actual; por el contrario, reconozco la importancia de “alfabetizar digitalmente” al alumnado, enseñarle a discernir lo adecuado y pertinente de lo que no lo es (Martínez, 2016: 3); no obstante, el error está en pensar que este instrumento puede recomponer las piezas de un sistema educativo “fracturado”, como si fuera a ser la solución definitiva para la mejora de la enseñanza en su totalidad.

Como respuesta, mi enfoque se mantiene en la línea del desarrollo de las potencialidades cognitivas, afectivas, emocionales y creativas a través de la lectura, teniendo en cuenta aquellos factores que, según Vázquez y Massanero (1989), contribuyen a optimizar el florecimiento de la motivación de la/os estudiantes. Estos serían: “los factores de personalidad (competencia, autoconcepto y autoestima), factores afectivos (sentimientos positivos y negativos respecto a la escuela y su actividad) y factores cognitivos”.

2.3.2. Formas de entender la literatura y la vida

Siendo la narrativa del autor angolano el retrato de la palabra viva y la emanación de todo un mundo de emociones y reflexiones, me he arriesgado a seleccionar una de sus obras de cuentos más recientes porque considero que el sentido que la envuelve es una gran oportunidad para presentar al alumnado una nueva forma de entender la literatura y la vida.

Mi intención, por una parte, es romper con las fronteras que rescinden la enseñanza de la literatura universal⁶. Además, es una manera de integrar el género del cuento no como un instrumento antiguo y ya olvidado (a veces me da esa sensación), sino como una rama más dentro de la creación de textos literarios, que también es cultivado en la actualidad por mucha/os autora/es.

Tras leer artículos y revisar algunas Tesis Doctorales que tratan el tema del uso de cuento como herramienta pedagógica, he observado que el género ha sido aplicado con frecuencia a la Educación Primaria. Aunque, considerando que “el cuento no deja de ser un recurso propicio para el acercamiento del estudiante a la lectura imaginativa y creadora” (Soto, 2017: 54), antepongo al currículum la necesidad de motivar, despertar el interés del alumnado de secundaria, adecuándome a sus demandas (siempre teniendo en cuenta mi criterio como docente para la selección de obras literarias⁷), porque, de acuerdo con Soto, mi objetivo es “proponer un nuevo enfoque de aprendizaje, que cambie el paradigma mecanicista de la lectura tradicional y modifique la forma en que los estudiantes [...] observan el acto de leer significativamente”(2017: 53).

Cuando hablamos de “cuentos”, entendamos, no nos enfrentamos únicamente al repertorio popular de *Caperucita Roja*, *Pinocho* o *La Cenicienta*; en contraste, estamos ante una ingente colección de obras que, actualmente, demandan un público infanto-juvenil y adulto (por el tipo de temas que se tratan, la simbología de algunas imágenes, los conflictos, el tono, etc.) y que, por tanto, requieren un grado de interpretación más elevado, si se pretende llegar a una total descodificación del mensaje o mensajes. Bajo estos parámetros, *Contos de cães e maus lobos* es un viaje a la profundidad y complejidad del pensamiento humano. La visión caleidoscópica que

⁶ La lengua no debe ser nunca un impedimento para conocer manifestaciones artísticas. Mi labor no es solo enseñar lengua y literatura, sino también contribuir al cambio. Por ello, la materialización de esta propuesta depende de mi trabajo de traducción e interpretación de la obra de Mãe.

⁷ Con esto quiero decir que no cualquier libro publicado, por moderno y popular que sea, debe ser válido para trabajar en una clase de Lengua y Literatura. La/os docentes debemos cultivar nuestro criterio literario/artístico y apostar por integrar en las aulas literatura de calidad.

ofrece Mãe, a través del tratamiento de dichos “problemas universales”, justifica una composición de cuentos que van más allá de lo meramente superficial, lo que forma y da sentido a mi intención de integrarlos en las aulas de secundaria.

2.4. Calidad literaria

De acuerdo con el último bloque que compone el currículum, Educación Literaria, el planteamiento de esta propuesta “se aborda desde una triple perspectiva: plan lector, introducción a la literatura a través de los textos y creación propia” (Decreto 34/2015: 5).

El desarrollo de la competencia creativa es la base de cómo yo comprendo la educación en su totalidad. En una edad en la que todo se halla en constante movimiento, como es la adolescencia, es primordial valorar -especialmente nosotras/os, como docentes- la importancia que tiene la maduración del proceso creativo del alumnado. Aclaro, no obstante, que con ello no pretendo centrar el foco únicamente en la esfera de lo artístico, sino en una necesidad de construir el conocimiento propio, aplicado a cualquier ámbito de la vida y del entorno académico. En efecto, mi interés ferviente por el desarrollo de la competencia creativa y la imaginación está ligado, evidentemente, al fomento del pensamiento crítico. Esto me conduce defender un modelo constructivista de aprendizaje, basado en “los trabajos de Piaget, Ausubel, Bruner y Vigotsky, entre otros” (Soto, 2017: 58), que apuestan por un aprendizaje significativo, en donde la motivación es timón del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Castrillón (2010), a su vez, relaciona la “lectura comprensiva” con el “carácter dinámico y creativo” de ésta. En este sentido, volviendo a hacer referencia al currículum y a los contenidos que exige el Plan lector, la actividad de lectura debe estar sujeta a prácticas de redacción de textos de intención literaria, “a partir de les convencions formals del gènere seleccionat i amb intenció lúdica i creativa” (Decreto 34/2015: 38).

Siguiendo esa línea, pues, este trabajo fundamenta sus bases precisamente en la enseñanza de la lectura como forma de vida, como acto cultural y como herramienta

para potenciar la creatividad. Así, la didáctica de la literatura se enfoca desde una perspectiva flexible y de aproximación a la realidad ofreciendo “experiencias de reflexión en las que los alumnos sean capaces de relacionar teoría y práctica a través de aprendizajes procedimentales. Es decir, un aprendizaje construido, creativo y de producción de conocimientos” (Margalef, 2005; en Botella y Hurtado, 2017).

Los cuentos de Valter Hugo Mãe, por su contenido temático, me ofrecen la posibilidad de fusionar educación literaria con educación emocional. La sensibilidad y la capacidad de empatizar, la idea de encontrar la felicidad en los libros, el libro como símbolo de salvación, la esperanza, la voluntad de cambio, la soledad, la pérdida de un ser querido, la opresión, la presencia “del otro” y cómo nos influye, el concepto de identidad, el viaje interior, el mundo animal, la importancia de la conciencia sobre nuestro entorno, etc. son algunos de los temas que emergen de las líneas de sus cuentos.

Sin perder calidad literaria, Mãe construye su universo a partir de unos personajes que reflejan la autenticidad y la naturaleza del ser humano. Armoniza, en efecto, su expresión con la elección de sus temas, cargando sus imágenes de una sensibilidad que, en ocasiones, resulta impactante⁸. Así pues, retomando la importancia de seleccionar materiales que estimulen el interés y la motivación del alumnado, la elección de estos cuentos es una forma a ofrecer al alumnado una vertiente diferente de la literatura que me permita aproximarlos a otra cultura, otro estilo y, sobre todo, otra manera de entender la vida.

La carga moral que plasma el autor en estos relatos es para mi una enseñanza que el alumnado debe ir integrando progresivamente para aprender a definir las emociones, poder también expresarlas y, en la medida de lo posible -que es la finalidad de Mãe con su literatura- asumir una conciencia de compromiso moral con uno mismo y con el entorno. Así pues, de acuerdo con Crespo, se trataría de “[...] utilizar de la literatura aquellas partes que más interés piensa que pueden causar en el

⁸ El cuento *El niño del agua*, por ejemplo, relata simbólicamente la muerte de un niño. Esta historia está basada en un hecho real, el niño sirio que en 2015 fue hallado muerto en una playa del oeste de Turquía, después de haberse hundido la embarcación de las veintidós personas que viajaban a Grecia, huyendo de los conflictos de su país.

estudiante, y emplearla “como herramienta para hacerle consciente del valor de la cultura, [...], para hacerle reflexionar sobre los temas universales (amor, muerte, religión, celos, destino, tiranía...); para ayudarle a relacionar diversos aspectos sociales...”. (Crespo, 2003; en Fernández , 2008: 65).

Esto último justifica mi objetivo de intentar introducir, en el contenido curricular de la asignatura, el tratamiento textos que sustituya la lectura de contenido banal, a favor de escritos/obras que fomenten el pensamiento crítico, que enseñen algo más que la estructura sintáctica de las oraciones. No por ello tienen ser lecturas sobrias y densas; podemos hallar contenidos de peso en textos de carácter humorístico, por ejemplo.

En consonancia, creo que la selección de una literatura de calidad, con un contenido significativo y que, además, esté adaptado al nivel del alumnado nos puede conducir hacia el logro de nuestros objetivos o hacia el fracaso educativo. El currículum, en este aspecto, remarca la importancia de “fomentar el gust i l’hàbit per la lectura en tots els seus vessants: com a font d’accés al coneixement i com a instrument de lleure i diversió que permet explorar mons diferents dels nostres, reals o imaginaris” (Decreto 34/2015: 39); pero para poder acceder a esos “mundos diferentes de los nuestros” e integrar la lectura como “fuente de acceso al conocimiento” debemos comenzar por valorar la relevancia que tiene la selección de las obras/ textos que después se introducen en las aulas como parte de la materia, un matiz al cual no hace referencia.

2.5. Reflexión y creatividad en el terreno educativo

Reemprendiendo el desarrollo de la imaginación y la creatividad como uno de los pilares de mi trabajo, quisiera focalizar, como parte del proceso lector, la necesidad de enseñar, en palabras de Chrobak (2017), a reconstruir de manera autónoma los nuevos conocimientos, de ahí la importancia de activar el interés del alumnado por conocer o

por descubrir nuevos contenidos. Así pues, “en cuanto pasamos del qué, el porqué de la consignación de los hechos hasta la desvelación de todos los fundamentos que los hacen inteligibles, empezamos a situarnos en la vertiente creadora” (Heidegger, M., 1954, en Chrobak, 2017).

No obstante, para que la/os estudiantes puedan reconstruir esos nuevos conocimientos es fundamental, desde una perspectiva constructivista, que conozcan el por qué del proyecto: qué tienen que hacer, cómo y con qué finalidad. Esto es lo que se conoce como “atribución de sentido” (Miras, 2001; Solé, 1993; en Gràcia M. y Segué, M., 2009). Evidentemente, el hecho de despertar interés y curiosidad por algo está íntimamente ligado con el concepto de “atribución de sentido”: es lógico pensar que aquello que nos atrae es porque adquiere un sentido determinado en nuestra mente. Por tanto, podemos deducir que si el alumnado desconoce la finalidad de lo que está aprendiendo, claramente, no alcanzará nunca a despertar su interés y el proceso enseñanza-aprendizaje fracasará. En este sentido, aporta Fernández Martín: “[...] partimos de la premisa de que es (o debería ser) el alumno no sólo el primer interesado en su propio aprendizaje, sino también el protagonista de su desarrollo cognitivo, y por tanto, lo ideal sería poder encontrar el equilibrio entre los contenidos exigidos por el currículo y los conceptos que al alumno le pudieran interesar” (Fernández, 2017: 65).

Me importa subrayar especialmente estos conceptos porque la realidad educativa contrasta bastante con este hecho. En efecto, y en referencia a la elaboración de las actividades de esta propuesta, para llevar a cabo el diseño del proyecto, comprendí que ante todo debería estar en primer plano mi objetivo por conseguir que el alumnado se convierta en agente activo, consciente del porqué de su aprendizaje; que conozca, a su vez, los objetivos del trabajo y que sepa cómo poder alcanzarlos. De esta manera estaría brindando a la/os estudiantes una herramienta clave para que puedan construir su propio conocimiento y, ante todo, la posibilidad de desarrollar una postura reflexiva y crítica como respuesta a la incorporación de nueva información (en interacción constante con sus conocimientos previos). Así pues, citando a Castrillón, “solo si lo conocido se aplica con fiabilidad a otros aspectos,

naturalmente asequibles a la edad del lector, podremos afirmar que los contenidos del texto han sido asimilados” (Castrillón, 2010: 83). Creo que por este motivo es básico seleccionar con criterio los instrumentos que vayamos a utilizar en las clases, porque es nuestra la responsabilidad contribuir académica y emocionalmente en la maduración del adolescente.

En consecuencia, mi decisión de trabajar los cuentos de Valter Hugo Mãe entronca con una necesidad de apostar por la incorporación de nuevos materiales y la búsqueda de metodologías que puedan aproximarse de una forma más auténtica a la realidad de la/os jóvenes. Curiosamente, sobre esto último, opina Esteve (1998) que “la sociedad pide a los educadores que preparen a las nuevas generaciones no para responder a las necesidades actuales, sino para hacer frente a las exigencias de una sociedad futura que aún no existe” (Esteve, 1998: 9). Esta afirmación, me descubre uno de los aspectos por los que también he apostado por los cuentos de Mãe como un indudable recurso pedagógico: el terreno de la educación emocional.

La aportación de Esteve me sirve como excusa para focalizar una cuestión que, aunque normalizada, es una de las causas -en mi opinión- que acredita el fracaso educativo. Esto es, inducir a la/os adolescentes (especialmente a la/os de primer ciclo) a pensar que estudian para poder trabajar en un futuro (o al menos para poder dar buena impresión), como si el colegio fuera tan solo una etapa de transición que nos condujera hacia el único fin: trabajar.

Ante el carácter de estas valoraciones, me pregunto ¿cómo es posible hablar, en la esfera educativa, de desarrollo del pensamiento crítico, reflexión, capacidad analítica del alumnado o creatividad, si en definitiva lo que estamos haciendo es “funcionar según las leyes del mercado”? Exigimos a la/os alumna/os que automaticen sus actividades, sus actos y pensamientos, limitando así sus talentos y sus capacidades y convirtiéndolos en meros instrumentos de producción. A este respecto, Robinson, educador y escritor británico, pone en relieve el concepto de “linealidad” aplicado a la educación y afirma: “nos obsesionamos con las narrativas lineales, con la culminación

de la educación en la universidad, [...] pero las comunidades humanas dependen de la diversidad de talentos, no de una concepción particular” (Robinson, 2015).

En este punto preciso, creo que es urgente aminorar el ritmo, con el fin de reflexionar hacia dónde estamos conduciendo la educación y, sobre todo, hacia dónde queremos nosotras/os, próxima/os docentes, empezar a dirigir la mirada (y cómo podemos actuar).

En consecuencia -ya al inicio del trabajo lo aclaro- uno de los aspectos que despertó mi interés por trabajar con un libro como *Contos de cães e maus lobos* e introducirlo en la enseñanza secundaria fue, precisamente, la oportunidad que se me ofrecía de poder vincular dos esferas que, para mi, son básicas para la formación de una persona: la educación literaria y sensibilización artística y la educación emocional. Precisamente por no estar de acuerdo con el orden de prioridades del sistema educativo, he querido diseñar una propuesta didáctica que apueste por el desarrollo de la inteligencia emocional por medio de la literatura; porque, ciertamente, afrontar cargas que devienen de un contexto social frustrado, angustiado y desconcertado es un peso que afecta a la construcción de nuestra identidad y nos aleja de aquello que, en realidad, debería ocupar un primer plano en la etapa de crecimiento de una persona: reconocer qué es lo que nos hace felices. A este respecto, Boix (2018) añade que “molts de docents temen tocar temes que ells mateixos no senten que controlen. [...] és important que el docent faci aquest exercici de reflexió sobre els moments de la pròpia vida en els quals ha pogut conèixer altres cultures, trobar-se amb el món, [...]. [...] hi ha una part important a l’hora d’educar per a la competència global que té a veure amb la humanització del docent. (Boix, 2018: 3).

En efecto, la importancia de formar generaciones sanas -emocionalmente hablando-, insistiendo en un trabajo profundo de autoconocimiento y la toma de conciencia del entorno que les/nos rodea, supone apostar por la reconstrucción de unas bases socioeducativas que están prácticamente destruidas. No obstante, “nadie puede

esperar que la educación solucione ninguno de los problemas sociales pendientes mientras dejemos solos a los profesores, y el resto de la sociedad se inhiba en sus responsabilidades educativas. [...], nuestro sistema de educación debe dar respuestas educativas a los nuevos problemas sociales, pero también debe desarrollarse los conceptos de sociedad educadora y de relación escuela-familia para crear una conciencia de **responsabilidad compartida**, y, sobre todo, un nuevo impulso al apoyo y al reconocimiento del trabajo de los profesores por parte de la sociedad. (Esteve, 1998: 4).

Per se, la literatura y el arte son herramientas con gran fuerza para trabajar el pensamiento crítico, la capacidad de análisis y, sobre todo, la creatividad del alumnado. El Plan lector que propongo, por ende, se encamina hacia la búsqueda de un lector crítico, consciente y activo, con el propósito de “potenciar la comprensión lectora, verificar su grado de eficacia y fomentar el afán de conocimiento avivando aún más la curiosidad de los alumnos” (Castrillón, 2010: 83).

En consonancia con el currículum, “este bloque pretende consolidar los hábitos de lectura, facilitando unas herramientas que utilizarán para un proceso de formación lectora que se aprovechará a lo largo de la vida. Es decir, se trata de crear futuros lectores, ofreciendo un abanico de textos literarios con la finalidad de que, en la lectura, la comprensión y la interpretación, cada alumno pueda encontrar la motivación que lo hará lector habitual” (Decreto 34/2015: 5-6) y “redactar textos personales de intención literaria según las convenciones del género, con intención lúdica y creativa” (Decreto 34/2015: 6).

No obstante, para poder lograr desarrollar estos objetivos, es importante cultivar la competencia lingüística como cimiento para el desarrollo del aprendizaje. Atendiendo, pues, al modelo que expone la LOMCE sobre competencia lingüística, es perfectamente aplicable a los objetivos de mi propuesta:

1. **Saber:** la diversidad del lenguaje y de la comunicación en función del contexto; las funciones del lenguaje; principales características de los distintos estilos y registros de la lengua; el vocabulario y la gramática.
2. **Saber hacer:** expresarse de forma oral en múltiples situaciones comunicativas; comprender distintos tipos de textos (buscar recopilar y procesar información); expresarse de forma escrita en múltiples modalidades, formatos y soportes; escuchar con atención e interés, controlando y adaptando su respuesta a los requisitos de la situación.
3. **Saber ser:** estar dispuesto al diálogo crítico y constructivo; reconocer el diálogo como herramienta primordial para la convivencia; tener interés por la interacción con los demás; ser consciente de la repercusión de la lengua en otras personas.

2.5.1. Cómo desarrollar el pensamiento crítico

De acuerdo con Elton (2010), “el aprendizaje en modo de investigación permite plantear interrogantes de una forma que raramente se observa en el aprendizaje tradicional, en el que las personas que aprenden reaccionan a la información proporcionada por el docente. Por tanto el principal papel de los docentes consiste en comprender pedagógicamente cómo pueden facilitar este aprendizaje a través de la interrogación” (Elton, 2010; en Correcher, 2019: 8). Esta metodología, en consonancia, es el eje vertebrador del desarrollo del pensamiento crítico.

La connotación del vocablo ya nos dirige a la importancia de fomentar la existencia de lo que se ha denominado “*conflicto cognitivo*: situaciones que generan un conflicto entre lo que los alumnos creen saber y un conocimiento que contradice esas creencias o un conflicto entre los propios saberes disciplinares” (Medina y Jarauta, 2013; en Correcher, 2019). Por tanto, me interesa centrar el foco en la lectura de los cuentos de Mãe como inicio de dicho proceso de investigación. Asimismo, procuro enfocar la didáctica de la literatura como un medio para trabajar sobre varios aspectos que, evidentemente, son las raíces del proceso de maduración analítica, interpretativa y crítica del alumnado: la competencia lingüística, la autonomía de aprendizaje, la

definición de identidad (identificar aquello que es de su agrado, les atrae, les provoca curiosidad, les genera rabia, etc.: principios del autoconocimiento), la capacidad de argumentación, la valoración y el análisis de la opinión de otra/os y, por supuesto, el trabajo cooperativo.

En resumen, citando a Imbernón (2013), mi objetivo no es otro que “[...] fomentar la estimulación y la motivación al trabajo, el aumento de la creatividad, el permitir analizar puntos de vista diferentes, el desarrollar la capacidad de cooperación y favorecer el intercambio de experiencias” (Imbernón, 2013; en Correcher, 2019: 5).

Mis expectativas se sostienen sobre una obra que -reitero- defiendo como un instrumento EDUCATIVO. La composición temática de estos cuentos, además, se ajusta no solo al campo de la educación emocional, sino también al dominio de lo social. El autor busca la participación activa del lector y lo incita a la reflexión a través del tratamiento de temas de carácter ético-moral. Reemprendo, pues, el inicio de mi discurso y la necesidad de ofrecer respuestas socioeducativas, apostando por el “carácter transformador” (Correcher, 2019) de las lecturas de aula como característica inherente. Cito textualmente a Valter Hugo Mãe: “[...] a escola cria métodos e propõe soluções. A escola é um engenho gigante, e tendencialmente infinito, de criar soluções” (Mãe, 2019).

3. Propuesta didáctica

3.1. Objetivos de la propuesta

- Conseguir que el alumnado sea plenamente consciente de su proceso de aprendizaje, que entienda el por qué de la construcción de este proyecto y cómo puede cumplir los objetivos.
- Reivindicar la inserción de nuevas metodologías para la enseñanza de la lectura.
- Introducir el género del cuento en los contenidos del currículum.
- Dar a conocer los cuentos de Valter Hugo Mãe en las aulas de secundaria.
- Reivindicar la literatura universal como parte integrante de terreno literario y artístico.
- Fusionar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la educación literaria y la educación emocional.
- Desarrollar la competencia lingüística del alumnado.
- Lograr que el alumnado se convierta en un lector activo (proceso de comunicación entre autor-lector).
- Orientar a la/os estudiantes para desarrollar una postura crítica ante las lecturas.
- Lograr transmitir la lectura no como hábito sino como acto cultural, útil y necesario para el crecimiento intrapersonal e intelectual.
- Fomentar la reflexión y el análisis como base para el proceso de aprendizaje.
- Plantear la creatividad y la imaginación como fundamento de mi propuesta didáctica.
- Enseñar literatura desde una perspectiva multidimensional e interdisciplinar.
- Aportar las herramientas necesarias para que la/os estudiantes puedan cumplir con sus expectativas y mis objetivos como docente.
- Poner en práctica el contenido de los cuentos que se trabajen en clase partiendo del debate para reforzar la expresión oral y la competencia argumentativa.
- Fomentar el trabajo cooperativo y el autoaprendizaje.

- Trabajar en la creación de materiales propios para fomentar la imaginación, la creatividad y la autonomía.
- “Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás” (Real Decreto 3/2015, artículo 11, d.).

3.2. Contextualización

El diseño de este proyecto está pensado para aplicarse a cualquier contexto educativo, independientemente de las características del centro, de la zona en el que esté situado y del perfil del alumnado⁹.

Como he ido explicando a lo largo del trabajo, esta propuesta nace de mi anhelo por ofrecer una respuesta socioeducativa, partiendo del desarrollo de la competencia lingüística, la creatividad y la sensibilización artística, fundamentalmente, para la transmisión del hábito de leer como “acto cultural”.

El aprendizaje cooperativo es el cimiento de la estructura de las actividades, lo que me permite promover el trabajo participativo y el aprendizaje entre iguales como principio fundamental para lograr los objetivos de la propuesta. En este sentido, de acuerdo con Villareal y Olave (2014), “los estudiantes pueden participar más activamente en procesos de co-regulación del aprendizaje si están inmersos en equipos que presentan mayor heterogeneidad. Bajo este ambiente, se observa una mayor diversidad de ideas y una mejor construcción colectiva del proceso de argumentación. [...] las autoras constatan que para desarrollar un mejor aprendizaje se necesita del “otro” (Villarreal y Olave, 2014; en Flores-Crespo, 2014). Esto último justifica la cualidad de flexibilidad del proyecto, de poder ser aplicado a cualquier contexto educativo.

Promover el trabajo en equipo y la ayuda entre iguales es un instrumento que me permite fortalecer el sentido del compromiso, la responsabilidad y la importancia de ayudarse entre sí. Es una propuesta que, por tanto, nace con la intención de buscar la conexión con el alumnado desde una perspectiva humana, de crecimiento

⁹ Evidentemente me estoy ciñendo a un marco local de educación.

intrapersonal, partiendo de un trabajo de autoconciencia y autogestión, adaptable a cualquier nivel. Por este motivo, he determinado no dedicar un apartado específico a atender a la diversidad, pues las actividades no exigen sino un componente de carácter humano, por sobre el académico.

Pese a ser una proyecto fácilmente adaptable a cualquier marco educativo, está diseñado para estudiantes de tercero y cuarto de ESO. En efecto, considero que en una etapa intermedia de la formación secundaria se puede “jugar” con una serie de conocimientos ya asentados en la estructura cognitiva de la/os adolescentes. Me refiero, concretamente, al nivel -aunque bajo- de comprensión lectora, expresión oral o interpretación de textos, por ejemplo.

Evidentemente, fomentar el pensamiento crítico es una práctica que se puede desempeñar en cualquier grado de formación académica de una persona, pero **siempre** partiendo de materiales adaptados al nivel de conocimiento del alumnado. En este caso, el centro de toda esta propuesta es una obra de cuentos concreta que ya trae consigo incorporado un contenido determinado. Por tanto, mi tarea también es compensar y moldear el material que he escogido para poder trabajarlo con la/os alumnos.

3.2.1. Plan lector

La configuración de la propuesta se inserta en el Plan lector de centro. No obstante, he querido matizar algunos aspectos en contraste con los planes de lectura aplicados a los centros educativos.

En lo que se refiere al desarrollo de la competencia lingüística, mi propuesta está elaborada con el fin de reforzar los conocimientos del alumnado, integrada dentro de la misma asignatura de Lengua Castellana, y no como experiencia aislada. Se dedicará, por ello, un día por semana al proyecto.

Fortalecer aspectos como la comprensión lectora, la comunicación en expresión oral y escrita o la interpretación no compete únicamente a las asignaturas de Lengua y

Literatura, aunque para el resto de docentes no es una idea del todo accesible, por enrevesada o, quizás, demasiado laboriosa. Así que he determinado incorporar a mi asignatura un Plan de lectura como proyecto anual, un trabajo que iremos construyendo progresivamente en conjunto (alumnado y docente).

En consecuencia, este trabajo procura impulsar el desarrollo de las competencias básicas, así como incorporar los elementos transversales del área curricular, a partir de la inserción de una metodología cooperativa, que busca la participación del alumnado, la interacción con su entorno, el trabajo en equipo, etc. Esto “permite al alumno dejar de ser mero paciente de su aprendizaje, y convertirse -siempre, [...], guiado por el profesor- el agente de su crecimiento intelectual” (Fernández, 2008: 66).

A mi juicio, elaborar un plan de lectura significa actuar por y para la cultura, y esta es una responsabilidad que nos compete a toda/os. Es fundamental, por tanto, empezar a trabajar bajo un enfoque interdisciplinar y de forma paralela, asumiendo la necesidad de plantear metodologías innovadoras para incentivar el hábito y el gusto por la lectura, pero también poder ofrecer, en palabras de Botella y Hurtado (2017), una visión holística del arte, insertando en la enseñanza diversos lenguajes artísticos, con el fin de fomentar el compromiso sociocultural.

3.3. Metodología

Siendo el trabajo cooperativo uno de los principios de la propuesta educativa, cuando hablamos de metodología no podemos eludir la importancia del dinamismo y la participación. Por ello, el desarrollo del trabajo se origina desde una perspectiva constructivista, apostando por el aprendizaje significativo y su condición de atribución de sentido al contenido nuevo que vaya incorporando el alumnado.

La aplicación de estrategias participativas en entornos grupales define un tipo de actividades que necesita sí o sí la implicación de la/os estudiantes. Reitero, además, que mi objetivo es promover el pensamiento crítico a partir del tratamiento de la lectura

-y el trabajo en clase- de los cuentos. De modo que las sesiones servirán para desarrollar cuestiones relacionadas no solo con los textos, sino en interacción con la realidad y el contexto social que envuelve a la/os adolescentes.

Por tanto, hablamos de una metodología dinámica, participativa y activa, que intenta convertir al alumnado en el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Intenta fortalecer, asimismo, la creatividad y la imaginación partiendo de la idea de que “la capacidad cognitiva del alumno es activa y, por tanto, aprenderá mejor aquello que él mismo realiza o piense por sí mismo (guiado, recordemos, por el profesor)” (Fernández, 2008: 72). Una metodología que, además, impulsa la interacción cooperativa mediante el intercambio de opiniones, la técnica de debate y la transferencia de conocimiento, por ejemplo.

Ya en la introducción del trabajo subrayo la importancia ineludible de **motivar** al alumnado y, en particular, creo que un de las herramientas más efectivas para lograr despertar la curiosidad y, por ende, el interés de la/os estudiantes tiene relación con el aprendizaje por descubrimiento. En efecto, en este trabajo se pone en práctica un tipo de metodología que trabaja con la creación del propio material de estudio, fomenta el análisis crítico a través de una visión amplia de los conceptos que se tratan, permite el desarrollo de la capacidad inferencial del alumnado, su creatividad y su imaginación, etc. De modo que estamos también implicando un tipo de aprendizaje que tiene que ver con un trabajo de investigación, que deviene del fortalecimiento de la comprensión lectora, la reflexión y la capacidad de interpretar textos; así como el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje cooperativo.

Lo que, en consecuencia, aúna esta aparente dispersión de metodologías es el aprendizaje **significativo**. En el artículo “El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico”, Chrobak (2017) señala: “el pensamiento crítico involucra plantearse preguntas, analizar y evaluar -o emitir juicios de valor- basados en la información presentada”; asimismo menciona tres importantes etapas a seguir por el individuo -en este caso, la/el estudiante- **cuando es enfrentada/o a una nueva**

información (Chrobak, 2017: 3), patrón que me ha servido de referencia para el diseño de la estructura de la primera fase del proyecto, que se corresponde con un trabajo de comprensión e interpretación de textos:

1. Análisis inicial.
2. Evaluación de la información.
3. Desarrollo de una posición personal sobre el problema basada en las propias lecturas, clases, tutoriales e investigaciones al respecto.

3.4. Desarrollo de las competencias

Al estar fragmentado, el trabajo, en tres fases extendidas a lo largo de un año lectivo, se incrementa la posibilidad de poder trabajar diversas competencias. En efecto, la composición del proyecto está pensada para fomentar un aprendizaje que ponga en práctica la materialización del contenido que se enseña en el aula. Es una propuesta que alimenta la idea de la literatura como experiencia real, no subestimando la importancia de la teoría en el aula. Por este motivo, hablar de competencias en este contexto implica considerar un doble enfoque. Por un lado, la vertiente que contempla el fomento de las competencias básicas:

- Competencia en comunicación lingüística
- Conciencia y expresiones culturales.
- Competencia social, cultural y artística
- Aprender a aprender
- Competencia digital
- Competencia matemática
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

Quedando, por otro, la incorporación de elementos transversales o competencias transversales, que entronca con la incorporación de la educación emocional como base formativa. Estas son:

- Sentido del compromiso
- Aprendizaje autónomo

- Comunicación interpersonal
- Toma de decisiones
- Creatividad y resolución de problemas
- Trabajo en equipo (respeto, igualdad)
- Inteligencia emocional

En consecuencia, la primera etapa del trabajo está destinada, fundamentalmente, al desarrollo de la competencia lingüística: comprensión oral y escrita, expresión oral e interacción oral. Sin embargo se realizan prácticas que están enfocadas bajo una perspectiva transversal, que procura impulsar el análisis crítico, la reflexión, la resolución de problemas (competencia matemática) así como la importancia de insistir en la inteligencia emocional y en aspectos como la autodeterminación, la toma de decisiones, la autoconciencia y la conciencia del entorno, la aceptación de uno mismo y de sus iguales, etc. Es una práctica que, gracias al tiempo que le dedicamos, permite conectar con esferas que no solo tienen que ver con la literatura, sino con incorporar nuevos horizontes, moldear nuevos contenidos para definir también nuevos criterios. En definitiva, una manera distinta de concebir la realidad.

Asimismo, la segunda etapa del proyecto procura fortalecer el trabajo cooperativo, fomentando competencias como aprender a aprender, el compromiso, las habilidades comunicativas o la igualdad y el respeto; además de integrar la competencia digital a partir de una propuesta inusual como es la grabación de audiolibros.

De esta manera, la etapa final del proyecto reúne todo el trabajo realizado durante los dos primeros trimestres. La finalidad es impulsar la materialización de un contenido que habremos “labrado” en las clases mediante la creación del ya mencionado “simulador literario”. Este proyecto, en consonancia, procura aglutinar y potenciar las competencias que se han trabajado durante el curso: la participación activa del alumnado, el sentido del compromiso, el trabajo cooperativo, el sentido de la

iniciativa, la conciencia y expresión cultural, etc. Transportar, de esta manera, los conocimientos del aula a un contexto de autenticidad del contenido, de ruptura con el concepto de abstracción; una forma de despertar curiosidad en la/os estudiantes, interés y motivación, que es en definitiva uno de los principales objetivos de mi propuesta didáctica.

3.4. Desarrollo de la propuesta

A modo de introducción, desde la vertiente constructivista de la educación, hay dos aspectos que son básicos para la construcción de este proyecto: el aprendizaje significativo y la atribución de sentido.

Por una parte, atendiendo a los principios del aprendizaje significativo, la primera condición que debe cumplirse es que el material respete una lógica, es decir, que no sea arbitrario, sino que se presente lo más estructurado posible. He intentado, por tanto, mantener un orden que sea coherente y que tenga sentido para toda/os.

Ligado a ello, creo que es parte elemental del trabajo del profesorado la reflexión previa sobre el carácter de su proyecto. Esto es plantearse si realmente el material sobre el cual se ha trabajado puede suscitar interés en la/os estudiantes. En efecto, valoro bastante este proceso previo de reflexión porque es lo que permitirá que la disposición para el trabajo, por parte del alumna/o, sea favorable o no, y eso solo se logra estimulando la motivación a partir de materiales que sean atractivos y que busquen conectar o aproximarse, en la medida de lo posible, a la realidad de la/os alumna/os. En este sentido, la estructuración de mi proyecto creo que puede estimular en gran medida la curiosidad de la/os adolescentes,

Reiterando la relevancia del concepto de “atribución de sentido”, la base para lograr que el aprendizaje sea significativo es que el alumnado, desde un inicio, sepa qué es lo que tiene que hacer, por qué y cómo. Por ello, aclaro que a modo de apertura del proyecto anual, la primera sesión estará dedicada a explicar: en qué consiste el

proyecto, por qué lo hacemos y cómo lograr alcanzar los objetivos. Mi propuesta didáctica se distribuye en tres fases correlativas, cada una de ellas con un sentido del orden específico. Así, mi propósito es que la/os estudiantes ante todo comprendan que se trata de una consecución, es decir, un recorrido que nos conducirá a una meta determinada; por lo tanto en ningún caso pueden ser fases aleatorias, sino que deben estrictamente cumplir un orden lógico. De esta manera, no podemos empezar por la mitad o por el final, sino que es necesario “superar” el primer ciclo para después iniciar los dos siguientes. Por ello, insisto, es primordial que ya desde un principio conozcan cuáles son los objetivos del trabajo, para qué lo estamos haciendo y adónde tienen que llegar.

Lo que propongo, en definitiva, es transmitir la importancia de trabajar con ganas y con conciencia sobre lo que se aprende, porque en este caso no será posible pasar a una tercera fase sin haber comprendido y asentado los contenidos de la segunda . De este modo, de lo que se trata es de intentar sembrar nuevos conocimientos -en interacción constante con los previos-, a través de las prácticas que realicemos en el aula. En palabras de Soto (2017), “un modelo pedagógico bajo este enfoque opera con actividades en las que se relacionan los contenidos con los saberes anteriores o con todo aquello relacionado con la vida cotidiana y se refiere a un aprendizaje significativo” (Soto, 2017: 55).

3.4.1. Primera fase - Primer trimestre.

Los primeros tres meses que componen la “primera fase” del proyecto se dedican exclusivamente al desarrollo de la competencia lingüística, utilizando como instrumento la obra *Contos de cães e maus lobos* de Valter Hugo Mãe.

Teniendo en cuenta que solo dispondremos de un solo día para avanzar en la propuesta, el primer objetivo que debe cumplir el alumnado para la comenzar a

construir el proyecto es traer leído un relato por cada sesión. Por tanto, repartiré fotocopias de los cuentos a cada alumna/o, además de colgar el archivo en un documento Drive que compartiremos, diseñado exclusivamente para la incorporación de material para el trabajo.

El género del cuento, en consonancia, es un instrumento de gran utilidad para fomentar lectura en las aulas de secundaria, especialmente por su brevedad. Los cuentos de Mãe son concisos y comprensibles, pero lo que a mi me interesa trabajar en clase -y por eso lo he escogido- es su inconmensurable universo simbólico. En este sentido, pese al total de los once cuentos, he contemplado la posibilidad de perder algún día de clase (por fiestas, excursiones o, simplemente, situaciones imprevistas), y, por tanto, determinado que lo verdaderamente relevante no es cumplir con la lectura estricta de todos los cuentos, sino trabajar la simbología de los relatos más significativos del conjunto¹⁰. Lo flexible es siempre beneficioso para uno mismo y para el funcionamiento de su entorno, por ello creo que esta óptica me puede ayudar a fluir con el alumnado de una manera mucho más natural y próxima a la realidad.

Las sesiones, en consecuencia, las enfocaremos teniendo como base una ficha que irá anexada a cada cuento (ver anexos), cuyo contenido incita a la/os alumna/os a centrar el foco de atención en cuestiones que a mi, como docente, me interesa obtener de ella/os. La estructura es la siguiente:

- Identificación del tema
- Ideas principales: ¿qué me llama la atención?
- Personajes (análisis)
- Símbolos

Al mismo tiempo, he seleccionado fragmentos breves -los más representativos- de cada cuento, con el fin de orientarla/os a la hora de completar la ficha, y también con el propósito de destacar aquellas ideas que quiero tratar en las sesiones.

¹⁰ No obstante, para que se cumplan los objetivos de mi propuesta me veo en la obligación establecer un mínimo de ocho lecturas.

Las fichas serán rellenas con datos del propia/o alumna/o, sin previa explicación ni orientación, práctica que me lleva a trabajar con la competencia inferencial e interpretativa de cada una/o, con el fin de conocer el grado de comprensión lectora de la/os estudiantes.

Las sesiones de esta primera fase están destinadas a debatir cada uno de los cuentos, teniendo como referencia las fichas, pero permitiendo que los temas sean totalmente flexibles, que ahondemos en otras cuestiones y aprendamos los unos de los otros. Así pues, ¿qué estamos desarrollando?

- La competencia en expresión oral, la capacidad de argumentación, la toma de decisiones, la expresión de las propias ideas, aprender a aprender, la escucha activa, la valoración, aceptación y respeto por la opinión de la/os compañeros, la transferencia de conocimiento, técnica de participación activa, etc.

Además, como ya he comentado en la introducción, cada fase tendrá establecida una meta concreta, que será fundamental para desarrollar la siguiente. En esta primera el trabajo no solo se centra en el debate, sino que también trabajamos la expresión escrita a partir de la recogida de datos; esto significa que ella/os deben ir construyendo su propio material (coger apuntes de las ideas y conclusiones de los debates), que será una herramienta fundamental para cumplir la práctica de la segunda fase, que es la producción de textos.

Por tanto, entendemos que el primer “requisito” para cumplir con este primer ciclo es: participar en el debate, escuchar las opiniones de la/ compañera/os y recoger los datos más relevantes; de esta manera, ella/os tienen claro que si no trabajan conscientemente en la recogida de datos, se quedarán a medio camino. De hecho, la información que seleccionen también la tendrán que subir al archivo Drive compartido, para que se pueda tejer una red de datos conjunta, con el fin de que toda/os tengan la opción de conocer la interpretación de la/os otra/os compañera/os y acceder equitativamente al contenido.

Creo que esta es una manera de incentivar progresivamente al alumnado. Las metas a largo plazo suelen generar cierta frustración y, por ello, he considerado óptimo que para estimular su motivación lo más adecuado sería estructurar el proyecto en etapas breves, con metas a corto plazo.

Evidentemente, la experiencia de reflexión debe ser mediada por la/el docente. En mi caso particular, tal y como he explicado al inicio del trabajo, uno de mis objetivos es vincular la educación literaria con la educación emocional, de manera que el núcleo de estas sesiones dedicadas al debate estará relacionado con el fortalecimiento de la inteligencia emocional. En efecto, los temas que se tratan en *Contos de cães e maus lobos* son de naturaleza sensible, emotiva: la esperanza, la soledad, el sentido del “otro”, la importancia de aprender a observar desde diferentes perspectivas, la construcción de las relaciones y sus dificultades, la contradicción humana, el universo artístico como vía de salvación, la lectura y su condición de herramienta para luchar contra lo hostil, etc.

De la misma manera, también me interesa trabajar el aprendizaje basado en problemas, ofreciendo como estímulo conflictos que nazcan de las líneas propias de los cuentos que vayamos trabajando, como por ejemplo: ¿si el personaje X hubiera decidido X, cómo creéis que hubiera concluído el cuento? O, ¿qué implica la expresión “mirar a lo lejos”?, ¿El tratamiento de la soledad es el mismo en X cuento que en X?, etc. Se trata, pues, de plantear interrogantes, con el propósito de acercar el contenido de los relatos a una realidad que nos envuelve a toda/os. De hecho, los temas universales (amor, muerte, soledad, etc) suelen despertar interés en el alumnado, por su proximidad emocional¹¹.

La importancia de ser una buena guía y orientarlos en la adquisición de los conocimientos implica un trabajo de descodificación CONJUNTA de los mensajes de los textos literarios, y digo conjunta porque valoro especialmente la parte construcción

¹¹ La adolescencia es la etapa en la que desarrollamos nuestra personalidad. Por ello, emergen todo tipo de emociones, las dudas, las contradicciones, descubrimos el amor, comprendemos lo que significa la tristeza, la frustración, etc.

de sentido del alumnado. En lo que a mi me corresponde, mi tarea es relacionar la intencionalidad del texto, en la medida de lo posible, con sus reflexiones y que, de alguna manera, descubran un nuevo modo de interpretar la literatura: cómo leer símbolos, cómo relacionar conceptos, cómo interpretar determinados contenidos, etc., una forma de desarrollar la lectura comprensiva y de descubrir que la lectura nos puede enseñar, que es útil y necesaria para la maduración de una persona.

A modo de síntesis, la experiencia literaria es también una experiencia de crecimiento personal. En este caso se da a partir del desarrollo de la comprensión lectora y potenciación de las ya mencionadas competencias, la reflexión, el debate conjunto, la conexión con el mundo de las emociones, etc. Mediante un enfoque interdisciplinar y transversal, trabajamos a partir de la lectura de cuentos el desarrollo de una lectura que no tiene que ver con la literatura, sino con el mundo que nos rodea.

3.4.2. Segunda fase - Segundo trimestre

Si retomamos la información del anterior apartado, podemos deducir que esta segunda fase se construye sobre un material previamente trabajado, que es el análisis y comprensión de los cuentos (con sus fichas correspondientes) y la recogida de datos.

Recordemos, en consonancia, que la práctica de tejer una red de información conjunta -y de calidad- tenía como fin servir de base para definir y llevar a cabo las actividades planificadas para estos tres meses. Pues bien, las vertientes que componen este “segundo ciclo” del proyecto se fragmentan en dos prácticas: una que se corresponde con la producción de textos y otra con la grabación de audiolibros.

Desde luego, una de las ventajas de haber dedicado un período al desarrollo de la competencia lingüística, poniendo especial interés en el análisis de los textos y en la información de las fichas de cada alumna/o, además de la escucha y participación en los debates, es conocer el nivel de cada alumna/o: en comprensión lectora, en capacidad de argumentación, inferencias, creatividad, relación de conceptos, etc. Y

digo esto por una razón muy concreta, y es que, en esta etapa del proyecto, el alumnado trabajará en grupos de cuatro. En consecuencia, la distribución de estos equipos estará previamente programada por la/el docente, que en un trabajo de observación y valoración/evaluación de los talentos de cada estudiante podrá componer grupos heterogéneos y lo más equilibrados posible¹².

- **Producción de textos con intención literaria**

El primer mes y medio está destinado exclusivamente a potenciar la creatividad, la imaginación y el aprendizaje cooperativo mediante la práctica de producción de textos. Se trata, en palabras de Castrillón (2010: 83), de “solicitar la continuación creativa del texto, o aún mejor, la aplicación o proyección de la información obtenida sobre otros aspectos del tema tratado o sobre otros asuntos relacionados con el texto ofrecido”. En este caso, la/os estudiantes parten de una información que ya hemos trabajado previamente en el aula. Además, disponen de un material que ha sido elaborado por ella/os mismos: el dossier de fichas y la recogida de datos de las sesiones de debate. De esta manera, la práctica de crear sus propias historias se origina a partir de una base sólida de datos que sirve como referencia y que, además, pueden modificar, replantear o amoldar a sus ideas; de ahí la importancia de aprender a seleccionar y jerarquizar la información que tengan.

La práctica consiste en la elaboración de un “libro de cuentos”. Para ello, se le asigna a cada grupo uno de los cuentos de Mãe, que es el pilar sobre el deben construir su propia historia. Las dos opciones que se les ofrece es, volviendo a hacer referencia a Castrillón (2010), que continúen la historia del cuento que les toque, o bien, “aplicar la información” de las fichas “sobre otros aspectos”, es decir que puedan hacer uso de unos personajes similares a los del original o proponer un mismo espacio, pero cambiando siempre la finalidad del relato. En ambos casos se está incidiendo en el

¹² En un principio, se dedicará una sola sesión para: 1) recordar al alumnado el qué y el cómo realizar la práctica inicial de este segundo trimestre; 2), formar los grupos de trabajo y 3) repartir las fichas a cada grupo.

desarrollando de la imaginación y la creatividad. En efecto, a modo de guión, se les repartirá la siguiente tarjeta:



El propósito de esta primera práctica, por tanto, no solo es fortalecer la imaginación y la creatividad del alumnado, sino también potenciar la competencia en expresión escrita, la reflexión, la capacidad de argumentación y de análisis, el trabajo cooperativo y, sobre todo, la importancia “de aprender a aprender” de los demás, de dar un lugar justo a la participación y opinión de la/os compañera/os; comprender que, en definitiva, para lograr cumplir los objetivos de la actividad deben organizarse y trabajar en equipo, toda/os en busca de un mismo fin.

Continuando con la elaboración de los cuentos, la extensión máxima estipulada es de dos páginas. En efecto, si reemprendemos la importancia de establecer metas a corto plazo para estimular el esfuerzo del alumnado, el motivo del límite de los relatos tiene que ver con la segunda práctica del trimestre: la grabación de audiolibros.

Pues bien, la intención es trabajar durante un mes y medio en la producción de textos literarios, con el fin de que la/os alumna/os creen su propio libro de cuentos para grabarlos, posteriormente en audios.

- **Audiolibros**

Trabajar en una práctica como es la producción de audiolibros supone incentivar al alumnado a través del uso de un instrumento poco habitual, tanto en la esfera de la literatura como en el terreno educativo. Considero, por ello, que puede ser bastante interesante incorporarlo como recurso en las aulas. Implica, asimismo, insertar una práctica innovadora que puede conectarnos con un escenario que, en un futuro, podría sernos de gran utilidad.

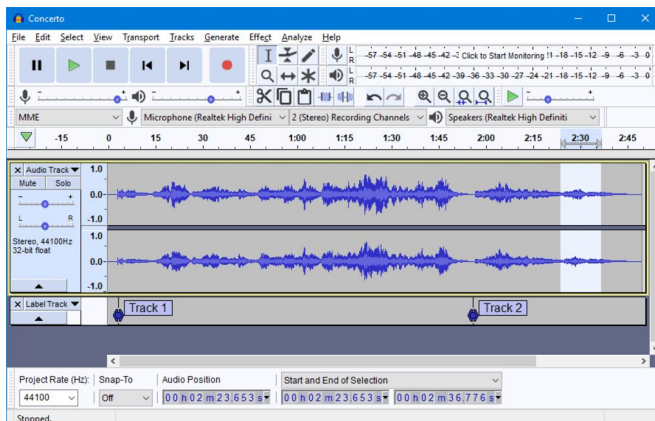
El objetivo de grabar los cuentos deriva también de una “autoimposición”; y con esto me refiero a la necesidad de no confundir interés personal con necesidad colectiva. En este sentido, entiendo que sería desacertado desligar por completo al alumnado del uso de la tecnología, porque son instrumentos que forman parte de sus vidas cotidianas. No incorporar la competencia digital en la propuesta hubiera sido una decisión contraproducente. No obstante, he intentado buscar un recurso que verdaderamente pudiera aportar un toque de originalidad al proyecto y que, además, continuara fortaleciendo la creatividad, el interés y la motivación, la conciencia del trabajo en equipo, etc., pero sobre todo que diera forma y sentido a la formación literaria, convirtiendo a la/os alumna/os en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Por tanto, la producción de audiolibros no solo me permitiría innovar y avivar la curiosidad de la/os adolescentes, sino también poder cambiar de espacio y así comprobar que la literatura se puede crear, transmitir y percibir de maneras muy distintas.

Como la/os propia/os alumna/os son los encargados de locutar sus cuentos, antes de iniciar la práctica, cada grupo debe escoger al mejor orador/a de su equipo, pues la/os elegida/os serán la/os encargada/os de poner voz a sus relatos. En este sentido, es conveniente dedicar una de las sesiones a aprender a cómo proyectar la

voz, cómo leer los textos, trabajar en la vocalización, en la importancia de las pausas, etc. Por ello, mi propuesta es traer a una actriz o a un actor de teatro (accesible) que pudiera dedicarnos una clase explicar cuatro directrices/trucos para interpretar los textos y locutarlos.

Una vez perfilada esta fase, entramos en el proceso de grabación. Calculando una ratio general de entre veintiocho y treinta y dos alumna/os, tendría unos siete u ocho grupos, es decir, siete u ocho cuentos por grabar. Por tanto, mi cálculo es grabar tres relatos por día, contando con los imprevistos que puedan surgir en el proceso, como errores de lectura o la interferencia de algún ruido, por ejemplo, lo que nos obligaría a repetir las grabaciones y, seguramente, a añadir uno o dos días más.

Así pues, para llevar a cabo la práctica he seleccionado como medio un programa llamado *Audacity*, accesible y bastante efectivo:



El objetivo es conseguir que el centro educativo nos ceda un espacio para realizar las grabaciones, durante no más de una semana y media. De hecho, no tendría que ser un aula o un lugar demasiado frecuentado; por el contrario, cuanto más reducido sea el espacio más óptimo será el sonido. Mi idea, por tanto, es consultar la posibilidad de que se nos cediera un espacio tal como un cuarto de contadores o una sala de limpieza, aunque suene a disparate. La reflexión de las ondas sonoras depende de las dimensiones del espacio donde se registra el audio. En efecto, en lugares amplios las ondas tienden a recorrer más espacio, rebotan en las superficies que encuentran (paredes, techo, suelo) y vuelven a ser recogidas por el micrófono con un

añadido sonoro (reverberación) no deseado, en este caso. Claro que estas reflexiones pueden ser solventadas, o bien por un estudio de grabación acondicionado con paneles o, en casos menos profesionales como es el nuestro, esta cuestión se puede abordar desde el registro sonoro de un espacio no demasiado grande y que, además, disponga de objetos que sirvan de “obstáculos” para que el sonido no acumule tantas reflexiones. Es decir, espacios con cortinas, suelos de goma, estanterías con libros (como la biblioteca), sería lo más factible y apropiado.

Por otro lado, la práctica queda reducida a siete u ocho alumna/os, que son las voces representantes para relatar los cuentos; con lo cual resta más de la mitad de la clase sin tarea asignada. Evidentemente la producción del audiolibro es una actividad que nos incluye a toda/os, por tanto, aunque parte de la/os estudiantes no graben, estarán presentes en el momento de la realización (por grupos de siete personas por día, por ejemplo), una manera de que se sientan partícipes del proceso. Sin embargo, como he aclarado en la introducción de la propuesta didáctica, todas las actividades que realizamos en conjunto tienen un porqué y una finalidad muy concreta: los materiales que se elaboran en las clases (comprensión lectora, análisis de los cuentos, producción de textos y audiolibro) son los ingredientes que conformarán el simulador literario que diseñaremos durante el tercer trimestre.

En definitiva, lo verdaderamente importante de esta práctica es que el alumnado confiera un sentido concreto al material que ha trabajado durante el curso y, por encima de todo, que disfrute realizando ejercicios novedosos, que les permita descubrir posibilidades de comprender el mundo artístico y de aprender y crear literatura. En efecto, para acabar de conformar el trabajo de la/os alumna/os, me gustaría proponer como iniciativa solidaria enviar copias de las pistas del audiolibro a diferentes residencias de Mallorca.

3.4.3. Proyecto final - Tercer trimestre

Habiendo alcanzado el final del trayecto, es en este punto donde verdaderamente desemboca todo el trabajo realizado durante el año; una meta que compone y da sentido a las prácticas de cada trimestre y, sobre todo, al esfuerzo del alumnado.

Tal y como he ido anunciando hasta ahora, durante este período iremos construyendo un “simulador literario”; pero, ¿qué es y en qué consiste?

Pues bien, el origen del simulador nace de un intento de convertir la literatura en algo tangible, real y próximo. Mi intención es ofrecer un recurso didáctico que, de alguna manera, logre moldear el proceso de enseñanza-aprendizaje y pueda aportar una nueva mirada con respecto a la educación literaria.

Ya el título del trabajo alude a la relevancia de la creatividad y la sensibilidad artística, por ello he querido dedicar esta última fase a potenciar la imaginación del alumnado, al mismo tiempo que el trabajo cooperativo, la transferencia de conocimiento, el sentido del compromiso, la iniciativa, el autoaprendizaje, la experimentación, etc.; todo ello en consonancia con los anteriores trimestres, pero esta vez a partir de una propuesta que consiste en materializar un espacio donde la literatura y el arte puedan valorarse como auténticas experiencias.

- **Dimensiones del proyecto:**

Dimensión física	Dimensión artística	Dimensión artística (material recuperado):
<p>La construcción material del simulador literario es tarea de todo el alumnado (incluida la colaboración de la/el docente.</p> <p>Con ayuda del departamento de Tecnología diseñaremos la estructura, concretaremos las dimensiones, las medidas específicas, podremos disponer del material necesario, etc.</p>	<p>Una vez fabricada la “caseta”, el alumnado deberá decorarla a su gusto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pintar el espacio con los colores que elijan. - Pegar fotografías, cuadros, colgar luces, adornos, etc. - Dibujar en las paredes, escribir frases significativas, etc. <p>Es importante que entiendan que lo que están construyendo es un espacio que va a ser para ella/os. Por tanto la composición del entorno debe nacer de sus gustos e intereses, con la intención de convertirlo en un lugar agradable y acogedor.</p>	<p>El material elaborado durante los dos primeros trimestres es lo que nos permitirá construir un auténtico simulador literario:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis y debate sobre los cuentos de Mãe y su dimensión ético-moral; inteligencia emocional y sensibilización artística. - Producción de textos con intención literaria. - Audiolibro.

El diseño del proyecto se origina desde un enfoque transversal y con el fin de fomentar la interdisciplinariedad, por ello es que, para llevar a cabo la construcción del simulador, contaremos con la ayuda del departamento de Tecnología y Plástica. Se trata, en efecto, de diseñar una estructura de madera similar a una caseta, que represente un espacio donde el alumnado pueda experimentar, a través de estímulos externos, cuán real puede llegar a ser la literatura. Esto no quiere decir que deba ser una “obra” de grandes dimensiones, sino un pequeño lugar donde poder expresarse y descubrir sensaciones. En consecuencia, se organizará un día para realizar una recogida de material reutilizable (preferiblemente madera) para la fabricación de la caseta.

Los cimientos del proyecto son el producto final de cada práctica trimestral; en efecto, lo que permite construir la dimensión artística -que no física- del simulador es el material que ella/os han elaborado durante las dos primeras fases. Recordemos, pues, el fortalecimiento de la competencia lingüística, educación emocional a partir de los temas y conflictos morales que plantean los cuentos de Valter Hugo Mãe, la producción de textos con intención literaria y la grabación del audiolibro. El simulador literario resume e incorpora todo el trabajo de la/os estudiantes, sin excepción. No obstante, esta dimensión artística se fragmenta en dos etapas:

a) La primera se corresponde con una labor de decoración. La composición de la caseta, en efecto, es parte del proceso de creación, por tanto el alumnado debe pensar cómo poder convertirla en un espacio confortable y agradable para toda/os. Al fin y al cabo es una práctica que nace de todo aquello que los define como personas, lo que les apasiona y les hace felices, lo que les interesa, les motiva, etc. y que, en definitiva, es una obra para ella/os. Por ello es importante que entiendan que si no hacen un último esfuerzo de ahondar en ella/os mismos y buscar elementos para definir el simulador, no podremos lograr los objetivos.

b) En consecuencia, la segunda etapa conecta con el material real que se ha elaborado en las clases. El objetivo es aprovechar los recursos que han creado propiamente la/os alumna/os para dar pie al funcionamiento de lo que sería un auténtico simulador, en este caso, literario.

Entendiendo que al arte es una entidad vida, mi propósito es invitar al alumnado a descubrir otra faceta de la literatura, que no se explica en los colegios: la literatura como experiencia real.

En consecuencia, introduciremos en la caseta las grabaciones del audiolibro, por medio de dos altavoces sincronizados. Las pistas de las grabaciones estarán guardadas o bien en un ordenador portátil o bien en un dispositivo móvil, por tanto podremos conectarlas vía *bluetooth* a los

amplificadores. Además, la/os estudiantes deben realizar un listado de, aproximadamente, veinte canciones para reproducir paralelamente con los cuentos. La condición es que estas canciones deben estar emocionalmente conectadas con los temas y símbolos que componen sus relatos. En efecto, el objetivo es elegir canciones que, por letra o melodía, consiga conectarnos íntimamente con el contenido de los cuentos.

La idea es, por tanto, que este estímulo “externo” -la melodía- acentúe la sensibilidad de aquel que está escuchando la lectura de un cuento.

La construcción final de este proyecto no es sino una representación del universo emocional de la/os alumnos. En este sentido, creo que esta experiencia puede inducirlos a tomar consciencia sobre un crecimiento personal e intelectual que habrán labrado durante todo el año.

Asimismo, el simulador literario pretende ser un potenciador de la sensibilización artística, mediante la incorporación de estímulos sensoriales, como son la música y el audiolibro. Es una manera de “recuperar y reivindicar la importancia de lo sonoro en la vida cotidiana como elemento de comunicación sensorial y de transmisión de emociones” (Carles, 2008, 106). La literatura es también percepción y contacto, por ello es fundamental diseñar actividades que rompan con la concepción de abstracción y ofrezcan nuevas maneras de interpretar el conocimiento. Me interesa, por tanto, que la/os estudiantes descubran diferentes formas de comunicación.

Trabajar la comprensión lectora, bajo mi perspectiva, va ligado a potenciar la sensibilidad de quien lee. Este proyecto, que tiene base en los cuentos de Valter Hugo Mãe, me permite relacionar la educación literaria con la atmósfera de lo emocional, entendiendo que es fundamental dar sentido a lo que sentimos e interpretamos.

4. Conclusiones

Con intención de ofrecer una respuesta socioeducativa frente a un contexto de sobreestimulación, desorientación y escasa “profundidad”, he querido definir un trabajo que descubra sus bases en el terreno de la reflexión, la creatividad y la sensibilidad artística. Así, *Contos de cães e maus lobos*, pese a ser una elección arriesgada, es el instrumento que verdaderamente atribuye sentido a esta propuesta didáctica. En este aspecto, mi objetivo es presentar la obra como una alternativa para la enseñanza de la literatura, que permita diversificar el pensamiento, potencie el espíritu crítico y, sobre todo, conecte al alumnado con el terreno de las emociones. Bajo mi criterio, los cuentos de Valter Hugo Mãe son lecturas transgresoras, por su temática y el peso de su simbología; lecturas que, en efecto, plantean cuestiones de carácter ético-moral, que buscan interactuar con su lector y que, ante todo, representan un trabajo de autoconciencia y conciencia del entorno, conceptos que definen, de manera sucinta, el contenido y los objetivos que envuelven mi trabajo.

La/os estudiantes, durante todo el desarrollo de la propuesta, son protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, conscientes de su progreso y crecimiento (intelectual y emocional) y participantes activos de cada una de las prácticas que propongo. El aprendizaje por descubrimiento, la creatividad, la imaginación, el aprendizaje cooperativo y basado en proyectos y el autoaprendizaje son pilares que se fundamentan en el desarrollo del análisis crítico y la transferencia de conocimiento. La lectura, en este sentido, se presenta como referente para la creación de la propia realidad, interpretando el acto de leer como acto cultural y colectivo, que en este caso se origina en los cuentos de Mãe.

Acentúo, asimismo, la importancia de seguir de cerca el proceso de aprendizaje del alumnado (guiarlos y resolver dudas), acompañarlo en su crecimiento personal y académico y sobre todo orientarlo. He procurado, por ello, diseñar una propuesta que

plantee más horas de actividad, de creatividad y práctica, con el fin de romper con el estaticismo y hermetismo propios de la educación, especialmente con la abstracción del conocimiento. La meta es conseguir que el alumnado integre el aprendizaje de la literatura como parte de sus vidas cotidianas, como experiencia auténtica y útil. De este modo, “frente a la actitud contemplativa y pasiva es necesario plantear situaciones dinámicas que induzcan a la participación [...] profundizando en la **relación entre actuar y sentir** (Carles, 2008:105-106).

En consonancia, el motivo real que impulsa y define la orientación de esta propuesta es mi objetivo de fortalecer la faceta humana de cada alumna/o, así como despertar la curiosidad y el interés por aspectos que, posiblemente, desconocían. Parto, para ello, de la construcción de un proyecto que se extiende a lo largo de un año lectivo y que insiste en la elaboración propia del material (el alumnado compone sus actividades) y plantea el trabajo cooperativo como aprendizaje vital (transferencia de conocimiento y aprender a aprender). En efecto “la mente humana retiene mucho mejor aquellos conceptos que han sido trabajados durante más tiempo y por uno mismo, que aquellos en los que se ha hecho mucho hincapié desde el exterior del individuo (Baralo, 2004; en Fernández, 2008: 70).

Desde luego, no se trata de persuadir al alumnado, sino de ofrecer herramientas que les permita, a través de la experiencia literaria, descubrir nuevos matices, perspectivas distintas en la interpretación de sus vidas, de su entorno y, sobre todo, de sí mismos. La lectura nos tiene que servir como estímulo para cuestionar aquello que no se cuestiona, lo predeterminado y preestablecido, y eso solo se logra a través de un intenso trabajo de comunicación entre estudiante y docente, un trabajo que debe plantearse desde un enfoque transversal e interdisciplinar y que, en definitiva, debe representar la labor colectiva como cimiento de la construcción del propio conocimiento.

En definitiva, mi propuesta didáctica nace de un anhelo de búsqueda de nuevas metodologías y recursos didácticos para ofrecer una enseñanza de calidad para

toda/os; una educación que apueste por el aprendizaje significativo, la construcción conjunta del conocimiento o el trabajo de conciencia y autoconciencia como pilares de la etapa formativa de todas las personas. Así, el diseño de mi proyecto intenta dar voz al alumnado, introducirlo en una esfera de comprensión, sensibilización y conciencia, frente a un contenido aparentemente abstracto e inaccesible.

Mi objetivo, por tanto, no es conseguir que la/os estudiantes se conviertan en apasionados de la lectura, sino sembrar la semilla de la curiosidad, incentivando el pensamiento crítico, el espíritu creativo, el cuestionamiento del mundo y de la realidad; ayudándolos, en definitiva, a construir un sentido más definido de aquello que leen, den y son. Por este motivo, es también fundamental tener en cuenta el apoyo de otros lenguajes artísticos (literatura, pintura, música, etc.), que permita ampliar el panorama, a modo de prisma, y que nos ofrezca la opción de diversificar la enseñanza en las aulas.

“No dejes de creer que las palabras y la poesía sí pueden cambiar el mundo”
(Walt Whitman)

5. Referencias bibliográficas

- Botella, A.M. y Hurtado, A. (2017). Innovación educativa y renovación de metodologías docentes: Ieducarts y l'Hort 2.0. *Innovación educativa*, (27), pp. 205-217. Recuperado de: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/4107/4752>
- Castrillón, J.M^a. (2010). La comprensión de los textos: fundamentos teóricos y estrategias lectoras. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (54), pp. 79-85.
- Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencia de la Educación*, 11 (12), pp. 2-11.
- Correcher, J. (2019). El estudio de control social en Foucault: lectura y discusión en el aula desde la metodología participativa y la formación reflexiva. *Revista de educación y derecho*, (19), pp.1-14.
- Decreto 34/2015, de 15 de mayo, por el cual se establece el currículum de la educación secundaria obligatoria de les Illes Balears, pp.27-29. BOIB. [Recuperado: 12 de mayo de 2019].
- Esteve, J.M. (1998). El sistema educativo ante la encrucijada del cambio social: una mirada hacia el futuro. *Aula Abierta*. (72), pp. 23-62.
- Fernández, P. (2008). La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, pp. 61-87. Recuperado de: <https://0-dialnet-unirioja-es.catalog.uoc.edu/servlet/catart?codigo=2955706>
- García-Cuevas, C. (2016). *El museo del Cuento como herramienta didáctica como performance en el contexto de las nuevas prácticas de lectura y escritura* (Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura). Recuperado [28 de abril de 2019]: http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/133555/TDUEX_2016_Garcia-Cuevas_Simancas.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gràcia, M. y Segué, M.T. (2009). *Psicología de la educación y de la instrucción*. Barcelona, España: Eureka Medina S.L.

Flores-Crespo, Pedro (2014). Ante la compleja problemática educativa, la innovación. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 19 (61), pp.343-347. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14030110001>

Mãe, V.H. (29 enero, 2019). A escola e os professores. *Jornal das letras, artes e ideias*, pp. 35.

Mãe, V. H. (2016). *Contos de Cães e maus lobos*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Martínez, A. (2016). Las TIC en Lengua Castellana y Literatura: criterios de calidad y recursos didácticos. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (34). pp. 1-9.

Nogueira, C. (org.) (2016). *Nenhuma palavra é exata. Estudos sobre a obra de Valter Hugo Mãe: Introdução*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, pp. 171-177. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. BOE. [Recuperado: 3 de abril de 2019]: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Reig, D. (31 mayo, 2010). Ken Robinson: No necesitamos cambios, necesitamos revolución [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <https://www.dreig.eu>

Saura, V. (28 de noviembre de 2018). Entrevista a Verónica Boix. Profesora de la Harvard Graduate School of Education. *El diario de la educación*. [Recuperado: 11 de abril de 2019]: <https://eldiariodelaeducacion.com>

Soto, M. (2017). El cuento como mediación pedagógica para el fortalecimiento de la lectoescritura. *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios de Educación del Norte*, 27, pp. 51-65. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n27/2145-9444-zop-27-00051.pdf>

Vázquez, A., Massanero, M.A. (1989). La teoría de la atribución y rendimiento

escolar, *Educació i Cultura: Revista mallorquina de pedagogia* (7), pp. 7-138.
Recuperado de: <http://ibdigital.uib.es/greenstone/>

Ramos, C. (coord.). (2008). *La competencia artística: creatividad y apreciación crítica*. Madrid, España: Editorial Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

6. Bibliografía

Alzina, P. (13 septiembre, 2016). Entrevista a Pere Alzina Seguí. *Anuari d'educació de les Illes Balears*. [Recuperado: 11 de abril de 2019]: <http://ibdigital.uib.es/>

Cejudo, J.M. (25 junio, 2014). La Educación Emocional en Educación Secundaria: “Programa Dulcinea” [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <https://www.educaweb.com/noticia/2014/06/25/educacion-emocional-educacion-secundaria-8296/>

Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2007). *Plan Lector, Cantabria*. Cantabria: Gobierno de Cantabria. Recuperado de: https://www.educantabria.es/docs/planes/plan_lector/plan_lector.pdf

González, M.D. (1986). El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura. *Cauce*, 9. 195-208. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce09/cauce_09_010.pdf

Grau, R. (2006). Treball cooperatiu [Artículo en web]. Recuperado de: <http://www.xtec.cat/~rgrau/treballcooperatiu/estructures.htm>

Hernández, J. M^a. (1993). La narración oral en la enseñanza secundaria. En A. Rodríguez (Presidencia). *Didáctica de lenguas y culturas*. III Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura llevado a cabo en Universidade da Coruña, A Coruña, España.

León, G. (2015). La práctica interdisciplinaria aplicada al estudio de la comunicación y la información mediada por tecnología digital. *Revista Iberoamericana de las*

Ciencias Sociales y Humanísticas, 4, (8). 363-381. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/>.

Losa, J. (17 julio, 2017). "Viviendo en la era de la dispersión mental". *Público*. Recuperado de: <https://www.publico.es/sociedad/viviendo-dispersion-mental.html>

Mãe, V. H. (2016). *El paradís són els altres*. Mallorca, España: Leonard Muntaner Editor.

Ortiz-de-Urbina, P.I. (2000). Música y literatura: Una propuesta didáctica. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, (11), pp. 205-217.

Picò, V. (s.f.). Tècniques de dinamització de grups aplicades a la lectura i l'escriptura. [Artículo en web]. Recuperado de: http://www.caib.es/sites/lecturailoescriptura/ca/tecniques_de_dinamitzacio_de_grups_aplicades_a_la_lectura_i_lescriptura_victoria_pico_-53382/

Vega, J. (2011). *La simulación el aula. Contextos imaginarios en la enseñanza de ELE* (Trabajo Fin de Máster, Universidad de Oviedo), España. Recuperado de: http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/4016/6/TFM_Joacu%C3%ADn_VegaGonz%C3%A1lez.pd

7. Anexos

La niña que cargaba trocitos

- **Identificación del tema**
 - **Carácter de los personajes (análisis)**
 - **Ideas: ¿qué me ha llamado la atención?**
 - **Símbolos**
- “Escuchaba órdenes, se daba prisa, decía siempre que sí, y trabajaba sin mucha conversación. Pensaba que las conversaciones eran modos de aumentar el trabajo, porque nadie la llamaba para discutir sobre la belleza de los colores del cielo o de cualquier otro sueño de princesa”. (pág. 22)
 - “Construía olvidos, pensaba ella” (pág. 22)
 - “Estaba obligada a ser nadie. Como si la belleza o la felicidad fueran indecorosas” (pág. 25)
 - “El amor le nacía solo con la existencia de alguien. Era lo más genuino y transparente de los sentimientos”. (pág. 25)
 - “Desapareció en el enmarañado de los árboles [...]. Nunca más vieron u oyeron hablar de la joven. La libertad también era eso, no volver. El amor existía en todas las direcciones. Ella lo presentía. Que el amor estaba en todas las direcciones”. (pág. 29).

El niño del agua

- **Identificación del tema**
- **Carácter de los personajes (análisis)**
- **Ideas principales: ¿qué me ha llamado la atención?**
- **Símbolos**

- “Ella nadaba dentro del hijo”.
- “Una vez la madre llenó de agua un enorme jarro [...]. Resplandecía en la luz de la tarde igual que una lámpara líquida o una estrella. Con cuidado, abrazó el jarro y lo acarició durante un rato. Era, entonces, el lugar de su hijo. Después hundió un soldadito para que el agua pudiera jugar. Ella dijo: juega, hijo. El agua se aquietó. Tal vez el niño solo brillara para jugar” (pág. 38).
- ¿Cómo se trata el tema de la soledad en este cuento?
- Valter Hugo Mãe, autor del libro, dedica este cuento a “todas las personas que creen que la/os niña/os no se pueden perder en la tragedia del mundo que los adultos crean”. ¿Qué crees que quiere comunicar?

Querido monstruo

- **Identificación del tema**
- **Carácter de los personajes (análisis)**
- **Ideas principales: ¿qué me ha llamado la atención?**
- **Símbolos**

- “[...] pensé que todas las cosas que yo imaginaba se alegraban por mí”. (pág 52)
- “[...] ninguna tristeza define obligatoriamente lo que podemos hacer al día siguiente. [...] aunque guardemos la memoria de cada dificultad, podemos siempre optar por regresar en búsqueda de las ideas felices”. (pág. 52)
- “Pensaron que podrían alimentarse de poemas de amor. [...] Yo pensaba que los poemas de amor eran asuntos para adultos, aunque los niños pudiéramos amar a la familia y a los amigos. [...] No había interés en lidiar con un absurdo del cual no teníamos pistas [...]”. (pág. 50)

- “Los poemas eran bordados que se extendían sobre los cuerpos de quien amaba”. (pág. 51)

La princesa con alma de gallina

- **Identificación del tema**
- **Carácter de los personajes (análisis)**
- **Ideas principales: ¿qué me ha llamado la atención?**
- **Símbolos**

- “Sabían todos que muchos animales no tenían cultura suficiente para apreciar el cariño, pero a la princesa, que crecía para heredar la corona y decidir los destinos de su pueblo, le gustaba creer que el cariño y la ayuda siempre tenían un sentido”. (pág. 59)
- “Los empleos normales no son buenos para las personas que no son normales”. (pág. 61)
-
- “Ve a nadar, hija, decía el rey convencido de que los buenos actos eran suficientes para fomentar buenas ideas”. (pág.62)
- “Quizás el deseo sea un aviso para que las cosas buenas ocurran sin necesidad de explicaciones complejas”. (pág. 67)
- “La princesa, de pie y con un orgullo intenso, dijo: es la línea de hombros más digna que podría tener. Si algún día me hicieran un busto, que sea así. Porque la naturaleza nos da la oportunidad de ocupar los lugares improbables”. (pág. 70)
- “Y, por amor, estaré siempre aquí, como en el corazón tan alto de los pájaros, en el corazón de quien supo amar”. (pág. 71)
- “Quien guardaba la esperanza demostraba una gran inteligencia”. (pág. 71)

El rostro

- **Identificación del tema**
- **Carácter de los personajes (análisis)**
- **Ideas principales: ¿qué me ha llamado la atención?**
- **Símbolos**

- “Cuando se vive en un silencio tan grande [...] se aprende a ver mejor. Se aprende a ver a través del color de las cosas, por el movimiento y hasta por los olores, aquello que puede ocurrir”. (pág. 81)
- “El rostro de ella, a flor de piel, realmente se parecía a lo distante del paisaje. Veía en su expresión una lejanía que imposibilitaba [...] percibir con nitidez lo que pasaba en su pensamiento”. (pág. 85)
- “Comprendí que dentro de nosotros hay un largo camino y mucha distancia. No estamos hechos de lo más inmediato que se ve en la superficie. Estamos hechos de aquello que llega al alma y el alma tiene un tamaño muy diferente del cuerpo”. (pág. 85).
- ¿Qué significado tiene, en el cuento, la expresión de “ver a lo lejos”?

El niño que habitaba los libros

- **Identificación del tema**
- **Carácter de los personajes (análisis)**
- **Ideas principales: ¿qué me ha llamado la atención?**
- **Símbolos**

- “Los libros no olvidan nada”.
- “Olvidar libros es una agresión contra su propia naturaleza”. (pág. 93)

- “Los libros son objetos cardíacos. Tienen pulso, cambian, tienen intenciones, prestan atención. Léidos en profundidad, están increíblemente vivos. Eligen a los mejores lectores [...]”. (pág. 94)
- “Todos los libros son conversaciones que los escritores nos dejan. Podemos conversar con Camões, Shakespeare o Machado de Assis, aunque hayan muerto hace años. La muerte no es importante para los libros”. (pág. 95)
- “Más tarde aprendí que los libros ocurren dentro de nosotros. [...] leer es como caminar dentro de mí mismo. Y es verdad. Cuando leemos estamos recorriendo nuestro propio interior”. (pág. 95)
- ¿Creéis que podríamos hallar el secreto de la felicidad en un libro?
- ¿Qué es soledad? ¿Qué significa sentirse solo? ¿Es lo mismo sentirse solo que estar solo? ¿Cómo se trata el tema de la soledad en este cuento?

Modo de amar

- **Tema**
- **Carácter de los personajes (análisis)**
- **Ideas principales: ¿qué me ha llamado la atención?**
- **Símbolos**
- “A quien se le impide amar inventa otra realidad, una realidad mejor, aunque sea por fantasía. Vivo en la fantasía, mamá. Después, callé. Sabía perfectamente lo que sucedía. Tenía un pájaro en el corazón. Era, asimismo, el lugar más decente para aprisionar a un animal de estima”. (pág. 106)

El mal lobo

- **Identificación del tema**
- **Carácter de los personajes (análisis)**
- **Ideas principales: ¿qué me ha llamado la atención?**
- **Símbolos**

- ¿Te recuerda, “El mal lobo”, a algún cuento que conozcas? ¿Por qué?
- ¿Qué función cumple el lobo en esta historia? ¿Y la niña?

Las más bellas cosas del mundo

- **Identificación del tema**
- **Carácter de los personajes (análisis)**
- **Ideas principales: ¿qué me ha llamado la atención?**
- **Símbolos**

- “Quien se desilusiona muere por dentro. Decía: es urgente vivir encantado. El encanto es la única cura posible para la inevitable tristeza”. (pág. 124)
- “Nunca esperaríamos quietos. La quietud es una ceremonia del pensamiento, pero es fundamental reaccionar. Hacer algo”. (pág. 125)
- “La belleza, comprendí, es sustancialmente el pensamiento, aquello que de forma inteligente aprendemos a pensar”. (pág. 125)
- “Hasta para ver la realidad es fundamental creer. Mi madre me decía que me había vuelto un soñador. Para cambiar el mundo, es necesario soñar despierto”. (pág. 127)
- “Yo dibujé su abrazo. Pensé: dentro del corazón hay siempre un abrazo” (pág. 128)
- “En el verdadero amor todo siempre está vivo. Yo sé que, como las piedras, vivo de la sed. Quiero siempre inventar la vida”. (pág. 128)

Cuatro ancianos

- **Identificación del tema**
 - **Carácter de los personajes (análisis)**
 - **Ideas principales: ¿qué me ha llamado la atención?**
 - **Símbolos**
- “La vida era adoración”. (pág. 136)
 - “Creían que las casas ganaban inteligencia por pasar tanto tiempo escuchando a gente, viendo cómo la gente dice y hace”. (pág. 138).
 - “La dignidad limpia todo y lo hace bonito”. (pág. 138).
 - ¿Qué contraste podemos observar entre los ancianos de la punta del precipicio y los de la punta de la iglesia?
 - ¿Qué trato se le da a la divinidad en este cuento? ¿Qué efectos causa en las personas?

Bibliotecas

- **Identificación del tema**
 - **Carácter de los personajes (análisis)**
 - **Ideas principales: ¿qué me ha llamado la atención?**
 - **Símbolos**
- “Las bibliotecas deberían ser declaradas de la familia de los aeropuertos, porque son lugares de partir y llegar”. (pág. 149)
 - “Dentro de un libro nunca se hace oscuro” (pág. 150)

- “Los lectores inteligentes aprenden a leer todo, hasta aquello que no es un libro. Leen claramente el humor de los demás, la ansiedad, consiguen leer las tempestades, el silencio, aún siendo un silencio muy

bajito. Algunos lectores, un día, pueden aprender a escribir. Aprenden a escribir libros. Son personas con palabras por frutos, como los árboles que dan manzanas o naranjas. Personas que dan palabras”. (pág. 151)

- **Tarjeta de guía para la creación de un cuento:**

