



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

Reimaginando el cuento tradicional: una propuesta didáctica para el fomento de
la competencia comunicativa y literaria a través de la literacidad visual y la
escritura creativa

*Reimagining the traditional tale: a didactic proposal for promoting
communication and literary skills through visual literacy and creative writing*

Alumno/a: Marco Díez Acebo

Especialidad: Lengua Castellana y Literatura

Director/a: María de los Dolores Cabrero Rodríguez-Jalón

Curso académico: 2024/25

Fecha: 01/09/2025

ÍNDICE

RESUMEN.....	3
ABSTRACT.....	3
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	4
2. OBJETIVOS.....	8
3. MARCO TEÓRICO.....	9
3.1 Didáctica de la literatura española.....	9
3.1.1 Enseñanza tradicional de la literatura.....	9
3.1.2. Un nuevo modelo en la didáctica de la literatura.....	11
3.1.2.1. La literatura desde el enfoque competencial del currículo de la LOMLOE.....	12
3.1.2.2. La introducción de imágenes en la didáctica de la literatura.....	14
3.2. El fomento de la literatura y la lectura en el aula actual: usos sociales y estrategias.....	15
3.2.1. La intertextualidad literaria como puente entre el alumnado y la cultura.....	18
3.3. La literacidad visual.....	20
3.4. La escritura creativa bajo el enfoque basado en el proceso.....	24
4. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	28
4.1. Introducción y justificación.....	28
4.2. Legislación.....	30
4.3. Objetivos.....	30
4.4. Metodología.....	31
4.5. Temporalización.....	32
4.6. Recursos y materiales.....	32
4.7. Transversalidad.....	33
4.8. Propuesta didáctica.....	33
4.9. Atención a la diversidad.....	38
4.10. Métodos de evaluación.....	40
5. RESULTADOS.....	41

6. BIBLIOGRAFÍA.....	44
7. ANEXOS.....	53
Anexo 1: Legislación.....	53
Anexo 2: Cuentos tradicionales españoles.....	56
Anexo 3: Fotografías de Eugenio Recuenco.....	73
Anexo 4: Cuestionario para la segunda sesión.....	74
Anexo 5: Ejemplos de recursos expresivos.....	75
Anexo 6: Actividades de recursos expresivos.....	78
Anexo 7: Las conexiones de la fotografía.....	78
Anexo 8: Las conexiones del texto.....	79
Anexo 9: Ejemplos de reinterpretaciones escritas y visuales.....	80
Anexo 10: Detonante para la reinterpretación.....	81
Anexo 11: Funciones del cuento.....	82
Anexo 12: Instrumentos de evaluación.....	83

RESUMEN

La literacidad visual y la escritura creativa intervienen eficazmente en el fomento del hábito lector en la Educación Secundaria Obligatoria. El presente trabajo, desde un enfoque creativo y competencial, aborda la relación de una selección de cuentos españoles con la colección fotográfica *Fairy Tales* de Eugenio Recuenco. Mediante la propuesta didáctica, el alumnado, a través de la lectura de textos escritos y multimodales, desarrollará nuevas estrategias de lectura, aprenderá a relacionar textos e imágenes siendo consciente de sus conexiones intertextuales, interpretará la literatura y las imágenes partiendo de su propio conocimiento, y creará textos escritos y visuales empleando la reinterpretación y el enfoque procesual. Las conclusiones de este trabajo confirman la viabilidad de la propuesta y su potencial para desarrollar la competencia comunicativa y visual, fomentar el hábito lector, así como estimular la creatividad del alumnado dentro de las exigencias curriculares de la LOMLOE.

Palabras clave: literatura, literacidad visual, intertextualidad, hábito lector, multimodalidad.

ABSTRACT

Visual literacy and creative writing are effective tools for promoting reading habits in Compulsory Secondary Education. This paper takes a creative and competency-based approach to examining the relationship between a selection of Spanish tales and Eugenio Recuenco's *Fairy Tales* photo collection. Through the course of the didactic proposal, students will develop new reading strategies through the reading of written and multimodal texts, they will learn to relate texts and images being aware of their intertextual connections, they will interpret literature and images based on their own knowledge, and they will create written and visual texts using reinterpretation and the processual approach. The conclusions of this study confirm the viability of the proposal and its potential to develop communicative and visual skills, encourage reading habits, as well as stimulate student's creativity within the curricular requirements of the LOMLOE.

Key words: literature, visual literacy, intertextuality, reading habits, multimodality.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo aborda la creciente necesidad de fomentar el hábito lector en el aula, al tiempo que se desarrolla la competencia comunicativa, visual y literaria en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, se plantea una propuesta didáctica que se centra en la literacidad visual y en la escritura creativa a través de una selección de cuentos tradicionales españoles que permiten rescatar este género de tradición oral para el alumnado de Lengua Castellana y Literatura, y la serie fotográfica *Fairy Tales* de Eugenio Recuenco, que posibilita el trabajo con la reinterpretación de los cuentos tradicionales y la alfabetización visual. Este enfoque busca que el alumnado se aproxime a la literatura de una manera significativa, a través de un aprendizaje competencial, comunicativo y funcional, empleando metodologías actuales que le proporcionen herramientas para los diversos ámbitos de la vida.

En este contexto y con el propósito de fundamentar la necesidad y justificación de este trabajo, es imprescindible definir qué se entiende por comprensión lectora. Esta constituye un proceso complejo en el que el lector interviene de forma activa, movilizando diversas herramientas mentales, tales como esquemas, tácticas y conocimientos previos, que le permiten interactuar con el sentido del texto y crear un modelo mental propio de lo leído. Para llevar a cabo este proceso se suceden varias fases, desde la construcción y verificación de hipótesis, la creación e integración de nuevas ideas, hasta la aplicación de los conocimientos previos, estrategias y expectativas o intereses personales (González, Barba y González, 2010, p. 3). De ello se desprende que es un proceso que involucra los conocimientos previos, tal y como reconoce Pérez (1998) al afirmar que «la comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego y se unen a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor» (p. 42). Pero, para ampliar la definición, Alonso (2005) también hace mención a otro de los principales agentes de la comunicación, el autor: «saber de qué habla el autor, qué nos dice de aquello de lo que nos habla y con qué intención

o propósito lo dice» (p. 64). Jímenez (2014) también tiene en cuenta al autor en su definición de la comprensión lectora, sin embargo, sostiene que esta se enmarca dentro de otro concepto, la competencia lectora, esto es, «la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea» (p. 71), abriendo el concepto a un proceso de enseñanza-aprendizaje que posea utilidad fuera de las aulas.

No obstante, esta competencia, que resulta crucial para el desarrollo integral del alumnado, se ve afectada por la realidad educativa actual, en donde se evidencian una serie de dificultades en el alumnado de Educación Secundaria que, en opinión de los profesionales, suponen una continuidad de las de la Primaria. Estas dificultades están acompañadas de un bajo rendimiento académico que se debe, entre otras razones, a problemas en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, pues gran parte del alumnado no ha adquirido los mecanismos necesarios para realizar las tareas que se le presentan en relación al lenguaje escrito (González, Barba y González, 2010, p.1). Esto mismo se ve reflejado en el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021, p. 51) que sitúa a España (521 puntos) significativamente por debajo del promedio OCDE-28 (533 puntos) y del total de la Unión Europea (528 puntos). Además, según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021, p. 68), y con respecto a la evolución del promedio global del rendimiento en comprensión lectora, España también ha sufrido un descenso significativo (de 528 puntos a 521) a partir del año 2016, que contrasta con la subida que había experimentado desde el año 2011.

Sería conveniente replantear la didáctica de la literatura para revertir la situación actual y abogar por la formación de lectores competentes. Así, Cerrillo (2016, p. 28) sostiene que la enseñanza de la literatura no puede basarse en el conocimiento de movimientos, autores y obras; sino que el objetivo debe ser capacitar al alumnado para que aprenda a leer literariamente, sabiendo valorar y disfrutar los libros. Esto es, fomentar una experiencia personal de la lectura, a

través de la cual pueda obtener conocimientos culturales, juicio crítico y análisis del mundo interior, así como capacidad para interpretar la realidad exterior.

De la misma manera, Alonso (2001, p. 56) afirma que en el panorama actual domina una visión descriptiva de las obras literarias, de sus características estilísticas enmarcadas dentro de una dinámica evolutiva compuesta de movimientos literarios, estilos y épocas (la historiografía literaria). Es decir, se trabaja un análisis formal de su forma y lenguaje a través de comentarios de texto, resúmenes, fichas, etc., sin tener en cuenta los conocimientos previos del alumnado ni la situación estética en que se produce la lectura, lo cual perjudica la práctica de una lectura comprensiva y la comunicación real entre lector y texto.

Por estas razones, este trabajo pretende poner el foco en el alumnado, en su aprendizaje competencial, comunicativo y funcional. Es decir, un aprendizaje no solo enmarcado dentro de las competencias clave y específicas que propone el currículum de la LOMLOE, sino un aprendizaje que mire fuera de las aulas. Es por ello por lo que «la literatura también puede aportar al desarrollo de la competencia comunicativa, pero solo tiene sentido que lo haga considerando sus formas de expresión, sus conexiones con la realidad y con los lectores, y la construcción de sentido» (Troncoso, 2014, p. 1026).

De esta manera, se plantea el trabajo desde tres ejes: enfocando la literatura no solo desde el propio texto, sino también desde otros textos escritos y multimodales (intertextualidad); desde la literacidad visual y su trabajo a través de la interpretación y reinterpretación de imágenes que evocan los textos; y desde la escritura creativa centrada en el proceso. El objetivo de estos enfoques es el desarrollo de la competencia comunicativa y literaria del alumnado, estando esta última, según Alonso (2001, p. 53) englobada dentro de la primera, y suponiendo la capacidad de interpretar o producir textos de signo estético-literario.

El primero de los ejes corresponde a la intertextualidad, que otorga un papel activo al alumnado y le permite establecer conexiones significativas con el contexto cultural y social más amplio. De esta manera, según Zavala (1999, p. 27), la intertextualidad no depende solo del texto o de su autor, sino que también depende en esencia del lector, de quien observa el texto y descubre en él diversas relaciones, convirtiéndose así en un agente productivo, activo y generador de interpretaciones. Además, como señala Mendoza (2008, párr. 28), la educación literaria es una parte fundamental de la formación cultural del individuo. A través de esta perspectiva didáctica, la actividad del lector, su proceso de recepción, se integra en una red de sistemas sociales, culturales y simbólicos que dan forma a la creación literaria.

Así mismo, el segundo eje fomenta el foco en el alumnado y el desarrollo de ambas competencias, pues refuerza otro tipo de alfabetización: la visual. Esta alfabetización visual no solo permite una mayor conexión con un alumnado inmerso en un mundo hipervisual, sino que también supone un impulso para la competencia lectora. Así, Gomes-Franco (2019, p. 49) establece que la alfabetización convencional se centra en la decodificación y en la lengua escrita, y pasa por alto los signos de la cultura visual que, a día de hoy, están reforzados por un entorno dominado por las pantallas. Además, esta alfabetización centrada en el código lingüístico no permite la enseñanza del significado de los mensajes icónicos ni de su intención comunicativa. El autor establece así la necesidad de incorporar nuevas modalidades de alfabetización en la educación, especialmente aquellas que incluyan la capacidad de descifrar imágenes como parte de la adquisición y desarrollo de la competencia lectora.

El tercero de los ejes se centra en la escritura creativa con un enfoque basado en el proceso. Para el alumnado, la escritura creativa supone un proceso en el que convergen la lingüística y diversas habilidades cognitivas, implicando así procesos de análisis, síntesis y organización del pensamiento, que permiten emplear la ficción y la imaginación para estimular la creatividad y la reflexión (Castellanos y Derly, 2021, p. 21).

Por lo tanto, para exponer este trabajo, se comienza con la contextualización de la propuesta didáctica, esto es, un marco teórico que no solo sitúa la propuesta dentro de la actual ley de educación, sino que profundiza en los diferentes ejes vertebradores del trabajo mencionados en este apartado; se continúa con la propuesta didáctica en sí misma, estableciendo su relevancia, objetivos, metodología, la descripción más detallada de las fases de su desarrollo, así como la manera en que es evaluada y cuáles son las adaptaciones previstas para la atención a la diversidad; y para finalizar, se extraen las conclusiones de la propuesta, se expone la bibliografía empleada y se aportan los recursos empleados en los anexos.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo consiste en elaborar un marco teórico que contextualice la propuesta didáctica dentro de la enseñanza actual de la literatura, ateniéndose al enfoque competencial del currículo de la LOMLOE (2020).

En cuanto a los objetivos específicos, uno de los aspectos fundamentales consiste en desarrollar de manera efectiva los enfoques metodológicos de la lectoescritura que se centran en el proceso, para elaborar una propuesta didáctica que permita comprender al alumnado que el aprendizaje no reside en el resultado final. En este sentido, el segundo de los objetivos específicos consiste en elaborar una propuesta didáctica que fomente el uso de los conocimientos previos para que el alumnado interactúe con textos e imágenes a través de la experiencia y gustos personales, e incentive la intertextualidad para que el alumnado establezca asociaciones con otros textos e imágenes que le son más cercanos. De esta manera, el tercer objetivo específico radica en justificar la pertinencia, los beneficios y los modos de abordar la literacidad visual y la escritura creativa en el aula a través de los cuentos maravillosos españoles y las fotografías de Eugenio Recuenco, como estrategia para el

desarrollo de la competencia comunicativa y literaria en los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Para finalizar, el último de los objetivos específicos reside en plantear una propuesta didáctica innovadora dentro del campo de la literacidad visual y la escritura creativa para el fomento del hábito lector y el desarrollo de la competencia comunicativa y literaria en los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria.

3. MARCO TEÓRICO

En el presente marco teórico se realiza un pequeño recorrido histórico por la didáctica de la literatura española hasta nuestros días en donde se enmarca dentro del enfoque competencial de la LOMLOE. A continuación, se sigue con los conceptos clave que vertebran la propuesta: el fomento de la lectura atendiendo a su uso social, haciendo énfasis en la idoneidad del uso de los cuentos en el aula; la intertextualidad, que permite poner en contacto al alumnado con la cultura; la enseñanza de la literacidad visual; y la escritura creativa basada en el enfoque procesual.

3.1 Didáctica de la literatura española

La didáctica de la literatura española ha experimentado una evolución significativa a lo largo de la historia. Partiendo de un modelo tradicional centrado en la transmisión de un patrimonio cultural y en el método de estudio memorístico, se ha llegado a enfoques que, en las últimas décadas, se han centrado en la formación de lectores competentes y activos, han reconocido la importancia de la interacción entre el alumno y el texto, así como las aportaciones personales en la construcción del sentido literario. Es así como, llegando al presente, se reconoce la importancia de desarrollar nuevos modelos didácticos que se alineen con un enfoque competencial.

3.1.1 Enseñanza tradicional de la literatura

Durante los años sesenta del siglo XX se produce una transformación en el modelo de enseñanza de la literatura. Según Colomer (1996, p. 124), hasta ese

momento la didáctica había consistido en la transmisión del patrimonio literario como vía de acceso a la cultura, una manera de establecer un corpus colectivo uniforme. Según este modelo histórico literario, la literatura era entendida como una acumulación de referencias, movimientos, autores y obras significativas que, en algunos casos, desplazaban la lectura de los propios textos literarios y reducían el saber del alumnado al contacto con fragmentos ejemplificadores (Bombini, 2008, p. 2).

A finales de los años sesenta, debido a razones como el progreso de las sociedades postindustriales, la explosión demográfica, los cambios teóricos en las disciplinas, o el fracaso de las esperanzas de democratización y progreso social a través de la escuela, este modelo se sustituyó por otro de formación interpretativa en el que no solo se adopta una visión funcional de la lectura, sino que se busca la formación de lectores competentes, permitiendo el acceso directo del alumnado a los textos dentro de las aulas, y empleando el instrumento didáctico del comentario explicativo para descubrir la literariedad de las obras y la función poética del lenguaje (Colomer, 1996, p. 125). Por tanto, se está ante una didáctica, fruto de las corrientes formalistas y estructuralistas, que se orienta «tanto hacia la consideración de los factores externos del funcionamiento social del fenómeno literario, como hacia los factores internos de construcción del significado por parte del lector» (Colomer, 2001, p. 8). No obstante, este modelo no está exento de crítica pues, como Munita (2017, p. 384) resalta, considera el saber conceptual sobre literatura como un fin en sí mismo. El comentario de texto no daba peso a la interpretación por parte del lector:

Orientado a construir una lectura crítica y distanciada basada en la identificación de los recursos literarios utilizados por el autor. Una lectura, en suma, que al centrarse casi exclusivamente en un nivel metaliterario dejaba muy poco espacio para la actividad de construcción de sentido por parte del lector. (Munita, 2017, p. 382)

3.1.2. Un nuevo modelo en la didáctica de la literatura

Existen una serie de dificultades dentro de la Enseñanza Secundaria Obligatoria que impiden el avance de la educación literaria. Según Colomer (1996, p. 24), estos problemas consisten en que el análisis del texto se centra excesivamente en la forma; en que la programación de historia literaria es muy extensa y poco flexible; en la descoordinación entre la actividad en el aula y las lecturas autónomas; en que los intereses del alumnado no son atendidos en favor de programas rígidos e interpretaciones exclusivas de los docentes; y en la cada vez mayor distancia entre los alumnos y los textos, fomentada en gran parte por una programación cronológica de comentarios de textos que no contribuye a la comprensión del fenómeno literario.

Desde que en los 80 se separó la didáctica de la lengua de la didáctica de la literatura, ha habido en esta última una «ausencia de consenso en lo que se refería a la función que la literatura debía cumplir en las aulas, los criterios para la selección de textos, las relaciones entre literatura y lectura o la reflexión sobre el papel del mediador-docente» (Ortiz, 2024, p. 124). Actualmente, hay cada vez más consenso sobre que «los procesos lectores del alumnado, esto es, la formación de su competencia lecto-literaria, han de ser el fundamento sobre el que se organicen los demás resortes didácticos: selección del canon, propuestas de actividades formativas, criterios de evaluación, etc.» (Dueñas 2013, p. 138). De esta manera, el protagonismo recae sobre el lector del texto y su interacción. Así, Mendoza (2005, p. 45), defiende que la comunicación literaria va más allá de las características del texto en sí mismo, es decir, no depende de la función del texto como emisor, sino que su importancia recae en las aportaciones que realiza el lector, sus respuestas activas frente a los estímulos del texto. Es esta actividad la que conecta más profundamente con la realidad del hecho literario.

Considerando la importancia de poner el foco en la recepción e interacción del alumnado con el texto para la mejora de la experiencia literaria, resulta fundamental un cambio en el paradigma pedagógico actual, por ello, en lugar

de concebir la literatura como un objeto de enseñanza, como un conjunto de conocimientos a transmitir, Mendoza (2008), propone lo siguiente:

Un tipo de propuesta que anteponga la evidencia de que la literatura se puede leer, valorar, apreciar..., a la idea de que es un contenido de «enseñanza». Se trata de perfilar una orientación que muestre la pertinencia de la educación literaria, haciendo explícitos los valores de la obra literaria ante la vista del aprendiz, a través de sus actividades de recepción y formándole para que sepa establecer su lectura personal, o sea su interpretación y valoración de las obras literarias. (párr. 6)

3.1.2.1. La literatura desde el enfoque competencial del currículo de la LOMLOE

En la actualidad, la didáctica de la literatura ha superado el modelo tradicional, entrando de lleno en un enfoque competencial que busca la formación de lectores competentes, enmarcado dentro de la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE). Dentro de este contexto se producen una serie de transformaciones fundamentales en la educación literaria, pero principalmente se produce «la sustitución de la enseñanza de la literatura por lo que se ha denominado educación literaria» (Hilario, 2022, p. 67). En este sentido y como reconoce Margallo (2012, p. 140), ya no se trata de formar a lectores especialistas en la historia de la literatura, ni de aplicar técnicas de comentario sofisticadas, sino de desarrollar hábitos de lectura consolidados, crear lectores capaces de comprender los textos literarios. El aprendizaje literario ya no se identifica con la acumulación de conocimientos, sino con la adquisición de una competencia lectora.

Así, el enfoque de la lectura literaria permite convertir al lector en un agente activo del proceso y no solo en un receptor. Sin embargo, este proceso, según Hilario (2022, p. 69), requiere que el lector adquiera y sepa emplear un conjunto de saberes y habilidades que le permitan construir lecturas competentes, sin que ello suponga renunciar a los propios gustos, necesidades o requerimientos individuales, que pueden ser muy diversos.

Es así como se llega a la LOMLOE, en donde entran en juego las dos competencias específicas dedicadas a la literatura y que se enmarcan dentro del saber básico de la educación literaria, diferenciando entre lectura autónoma y lectura guiada que, durante los dos primeros niveles de ESO en que se encuadra este trabajo, consisten en los siguientes contenidos:

Con respecto a la lectura autónoma, el Decreto 73/2022 (27 de julio, 2022) establece en materia de Lengua Castellana y Literatura la «implicación en la lectura de obras de forma progresivamente autónoma a partir de una preselección de textos variados, y reflexión sobre los textos leídos y sobre la práctica de lectura» (p. 204), en donde entran en juego la orientación a la hora de seleccionar obras con criterio, la exploración de la identidad lectora, la participación activa en eventos culturales dentro del circuito literario, la expresión de la experiencia lectora, el establecimiento de vínculos entre la obra leída y la actualidad, otros textos o manifestaciones artísticas y culturales, y la elaboración de recomendaciones en diversos soportes (Decreto 73/2022, de 27 de julio, p. 204). Por otro lado, en cuanto a la lectura guiada, el Decreto 73/2022 (27 de julio, 2022) establece en materia de Lengua Castellana y Literatura la «lectura de obras y fragmentos relevantes de la literatura juvenil contemporánea y del patrimonio literario universal, inscritas en itinerarios temáticos o de género que atraviesan épocas, contextos culturales y movimientos artísticos» (p. 205), en donde se atiende a los mitos y leyendas cántabros, a la literatura con perspectiva de género, a la lectura expresiva, a la relación entre los elementos constitutivos del género y la construcción del sentido de la obra, a la comparación entre los textos leídos con otros textos, manifestaciones artísticas y culturales, a la elaboración de estrategias para la construcción compartida de la interpretación de las obras, a la creación de textos empleando las convenciones del lenguaje literario y partiendo de modelos dados (imitación, transformación, continuación, etc.), y a la expresión pautada de la interpretación y valoración personal de obras y fragmentos literarios (Decreto 73/2022, de 27 de julio, p. 205).

2.1.2.2. La introducción de imágenes en la didáctica de la literatura

En línea con el enfoque visual de este trabajo, otro de los grandes avances dentro de la didáctica de la literatura es la incorporación del trabajo con imágenes —ya sea a través del álbum ilustrado, la novela gráfica o la fotonovela— que, lejos de ser un mero acompañamiento del texto como sucedía en la enseñanza tradicional (Aguado y Villalba, 2020, p. 339), suponen una herramienta eficaz para el alumnado. Así, Hoster y Lobato (2007, p. 120), defienden que, si bien la educación literaria ha privilegiado tradicionalmente el texto escrito, hoy en día la imagen está cobrando mayor relevancia en la vida cotidiana de los estudiantes, y es por ello que el álbum ilustrado se ha convertido en un recurso útil tanto para la competencia literaria como para el afianzamiento de la habilidad lectora en el alumnado. En este sentido Fernández (2016, p. 672) establece la necesidad de educar en el lenguaje visual al igual que en el verbal, como medio para construir un espíritu crítico que permita valorar la información que se recibe a través de diversos códigos.

Actualmente, dentro del marco de la LOMLOE se favorece el contacto del alumnado con el patrimonio cultural y artístico. Dentro de esta ley se encuentran una serie de competencias clave que el alumnado deberá haber desarrollado al fin del periodo educativo. Entre ellas se halla la Competencia en conciencia y expresión culturales que, entre otros aspectos, permite al alumnado conocer y valorar el patrimonio cultural y artístico, así como emplear con creatividad diversos medios, soportes, técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para la creación de productos artísticos y culturales, tanto de manera individual como colaborativa (Real Decreto 217/2022, p. 32). De esta manera, dado que las competencias clave poseen un carácter transversal, y que la imagen cobra gran importancia en el mundo actual, resulta esencial incorporarla junto con el texto en el trabajo de la materia Lengua Castellana y Literatura. En este sentido, y en consonancia con el presente trabajo, resulta fundamental el trabajo con la fotografía y el cuento, en donde la primera, al igual que el segundo, constituye un lenguaje propio y, por tanto, su interpretación conforma una competencia lingüística y no solo un

fenómeno perceptivo (Gutiérrez, s.f., p.1). De esta manera, «la alfabetización visual (aprender a leer imágenes) es en la actualidad un objetivo educativo básico, paralelo en su desarrollo al de la lectoescritura» (Aguado y Villalba, 2020, p. 348).

3.2. El fomento de la literatura y la lectura en el aula actual: usos sociales y estrategias

En este apartado resulta fundamental explorar otro de los objetivos de este trabajo. De esta manera, se plantean tres cuestiones fundamentales: en primer lugar, la lectura con propósitos sociales; en segundo lugar, la estrategia que se ha de adoptar para su enseñanza-aprendizaje; y en tercer lugar, el empleo del cuento tradicional y su interés didáctico.

En primer lugar, se busca que el aprendizaje sea significativo y que tenga importancia fuera del contexto escolar, es decir, que la lectura posea un propósito comunicativo para el alumnado (Munita, 2017, p 387). De este modo, la lectura en el aula debiera imitar a la lectura fuera de la misma, teniendo una intencionalidad dentro de una situación comunicativa concreta que dé sentido a su práctica. Esto es lo que Colomer (2001, p. 6) tituló como desescolarizar la lectura, promoviendo un acercamiento libre del alumnado a los textos y, por tanto, fomentando la obtención del placer por la lectura como contrapunto a la enseñanza entendida como traspaso de conocimientos. Así mismo, Lerner (1995, p. 8) también señala una fuerte problemática en la enseñanza de la lectura dentro del aula: su desvinculación con el sentido que tiene fuera de las aulas. Esto es así en tanto que no se considera que la construcción de sentido sea una condición necesaria para el aprendizaje. Por tanto, la lectura, al ser concebida sólo como objeto de enseñanza, pierde la conexión con su uso fuera del ámbito educativo. Para que esto no suceda, la autora diferencia varias modalidades de lectura con propósitos sociales: para resolver un problema práctico, para informarse sobre un tema de interés, para escribir, para buscar informaciones específicas, por el placer de entrar a otro mundo, etc.

En segundo lugar, otro aspecto importante ligado con la concepción de la lectura como mero objeto de conocimiento, según Solé (1992, p. 64), es que el tratamiento de la lectura en el aula es limitado, y no se producen intervenciones dirigidas a fomentar estrategias de comprensión. Por ello, propone tres estrategias: la primera, previa a la lectura y también durante ella, es la que permite establecer objetivos de lectura, activar y actualizar los conocimientos previos; la segunda, es la que se produce durante la lectura y la que permite establecer inferencias, revisar, comprobar la comprensión mientras se lee, así como tomar decisiones relevantes en función de los fallos de comprensión; y la tercera, que es la que se produce tanto durante la lectura como después de ella, que permite recapitular, resumir y extender el conocimiento que se ha producido en la lectura. Estas estrategias, por tanto, posibilitan la creación de un lector activo, que construye sus propios significados y que los emplea de forma competente y autónoma. De la misma manera, Asuero (2023, p. 6), defiende el empleo de estas estrategias de aprendizaje en lo que respecta a la comprensión lectora pues requieren del empleo de actividades, tanto conscientes como inconscientes, que ayudan al alumnado a comprender cualquier tipo de texto, desarrollar una óptima codificación, así como formarlo como un ente activo dentro del proceso lector, permitiendo así un aprendizaje significativo. Dentro de estas estrategias, que pueden desarrollarse en cualquiera de las fases del proceso de lectura (antes, durante y después) se encuentran las que Heit (2012, p. 91) denomina como metacognitivas, dentro de las cuales se halla la búsqueda del propósito de la lectura, la activación del conocimiento previo, la predicción del contenido, el parafraseo de la información del texto, la revisión la información previa, la elaboración de preguntas, el resumen, etc.

Teniendo en consideración estas estrategias, así como la importancia de los usos sociales de la lectura, se considera que un recurso útil para aplicar estos principios reside en los cuentos tradicionales. En el presente trabajo se parte de una selección de tres de estos cuentos, *Blancanieves*, *Cenicienta* y *La Bella y la Bestia*, en su versión española: *Blanca Flor*, *Estrellita de Oro* y *La azucena*

y *el oso*, respectivamente. Son tres relatos que pertenecen a los llamados cuentos maravillosos de España, definidos por Rodríguez Almodóvar (1982, p. 27) como cuentos populares de hadas o cuentos fantásticos que se transmiten de forma oral y que mantienen una misma estructura narrativa. La importancia de esta selección reside principalmente en rescatar el cuento de tradición oral en la clase de Lengua Castellana y Literatura, pues este es poseedor de ciertas particularidades que lo diferencian del esquema ideal, y que permite una lectura del sentido de estos cuentos muy distante a la de otros países, y muy relacionada con el sentido en que se entienden las relaciones sociales y la libertad en España (Rodríguez Almodóvar, 1982, p. 28). En este sentido, García-Carcedo (2020, p. 91), caracteriza las versiones de los cuentos de la tradición literaria española por cierto realismo, sentido del humor, sátira y escatología, así como una gran familiaridad entre personajes de clases sociales diferentes, rasgo que distingue la tradición española de otras tradiciones.

Otra de las claves para la selección de estos cuentos es el interés didáctico que pueden tener para los adolescentes de secundaria. García-Carcedo (2018, p. 40) afirma que estos cuentos poseen interés para el alumnado en tanto que narran los ritos de iniciación que se producen en toda sociedad con respecto al paso de adolescente a adulto; en ellos se recoge ese viaje iniciático del que los adolescentes vuelven habiendo madurado y habiendo aprendido las diversas dificultades de la vida. Por otro lado, García-Carcedo (2018, p. 4) establece que descubrir versiones que nunca les han contado, supone una buena manera de rescatar la enriquecedora tradición oral para los adolescentes. En este mismo sentido, Rodríguez Almodóvar (1982), defiende que el cuento, haciendo referencia a los cuentos maravillosos españoles, posee varias funciones sociales:

Una función civilizadora y de formación del inconsciente colectivo, en la prolongada etapa de consolidación de la sociedad. Promueve determinados mensajes sobre dichas bases de la sociedad, sobre la familia y el sexo (esto es, la ideología del cuento), y también sobre la libertad, la justicia y lo desconocido (contenido más abstracto). (p. 30)

Además de estas funciones de carácter social, también permiten el desarrollo de la competencia literaria, pues en el cuento, en palabras de García-Carcedo (2018, p. 40), se recogen una serie de funciones repetitivas (las estudiadas por Vladímir Propp en 1998) que permiten al alumnado conocer las diferentes partes del relato, familiarizarse con la lectura de ficción, generar en ellos expectativas sobre qué le ofrecerán los propios cuentos y fomentar la creación de sus propias narraciones.

3.2.1. La intertextualidad literaria como puente entre el alumnado y la cultura

Kristeva (1967, p. 3) introduce el concepto de «intertextualidad» a raíz de las ideas de Mijaíl Batjin, quien afirmaba que un texto podía ser entendido como un mosaico de citas, pues todo texto se produce por la absorción y transformación de otro. Así, la autora defiende que cada palabra (y cada texto) es en realidad un cruce de palabras (y de textos) y que, por tanto, siempre que se lee, se está leyendo al menos otra palabra (u otro texto). Así, a través de la perspectiva intertextual, se pone de manifiesto el protagonismo del receptor en el proceso de lectura. De esta manera, como afirma Bernabé (2020, p. 14), no solo los textos se interrelacionan de manera polidireccional, sino que es el lector quien activa esos vínculos, estableciendo así un diálogo con el texto y sus intertextos.

Por tanto, cuando hablamos de la lectura desde la visión intertextual, hablamos de un lector activo y constructor de significados.

La intertextualidad es, en gran medida, el producto de la mirada que la descubre o, más exactamente, el resultado de la mirada que la construye (...). El concepto mismo de intertextualidad presupone una teoría de la comunicación según la cual el receptor (lector, espectador, observador, visitante, usuario, consumidor) es el verdadero creador de significación en todo proceso comunicativo. (Zavala, 1999, p. 27)

En lo referente al trabajo dentro del aula de secundaria, la intertextualidad tiene diversas funciones tanto en lo referente a textos escritos como multimodales. Bernabé (2020, p. 14) explica que la intertextualidad cobra importancia en el

aula en tanto que sitúa al alumnado en un papel central, le provee de motivación para conseguir lecturas y relaciones multimediales significativas, le ayuda a interpretar la lectura reconociendo la existencia de diversas voces dentro de un mismo texto y conecta con sus aprendizajes. Por otro lado, la intertextualidad no sólo permite generar conexiones entre textos escritos sino también multimodales. Atendiendo a Ponce y Ávila (2025, p. 68), cuya reflexión parte de las ideas de Roland Barthes, las imágenes están conectadas con otras obras, épocas y miradas, de tal manera que una imagen puede tener relaciones verbales, visuales y culturales que modifican su significado y la forma en que son observadas. De esta manera, proponen la semiótica como el campo de conocimiento con las herramientas teóricas y metodológicas adecuadas para analizar de manera crítica los productos culturales. Además, Ponce y Ávila (2025, p. 66) proponen la aplicación de la semiótica dentro de la intertextualidad visual en el aula, pues de esta manera, el alumnado comprenderá cómo los elementos visuales, verbales y sonoros pueden combinarse y relacionarse entre sí para crear significado, para generar discursos visuales y para reflexionar sobre cómo estos discursos afectan a la sociedad. De ello se desprende que la intertextualidad es una gran herramienta para la creación, de modo que se debe recalcar su relevancia en el aula, pues es a través de ella que el alumnado puede crear y reinterpretar tanto de manera visual como escrita.

Se logrará lo óptimo siempre y cuando el lector realice una lectura intertextual significativa. A partir de ello, podrá efectuar una lectura creativa, es decir, generar el tercer texto en el que aportará, modificará y añadirá elementos a la lectura, por ende, al texto. Además, cambiará los cimientos de su vida con preguntas que solo él puede responder. (Bernabé, 2020, p. 42)

Así mismo, y haciendo referencia al cuento tradicional, este se considera una herramienta de gran relevancia educativa para desarrollar el intertexto del lector; un recurso que permite construir una serie de saberes operativos y conocimientos literarios que el alumnado puede poner en práctica ante distintas necesidades, así como desarrollar un conjunto de habilidades clave como

formular expectativas, elaborar inferencias, construir hipótesis, advertir intencionalidades y activar la sensibilidad receptiva (Mendoza, 2008, p. 133).

3.3. La literacidad visual

Actualmente, es incuestionable el dominio de la imagen dentro de la cultura y comunicación contemporánea. Tal y como Kress y van Leeuwen (2021, p. XV) afirman, la sociedad ha sido testigo de una transformación en las últimas dos décadas, pues hoy la imagen ocupa los contextos y usos en donde tradicionalmente predominaba la escritura; y, si bien este fenómeno no es causado en exclusiva por las nuevas tecnologías, es innegable que los nuevos dispositivos así como las pequeñas pantallas han acelerado este cambio social. Según Rowsell, McLean y Hamilton (2012, p. 444), en esta cultura visual, la vida cotidiana del alumnado es un reflejo del predominio de imágenes a través de pantallas, por medio de colores, formas, texturas y dimensiones; esta hipervisualidad ha provocado que los y las estudiantes hayan cambiado la forma en que generan significados, por ello, la literacidad visual en el aula es una gran herramienta para fomentar la creatividad, el análisis, la crítica textual y para poder discernir significados a través de lo visual, así como representar significados en formato visual. Por lo tanto, y ante esta nueva realidad hipervisual, se requiere de nuevas formas de alfabetización que suponen el desarrollo de las competencias relacionadas con la literacidad visual. Por ello, como Nogueira y Lima (2020, p. 1456) defienden, es de suma importancia la incorporación de la multimodalidad en el aula, pues el alumnado no lee únicamente palabras, sino también imágenes, gestos, colores, símbolos y cuerpos. Se debe superar así, el concepto de la lectura como simple decodificación, transcripción de datos y búsqueda de las intenciones del autor, y abogar por una lectura que suponga una práctica crítica, social y política.

Es esta misma multimodalidad la que defendía el New London Group (1996, p. 61) al proponer una pedagogía de multialfabetizaciones para superar la pedagogía tradicional basada en exclusiva en el dominio del lenguaje. Esta pedagogía de multialfabetizaciones se centra en distintos modos de

representación que van más allá de la lengua, representaciones que difieren en función de la cultura y el contexto, y que tienen efectos cognitivos, culturales y sociales específicos. De esta manera, se propone dar cuenta de la creciente variedad de formas textuales asociadas con las tecnologías de la información, para lo cual sería necesaria la comprensión y competencia en las formas de representación del entorno comunicativo, tales como las imágenes visuales y su relación con la palabra escrita.

En este sentido, la literacidad visual puede ser definida como «la habilidad adquirida para interpretar con precisión mensajes visuales y crearlos» (Heinich et al., 2002, p. 113). De esta manera, se reconoce que la imagen posee su propio código, y que difiere del escrito. En consonancia con esta idea, Gomes-Franco (2019, p. 49), establece que las imágenes representan un código singular cuyo aprendizaje no está reglado, por lo cual, si se emplean métodos didácticos específicos para leer imágenes, se fomenta el proceso de alfabetización visual, en el que se prepara al alumnado para comunicarse con imágenes y a través de ellas, desarrollando así lo que se podría denominar su competencia comunicativa visual. Además, y en referencia a las habilidades que el alumnado puede desarrollar a través de la literacidad visual, Brill, Kim y Branch (2007) concluyen que esta se compone de una serie de habilidades adquiridas en referencia a la lectura y escritura de imágenes: «discriminar y comprender objetos visibles como parte de la agudeza visual; crear objetos visibles estáticos y dinámicos de manera efectiva en un espacio definido; comprender y apreciar los testimonios visuales de otros; y evocar objetos en la mente» (p. 55). Pero, además de la comprensión y la creación, las imágenes también pueden proveer al alumnado de una serie de herramientas analíticas. Así, los textos multimodales pueden ser analizados desde tres perspectivas pertenecientes a distintos campos de estudio: la analítica perceptual, encargada de los aspectos literales o denotativos que presentan las imágenes o textos multimodales, aspectos sobre los cuales el receptor puede tener experiencias o conocimientos previos (Serafini, 2010, p. 92); la analítica estructural, que se encarga de la comprensión de las relaciones que existen

entre las distintas estructuras visuales o gramáticas presentes en las imágenes o textos multimodales que, al mismo tiempo, se hallan insertas en un entorno ideológico o semiótico (Serafini, 2010, p. 95); y la analítica ideológica, que tiene en cuenta los contextos socioculturales, históricos y políticos de la producción y recepción de las imágenes y textos multimodales (Serafini, 2010, p. 97).

De esta manera, se comprende que una imagen tiene diversas lecturas, y que existe una clara distinción entre los aspectos denotativos y connotativos, así como en los aspectos ligados a su contexto. En este sentido, cabe mencionar, además, cómo Barthes (1977, p. 18) también recoge esta idea al diferenciar el mensaje lingüístico (aquel mensaje denotado o mensaje sin código en donde solo se descubren aquellos aspectos o hechos reconocibles) del mensaje icónico que es codificado o simbólico y que, por un lado, alude a una serie de signos universales (colores, grafismos, expresiones, gestos, disposición de los elementos, etc.), que permiten que la imagen no solo sea percibida, sino interpretada y conectada, y por otro lado, hace referencia a los procesos de producción y recepción de la imagen, a través de los cuales esta es trabajada, compuesta, construida y tratada según determinadas decisiones estéticas, ideológicas o profesionales. Se desprende de ello, por tanto, que las competencias asociadas a la literacidad visual son esenciales, y, lejos de surgir de manera espontánea o de ser innatas, son adquiridas y, por tanto, demandan una educación de la mirada. Así mismo, Parra y Cabrero (2024), defienden que la literacidad visual es aprendida a través del desarrollo de competencias:

No por el mero hecho de ver y de estar expuestos cotidianamente a una gran información visual poseemos las competencias necesarias y suficientes para apreciar, evaluar y producir imágenes. La educación de la mirada comporta reconocer que una imagen es una representación o metáfora que ha sido construida a partir del uso de técnicas, perspectivas y signos que representan las intenciones del autor. Las competencias de literacidad visual permiten desvelar el enigma metafórico y la estética que subyace en los textos junto con los significados profundos que este aporta, lo que enriquece nuestra percepción semántica. (p. 285)

A través del desarrollo de habilidades de literacidad visual se produce un aprendizaje significativo ya que el alumnado no sólo observa, sino que comprende, reflexiona y emplea las imágenes. Así, del mismo modo en que la lectura de textos escritos no puede producirse de manera descontextualizada, la visualización e interpretación de imágenes ha de reconocerse también como práctica social, pues estas, como defiende Wissman (2008, p. 14) con el ejemplo de la fotografía, son un medio de observación moldeado por tres aspectos: el contexto social, la identidad y la experiencia. Esto es así en tanto que las imágenes producidas no son un registro transparente de la realidad sino la plasmación de un encuadre particular, intencional y único de dicha realidad. Las imágenes están moldeadas por los contextos en que se producen y reciben, y están realizadas por seres sociales con historia, identidad y compromisos sociales que influyen en su producción.

Igualmente, Kress y Van Leeuwen (2021, p. 19) también defienden que el lenguaje y la comunicación visual son productos de la acción y de la historia social, que estos modos semióticos están conectados e influenciados tanto por las características del medio como por los requisitos, historias y valores de las sociedades y culturas, y que el modo de comunicación visual difiere de una generación a otra, de una sociedad a otra y de un grupo social o institución a otros. Este hecho es fundamental para comprender las posibilidades que ofrecen las imágenes asociadas a los cuentos tradicionales propuestos en el presente trabajo (fotografías de Eugenio Recuenco que reinterpretan los cuentos tradicionales de *Cenicienta*, *Blancanieves* y *La Bella y la Bestia*) para el desarrollo de la literacidad visual en el alumnado, pues según la gramática del diseño visual de Kress y van Leeuwen (2021, p. 2), toda imagen visual puede leerse como un texto con gramática propia. Se trataría de enunciados visuales compuestos por personas, lugares y cosas, un conjunto de recursos socialmente construidos para la creación de significados. Esto permite al alumnado abordar la complejidad con que se construye el significado así como formarlos como lectores críticamente alfabetizados.

En esta línea, cabe mencionar tres dimensiones desde las que se pueden analizar y comprender las imágenes, y que son aplicables al trabajo interpretativo con las fotografías de Recuento: en primer lugar, se encuentra la dimensión afectiva, enfocada en cómo el individuo interactúa con las imágenes, desde su respuesta instintiva y sensorial, pasando por su apreciación estética e interpretación de significados, hasta las elecciones creativas que toma durante la observación y la creación; en segundo lugar, se halla la dimensión compositiva, que abarca los elementos compositivos de la imagen (semióticos, estructurales y contextuales) y cómo estos se conjugan para crear significado dentro de una estructura más amplia que es la imagen, teniendo también en cuenta el contexto cultural y social; y en tercer lugar, se encuentra la dimensión crítica, que trata de establecer un acercamiento a las imágenes desde una posición socialmente más justa y equitativa, teniendo en cuenta que las imágenes poseen cierta carga ideológica y la capacidad de posicionar al espectador (Callow, 2005, p. 13).

Es precisamente este vínculo entre imagen y contexto sociocultural lo que refuerza la idea de que la literacidad visual es un proceso recíproco entre imagen, conocimientos y experiencias del lector o lectora, una construcción compleja. Es lo que Calvino (1988, p. 91) desarrolla en dos procesos, el que parte de la palabra para llegar a la imagen visual y el que parte de la imagen visual para llegar a la palabra. En otras palabras, para Parra y Cabrero (2024, p. 286) el primero de los procesos de Calvino implica la toma de conciencia y la construcción del conocimiento a través de los cuales se desvela el significado de la metáfora visual; mientras que el segundo proceso implica relacionar, a través de inferencias, ese significado con la percepción.

3.4. La escritura creativa bajo el enfoque basado en el proceso

Desde el punto de vista de la escritura creativa, se recoge en este apartado su conceptualización, su trabajo en el aula, los beneficios que reporta al alumnado, el empleo del enfoque basado en el proceso, así como el abordaje de la escritura creativa a través de la estructura de los cuentos tradicionales.

En primer lugar, tratando el concepto de «creatividad», Rodari (1977) lo define como un desafío a las formas de pensamiento convencionales, una mentalidad que va más allá de los límites impuestos por la experiencia previa:

Es «creativa» una mente siempre activa, siempre haciendo preguntas, descubriendo problemas donde los otros encuentran respuestas satisfactorias (...), capaz de juicios autónomos e independientes (incluso del padre, del profesor y de la sociedad), que rechaza lo codificado, que vuelve a manipular objetos y conceptos sin dejarse inhibir por los conformismos. (p. 234)

De esta manera, la escritura creativa va más allá del conocimiento del código e involucra procesos mentales más complejos, así, Cassany (1989, p. 10) establece esta distinción en lo referente a la expresión escrita, en la que, por un lado, existen operaciones simples y mecánicas de producción física del texto (caligrafía legible, interletraje, reglas gramaticales, etc.), y, por otro lado, se encuentran procesos de reflexión, memoria y creatividad (selección de información, planificación de una estructura, creación y desarrollo de ideas, búsqueda de un lenguaje compartido con el lector, etc.). Sin embargo, existe una problemática a la hora de establecer procesos de escritura creativa en el aula, y es que, según Moreno (s.f., p. 13) no se desarrolla de manera efectiva la competencia comunicativa del alumnado, sino que, más bien, el panorama sigue estancado en la competencia lingüística. Esto provoca que se mantengan dinámicas en el aula de exposición de saberes declarativos, y no de usos pragmáticos y procedimentales, es decir, la utilización de estos conceptos abstractos con objetivos comunicativos, personales, creativos y críticos. Según el autor, el aprendizaje, literario o no, es inseparable de las prácticas de la escritura creativa. Por ello, trabajada en el aula, la escritura creativa resulta beneficiosa para el desarrollo de «capacidades y habilidades que aportan al perfeccionamiento de las competencias comunicativas y textuales» (Montilla, 2020, p. 83).

Entre estas habilidades que resultan beneficiosas para el alumnado podemos destacar las que Alonso (2001, p. 62) establece en el marco de la elaboración

de talleres de escritura creativa, en donde se trabaja no solo la lectura, sino la puesta en relación, el recuerdo, el análisis, la imaginación, la propia escritura, la comparación, la valoración y la corrección. Asimismo, se trabajan actitudes y valores como el deseo de escribir desde el propio criterio, y el desarrollo de una nueva sensibilidad a la hora de extraer nuevos conocimientos e ideas de los textos literarios. También tiene en cuenta el empleo de la literatura con fines placenteros, y el hecho de definir de manera precisa los objetivos de la comunicación. De esta manera, la práctica de escribir textos literarios permite al alumnado descubrir racionalmente el proceso de creación artística, pues comienza a trabajar por medio de objetivos tanto su imaginación, como la elaboración de intenciones y efectos literarios a partir de temas y argumentos, a profundizar en técnicas de escritura, a presentar textos en público con el objetivo de ser contrastados, y a entender la escritura literaria como un proceso elaborado y consciente (Alonso, 2001, p. 52).

Precisamente, con el objetivo de desarrollar plenamente estas habilidades y aprovechar al máximo los usos de las funciones de la escritura creativa, resulta imprescindible adoptar una metodología que se enfoque en el cómo, en el proceso, y no tanto en los resultados finales. Ya Timbal-Duclaux (1993, p. 17) ofrecía una amplia variedad de métodos de escritura que dividía en un esquema tripartito, diferenciando una fase inicial de invención que se centra en ejercitarse la inspiración; una segunda fase que denomina, en una analogía con el viaje, el «partir», que se enfoca en el proceso de escritura creativa a través de ejercicios con palabras, esquemas, frases, textos existentes y análisis de enunciados; y una última fase, el «volver», en la que se trabaja la reescritura y la limpieza de los borradores.

De la misma manera, Cassany (1990) propone el enfoque basado en el proceso: «lo importante no es enseñar sólo cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción» (p. 72). Este tipo de enfoque se centra en el escritor o escritora (el estudiante) y

no tanto en el texto escrito, entendiendo que no existe una «receta» para la composición de un texto, sino que cada estudiante desarrolla la suya propia. Este enfoque para la escritura consta de tres procesos: la planificación, a través de la cual el individuo toma información tanto del entorno como de la memoria a largo plazo, establece metas y elabora un plan de escritura para la producción del texto y la consecución de los objetivos; la traducción, que toma como guía el plan de escritura y transforma lo almacenado en la memoria en oraciones del texto; y la revisión, cuya función es la mejora de la calidad del texto escrito y se compone de procesos como la edición, para detectar y corregir fallos o inexactitudes de la escritura y del significado, y la comprobación, que permite asegurarse de que el texto responde a los objetivos marcados por el plan de escritura (Hayes y Flower, 1980, p. 15). Además, en referencia a este enfoque, Sánchez (2019, p. 7), resalta la necesidad de la intervención del docente a la hora de ayudar al alumnado a reflexionar sobre su escrito, para que este sea capaz de realizar comparaciones, búsqueda de similitudes y diferencias, que le permitan comprender el funcionamiento del sistema de escritura. Así mismo, establece que lo importante no es aplicar mecánicamente las etapas de escritura, sino desarrollar las capacidades de producción textual.

Para finalizar, es de suma importancia en el presente trabajo el abordaje de la escritura creativa partiendo de la estructura de los cuentos tradicionales. Así, resulta imprescindible introducir al alumnado en lo que Propp (1971, p. 32) estableció como las funciones de los cuentos maravillosos, esto es, los valores constantes del cuento, el *qué* hacen los personajes y la relevancia de estas acciones para el desarrollo de la intriga que, aunque difieran de un personaje a otro, se repiten en todas las historias y, por ello, constituyen las partes fundamentales de los cuentos. De esta manera, el alumnado conocerá la estructura de los cuentos maravillosos para poner en práctica su escritura creativa, y se adentrará en las propiedades de sus funciones. Es decir, comprenderá que en realidad todo cuento maravilloso posee la misma estructura, pues el orden en que aparecen las funciones siempre es el mismo y,

aunque exista un número limitado de funciones, y no cada cuento las incluya todas, esto no afecta al orden en que aparecen las demás (Propp, 1971, p. 33).

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. Introducción y justificación

Esta propuesta didáctica titulada *Reimaginando el cuento tradicional* está dirigida a 1º de ESO dentro de la materia Lengua Castellana y Literatura, y su ubicación en la programación se encuentra en el bloque de educación literaria, dentro del itinerario de géneros literarios, en la unidad correspondiente a la narrativa.

Para el presente trabajo se ha realizado una selección de tres cuentos (*Blancanieves*, *Cenicienta* y *La Bella y la Bestia*). Sin embargo, al tratarse de la asignatura Lengua Castellana y Literatura, se emplearán las versiones de estos cuentos pertenecientes a la tradición oral española (*Blanca Flor*, *Estrellita de Oro* y *La azucena y el oso*), es decir, lo que se conoce como los cuentos maravillosos. Incluir estas versiones de los cuentos es de vital importancia pues, en palabras de Rodríguez Almodóvar (1982, p. 20), en la tradición oral de la cuentística española, siempre se ha vivido en una dependencia excesiva del acervo cuentístico de otros países; si se comparan determinados rasgos y estructuras, los cuentos maravillosos de la tradición española pertenecen al mismo tronco indoeuropeo que los extendió por el continente europeo, pero, en el caso español, incluyendo las peculiaridades de nuestra cultura.

A su vez, la propuesta parte de tres fotografías pertenecientes a la colección *Fairy Tales* de Eugenio Recuenco que reinterpretan estos tres cuentos y que suponen el contenido visual idóneo para abordar la literacidad visual y la reinterpretación. Las imágenes del autor encierran una gran complejidad narrativa, y no solo se fundamentan en la literatura, sino que ofrecen nuevas

perspectivas, la del paisaje femenino y la de la imagen empleada como ficción para materializar un ideal (Flores, 2018, p. 55).

La meta de este proyecto consiste en que el alumnado sea capaz de llevar a cabo una lectura de textos y de imágenes con sentido; que adquiera la habilidad para conectar estas obras con otras tanto textuales como multimodales; y que realice producciones escritas y visuales a través de la reinterpretación. Para ello, la propuesta se divide en tres etapas correspondientes a las fases del antes, durante y después de la lectura (tanto de imágenes como de textos) en donde se involucran todas las herramientas necesarias para desarrollar estas capacidades.

Durante la primera fase es de vital importancia la activación del conocimiento previo del alumnado. En palabras de Pozo (2016, p. 277), se trata de partir de aquello que los estudiantes ya conocen y transformarlo, en cambiar el foco de la voz del docente a la voz del alumnado, en plantear tareas abiertas que no posean una única solución y que requieran de una gestión metacognitiva por parte del alumnado bajo la supervisión del docente, en comenzar las tareas por las preguntas y no por las soluciones; lo cual, a su vez, tendrá efectos positivos tanto para la comprensión como para la motivación.

En la segunda fase será crucial no solo una buena comprensión del texto, sino el uso del metalenguaje específico y la comprensión de las conexiones intertextuales, pues la educación literaria ha de poner el foco en el alumnado y su competencia comunicativa y literaria, y es por ello que la intertextualidad cobra una vital importancia al asumir al receptor como elemento activo en el proceso de lectura.

Durante la tercera fase se desarrollará el proceso de reinterpretación que permitirá al alumnado escribir sus propios relatos y crear sus propias imágenes. Para ello se incorporará la escritura creativa, haciendo énfasis en el proceso. Según Alonso (2001, p. 52), esto permite al alumnado trabajar con objetivos su

imaginación, elaborar intenciones y efectos literarios desde temas y argumentos, a elaborar una técnica de escritura, a exponer textos para ser contrastados por la clase, y a entender la escritura literaria no como resultado, ni fruto de la mera inspiración, sino como un trabajo artístico fruto de un proceso elaborado, consciente y público. Del mismo modo, se trabajará con las estrategias y herramientas necesarias para la creación visual.

4.2. Legislación

Para llevar a cabo la propuesta didáctica se trabajan una serie de competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos de Lengua Castellana y Literatura, correspondientes al primer nivel de la ESO, extraídos del Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria ([Anexo 1](#)).

4.3. Objetivos

La propuesta didáctica presentada en este trabajo tiene por objetivos fundamentales aquellos que, tal y como se indica en el Decreto 73/2022, de 27 de julio, se encuentran en consonancia con los objetivos de esta etapa educativa y contribuyen al desarrollo de las competencias que se recogen en el perfil de salida del alumnado al terminar la enseñanza básica. En este sentido, el objetivo principal de esta propuesta didáctica consiste en el «fomento del hábito lector, la interpretación de textos literarios y la apropiación del patrimonio cultural» (Decreto 73/2022, p. 188), así como en el desarrollo de la «eficacia comunicativa en la producción, recepción e interacción escrita, oral y multimodal» (Decreto 73/2022, p. 690), para que el alumnado tenga motivación por la lectura, mejore su comprensión y sea capaz de elaborar textos dentro de una situación comunicativa concreta.

Por otro lado, esta propuesta didáctica también persigue objetivos específicos que, de manera más concreta, destacan determinadas competencias que el alumnado desarrolla durante el presente trabajo. En primer lugar, uno de los

objetivos específicos consiste en desarrollar lo que Gomes-Franco (2019, p. 50) denomina competencia comunicativa visual, para que el alumnado se alfabetice visualmente y sea capaz de comunicarse con y a través de la imagen. En segundo lugar, el siguiente objetivo específico radica en comprender que la lectura no es un fin en sí misma, sino más bien, un proceso con un sentido social, en donde la construcción de sentido es necesaria para su aprendizaje (Lerner, 1995, p.4). En tercer lugar, otro de los objetivos específicos se basa en establecer un diálogo con el texto, encontrando las similitudes y diferencias entre lecturas, de manera que la comprensión lectora se vea mejorada al ejercitarse la observación, al extraer inferencias y ejercitarse la reflexión (González, Gómez y Cogollo, 2023, p. 96). Para finalizar, el último objetivo específico consiste en desarrollar procesos de escritura creativa, teniendo en cuenta que «la escritura es mucho más que el producto final, que abarca todo el proceso de elaboración y textualización del significado» (Cassany, 2001, p. 3), para que el alumnado comprenda la importancia de los pasos que componen este proceso.

4.4. Metodología

Para llevar a cabo esta propuesta didáctica se emplearán las metodologías del aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos. Por otro lado, el tipo de agrupamientos será variado: se trabajará en gran grupo para tareas como los debates; se trabajará de manera individual para tareas introductorias que permitan activar el conocimiento previo de cada estudiante; y en parejas, grupos pequeños y medianos para tareas con reparto de roles. El uso de estos enfoques pedagógicos actuales permite al alumnado desenvolverse en su cotidianidad y le provee de herramientas para el futuro. Así, Colomer (2001, p. 19) defiende que el trabajo por proyectos permite al alumnado dotar al contenido de clase de un sentido concreto y comprensible, que esto no solo mejora la motivación sino también permite al alumnado experimentar la literatura como una actividad social comunicativa, y que, si además se trabaja por grupos, la colaboración tiene una incidencia positiva en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la escritura. Por otro lado, el aprendizaje cooperativo

permite al alumnado dividirse una serie de roles con diferentes responsabilidades, así como establecer agrupaciones en donde el alumnado más avanzado trabaje conjuntamente con aquel que posee más dificultades, «este método favorece la inclusión al propiciar relaciones positivas y un clima favorable en el aula, superando las dificultades en el aprendizaje de cada persona con la ayuda de sus compañeros» (Vega y Oña, 2019, p. 24).

4.5. Temporalización

Con respecto a la temporalización, esta propuesta está compuesta de ocho sesiones no consecutivas. Se realiza en 1º de ESO, durante la unidad correspondiente a la narrativa literaria y sus sesiones se distribuyen de manera que cada fase (antes, durante y después) corresponda a una semana distinta. Por lo tanto, el resultado final consistirá en dos sesiones durante la primera semana, tres durante la segunda y tres en la última semana.

4.6. Recursos y materiales

Sesión	Recursos y materiales
1	Aula TIC Ordenadores Proyector Padlet Cuentos (Anexo 2)
2	Proyector Fotografías (Anexo 3) Cuestionario (Anexo 4)
3	Cuentos (Anexo 2) Cuaderno para anotar cuestiones e hipótesis sobre los cuentos
4	Cuentos (Anexo 2) Fotografías (Anexo 3) Ejemplos de recursos expresivos escritos y visuales (Anexo 5) Cuestiones sobre recursos expresivos (Anexo 6)

5	Cuentos (Anexo 2) Fotografías (Anexo 3) Pizarra Ficha con preguntas guía sobre las imágenes(Anexo 7) Ficha con preguntas guía sobre los textos (Anexo 8)
6	Reinterpretaciones (Anexo 9) Detonante para la reinterpretación (Anexo 10)
7	Funciones del cuento de Vladimir Propp (Anexo 11) Cuaderno
8	Cuaderno con los borradores del texto

4.7. Transversalidad

Respecto a la inclusión de otras asignaturas en la propuesta didáctica, se trabajará en conjunto con Educación Plástica, Visual y Audiovisual durante la última fase del proyecto, especialmente a partir de la séptima sesión. En este sentido, el alumnado podrá emplear las sesiones de esta asignatura para la búsqueda de recursos, elaboración de bocetos visuales, creación de las producciones visuales, edición de las mismas y preparación de la exposición colectiva final. Esta transversalidad se justifica en el sentido en que la lectura de obras literarias, su comprensión y valoración, participan en el desarrollo de la competencia artística y cultural. De esta manera, el lenguaje no verbal tiene la capacidad de transmitir un mensaje que puede ser leído, demostrando así la transversalidad de los lenguajes escrito y visual (Mallart, 2020, p. 37).

4.8. Propuesta didáctica

Esta propuesta se divide en tres apartados correspondientes a las fases del antes, durante y después de la lectura tanto de las imágenes como de los cuentos tradicionales.

4.8.1. Antes: activación de los conocimientos previos del alumnado

Primera sesión: Antes de asignar los cuentos y las fotografías a la clase, se lleva a cabo una actividad que pone al alumnado en el contexto de esta propuesta y que le permite activar sus conocimientos previos con respecto al mundo del cuento a través de sus propias vivencias.

En primer lugar se desarrollará una breve exposición teórica sobre el cuento tradicional, su estructura tripartita, los personajes, su categorización y caracterización, el narrador y el espacio y tiempo narrativos. De esta manera, el alumnado compartirá un mismo contexto mental desde el que desarrollar las actividades. A partir de esta pequeña explicación, se introducen los tres cuentos con los que se trabaja en esta propuesta: *Blanca Flor*, Estrellita de Oro y *La azucena y el oso* ([Anexo 2](#)). Así mismo, se explica que se tratan de versiones dentro de la tradición española de otros cuentos más conocidos por ellos como *Blancanieves*, *Cenicienta* y *La bella y la bestia*.

Teniendo en cuenta la teoría, se crean tres murales a través del recurso web Padlet, que se dividen en tres apartados: «personajes», «temas» y «desarrollo en una frase», a modo de guía para activar el conocimiento previo del alumnado. En estos apartados se pedirá al alumnado que utilicen aquellos conocimientos que ya poseen y que empleen predicciones. Así, en el apartado de personajes cada estudiante escribirá acerca de un personaje que recuerde o que piense que aparece en cada cuento, lo categorizará y caracterizará, así como predecirá su versión española. En el apartado de temas, cada estudiante escribirá un tema que recuerde o piense que está presente en los cuentos. Por último, en el apartado de desarrollo en una frase, el alumnado podrá escribir cómo piensa que el cuento español va a desarrollarse en función de lo que ya conoce o simplemente usando su imaginación. De esta manera, si cada estudiante escribe una aportación en cada apartado de cada cuento, el resultado comportará un listado compartido del conocimiento previo sobre los textos que van a leer.

Segunda sesión: Antes de comenzar se partirá de una breve exposición teórica acerca del encuadre, la disposición de elementos y personajes, la profundidad y el uso del color en las imágenes, así como de cómo estos elementos contribuyen al significado general de las imágenes. De esta manera, el alumnado poseerá un contexto mental compartido para realizar las actividades.

En esta sesión se proyectan las fotografías de Eugenio Recuenco que reinterpretan los cuentos ([Anexo 3](#)), mientras el alumnado responde a un pequeño cuestionario con apartados correspondientes a las tres dimensiones que trabajan a nivel visual: afectiva, crítica y compositiva ([Anexo 4](#)). Al mismo tiempo, estos apartados sirven para trabajar tanto la denotación como la connotación.

4.8.2. Durante: la comprensión lectora, el uso de recursos expresivos y la intertextualidad

Tercera sesión: Durante esta sesión se trabajará la comprensión del texto de manera colaborativa. En primer lugar, se divide a la clase en parejas, a continuación, se lee en silencio el cuento asignado, haciendo dos paradas (que están marcadas de antemano en el cuento por parte del profesor) que se corresponden a los puntos de inflexión que dividen planteamiento, nudo y desenlace. Durante todo el proceso, el docente actúa como guía para el alumnado, ayudándole a organizar la lectura y a implicarse en el proceso, resolviendo dudas y actuando como modelo. En este último caso, es conveniente que el profesor escoja una sección de uno de los cuentos y muestre ante todos su proceso para llegar a sacar conclusiones, qué información le parece relevante, cuál omite y qué partes le causan confusión.

Durante las paradas en la lectura la pareja alternará el rol de director y colaborador para llevar a cabo tres actividades, que les permiten una mejor comprensión de la lectura y asumir un rol activo. En primer lugar, una

recapitulación por parte del director/a: el director expone oralmente a su pareja un resumen de lo leído y pide su acuerdo. En el caso de no existir este acuerdo, la pareja buscará cuáles son las partes que producen el conflicto y llegará a una solución conjunta. En segundo lugar, la elaboración de una serie de cuestiones por parte del colaborador: el colaborador hace dos tipos de preguntas, por un lado, cuestiones que no comprende de la lectura y, por otro lado, cuestiones que solo alguien que ha realizado la lectura puede resolver. En tercer lugar, el desarrollo de hipótesis por parte de ambos: la pareja realiza predicciones sobre lo que está a punto de leer. Para ello, se basa en su conocimiento y experiencias previas.

Al terminar esta actividad, la pareja buscará a otra u otras parejas en el aula que hayan leído el mismo cuento para compartir sus experiencias de lectura. De esta manera podrán responder mútuamente las cuestiones surgidas durante la lectura, así como comparar sus hipótesis, comprobar si han sido verificadas y dialogar sobre las intenciones de los autores.

Cuarta sesión: Para comenzar esta sesión se explica al alumnado que una imagen puede leerse como un texto y que, en muchos casos, emplea los mismos recursos expresivos que podemos encontrar en la literatura. De esta manera, se introducen los recursos expresivos de la metáfora, símil, personificación, hipérbole y repetición, y se muestra un ejemplo visual de cada uno ([Anexo 5](#)). A continuación, se divide la clase en grupos de entre cuatro y cinco personas, y se reparten los cuentos de la propuesta con su fotografía correspondiente, de manera que cada cuento e imagen se repitan una vez en el aula. Por último, se pide a cada grupo que resuelva una serie de cuestiones relacionadas con los recursos estilísticos presentes en el cuento y en la imagen ([Anexo 6](#)), de manera que puedan analizar el significado de ambos y conectarlos. Para ello, el alumnado contará con una serie de preguntas guía que les encaminarán hacia las posibles soluciones.

Quinta sesión: En primer lugar se explicará el concepto de intertextualidad de manera breve y sencilla para que el alumnado comprenda que los cuentos y las fotografías proceden de otros textos e imágenes, y, a su vez, serán la fuente de otras historias escritas y visuales posteriores. A continuación, se divide la pizarra en dos apartados correspondientes a la fotografía y el cuento. Para llenar la parte de la fotografía se dividirá a la clase en los mismos grupos que la sesión anterior. A cada grupo se le entrega una ficha con una serie de preguntas guía ([Anexo 7](#)) para que encuentren las relaciones de la imagen con otras manifestaciones artísticas y culturales. A medida que vayan encontrando estas relaciones (empleando su conocimiento previo), un representante de cada grupo irá saliendo a la pizarra y llenando el apartado con ejemplos. Para llenar la parte del cuento, se juntarán los grupos que tengan cuentos distintos (de manera que cada grupo ha de relacionarse con otros dos a lo largo de la sesión). Una vez hechas las agrupaciones, cada grupo (formado por dos grupos) resolverá una serie de preguntas acerca de la relación entre sus dos cuentos ([Anexo 8](#)). A medida que vayan encontrando las relaciones intertextuales irán anotándolas en su apartado correspondiente en la pizarra.

El resultado final mostrará las relaciones encontradas por toda la clase. De esta manera, y a modo de conclusión, se debatirá en voz alta y en gran grupo cuáles son las conexiones y los temas recurrentes entre los cuentos y sus reinterpretaciones visuales, así como por qué creen que este fenómeno se produce. Esta sesión permitirá comprender al alumnado que todas las historias, en cierto modo, se conectan entre sí.

4.8.3. Despues: la reinterpretación para la mejora de la comprensión y la creatividad

Sexta sesión: en primer lugar se explica el objetivo, esto es, la reinterpretación del cuento a través de un relato y una fotografía, que se expondrán en la biblioteca del centro. A continuación, se procede a mostrar un ejemplo de reinterpretación escrita y uno de reinterpretación visual ([Anexo 9](#)), para que el

alumnado tenga un modelo, a parte de las reinterpretaciones de Eugenio Recuenco y los propios cuentos de la propuesta. Para seguir, se trabaja de manera individual a través de una serie de actividades que permitirán al alumnado tener un detonante para su intención de escritura y creación visual ([Anexo 10](#)). Durante este momento es crucial poner énfasis en el asesoramiento por parte del docente, permitiendo la autonomía del alumnado pero guiándole a través del proceso.

Séptima sesión: en esta sesión se introducen las funciones del cuento ([Anexo 11](#)), y se le explica al alumnado que ha de incorporar al menos tres funciones en el orden en que aparecen en la lista para que la estructura del cuento tenga sentido. Además, se le pide incorporar al menos dos recursos expresivos de los vistos en la cuarta sesión (tanto en el texto como en la imagen). A continuación, el alumnado debe elaborar un esquema o mapa mental que permita ordenar las ideas y elementos que quiere incluir en su relato y en su imagen (esta última será llevada a cabo en la asignatura Educación Plástica, Visual y Audiovisual, tal y como se explica en el apartado de la transversalidad). Por último, el alumnado comienza con la redacción del borrador de la reinterpretación de uno de los tres cuentos de la propuesta, pudiendo terminar el trabajo en casa.

Octava sesión: durante esta sesión los estudiantes, bajo la supervisión del docente, revisan y editan los borradores del escrito, añaden las correcciones o adaptaciones necesarias, para su posterior impresión de cara a la exposición colectiva en el centro.

4.9. Atención a la diversidad

El presente trabajo emplea el enfoque denominado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que permite acceder al aprendizaje a todo el alumnado. Según Alba, Sánchez y Zubillaga (2014, p. 19), existen tres principios básicos que llevar a la práctica en el aula para que el docente pueda proveer al alumnado de varias vías por las que acceder al aprendizaje: proporcionarle múltiples formas de representación, de expresión y de implicación.

En cuanto a las formas de representación, el presente trabajo cuenta con diversos textos que se presentarán de manera que todo el alumnado, incluido aquel con discapacidades perceptivas o sensoriales, pueda acceder a ellos. De esta manera, según Alba, Sánchez y Zubillaga (2014, p. 22), se podrán introducir modificaciones como el cambio del tamaño del texto, letra o fuente; la medición del contraste entre fondo, texto e imagen; el empleo de colores para resaltar información; o la conversión de texto en audio. Con respecto a las imágenes, Alba, Sánchez y Zubillaga (2014, p. 22) sugieren el uso de descripciones texto-voz, así como facilitar claves auditivas para las ideas principales. Además, dado que el presente trabajo supone el empleo del conocimiento previo por parte del alumnado, se emplearán pautas como el uso de organizadores gráficos para poder visualizar las relaciones entre información o conceptos, la enseñanza de conceptos previos esenciales para crear el nuevo aprendizaje, y la vinculación de conceptos a través de recursos como analogías o metáforas (Alba, Sanchez y Zubillaga, 2014, p. 27).

En cuanto a las formas de expresión, el presente trabajo incluirá, tal y como describe Alba (2018, p. 26), opciones para que el alumnado interactúe con la información y para que exprese a través de diversos medios y herramientas el aprendizaje, e incluirá apoyos graduados para lograr dicho aprendizaje. Entre estos métodos de expresión se permitirá que el alumnado pueda dar respuestas físicas o por selección, como alternativas al uso del lápiz, o control del ratón y teclado; se proporcionarán aplicaciones de comunicación y herramientas web interactivas, y se compondrá o redactará empleando diversos medios como texto, voz, dibujos, movimiento, arte visual, etc. (Alba, Sanchez y Zubillaga, 2014, p. 32). Así mismo, los niveles graduados de apoyo incluirán una variedad de mentores (profesor, tutor de apoyo y compañeros), la estrategia de retirar gradualmente el apoyo según aumenta la autonomía y la facilitación de una retroalimentación formativa (Alba, Sanchez y Zubillaga, 2014, p. 33).

Con respecto a las formas de implicación, el presente trabajo puede incluir adaptaciones a la diversidad que logren la motivación e implicación de todo el alumnado. Así, según Alba (2019, p. 60) es fundamental proporcionar diversas alternativas dentro de la misma tarea, pues de esta manera se responderá a las diferencias inter e intraindividuales y se conectará con las preferencias de cada estudiante, permitiendo equilibrar la actividad para que no suponga un reto ni el alumnado se aburra, fomentando la colaboración entre estudiantes y el andamiaje para cada tarea. Así mismo, Alba (2019, p. 60) también propone el empleo de estrategias y metodologías que permitan a los estudiantes identificar la relevancia de las actividades, sentirse responsables, valorar el trabajo y aumentar la confianza en lo que hacen.

4.10. Métodos de evaluación

Los instrumentos de evaluación empleados para la propuesta didáctica se dividen en las tres fases de las que se compone ([Anexo 12](#)). De esta manera, durante la primera fase se llevarán a cabo dos cuestionarios de autoevaluación que permitirán al alumnado reflexionar sobre las actividades referentes a los cuentos y a las fotografías. Las preguntas relacionadas con el cuento se basan en el conocimiento compartido que han adquirido con la realización de la actividad y la teoría proporcionada por el docente; mientras que las preguntas relacionadas con las fotografías provienen de las tres dimensiones desde las que se puede interpretar la imagen según Callow (2005, p. 13): afectiva, compositiva y crítica.

Durante la segunda fase se realizará tanto un cuestionario de evaluación para la comprensión lectora, con preguntas inspiradas por la estrategia de lectura compartida (Solé, 1992, p. 102), como una diana de evaluación que permitirá al alumnado medir su rendimiento grupal.

Durante la tercera fase se emplea una rúbrica para la producción escrita, cuyos ítems constituyen tanto una adaptación de los propuestos por González, Pérez y Fernández (s.f.), dentro del proyecto «Historias de ayer para gente de hoy»

del CEDEC, para la evaluación de un relato, como una aportación personal de criterios en función de los elementos requeridos por la actividad específica.

5. RESULTADOS

Mediante el presente trabajo se ha buscado justificar y desarrollar una propuesta didáctica enfocada en la literacidad visual y la escritura creativa en el contexto de una clase de primero de Educación Secundaria Obligatoria. Se ha demostrado que la necesidad de este enfoque surge de la prevalencia de una enseñanza tradicional de la literatura, que no se corresponde con las nuevas necesidades del alumnado, y de la problemática actual con respecto al rendimiento en comprensión lectora en los estudiantes españoles. Así lo confirman González, Barba y González (2010, p. 2), al establecer que los factores determinantes para que se produzcan estas dificultades consisten en los escasos hábitos lectores del alumnado, el escaso fortalecimiento de estos hábitos desde las familias y el contexto escolar que no favorece pautas ni estrategias concretas que sustenten el desarrollo de la comprensión lectora, aprendiéndose estas de manera asistemática e intuitiva, provocando problemas con el lenguaje escrito en el alumnado y produciendo un mayor desinterés y desconocimiento por su parte. Es por ello que el presente trabajo ha justificado la importancia de fomentar el hábito lector y el desarrollo de la competencia comunicativa, visual y literaria a través de metodologías que se adaptan a la nueva realidad hipervisual y que consideran la lectura como un proceso con sentido social.

El abordaje de la literacidad visual y la escritura creativa en el aula a través del cuento y la fotografía han fortalecido el planteamiento de la propuesta, pues ha permitido incluir nuevas formas de alfabetización que superen la mera decodificación de la lengua escrita. Esta alfabetización, que se centra en el código lingüístico, no da cuenta de los contenidos que transmiten los mensajes icónicos, de su significado ni de su intención comunicativa. Ante ello, surge la necesidad de incorporar a la educación reglada nuevas modalidades de

alfabetización que permitan descifrar imágenes como parte de la adquisición y desarrollo de la competencia lectora (Gomes-Franco, 2019, p. 49). De esta manera, se reportan múltiples beneficios al alumnado que, por un lado, deja de ser un simple observador, para comenzar a comprender, reflexionar y utilizar las imágenes; y por otro lado, se empieza a familiarizar con la ficción, se estimula su proceso para la elaboración de textos, así como se mejoran sus capacidades comunicativas y literarias, permitiéndole comprender el proceso de creación artística como un medio para expresarse de manera consciente y elaborada.

Este trabajo, además, se ha enmarcado dentro del currículo de Secundaria, integrándose con los contenidos correspondientes a 1º de la ESO y ateniéndose al enfoque competencial de la LOMLOE. Por ello, se han trabajado y fortalecido aquellas competencias específicas relacionadas con la literatura, así como con la comunicación en lo referente a comprensión lectora y producción escrita.

Con respecto a los enfoques metodológicos que se centran en el proceso, se demuestra que la estructura tripartita que divide el trabajo en las etapas del «antes», «durante» y «después», es un pilar fundamental que permite la activación de conocimientos previos, la comprensión colaborativa, así como la reinterpretación creativa, permitiendo una comprensión más profunda y un compromiso activo por parte del alumnado. Así mismo, la propuesta didáctica ha probado la importancia de convertir al alumnado en un agente productivo dentro del aula a través de la intertextualidad, permitiéndole comprobar cómo las historias y las imágenes se conectan entre sí; ha favorecido desescolarizar la lectura de manera que se incite al alumnado a concebirla como una actividad significativa; así como, ha estimulado su imaginación e intenciones literarias a través del proceso de la escritura creativa. Todos estos beneficios se logran a través de lo que Asuero (2023, p. 4) denomina estrategias activas, que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, favorecen el desarrollo de competencias como la planificación, el dominio de los contenidos, la realización

de actividades de reflexión y de diálogo sobre experiencias previas, de manera que el alumnado se vuelva más consciente de su entorno e interiorice con mayor facilidad los conocimientos.

No obstante, existen algunos aspectos del presente trabajo que podrían considerarse para futuras líneas de investigación. Por ejemplo, la diversidad de referencias culturales podría extenderse más allá de las reinterpretaciones visuales de los cuentos tradicionales e incluir otras manifestaciones artísticas y culturales contemporáneas, así como otras tipologías textuales actuales, que permitirían una exploración más amplia de la intertextualidad multimodal, incluyendo elementos de la cultura actual que conecten con la realidad hipervisual del alumnado. Así mismo, uno de los pilares fundamentales de la propuesta es la elaboración de relatos, sin embargo, una posible expansión futura podría enfocarse en una mayor variedad de géneros de escritura creativa, incluyendo poesía, guión teatral o ensayos personales, lo cual ofrecería al alumnado varías vías para desarrollar la dimensión placentera y artística de la escritura. Por último, la colaboración con la asignatura Educación Plástica, Visual y Audiovisual es fundamental durante la última fase del trabajo, sin embargo, una futura expansión del trabajo podría considerar la ampliación de esta colaboración interdisciplinar de manera estructurada a lo largo de todas las fases, para que el alumnado pueda comprender en mayor medida cómo los lenguajes visuales y textuales interactúan en ambas disciplinas, fomentando así una perspectiva aún más holística y transversal del currículo.

En conclusión, el presente trabajo constituye una experiencia enriquecedora que, a través de un enfoque innovador, logra integrar eficazmente la literacidad visual, la escritura creativa y el fomento del hábito lector en la Educación Secundaria Obligatoria. El resultado es una propuesta que permite estimular la imaginación y la creatividad del alumnado, así como capacitarlo para interpretar y producir discursos en la realidad hipervisual en que se mueve, todo ello en consonancia con el enfoque competencial propuesto por la LOMLOE.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, M., y Villalba, M. (2020). La ilustración como recurso didáctico. *DEDiCA Revista de Educação e humanidades*, (17), 337-359. <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.15158>
- Alba, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje. Un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y maestros*, (374), 21-27. <https://doi.org/10.14422/pym.i374.y2018.003>
- Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-68. <https://n9.cl/1i53v>
- Alba, C., Sánchez, J., y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. <https://n9.cl/jw0h>
- Alonso, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbillas*, (28), 51-66. <https://n9.cl/95w46>
- Alonso, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 63-93. <https://n9.cl/vt71w5>
- Asuero, Y. (2023). Estrategias Didácticas Activas para fomentar la Comprensión Lectora. *Tesla Revista Científica*, 3(1), 1-15. <https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e93>
- Barthes, R. (1977). *Image Music Text*. Fontana Press.

Bernabé, G. (2020). *El proceso lector desde la intertextualidad. Propuestas y desafíos del texto literario*. Editorial UPC.

Bombini, G. (2008). Volver al futuro. Postales de la enseñanza literaria. En C. Lomas (Coord.), *Textos literarios y contextos escolares: la escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp. 135-147). Graó.

Brill, J., Kim, D., y Branch, R. (2007). Visual Literacy Defined - The Results of a Delphi Study: Can IVLA (Operationally) Define Visual Literacy? *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 47-60. [DOI: 10.1080/23796529.2007.11674645](https://doi.org/10.1080/23796529.2007.11674645)

Callow, J. (2005). Literacy and the visual: Broadening our vision. *English Teaching Practice & Critique*, 4(1), 6-19. <https://n9.cl/1c3px>

Calvino, I. (1988). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Siruela.

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (6), 63-80. <http://hdl.handle.net/10230/21225>

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.

Cassany, D. (2001). Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. *Revista online de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (4). <http://hdl.handle.net/10230/21216>

Castellanos, B., y Derly, A. (2021). *Desarrollo de las habilidades de la escritura creativa por medio del ACD*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13408>.

Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, (8), 127-171. <https://n9.cl/recl8>

Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida*, (1), 6-23. <https://n9.cl/cszv8>

Criado, N. (1974). Encalado de una pared [Fotografía]. PHotoEspaña. <https://phe.es/exposicion/blanco/>

Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial del Estado*, 151, de 5 de agosto de 2022. <https://n9.cl/mdu8c>

Dueñas, D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239

Epple, J. (2010). *Para leerte mejor*. Mosquito comunicaciones.

Espinosa, A., Díaz, L., y Asensio, S. (2009). *Cuentos populares recogidos de la tradición oral de España*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Fernández, C. (2016). La didáctica de la literatura a través de la conjunción del lenguaje verbal y visual: el álbum ilustrado. En A. Díez, V. Brotons, D. Escandell, y J. Rovira (Coords.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos*. (pp. 667-674). Publicaciones de la Universidad de Alicante. <https://n9.cl/lu8qx>

Flores, M. (2018). La feminización del paisaje en el ejercicio óptico de Eugenio Recuenco. *Revista Sonda. Investigación en Artes y Letras*, 7, 53-64. <https://doi.org/10.4995/sonda.2018.18303>

García-Carcedo, P. (2018). Desde los cuentos tradicionales hacia la escritura creativa 2.0. Propuesta didáctica. *Lenguaje y textos*, 47, 37-47. <http://doi.org/10.4995/lyt.2018.9940>

García-Carcedo, P. (2018). Otros cuentos tradicionales y sus orígenes. Propuesta didáctica para las aulas de Secundaria. *Letra 15: Revista digital de la Asociación de Profesores de Español “Francisco de Quevedo” de Madrid*, (8), 1-24. <https://n9.cl/z2wp2h>

García-Carcedo, P. (2020). *Entre brujas y dragones: Travesía comparativa por los cuentos tradicionales del mundo*. Editorial Verbum.

Goldstein, D. (2008). Red [Fotografía]. Fallen Princesses.

Gomes-Franco, F. (2019). Alfabetizar para ver: la importancia de aprender a leer, comprender y analizar imágenes. *Ocnos*, 18(3), 48-58. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2103

González, M., Barba, M., y González, A. (2010). La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie5366413>

González, C., Gómez, M., y Cogollo, R. (2023). Fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de secundaria a través del uso de la intertextualidad. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 10(2), 95-107. <DOI:10.21500/23825014.6805>

González, I., Pérez, M., y Fernández, A. (s.f.). *Historias de ayer para gente de hoy*. <https://n9.cl/kh8ug>

Hayes, J., y Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. En L.W. Gregg., y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Erlbaum. [DOI: 10.4324/9781003580126-15](https://doi.org/10.4324/9781003580126-15)

Heinich et al. (2002). *Instructional Media and Technologies for Learning*. Merrill Prentice Hall.

Heit, I. (2012). Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la asignatura Lengua y Literatura. *Revista de Psicología*, 8(15), 79-96. <https://n9.cl/b15yg>

Hilario, P. (2022). Enfoque competencial y nuevas didácticas para la educación literaria. *Tarbiya, Revista De Investigación e Innovación Educativa*, 50, 67-86. <http://doi.org/10.15366/tarbiya2022.50.003>

Hoster, B., y Lobato, M. (2007). Iniciación a la competencia literaria y artística a través del álbum ilustrado. *Lenguaje y textos*, (27), 119-134. <https://n9.cl/tw1bw>

Jímenez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, (1), 65-74. <https://n9.cl/venpj>

Kress y van Leeuwen (2021). *Reading images. The Grammar of Visual Design*. Routledge

Kristeva, J. (1969). *La palabra, el diálogo y la novela*. Editorial Fundamentos.

Lerner, D. (1995). *¿Es posible leer en la escuela?* [Congreso]. 2º Congreso Nacional de Lectura “Lectura - Escuela – Biblioteca”, Bogotá. <https://n9.cl/rm4pw>

Madoz, C. (s.f.). Sin título [Fotografía]. AD España. <https://n9.cl/5h1g8>

Mallart, J. (2020). Aprendizaje transversal a partir del área de lengua y literatura. *Innovación educativa*, (30), 21-39. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7111>

Margallo, A. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista iberoamericana de educación*, (59), 139-156. <https://doi.org/10.35362/rie590460>

Mendoza, A. (2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. En M. C. Utanda., P. C. Cerrillo., y J. García (Coords.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 33-61). Universidad de Castilla-La Mancha.

Mendoza, A. (2008). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora*. <https://n9.cl/53oib>

Montilla, R. (2020). Didáctica de la escritura creativa. *Revista Ingeniería, Investigación y Desarrollo*, 20(2), 76-92. <https://doi.org/10.19053/1900771X.v20.n2.2020.13390>

Moreno, V. (s.f.). *La formación literaria*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612151751>

Nogueira, H., y Lima, G. (2020). Literacidad visual y crítica en ELE para fines específicos: lectura de anuncios publicitarios como práctica social y política. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 59(2), 1455-1480. <https://doi.org/10.1590/010318137451911820200630>

Ortiz, A. (2024). Historia de la literatura en el currículo de Lengua Castellana y Literatura: de la LOGSE a la actual LOMLOE en educación obligatoria. *Didáctica (Madr.)*, 36, 123-133. <https://dx.doi.org/10.5209/dill.98416>

Parra, M., y Cabrero, D. (2024). Literacidad visual. En E. Gironzetti., y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge handbook of multiliteracies for Spanish language teaching : multimodalidad e interdisciplinariedad* (pp. 283-298). Routledge.

Pérez, C. (1991). Cabo de gata [Fotografía]. Fundación Mapfre. <https://n9.cl/3pasc1>

Pérez, M. (1998). *Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de doce años* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/61538>

Ponce, R., y Ávila, I. (2025). La intertextualidad en la cultura visual contemporánea en los estudios visuales desde las perspectivas de Barthes, Fisher y Baudrillard. *Revista de Estudios Interculturales*, (36), 63-79. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14027420>

Pozo, J. (2016). *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Alianza Editorial.

Propp, V. (1971). *Morfología del cuento*. Editorial Fundamentos.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 70, de 30 de marzo de 2022.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

Recuenco, E. (2005). Blancanieves [Fotografía]. Revue.

Recuenco, E. (2005). Cenicienta [Fotografía]. Revue.

Recuenco, E. (2008). La Bella y la Bestia [Fotografía]. Revue.

Rodari, G. (2016). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias*. Planeta.

Rodríguez Almodóvar, A. (1982). *Los cuentos maravillosos españoles*. Editorial Crítica.

Rodríguez Almodóvar, A. (1984). *Cuentos al amor de la lumbre*. Ediciones Generales Anaya.

Rowsell, J., McLean, C., y Hamilton, M. (2012). Visual Literacy as a Classroom Approach. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(5), 444-447.
<https://www.jstor.org/stable/41331470>

Sánchez, R. (2019). Modelo de las etapas de escritura para la producción de textos. *Revista Tzhoecoen*, 11(1), 1-10. <https://n9.cl/lm0mr>

Serafini, F. (2010). Reading Multimodal Texts: Perceptual, Structural and Ideological Perspectives. *Children's Literature in Education*, 41, 85-104.
[DOI 10.1007/s10583-010-9100-5](https://doi.org/10.1007/s10583-010-9100-5)

Solé , I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Spicer (1920). *Tales of enchantment from Spain*. Harcourt, Brace and Company.

Takakura, D. (s.f.). *Cait Sith* [Fotografía]. Lensculture. <https://n9.cl/2b1zm>

The new London Group (1996). A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92. [DOI: 10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u](https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u)

Timbal-Duclaux, L. (1993). *Escritura creativa. Técnicas para liberar la inspiración y métodos de redacción*. Editorial EDAF.

Troncoso, X. (2014). Literatura y competencia comunicativa: ¿Matrimonio mal avenido?. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 1015-1028. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014051453>

Vega. C. y Oña, J. (2019). Recursos e ideas para desarrollar la educación inclusiva. *Aula de secundaria*, (33), 23-25. https://lc.cx/YkC_jF

Wall. J. (1999-200). After "Invisible Man" by Ralph Ellison, the Prologue [Fotografía]. MoMA. <https://www.moma.org/collection/works/88085>

Wissman, K. (2008). "This Is What I See": (Re)envisioning Photography as a Social Practice. En M. Hill,. y L. Vasudevan (Eds.), *Media, learning, and sites of possibility* (pp. 13-45). New York, NY: Peter Lang.

Zavala, L. (1999). Elementos para el análisis de la intertextualidad. *Cuadernos de Literatura*, 5(10), 26-52. <https://n9.cl/uhybd>

7. ANEXOS

Anexo 1: Legislación

Competencias específicas	Criterios de evaluación
Competencia específica 4: Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento. (p.193)	Criterio de evaluación 4.1. Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor en textos escritos y multimodales sencillos de diferentes ámbitos cuya lectura responda a diferentes propósitos realizando las inferencias necesarias. (p. 200)
Competencia específica 5: Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos, atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y para dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas. (p. 194)	Criterio de evaluación 5.1. Planificar la redacción de textos escritos y producciones multimodales sencillos, atendiendo a la situación comunicativa, destinatario, propósito y canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta, bajo la supervisión del docente, y presentar un texto final coherente, cohesionado y adecuado. (p. 200)
Competencia específica 7: Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que evolucione en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura. (p. 196)	Criterio de evaluación 7.2. Compartir la experiencia de lectura en soportes diversos relacionando el sentido de la obra con la propia experiencia biográfica y lectora. (p. 201)
Competencia específica 8: Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizando la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales que permiten establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y	Criterio de evaluación 8.1. Explicar y argumentar, con la ayuda de pautas y modelos, la interpretación de las obras leídas a partir del análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra, atendiendo a la configuración de los géneros y subgéneros literarios. (p. 201)

para crear textos de intención literaria. (p. 196)	Criterio de evaluación 8.2. Establecer, de manera guiada, vínculos argumentados entre los textos leídos y otros textos escritos, orales o multimodales, así como con otras manifestaciones artísticas y culturales, en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje y valores éticos y estéticos, mostrando la implicación y la respuesta personal del lector en la lectura. (p. 201)
	Criterio de evaluación 8.3. Crear textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, y con corrección ortográfica y gramatical, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios. (p. 201)

Saberes básicos	
Bloque	Saber básico
Comunicación	Comprensión lectora: sentido global del texto y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. (p. 203)
	Producción escrita: planificación, textualización, revisión y edición en diferentes soportes. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de notas, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc. (p. 203)
	Expresión de la experiencia lectora, con apoyo de ejemplos y utilizando progresivamente un metalenguaje específico. Apropiación de los textos leídos a través de distintas formas de recreación. (p. 204)
	Movilización de la experiencia personal y lectora como forma de establecer vínculos entre la obra leída y aspectos de la actualidad, así como con otros textos y manifestaciones artísticas y culturales. (p. 204)

Educación literaria	<p>Estrategias para la recomendación de las lecturas, en soportes variados o bien oralmente entre iguales. (p. 205)</p>
	<p>Estrategias para la construcción compartida de la interpretación de las obras a través de conversaciones literarias, con la incorporación progresiva de metalenguaje específico. (p. 205)</p>
	<p>Relación entre los elementos constitutivos del género literario y la construcción del sentido de la obra. Análisis básico del valor de los recursos expresivos y de sus efectos en la recepción. (p. 205)</p>
	<p>Relación y comparación de los textos leídos con otros textos, con otras manifestaciones artísticas y culturales y con las nuevas formas de ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. (p. 205)</p>
	<p>Expresión pautada, a través de procesos y soportes diversificados, de la interpretación y valoración personal de obras y fragmentos literarios. Lectura con perspectiva de género. (p. 205)</p>
	<p>Creación de textos a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados (imitación, transformación, continuación, etc.). (p. 205)</p>

Anexo 2: Cuentos tradicionales españoles

La azucena y el oso (versión de *La Bella y la Bestia*), recogido de Spicer (1920, p. 109):

Había una vez un mercader que vivía en una ciudad de España. Era padre de tres preciosas hijas. La más joven era la más querida por su padre. Era una jovencita alegre cuya sonrisa era como el sol. Siempre corría a recibir a su padre con una risa y una canción.

Ocurrió que el mercader había invertido toda su fortuna en un barco que navegaba por los mares y atracaba en muchos puertos para comerciar. Todo iba bien hasta que un triste día recibió la noticia de que el barco se había perdido. Ni siquiera la canción de su hija menor pudo animarlo. La pérdida del barco significaba que era un hombre arruinado.

Después de muchos días largos y agotadores en los que ni comió ni durmió, de nuevo llegaron noticias sobre el barco. Se había desviado de su curso y había sido arrastrado por grandes tormentas, pero ahora estaba a salvo en un puerto vecino. Esperaba las órdenes del mercader. Su corazón se llenó de alegría de nuevo y se preparó para ir a reunirse con el barco.

Al despedirse, llamó a sus tres hijas y les dijo: "Queridas mías, ¿qué regalos quieren que les traiga cuando regrese?".

"¡Oh, padre, por favor, tráeme un vestido de seda, un vestido de seda de color rosa!", exclamó la hija mayor.

"Por favor, tráeme un pañuelo bordado", dijo la hija del medio, "un pañuelo hecho con puntadas hábiles".

"¿Y tú, pequeña, qué quieras que te traiga?", preguntó el mercader mientras atraía a su hija menor a sus rodillas.

"Tráeme a mi querido padre sano y salvo a casa", dijo la hija menor mientras le rodeaba el cuello con los brazos. "Y tráeme una azucena. Tenemos muchas rosas en nuestro jardín, pero nunca he tenido una azucena".

El mercader prometió cumplir las peticiones de sus tres hijas y partió hacia el puerto en el que le esperaba su barco. Descargó el barco y vendió la mercancía. Luego compró una nueva carga para zarpar hacia casa. Por último, hizo la compra de regalos para sus tres hijas. Para su hija mayor, encontró un vestido de seda de color rosa, el tono exacto que haría brillar sus ojos oscuros

y daría un rosa más intenso a sus suaves mejillas. Para la hija del medio, encontró un maravilloso pañuelo bordado, una obra de paciencia y belleza.

Por mucho que buscó, no pudo encontrar una azucena para llevar a su hija menor. Había todo tipo de flores de las que había oído hablar o soñado, pero no había ninguna azucena.

El mercader buscó y buscó la azucena. Caminó y caminó por todas las calles de la ciudad en su búsqueda. Por fin, deambuló por las afueras de la ciudad. La hija menor era la jovencita más querida de todas, y a su padre le entristecía pensar en volver a casa sin cumplir su petición.

Finalmente, en sus andanzas, llegó a una casa rodeada por un inmenso jardín. Era el jardín más maravilloso que había visto en su vida. "Aquí seguro que podré comprar una azucena para llevar a mi querida hijita", dijo, mientras subía por el sendero hacia la puerta de la casa.

Llamó y llamó a la puerta, pero nadie respondió. No se veía a nadie por el lugar. Decidió que estaba completamente desierto y se paseó por el jardín para admirar las hermosas plantas. Casi la primera flor que vio fue una azucena, una hermosa azucena blanca.

"¡Por fin he encontrado una azucena para llevar a casa a mi querida hijita!", exclamó el mercader mientras cortaba con cuidado la preciosa flor. "¡Oh, azucena, eres tan bella y hermosa como la propia jovencita!".

Tan pronto como hubo roto el tallo de la azucena, un enorme oso salió del suelo en el lugar exacto donde había crecido la azucena. El pobre mercader casi se muere de miedo.

"¿Quién te dio permiso para arrancar esa flor?", gritó el oso, con una voz feroz, áspera y de oso.

Los dientes del mercader castañeteaban de miedo mientras respondía: "¡Oh, no pude encontrar a nadie a quien pedirle permiso! ¡Es la santa verdad! Llamé y llamé a la puerta de la casa, pensé que el lugar estaba completamente desierto, ¡y había buscado y buscado tanto tiempo para encontrar una azucena! ¡Verá, había prometido llevar una azucena a casa a mi hija menor! ¡Con gusto le pagaré lo que pida!".

"Estas flores de este jardín no están a la venta", respondió el oso con severidad. "Has roto la flor y el daño ya está hecho. El único remedio que veo es que me traigas a tu hija aquí en pago por la azucena".

"En ese caso", gritó el pobre mercader aterrorizado mientras tiraba la flor al suelo, "¡quédate con la azucena! No la quiero, puedes estar seguro".

"Has roto la flor. El daño está hecho", dijo la voz severa del oso. "No hay otro remedio. Coge la azucena y trae aquí a tu hija menor. De lo contrario, tú y toda tu familia perecerán".

El padre se marchó tristemente. Cuando llegó a casa, sus tres hijas corrieron a recibirlle. Le dio a la hija mayor su vestido de seda de color rosa. Le dio a la hija del medio el maravilloso pañuelo bordado. Luego le dio la hermosa azucena a su hija menor con lágrimas corriendo por sus mejillas.

"¡Oh, querido padre, ¿qué pasa? ¿Qué te preocupa?", gritaron sus tres hijas a la vez.

El mercader les contó a sus hijas todo lo que había sucedido. Abrazó a su hija menor y le dijo: "¡Querida hijita, no puedo, no puedo llevarte al oso!".

"No temas", respondió la valiente jovencita. "Si no voy, todos pereceremos. Iré con gusto al oso. Soy yo la que ha causado este problema con mi petición de la azucena. Saldré de inmediato".

Cuando la hijita llegó a la casa del jardín no se veía a nadie. La puerta de la casa estaba abierta y ella entró. Caminó por todas las habitaciones, pero no vio a ninguna alma viviente. Había mucha comida y bebida, y ella vivía sola en la casa del jardín, sin ver a nadie. A veces, por la noche, oía extraños gemidos en el jardín, pero tenía miedo de mirar por la ventana.

Por fin, una noche los gemidos eran tan terribles que no pudo soportar más escucharlos. Salió corriendo al jardín a la luz de la luna. Allí, en el mismo lugar donde se había roto la azucena, yacía el oso, gravemente herido. Sus gemidos eran terribles de oír.

"Pobre oso, ¿puedo hacer algo para ayudarte?", exclamó la hija del mercader, olvidando su miedo en su tristeza al ver el sufrimiento del oso.

El dulce y puro rostro de la chica mientras se inclinaba sobre él le pareció una azucena al oso moribundo.

"¡Oh, doncella de la azucena, por fin has llegado!", exclamó. "¡Rápido! Pon tu dedo sobre el tallo roto de la azucena. ¡Llegas justo a tiempo para salvar mi vida!".

La chica encontró rápidamente el lugar donde la flor se había roto. Puso su dedo sobre él. Cuando miró al oso, no había ningún oso a la vista. En su lugar,

un apuesto joven estaba de pie ante ella, e hizo una reverencia mientras le besaba la mano.

"Oh, doncella de la azucena, soy un príncipe que fue encantado con la forma de un oso. Nadie en todo el mundo podía romper el encantamiento excepto una doncella de la azucena con un corazón puro", dijo.

El príncipe encantado se casó con la hija del mercader, y su padre y sus hermanas vinieron a vivir con ella en la casa en medio del hermoso jardín.

Blanca Flor (versión de *Blancanieves*), recogido de Espinosa, A., Díaz, L., y Asensio, S. (2009, p. 376). Este cuento tiene la particularidad de ser recogido directamente de la tradición oral de España, por ello se emplea un lenguaje coloquial:

Ésta era una madre que era muy guapa, muy guapa; la mujer más guapa que podía existir en el mundo. Y tenía una niña que se llamaba Blanca Flor. Y la madre tenía un espejo y todos los días se miraba en el espejo y le preguntaba:

—Espejo mío, ¿hay en el mundo una mujer más guapa que yo?

Y el espejo siempre le contestaba:

—No, tú eres la mujer más guapa que hay.

Güeno, pues así pasó por mucho tiempo. Le preguntaba todos los días al espejo si había en el mundo una mujer más guapa que ella y el espejo siempre le contestaba que no, que ella era la más guapa que había.

Güeno, conque ya la niña fue creciendo, fue creciendo, y si guapa era la madre, más guapa, mucho más guapa era la niña. Y ya un día cuando Blanca Flor era mayor coge la madre el espejo y le pregunta:

— Espejo mío, ¿hay en el mundo una mujer más guapa que yo?

Y le contesta el espejo:

—Si, Blanca Flor, tu hija, es más guapa.

Y la madre. Llena de envidia y de rabia con su hija, se determina a matarla. Y va y dice:

—¿Cómo apañaré pa matar a Blanca Flor pa que no haiga en el mundo mujer más guapa que yo?

Y ¿qué hace? Pues va y convida a su hija a que vaya a paseo con ella por la desa y lleva consigo un libro diablórico pa poder matarla. Y le dice a Blanca Flor:

—Oye, hija, mira que ya que está el día tan bonito vamos a dar un paseíto por la desa.

Conque van a dar el paseo y cuando llegan ande había una peña muy alta se sientan al pie a descansar. Y coge la madre el libro diablórico y lo abre en cierto lugar y al punto se abre una trampa y cae Blanca Flor y es sepultada dentro de la peña. Güeno, pues la madre se va a su casa muy contenta creyendo que su hija está muerta. Y llega y le pregunta a su espejo:

— Espejo mío, ¿hay en el mundo una mujer más guapa que yo?

Y como la niña estaba sepultada bajo tierra, el espejo le contestó:

—No, tú eres la más guapa que hay.

Y estaba la madre ya muy contenta.

Pero vamos que Blanca Flor estuvo rogándole tanto a la Virgen Santísima, que la Virgen la sacó de la cueva y la puso a flor de tierra. Y cuando Blanca Flor estaba ya a flor de tierra cogió camino alante y ya llegó ande había una fuente y un árbol muy alto. Y se subió al árbol pa ver qué devisaba y ya vido cerca de allí un castillo ande vivían doce ladrones.

Y los vido llegar por la tarde y los contó cuando entraron: «uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once, doce». Y dijo Blanca Flor:

—Güeno, pues en esa casa seguramente hay comida y todo. Mañana voy a ver si hallo que comer allí.

Y al otro día se subió al árbol y los vido que salieron del castillo y los contó: «uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once, doce», y bajó entonces del árbol y fue al castillo. Y entra y ve todo lo que hay allí y come de todo lo que halla, y va entonces y ve que todo está en desorden y arregla las camas y barre y limpia todo y se va. Conque por la tarde llegan los ladrones y ven todo muy bien arregladito y todo y dicen:

—Aquí ha venido una mujer.

Y dice el capitán:

—Mañana me quedo yo pa ver si cojo a la que viene al castillo.

Y al otro día salen los once ladrones y se queda el capitán pa pillar a la niña. Y Blanca Flor desde el árbol los vido salir y los contó: «uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once», y como ve que sólo once han salido dice:

—Se ha quedao uno. Hoy no voy al castillo.

Y aquél estuvo todo el día esperando, pero nada. La niña no fue al castillo. Y llegan aquéllos por la tarde y se preguntan:

—Güeno, y ¿qué tal? ¿Ha venido alguien al castillo?

Y ya les dijo él que no, que no había venido nadie.

Conque entonces les dice el capitán:

—Mañana vamos a salir todos como siempre, pero en vez de venir por la tarde vamos a venir a medio día y así cogemos al que venga.

Y al otro día muy de mañana salieron todos, y la niña desde el árbol los vio y los contó: «uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once, doce», y muy contenta dice:

—Güeno, hoy sí voy al castillo a comer y a arreglar la casa.

Y baja del árbol y va al castillo y anda por todas las habitaciones viendo todo y entra a la cocina y come de todo lo que encuentra. Y después se pone a hacer las camas y a barrer y a asear toda la casa. Y cuando menos esperaba van llegando aquellos ladrones a medio día y entran todos y la cogen. Y cuando la vieron tan bonita dice el capitán:

— No tocarla, que todos vamos a ser sangre. Ella será nuestra hermana y vivirá aquí con nosotros y nosotros todos seremos sus hermanos y todos seremos sangre.

Conque ya se quedó Blanca Flor en el castillo de los ladrones viviendo con ellos y muy contenta.

Y vamos ahora a la madre. Ya que había pasado algún tiempo que Blanca Flor estaba en la casa de los ladrones fue un día y cogió el espejo y le dijo:

—Espejo mío, ¿hay en el mundo una mujer más guapa que yo?

Y le contesta el espejo:

—Sí, tu hija Blanca Flor, que está en la casa de los ladrones, es más guapa.

Conque la madre se llenó de envidia y de rabia otra vez y dice:

—Tengo que matar a Blanca Flor.

Y va y ve a una bruja pa que le ayude a mata la. Y le dice:

—¿Cómo apaño pa matar a Blanca Flor, que está en el castillo de los ladrones?

Y ya discurre la bruja ir a visitar a Blanca Flor y llevale una camisa bordada y hechizada pa embrujala. Conque sale la bruja con la camisa bordada muy bien y llega al castillo cuando Blanca Flor está sola y llama.

Y sale Blanca Flor y le dice:

— ¿Quién es usted?

Y le dice la bruja:

—Anda, Blanca Flor, que soy tu agüela. He venido a verte y a traerte este regalito. ¡Mira qué camisa más mona que te he bordao yo misma!

Y aquélla la cree y va y se pone la camisa y enseguida cae privada, como muerta. Y la bruja se escapa y la deja. Llegan entonces los ladrones y la hallan muerta. Y se ponen muy tristes y empiezan a discutir a ver qué hacen con ella. Y ya dice el capitán:

—Vamos a hacer una caja muy bonita y la vamos a meter en la caja y ponerla en algún sitio a flor de tierra.

Y fueron y hicieron una caja muy bonita, muy bonita, y la metieron en ella y llevaron la caja y la pusieron en la carretera cerca del palacio.

Y un día pasó por allí el rey y vido la caja y se acercó a ver lo que contenía y cuando vido que era una joven muy hermosa, muy hermosa, mandó que la llevaran al palacio. Y secretamente, sin que lo supieran sus padres, la metió en su habitación. Y como todos los días la estaba mirando se enamoró de ella y dijo que aunque esa joven estuviera dormida sólo con ella se casaba y que con otra no se casaba. Y tan enamorao estaba de ella que se puso malito. Y vinieron los médicos a velo y les dijieron a los padres que el príncipe estaba malo de amores. Y los pobres padres decían:

—Pero ¿de quién estará enamorao nuestro hijo?

Y le preguntaban, pero él no decía nada. Callaba y no decía la causa de su pena.

Y en ésas tanto entraban y salían de sus habitaciones que un día la madre del príncipe se encontró de repente con la caja que tenía escondida él y fue a ver cuando encuéntrase con la joven. Y va y le pregunta a su hijo que si qué mujer es ésa. Y entonces el hijo confiesa y le cuenta a su madre todo. Y la madre le dice:

—Pero hijo, si esa muchacha está muerta no tenemos más remedio que enterrala.

Y viene el padre y los otros personajes del palacio y todos dicen que tienen que enterrar a la joven. La llevan a la iglesia y allí la dejan por la noche pa enterrala otro día. Y el sacristán cuando ya se fueron todos por la noche ve que tiene unos sarcillos muy ricos y dice:

— Ya que la van a enterrar, ¿de qué le van a servir esos sarcillos?

Y va y se los quita. Y al quitárselos ve que lleva también un collar de oro y dice:

—Ya que le he quitao los sarcillos, pues le quitaré ese collar que vale muncho más.

Y le quita también el collar. Pero cuando le quitaba el collar ve la rica camisa de seda bordada y dice:

—Güeno, pues ya que le he quitao los sarcillos y el collar lo mismo da que le quite también esa camisa de seda bordada.

Y va y le quita la camisa. Y al momento se levanta aquélla en su caja. Y el sacristán quiere salir huyendo, pero ella le habla y le dice:

—No huyas, que yo soy persona viva. Ve y llama al rey y dile que quiero hablar con él.

Conque entonces es cuando va el sacristán y le cuenta todo al rey. Y vienen todos y la hallan viva y se la llevan al palacio. Y allí les cuenta ella cómo ha sido todo y cómo su madre la quiso matar en la cueva de la peña y cómo la bruja le puso la camisa embrujada y la dejó privada. Y el príncipe entonces le dijo a su padre:

—Padre, ésta es mi novia y con ella me quiero casar.

Conque el rey mandó arreglar torneos y fiestas y se hicieron las bodas. Y a la madre la metieron en una caldera de azaite hirviendo y allí murió, y a la bruja la quemaron viva en una hoguera y esparramaron las cenizas por todo el pueblo.

Estrellita de oro (versión de *Cenicienta*), recogido de Rodríguez Almodóvar (1984, p. 176):

Este era un viudo que tenía una hija ya mayorcita y muy guapa. Enfrente de ellos vivía una viuda que también tenía una hija, pero que era muy fea. La viuda le estaba diciendo siempre a la hija del viudo:

—Oye, María, ¿por qué no vas y le dices a tu padre que se case conmigo? Así tú y mi hija seréis buenas amigas y yo te daré sopita de miel.

María fue y se lo dijo a su padre:

—Padre, cásese usted con la vecina, que me dará sopita de miel.

—No, hija mía —contestó el padre—. Que primero te dará sopita de miel y después sopita de hiel.

La muchacha no se quedó muy conforme, y tanto insistió, que al fin su padre consintió en casarse con la viuda. Al poco tiempo de vivir juntos la madrastra empezó a maltratar a María. Le obligaba a hacer todas las cosas: ir por agua, lavar, limpiar, y siempre la tenía en la cenicera, mientras que a su hija no la dejaba hacer nada. María se lo dijo a su padre y su padre le contestó:

—Ya te lo decía yo, que primero te daría sopita de miel y después sopita de hiel.

Conque un día mandó la madrastra a la muchacha a lavar una montaña de ropa toda llena de tizne, y sólo con un trocito de jabón. También le dio un puchero de sopa para que comiera y le dijo:

—Cuando vuelvas, tienes que traer toda la ropa muy limpia, dos libras de jabón y el puchero lleno de sopa.

Se fue María muy triste para el río, pero por el camino se encontró a una viejecita que le preguntó:

—¿Por qué vas tan triste, hija mía?

María se echó a llorar y le contó lo que le pasaba. Entonces la viejecita le dijo:

—Pues tú no te apures. Toma esta cesta y mete en ella la ropa y el jabón. Despúes te comes la sopa y después miras al cielo. Entonces te concederé tres gracias: que, cuando te peines, caigan perlas; que, cuando te rías, caigan rosas, y que, cuando te metas la mano en el bolsillo, halles siempre dinero.

La muchacha hizo cuanto le había dicho la viejecita. Cuando levantó la cabeza para mirar al cielo, se le puso una estrellita de oro en la frente y, cuando volvió a mirar en la cesta, ya estaba la ropa muy blanca y además había dos libras de jabón. Y cuando se comió el puchero de sopa, éste se volvió a llenar en seguida.

Cogió la niña todas las cosas y se fue a su casa. Cuando la madrastra la vio llegar con todo lo que le había mandado, y una estrellita de oro en la frente, le preguntó que cómo había conseguido aquello. Y María se lo contó todo: desde que se encontró con la viejecita hasta que se volvió a la casa. La madrastra, envidiosa, llamó a su hija y le dijo:

—Mañana sin falta vas tú con la ropa al río para que vuelvas con una estrellita de oro en la frente.

Al día siguiente, la madrastra le dio a su hija un montón de ropa, pero no sucia, sino limpia, y por eso la viejecita se dio cuenta de lo que pasaba. La hija de la madrastra se encontró con ella y dijo todas las cosas equivocadas; que primero tenía que mirar al cielo, luego comerse el puchero y luego meter la ropa y el jabón en el cesto. Así lo hizo la hija de la madrastra, y en cuanto miró al cielo le cayó un rabo de burro en la frente y allí se le quedó. Cuando fue a comer, el puchero estaba vacío; luego la ropa estaba negra y no había jabón por ninguna parte. Así se tuvo que ir a su casa llorando, venga a llorar y cada vez más fea, con aquel rabo de burro en la frente.

Cuando la madre la vio llegar, se puso rabiosa y desde ese momento determinó tratar a María cada vez peor y tenerla siempre en la cenicera para que no la viera nadie. Pero la gente ya le decían «Estrellita de Oro»; a la otra «Rabo de Burro», y se reían de ella.

Una vez tuvo que ir el padre a un viaje muy largo y les preguntó a sus hijas que qué querían que les trajera. Rabo de Burro le pidió que le trajera un traje, unos zapatos y un sombrero de plumas. Estrellita de Oro dijo que sólo quería que le trajera una ramita del primer árbol que se encontrara por el camino.

Se marchó el padre, y al primer árbol que vio fue y le cortó una ramita y se la guardó. En la ciudad compró todas las cosas que le había pedido su hijastra. Así, cuando volvió, entregó a sus hijas todo lo que le habían pedido.

Poco tiempo después se empezó a celebrar en el palacio del rey un gran baile que iba a durar tres noches para que el príncipe pudiera elegir una novia para casarse. Entonces la madrastra arregló muy bien a Rabo de Burro con el traje, los zapatos y el sombrero de plumas, mientras que a Estrellita de Oro le echó lentejas en las cenizas, le dijo que no saliera de allí hasta que las limpiara, y

además la dejó encerrada. Pero Estrellita de Oro cogió la rama de árbol que le había traído su padre, y que era la varita de las siete virtudes, y dijo:

—Varita de virtud, por el poder que tú tienes, que vengan los pajaritos a ayudarme.

Al instante se presentaron muchos pajaritos y le limpiaron las lentejas en un momento. Luego le pidió a la varita de siete virtudes un vestido de plata con encajes y unos zapatos de oro para ir al baile. Inmediatamente lo tuvo todo allí; se vistió y se fue por la chimenea.

Cuando llegó al palacio, el príncipe se fijó en ella y le pidió un baile. Luego otro, y así todo el tiempo, de manera que estuvo bailando toda la noche con ella sin hacerles caso a las demás. Se enamoró de Estrellita de Oro y le pidió que se casara con él. Pero Estrellita de Oro le dijo que ya le contestaría, porque era muy tarde y tenía que irse. El príncipe quiso acompañarla hasta su casa, pero Estrellita de Oro aprovechó un descuido y desapareció.

Al llegar a casa, le dijo a la varita de siete virtudes:

—Varita de virtud, por el poder que tú tienes, devuélveme a mi anterior estado. Al momento volvió a quedar con su ropa sucia y todo como antes. Rabo de Burro y su madre llegaron poco después del baile y venían diciendo:

—¡Ay, qué muchacha más bonita estaba en el baile! ¿Quién será, quién no será?

Y Estrellita de Oro nada decía.

Llegó la segunda noche y volvió a ocurrir todo como la noche anterior, y llegó la tercera y ya el príncipe no quería descuidarse para que Estrellita de Oro no se le escapara. Pero ésta, cuando llegó la hora, echó a correr tan deprisa, que se

le cayó un zapato. El príncipe se agachó a cogerlo y, cuando se volvió a levantar, ya no vio a la muchacha. Se puso muy triste y publicó un bando diciendo que se casaría con la que fuera la dueña del zapato.

Fueron sus criados por todas partes, probando el zapato a todas las muchachas, pero a ninguna le estaba bien, a pesar de que algunas se cortaban un dedo y otras hasta dos. Por fin llegaron a casa de Rabo de Burro y ésta se cortó medio pie, pero ni así le vino bien el zapato. Preguntó el príncipe si no habría otra muchacha en la casa, y contestó la madrastra que no, que sólo quedaba la que estaba siempre en la cenicera, pero que era muy fea y muy sucia.

El príncipe dijo que la llamaran y, cuando vino Estrellita de Oro, ya venía con traje de plata con encajes. Todos se quedaron maravillados. Se probó el zapato y le quedó justo. Dijo entonces el príncipe que se casaría con ella, pero que se quedara allí, porque tenía que volver a recogerla con toda la comitiva para llevarla al palacio.

En cuanto el príncipe se marchó, dijeron la madrastra y su hija:

—A ésta la matamos.

La cogieron y se la llevaron al campo arrastrando. Allí le ataron una piedra, la golpearon hasta que la creyeron muerta y además le sacaron los ojos y la lengua, y la abandonaron.

Poco después pasó por allí un pastor de ovejas que encontró a la niña chorreando sangre. La recogió y se la llevó a su choza, con su mujer. Aunque no estaba muerta, la cuidaron y la limpiaron muy bien. Al cabo de algún tiempo se puso buena, aunque no veía ni podía hablar.

Un día metió la mano en el bolsillo y la sacó llena de dinero. El pastor, al ver esto, se sorprendió. Ella se rió y al momento cayeron muchas rosas. Por señas le indicó que fuera a venderlas, pero que no las vendiera por dinero, sino por una lengua.

Bajó el pastor al pueblo y se puso a pregonar:

—¡Rosas, vendo rosas!

Rabo de Burro lo oyó desde su casa y dijo:

—¿Rosas en este tiempo? Madre, cómpramelas, que no habrá nadie que las tenga.

Llamaron al pastor y le preguntaron cuánto valían las rosas. Pero el pastor dijo que no quería dinero, sino sólo una lengua. Rabo de Burro le dijo a su madre:

—¿Por qué no le damos la lengua de Estrellita de Oro, que la tenemos guardada?

Y la madre respondió:

—No, hija. Que eso puede tener resultado.

Pero tanto insistió la hija, que al fin consintió la madre. Volvió el pastor a su choza muy contento y le entregó la lengua a la muchacha. Ésta, con ayuda de su varita de virtud, se la puso y en seguida empezó a hablar.

Otro día la mujer del pastor estaba peinando a la niña y cayeron perlas. Estrellita de Oro le dijo al hombre que fuera a venderlas, pero que sólo las entregara a cambio de unos ojos.

Otra vez bajó el pastor al pueblo, se puso a pregonar sus perlas, y otra vez Rabo de Burro consiguió de su madre que le comprara las perlas con los ojos de Estrellita de Oro, que también tenía guardados.

Cuando el pastor regresó a su choza y le entregó los ojos a la muchacha, ésta dijo por la gracia:

—Varita de virtud, por el poder que tú tienes, que se me pongan los ojos como los tenía antes.

Así ocurrió y Estrellita de Oro volvió a ver. Entonces pudo escribirle una carta al príncipe contándole todo lo que había pasado y pidiéndole que viniera por ella. El príncipe se alegró y se sorprendió mucho, porque las otras le habían contado que Estrellita de Oro se había escapado de la casa para no tener que casarse con él. Fue por ella corriendo, se arreglaron las bodas y se casaron.

El príncipe le preguntó después a su mujer que qué castigo quería que les pusiera a su madrastra y a Rabo de Burro. Estrellita de Oro dijo que ninguno, porque ella las perdonaba. Pero el príncipe mandó que las detuvieran, que las ahorcaran y que echaran sus cuerpos en una caldera de aceite hirviendo. Y así se hizo.

Y aquí se acabó el cuento con pan y pimiento, y el que levante el culo se encuentra un duro.

Anexo 3: Fotografías de Eugenio Recuenco



Nota. *Blancanieves* [Fotografía], por Eugenio Recuenco, 2005, Revue.



Nota. *Cenicienta* [Fotografía], por Eugenio Recuenco, 2005, Revue.



Nota. La Bella y la Bestia [Fotografía], por Eugenio Recuenco, 2008, Revue.

Anexo 4: Cuestionario para la segunda sesión

Dimensión afectiva:

- ¿Qué veo en la imagen? ¿Cómo me hace sentir?
 - Fotografía 1:
 - Fotografía 2:
 - Fotografía 3:

Dimensión crítica:

- ¿Qué te sugiere la expresión de los personajes de la fotografía?
- ¿Qué mensaje nos quiere transmitir el autor?
- ¿Qué referencia literaria puede tener esta fotografía?
- ¿Por qué crees que el autor ha representado la escena en ambientes cerrados? ¿Se te ocurre algún posible significado?

Dimensión compositiva:

- ¿cómo se organizan los elementos en la composición? ¿Cuáles tienen mayor relevancia?
 - Fotografía 1:
 - Fotografía 2:
 - Fotografía 3:
- ¿Crees que los colores y las texturas tienen algún significado?
 - Fotografía 1:
 - Fotografía 2:
 - Fotografía 3:
- ¿Qué elementos ayudan a aportar profundidad a la imagen?
 - Fotografía 1:
 - Fotografía 2:
 - Fotografía 3:

Anexo 5: Ejemplos de recursos expresivos

- **Metáfora:** *Los libros son escaleras que nos transportan a otra realidad.*



Nota. Sin Título [Fotografía], por Chema Madoz, s.f., AD España (<https://n9.cl/5h1g8>).

- **Símil:** *El coche enfundado era tan imponente como una montaña.*



Nota. *Cabo de Gata* [Fotografía], por Carlos Pérez Siquier, 1991, Fundación Mapfre (<https://n9.cl/3pasc1>).

- **Personificación:** *La sombra avanzaba a grandes zancadas dispuesta a atraparme.*



Nota. *Encalado de una pared* [Fotografía], por Nacho Criado, 1974, PHotoEspaña (<https://phe.es/exposicion/blanco/>).

- **Hipérbole:** Vivía rodeado de tantas bombillas que no podía atisbar ni un milímetro de techo.



Nota. After "Invisible Man" by Ralph Ellison, the Prologue [Fotografía], por Jeff Wall, 1999-2000, MoMA (<https://www.moma.org/collection/works/88085>).

- **Repetición:** Ella volvía a saltar, volvía a correr, volvía a esconderse.



Nota. Cait Sith [Fotografía], por Daisuke Takakura, s.f., Lensculture (<https://n9.cl/2b1zm>).

Anexo 6: Actividades de recursos expresivos

- ¿Encuentras algún recurso expresivo en el cuento? Para ayudaros a encontrarlos, os podéis guiar por las siguientes preguntas:
 - ¿Existen personajes, objetos o sentimientos que se comparan con otros?
 - ¿Encuentras objetos inanimados, elementos de la naturaleza o animales que se comporten como humanos?
 - ¿Hay descripciones exageradas?
 - ¿Localizas frases o palabras que se repiten a lo largo del cuento?
- Escribid un ejemplo de cada recurso expresivo a partir de la fotografía. Para ello, podéis plantearos las siguientes cuestiones:
 - ¿Encuentras algún personaje, objeto o sentimiento que te recuerde a algo que no se encuentre en la fotografía?
 - ¿En la fotografía existen objetos inanimados, elementos de la naturaleza o animales? ¿Podrían estos ser caracterizados a través de sentimientos humanos?
 - ¿Encuentras algún elemento en la fotografía que pueda describirse de manera exagerada para generar un efecto impactante?
 - ¿Localizas alguna forma, color o elemento que se repita? En el caso de que no exista, ¿podrías imaginarte algún elemento repetitivo que tenga sentido dentro de la imagen?

Anexo 7: Las conexiones de la fotografía

- Basandoos en el tipo de luz, los colores, texturas, caracterización de los personajes, etc., ¿podría esta escena ocurrir en alguna película o serie que conozcáis?

- Si tuvieseis que pensar en una banda sonora para esta fotografía, ¿cuál sería? Para ello podéis observar el tipo de ambiente (miedo, fantasía, misterio, terror, etc.) y pensar en música que conozcáis que transmita estos mismos sentimientos.
- ¿Existen elementos dentro de la composición que hayáis visto representados en otra manifestación artística o cultural? Puede ser una película, serie, obra de teatro, videoclip, videojuego, etc.

Anexo 8: Las conexiones del texto

- ¿Encontráis similitudes en la personalidad del personaje protagonista de vuestros cuentos?
- Ambos cuentos tienen un personaje malvado o que aparenta ser malvado. ¿Qué tienen en común?
- El amor es un tema recurrente, ¿de qué manera ayuda el amor a resolver el problema de vuestras historias? ¿Encontráis alguna similitud en el método?
- En los cuentos siempre existen objetos importantes (la camisa, el zapato, la azucena). ¿Aunque sean objetos diferentes, cumplen funciones similares?
- ¿Hallais similitudes en las moralejas?
- ¿Conocéis alguna otra historia que tenga similitudes con estas?

Anexo 9: Ejemplos de reinterpretaciones escritas y visuales

Reinterpretación de *Caperucita Roja* de Juan Armando Epple (2010) titulada *Para mirarte mejor*:

Aunque te aceche con las mismas ansias, rondando siempre tu esquina, hoy no podríamos reconocernos como antes. Tú ya no usas esa capita roja que causaba revuelos cuando pasabas por la feria del Parque Forestal, hojeando libros o admirando cuadros, y yo no me atrevo ni a sonreírte, con esta boca desdentada.

Reinterpretación de *Caperucita Roja* de Dina Goldstein:



Nota. *Red* [Fotografía], por Dina Goldstein, 2008, Fallen Princesses (<https://dinagoldstein.com/dina-goldsteins-fallen-princesses/>).

Anexo 10: Detonante para la reinterpretación

En primer lugar, piensa en el cuento que vas a reinterpretar y responde mentalmente a estas preguntas:

- ¿Qué sucede?
- ¿Cómo sucede?
- ¿Dónde sucede?
- ¿Quién hace qué?
- ¿Por qué lo hace?

Observa ahora la reinterpretación escrita de Juan Armando Epple. Caperucita no es como nos la describen habitualmente, no sucede en el mismo lugar, ni de la misma manera, ni los personajes tienen las mismas intenciones. Esta reinterpretación describe a Caperucita como alguien que ha perdido la capa, que pasea por un parque forestal y que solía ser acechada por alguien que ahora no se atreve ni a mirarla. Sin embargo, el cuento sigue conservando elementos que nos permiten adivinar cuál es (la capa roja, el paseo, alguien acechando).

Ahora, escribe una respuesta breve para cada pregunta cambiando los elementos pero manteniendo aquellos que hacen distingible a tu cuento.

A continuación, observa la fotografía de Dina Goldstein, Caperucita no parece la misma del cuento, pero sigue siendo reconocible. Así mismo, en las fotografías de Eugenio Recuenco, encontramos ambientaciones diferentes a las de los cuentos, pero estos siguen siendo reconocibles.

Piensa ahora en el cuento que vas a reinterpretar y responde brevemente a las siguientes preguntas:

- ¿Quién es tu personaje? ¿Dónde está? ¿Qué hace? ¿Cómo se viste? ¿Cómo se mueve? ¿Qué objetos porta consigo? ¿Qué opina la gente de tu personaje? ¿Qué manías tiene? ¿Qué gestos utiliza? ¿Cómo acaba el personaje?

Anexo 11: Funciones del cuento

A continuación se muestran las funciones de los personajes de Propp (1971), de las cuales se ha realizado una selección con el objetivo de hacer la actividad más accesible al alumnado:

1. Alejamiento: uno de los miembros de la familia se aleja de casa (p. 38)
2. Prohibición: recae sobre el protagonista una prohibición (p. 38)
3. Transgresión: se transgrede la prohibición (p. 39)
4. Engaño: el agresor intenta engañar a su víctima para apoderarse de ella o de sus bienes (p. 41)
5. Complicidad: la víctima se deja engañar y ayuda así a su enemigo a su pesar (p. 41)
6. Fechoría: el agresor daña a uno de los miembros de la familia o le causa perjuicios (p. 42)
7. Carencia: algo le falta a uno de los miembros de la familia; uno de los miembros de la familia tiene ganas de poseer algo (p. 46)
8. Mediación: se divulga la noticia de la fechoría o de la carencia, se dirigen al héroe con una pregunta o una orden, se le llama o se le hace partir (p. 47)
9. Partida: el héroe se va de su casa (p. 49)
10. Primera función del detonante: el héroe sufre una prueba, un cuestionario, un ataque, etc., que le prepara para la recepción de un objeto o de un auxiliar mágico (p. 50)
11. Recepción del objeto mágico: el objeto mágico pasa a disposición del héroe (p. 53)
12. Desplazamiento: el héroe es transportado, conducido o llevado cerca del lugar donde se halla el objeto de su búsqueda (p. 60)
13. Combate: el héroe y su agresor se enfrentan en un combate (p. 61)
14. Marca: el héroe recibe una marca (p. 61)
15. Victoria: el agresor es vencido (p. 62)
16. Reparación: la fechoría inicial es reparada o la carencia colmada (p. 62)
17. La vuelta: el héroe regresa (p. 65)

18. Reconocimiento: el héroe es reconocido (p. 70)
19. Descubrimiento: el falso héroe o el agresor, el malvado, queda desenmascarado (p. 71)
20. Transformación: el héroe recibe una nueva apariencia (p. 71)
21. Castigo: el falso héroe o el agresor es castigado (p. 72)

Anexo 12: Instrumentos de evaluación

Plantilla de autoevaluación para la primera sesión:

Nombre del estudiante:	
Aspectos a evaluar	Respuesta
¿He entendido los elementos que componen el cuento tradicional?	
¿Me ha resultado fácil o difícil llegar a plantear propuestas basándome en mi conocimiento previo?	
¿De qué manera me ha ayudado emplear predicciones a partir de lo que ya conozco?	
¿Me ha resultado útil observar las aportaciones de todos mis compañeros? ¿Por qué?	

Plantilla de autoevaluación para la segunda sesión:

Nombre del estudiante:	
Aspectos a evaluar	Respuesta
¿He sido capaz de expresar qué me hacían sentir las fotografías y por qué?	
¿Me ha resultado fácil o difícil encontrar mis emociones al observar las fotografías?	
¿He logrado identificar los elementos clave de la composición fotográfica?	
¿He entendido cómo se usan estos elementos para contar una historia o transmitir un mensaje?	
¿He entendido que hay un significado más allá de lo que se ve a simple vista en las fotografías?	
¿He sido capaz de entender las intenciones del autor?	

Plantilla de autoevaluación para la tercera sesión:

Nombre del estudiante:	
Aspectos a evaluar	Respuesta
Como director, ¿resumí el cuento de forma que capturase la idea principal y el tema general?	
¿Identificamos cómo el planteamiento, el nudo y el desenlace se conectan para darle sentido a la historia?	
Como colaborador, ¿validé o discutí el resumen del director de manera efectiva?	
Como colaborador, ¿formulé preguntas que ayudaron a clarificar partes confusas del texto y pensar más allá de la lectura literal?	
¿Las predicciones sobre lo que iba a suceder se basaron en lo que habíamos leído y en nuestro conocimiento previo?	
¿Discutimos sobre por qué el autor escribió este cuento y qué mensaje o emoción quería transmitir?	

Diana de autoevaluación para la cuarta y quinta sesión:

Cada sección de la diana corresponde a una afirmación sobre el desempeño a nivel grupal. El estudiante debe decidir en qué nivel se sitúa en cada una de las secciones empleando la escala.

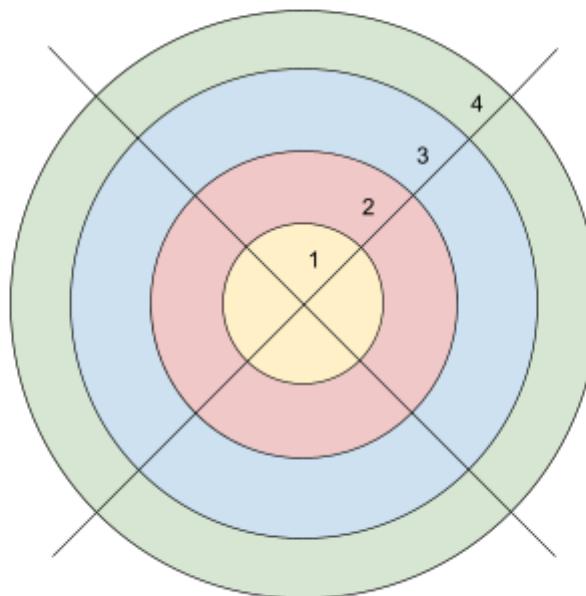
1. En desacuerdo (amarillo)
2. Algo de acuerdo (rojo)
3. Básicamente de acuerdo (azul)
4. Totalmente de acuerdo (verde)

He escuchado de forma activa al resto de participantes del grupo y he tenido en cuenta sus aportaciones

He intentado llegar a acuerdos con el grupo a través del razonamiento y el debate

He colaborado a partes iguales con el resto del grupo

He desempeñado mi rol y he cumplido mi tarea



Rúbrica para la producción escrita de la última fase:

	Insuficiente	Mejorable	Satisfactorio	Excelente
Distinción entre las partes del relato	El relato no presenta distinción entre las tres partes de la narración	La distinción entre las tres partes del relato no es lo suficientemente clara	Las tres partes del relato se diferencian pero no se desarrollan de forma completa	Las tres partes del relato tienen sentido, están bien diferenciadas y desarrolladas
Reinterpretación	El relato no incluye ningún elemento que permita reconocer el cuento original ni las reinterpretaciones posteriores	El relato incluye algunos elementos del cuento original, pero la reinterpretación es superficial o poco consistente. Apenas se percibe la conexión con la historia de base	El relato incluye elementos que permiten reconocer el cuento original. La reinterpretación es coherente y clara	El relato incluye elementos del cuento original que son transformados de forma creativa y original. El estudiante logra reinterpretar el cuento, otorgándole un nuevo sentido, pero sin perder su esencia
Recursos expresivos	No se incluyen los recursos expresivos en el relato	Se incluyen algunos recursos expresivos pero su significado y sentido dentro del relato no es claro	Se incluyen los recursos expresivos de manera clara, pero no contribuyen al sentido del relato	Se incluyen los recursos expresivos de manera clara y con sentido dentro del relato
Funciones del cuento	No se incluyen las funciones de los cuentos dentro del relato	Se incluyen algunas funciones de los cuentos dentro del relato pero no contribuyen al sentido de la historia	Se incluyen las funciones de los cuentos pero no contribuyen al sentido de la historia	Se incluyen las funciones de los cuentos con sentido dentro del relato
Adecuación	El relato no se ajusta al género, al propósito ni destinatario. El registro lingüístico es inapropiado para el contexto de la actividad	El relato no logra ajustarse completamente al género, propósito y destinatario. El registro lingüístico no es siempre el adecuado para el contexto de la actividad	El relato se ajusta correctamente al género, propósito y destinatario. El registro lingüístico es apropiado para el contexto de la actividad	El relato se ajusta a la perfección al género, propósito y destinatario. El registro lingüístico es apropiado y efectivo dentro del contexto de la actividad
Coherencia en la narración	El desarrollo del relato presenta importantes incoherencias que afectan a su comprensión	El desarrollo del relato presenta bastantes incoherencias que afectan a su comprensión	El desarrollo del relato presenta algunas incoherencias que no afectan a su comprensión	El desarrollo del relato es coherente en todos sus aspectos
Ortografía	El relato presenta abundantes errores ortográficos y de puntuación	El relato presenta bastantes errores ortográficos y de puntuación	El relato presenta algunos errores ortográficos y de puntuación	El relato es ortográficamente correcto