

# **A** ULAS **DE** **VERANO**

Instituto  
Superior de  
Formación del  
Profesorado

## **EL CUENTO COMO INSTRUMENTO PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD ARTÍSTICA**







**EL CUENTO COMO INSTRUMENTO  
PARA EL DESARROLLO  
DE LA CREATIVIDAD ARTÍSTICA**





MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA  
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN  
Instituto Superior de Formación del Profesorado

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 651-06-096-2  
I.S.B.N.: 84-369-4196-9  
Depósito Legal: M-22456-2006

Imprime: JACARYAN, S.A.

<http://publicaciones.administracion.es>

**Colección:** AULAS DE VERANO

**Serie:** Principios

## **EL CUENTO COMO INSTRUMENTO PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD ARTÍSTICA**

El cuento en la educación primaria es un recurso y un vehículo fundamental para desarrollar el pensamiento creativo, la sensibilidad artística y estimular el sentido crítico. A través del cuento el niño asimila el universo de los símbolos y la cultura, perpetuándola y transformándola por medio de ese lenguaje-imagen que es consustancial al relato.

El cuento no sólo como diversión, sino como conocimiento. El relato ofrece multitud de posibilidades didácticas en los diferentes lenguajes: plástico, musical, literario y corporal, convirtiéndolo en un referente de múltiples significados. Permite adentrar al niño en los secretos de una obra de arte, en mitos, leyendas y costumbres de otras culturas y explorar los límites de la realidad y la ficción.

El cuento facilita la asimilación de la realidad externa y estimula una acomodación libre y creativa a la misma. El cuento encierra un mundo lleno de sugerencias plásticas, explícitas o imaginadas, que van más allá del texto y estimula las capacidades intelectuales y creativas que el niño posee.

**Dirección editorial del volumen *El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística*:** BEATRIZ LÓPEZ ROMERO

**Coordinación:** GÓMEZ GARCÍA, Josefa

**Autores:**

BERTOMEU ORTEU, Carme

BUFALÁ BALMASEDA, Margarita

CALATAYUD NAVARRO, Félix

DÍEZ ÁLVAREZ, Javier

LÓPEZ ROMERO, Beatriz

MELIVEO MORENO, Carmen

PEÑAFIEL PUERTO, María

TEJEDA NAVALÓN, Paloma



## ÍNDICE

<i>Entre el arte y el relato</i> .....	9
Javier Díez Álvarez	
<i>El cuento, vehículo de transmisión de conceptos y valores sociales</i>	31
Beatriz López Romero	
<i>El cuento. Un medio para adentrarnos en los secretos de la obra artística</i> .....	53
Carme Bertomeu Orteu	
<i>Entrar en el cuento para escribirlo</i> .....	71
María Peñafiel Puerto	
<i>Historias vividas, historias contadas</i> .....	87
Margarita Bufalá Balmaseda	
<i>La prosodia en el cuento</i> .....	109
Paloma Tejada Navalón	
<i>Cuerpo, ritmo y movimiento a través del cuento</i> .....	131
Carmen Meliveo Moreno	
<i>Educar el gusto estético a través del relato.</i> .....	145
Beatriz López Romero	
<i>La aventura de narrar</i> .....	165
Félix Calatayud Navarro	
Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado ..	185



## ENTRE EL ARTE Y EL RELATO

Dr. Javier Díez Álvarez  
Profesor de Didáctica de la Expresión Plástica  
Universidad Complutense de Madrid

### INTRODUCCIÓN

1. LA PINTURA Y LA NARRATIVIDAD
  - 1.1. La formulación originaria del relato iconográfico
  - 1.2. Un relato visual renacentista
2. ENTRE LA PINTURA Y EL RELATO
  - 2.1. El valor del relato inolvidable
  - 2.2. De otro modo en las raíces del relato
3. DE LA MÁS CÉLEBRE GENIAL LOCURA

### BIBLIOGRAFÍA

### INTRODUCCIÓN

La pintura ha planteado siempre una relación significativa con el mundo textual y la literatura de fuentes iconográficas, que depositan en sí el valor cultural y social en las diferentes épocas. Es, no obstante, una labor teórica y artística de la modernidad que inaugura el Renacimiento la que se impone este ejercicio de representar un hecho contado. Por otra parte, en la medida en que el nacimiento del género relato moderno toma vigencia, ya en el siglo XVIII, pero particularmente en XIX, que es cuando el arte moderno inicia el giro propio que culminará en el de las vanguardias históricas, el género de la ilustración artística pondrá de relieve este nacimiento y presencia del género literario, señalándose así, de otro modo, los valores imaginarios, simbólicos e iniciáticos del relato, como construcción de mundo e identidad del sujeto.

## 1. LA PINTURA Y LA NARRATIVIDAD

No me resisto a comenzar este capítulo con lo que pudiéramos enunciar como el signo de identidad por el que el relato se presenta y es, de forma popular al tiempo que un canon clásico, mágicamente construido: *érase una vez*. Esa fórmula que de inmediato nos permite situarnos en un tiempo fabuloso, sin el que ningún relato encuentra verdaderamente su lugar propio en el espectador (sea mágicamente explícito para los oídos y los ojos infantiles o simbólicamente implícito para los adultos cuando se confrontan con lo imaginario); un tiempo que nombra el origen y por lo mismo la imagen nunca vista y sólo perpetuamente imaginable. Lo originario no sólo es, por tanto, el principio de algo sino su perpetuo presente como deseo de lo imaginable de un tiempo y lugar inefable, siempre fabuloso, ligero, cuya exploración nos devuelve renovados en nuestro propio tiempo de los afanes cotidianos; pues el relato está hecho de esa materia-tiempo que constituye el vivir pero traspasado por el afán de ver y de ser. Así, la imaginación es el signo y el postulado propio del relato que hace visible su materia como experiencia, en el sentido vital de un saber. Imaginar para comprender y significar lo define... Por la imaginación somos, entonces, obligadamente llamados a saber, a imaginarnos, no solo a nosotros mismos y a los otros, sino a lo nunca visto y, naturalmente, a querer verlo. Escoptofilia e imaginación se nos presentan particularmente ligadas en la imagen, ya sea por que secunda un relato o es su antesala.

La pintura tiene una particular deuda indeleble con la naturaleza propia del relato que la modernidad quiso, por su originaria utilidad y dependencia clásica, poner entre paréntesis para mostrar y revelar estrictamente su visualidad y el sentido de su transparencia en un concepto y no en una experiencia. Sin embargo el *retorno de lo real* que viene a nombrar las prácticas artísticas contemporáneas, cercanas a los nuevos medios de representación, como la fotografía o el vídeo, tratan de hacer de la experiencia una cita semántica a la imaginación de un suceso-relato, así como las remisiones a los particulares o insignificantes relatos autobiográficos del artista manifiestan, a nuestro modo de ver, la carencia o el anhelo de esa densidad imaginaria de lo que la imagen cuenta. Al apuntar estas ideas bien podríamos remitir a artistas contemporáneos como Bill Viola o Sophie Call, por citar algunos.

Así, puede decirse que esta deuda de la imagen con el contar se halla incluso inscrita en el legendario y simbólico relato de su mismo origen: la pintura nace en el mito de la sombra que quiere retener, para sobrevivir, la presencia de un amor que ha de ausentarse, o nace de un reflejo narcisista cuyo deseo puede, quizás, ser visto como un deseo irreductible de autoco-

nocimiento. Amor y conocimiento es lo que, en realidad, el relato busca engendrar y, a su vez, es lo que permite la supervivencia de quien lo relata, según nos refiere la fábula arquetípica por excelencia (originaria en gran medida para el relato más acá de toda finalidad cosmogónica), de Sharezade, quien cuenta para poder vivir y hace del vivir sentido, que es más que sobrevivir, por el relato.

De este modo, puede decirse que la pintura se ha inscrito particularmente, y con su propia práctica histórica en concreto, hasta el siglo XX, en la naturaleza del relato de los textos originarios y sagrados; sean estos del heredado mundo de los mitos clásicos grecorromanos, o de los textos sagrados y la iconografía cristiana. Renacimiento y Barroco, particularmente, hicieron girar la creación de sus imágenes en torno a los textos de cabecera de los artistas desde los que forjaron el imaginario cultural de occidente. Textos como *Las metamorfosis* de Ovidio, o los textos canónicos fundamentales para la institución eclesiástica como la Biblia, o *La leyenda dorada*, de Santiago de la Vorágine, que permitía configurar la iconografía de la fabulosa vida de los santos y otros muchos, posibilitaron ese aspecto semántico de las imágenes artísticas y aún el desarrollo teórico de las formas plásticas, nos atreveríamos a decir. Sin este deseo de ver originario, que el relato mítico nos insta a realizar, la pintura no hubiera alcanzado las grandes obras maestras que nos invitan a reconocer el lugar de la imaginación descrito en las fuentes literarias, en ocasiones, de forma inolvidable para quien lo ha visto, resonando interminable en nosotros su relato por la imagen que grandes artistas hicieron posible. Un *Descendimiento* para Van der Waiden, una *Venus* para Tiziano, un *Juicio de Paris* para Rubens, un *Regreso del hijo pródigo* para Rembrandt, etcétera, lo atestiguan.

### 1.1. La formulación originaria del relato iconográfico

Todas esas obras, como es sabido, llevan ese relato iconográfico, de forma explícita o latente, como indagación iconológica si se quiere, para renombrar a Panofsky<sup>1</sup>, que fue quien nos lo hizo ver de forma más siste-

<sup>1</sup> Hacemos referencia aquí, especialmente, a la obra fundamental en este autor, publicada originariamente en 1955, *El significado en las artes visuales*. Alianza Madrid, 1979. De forma particular su primer capítulo, publicado en 1939 como estudio introductorio a la obra de los *Estudios sobre iconología*, donde refiere los estadios de análisis de las imágenes y apunta el *análisis iconográfico* orientado a esa conformación de las historias y alegorías que reclama el uso de las fuentes literarias, y al que la iconología sintetizará en la pragmática o el uso cultural de sus representaciones en cada época.

mática. Y precisamente en la trama originaria de la construcción del habla muda, o la poesía silenciosa que la pintura representa, atendiendo a la referencia del lema clásico horaciano, habría que recordar esa originaria consideración a los fundamentos y construcciones de signos que representaron la gestualidad para ese habla; y ello, concretamente como sistema de unas formas-signos que transitan en la pintura entre el significante y el significado y que conlleva la presencia-imagen del desarrollo de su relato. Esta consideración no sólo nos remite a una perspectiva fisiognómica, que pone de relieve el gesto expresivo del rostro, por el que de forma automática se evidencia la afección significativa, sino a la atención sintáctica, por así decirlo, de todo gesto por el que la obra manifiesta un meditado plan de organización, encargado de orientar la atención y la lectura imaginaria por parte del espectador que se adentra y conoce el contexto cultural de esa escenificación. Es en este sentido, el de la configuración propiamente iconográfica de esos escenarios, en el que la cultura pictórica del mundo clásico dio lugar en su tiempo al manejo teórico y particular de esos textos canónicos, tanto para la ideación del relato como para el ejercicio de su expectación; textos que formaban, como decíamos, parte de las bibliotecas básicas de los hacedores de imágenes pictóricas, y entre los que de manera significativa para su uso codificador de las imágenes debe también mencionarse la célebre *Iconología* de Ripa. Todos estos textos, sumados a los que se nombran como literatura teórica propia de los tratados de pintura que forma parte del saber y del imaginario artístico de occidente, Renacimiento y Barroco especialmente, como apuntamos, fueron usados, por así decirlo, como *diccionarios* instrumentales de iniciación para la realización y la lectura de las representaciones pictóricas y las producciones de imágenes.

De esta forma, a la semántica de esta voluntad expresiva que se sitúa en el origen moderno del arte, nos parece ilustrativo apuntar la observación particular que, para la construcción del relato, suponen los gestos centrados en las manos, tal como nos recuerda Baxandall<sup>2</sup> en su análisis del coloquio angélico para las representaciones de la Anunciación en el *Quattrocento* y, ya de forma general, los sistemas de signos que especialmente ha desarrollado la indigitación para la modulación de todo relato visual y que tantos e importantes estudios ha inducido ha realizar en los artistas de ese tiempo. El dedo índice, en su intención de señalar, concentró la visión para el ejercicio de la teoría de los *moti*, que se resume en la atención a los movimiento del cuerpo para expresar *los afectos del alma*, según argumentaba Alberti, o, como lo expresaba Leonardo, *il concetto della mente*, refiriéndose a la

<sup>2</sup> BAXANDALL, M. (1972). *Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento*. Gustavo Gili. Barcelona, 2000.

personalidad que hace el movimiento y que, en verdad, hace verosímil la representación de la figura y, por tanto, de la escena.

En la *Semántica del dedo índice* (1980), recogida en sus estudios de la semántica del gesto, André Chastel<sup>3</sup> nos recuerda que dicha teoría de los *moti* es, de hecho, consustancial a la pintura moderna, refiriendo, en este sentido, la cita del tratado de Alberti (Libro II,42) en que se pone significativamente de manifiesto (para el valor del relato en la pintura y la pintura como relato *sui generis*) este interés. Dice Alberti: *Me agrada que haya en la historia quien nos advierta y enseñe lo que sucede, o con la mano invite a ver.*



Dürer (1506). *Estudio para manos.*



Leonardo (1515). *S. Juan Bautista.*

Figura de invención que acoge la análoga de un narrador o presentador, como si del *festaiuolo* se tratara, y que nos invita a participar en ese originario acto de creación que representa la escena y al mismo tiempo nos hace cómplices (con su mirada), y necesarios para la realización del relato; un intermediario, en definitiva, para el espectador, ante la historia que se desenvuelve en la imagen y se ofrece a ser vista como igualmente invita el relato a ser escuchado por quien lo cuenta. No en vano Baxandall<sup>4</sup>, en el in-

<sup>3</sup> CHASTEL, A. *El gesto en el arte*. Siruela. Madrid, 2004, págs 56 y ss.

<sup>4</sup> BAXANDALL, M. (1971). *Giotto y los oradores*. Visor. Madrid, 1996. Pág. 189.

terés de señalar la incidencia del lenguaje en la prefiguración o la observación visual en la cultura humanística, nos recuerda que Alberti, como humanista impregnado de su contexto afín, elabora su concepto fundamental de *Compositio* en el tratado, como *una metáfora de gran precisión que transfiere a la pintura un modelo de organización derivado de la retórica*.

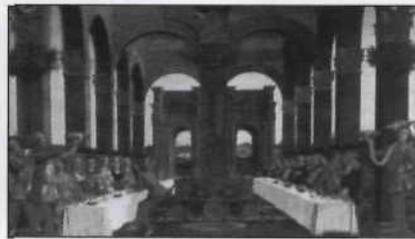
No obstante, debe recordarse que, como es notorio en la literatura artística del *paragone*, allí donde la pintura pudo nombrarse como poesía muda, se da a la imagen pictórica la diferencia (que Leonardo trató de poner de relieve) que le asigna otro modo de “decir” para el que, precisamente y en última instancia, Mercurio pide silencio con un gesto triunfante para la pintura moderna, según recuerda, también, Chastel al referirse a la obra de Dosso Dosi, donde Júpiter se inicia en la representación, en la fábula para ser vista de las mariposas (imagen de la Psique), cuya creación plástica resuena pictóricamente en el luminoso arco iris, como lugar silencioso del asombro en su modo particular de relato, al que la virtud también se verá obligada a descubrir y escuchar. Con todo, un ejemplo de relato de esa humanística propia de la *Compositio* que transfiere a la pintura esa convivencia con la escritura lo podremos ver en una obra de Boticelli.

## 1.2. Un relato visual renacentista

En la conjunción que la pintura renacentista puede realizar con el relato, poniéndose incluso al servicio literal de su reconocimiento ilustrativo, ningún ejemplo nos parece más célebre y particularmente interesante, por su desarrollo, que el que Boticelli (que da muestras de interés del ejercicio de esa conjunción en toda su obra) formula con un relato de Bocaccio: la famosa *Historia de Natagio degli Onesti*. La serie de cuatro cuadros que probablemente Lorenzo el Magnífico encargó a Boticelli en 1483, como regalo de boda en la familia Pucci con la que estaba emparentado, como así parecen señalar ciertos signos de la emblemática que aparecen en la tercera escena. De los cuatro paneles tres de ellos se encuentran en el museo del Prado, legados por Francisco Cambó en 1941<sup>5</sup>, el cuarto se encuentra en colección privada americana. La historia que enuncia su título remite, como apuntamos, a un relato del *Decamerón* de Bocaccio (jornada V, novella 8). El primer panel nos muestra a Nastagio aislado y reflexivo, en un pinar de Rávena, por que ha sido rechazado por su amada la hija de Paolo

<sup>5</sup> Para la documentación histórica de esta obra citamos, al respecto, el catálogo de la exposición de la *Colección Cambó*. Ministerio de Cultura. Museo del Prado. Octubre-Diciembre 1990.

Traversari; en su vagar (nótese la *escenografía* gestual y espacial que acompañan las imágenes), se le aparece una mujer perseguida por un jinete y sus mastines que la atacan y persiguen ferozmente ante su sorpresa e impotencia. En el segundo panel nuestro protagonista se horroriza al ver que una vez alcanzada la mujer, el caballero le arranca el corazón y lo arroja a sus mastines, que dan cuenta de él. Acto seguido la mujer se reincorpora como resucitada y reanuda su huída y la consecuente persecución. El caballero agresor se presenta a Nastagio como Guido, un antepasado suyo que se había suicidado por los desplantes de una mujer a la que amaba, y la justicia divina les castigaba obligándoles a aparecer en el mismo lugar, y a la misma hora, durante tantos años como duraron los desplantes de ese amor que Guido sentía. Es en el tercer panel donde Nastagio lleva a cabo la ocurrencia de utilizar esta aparición señalada, en el tiempo y el espacio, para mostrar a la familia Traversari y a su amada lo que puede ocurrir si persiste en ocasionarle su desgracia. Con esta visión la hija de Paolo Traversari consiente en su amor, siendo el cuarto panel el que representa el banquete nupcial. Panel con el que nos parece oír el célebre cierre feliz de toda historia.



Estas referencias del relato en la obra apuntada nos permiten, por otra parte, diversas reflexiones de las relaciones entre el texto y la pintura, entre la representación espacial-visual y la representación sujeta al tiempo del suceder en que la fábula contada, o escenificada, se da: en definitiva, entre las formas y su organización en aras de un significado contenido en

su visualidad. Si prestamos atención al primer panel, probablemente el de mejor ejecución y mayor interés en el posible análisis, vemos como el marco secuenciado de las unidades temporales vienen señalados por los lindes de la escenografía fundamental para toda la fábula: los espacios que los árboles y tocones enmarcan. La mímica de los gestos corporales, particularmente de Nastagio, pone en evidencia, además de su doble presencia en el panel inicial, que hace manifiesto el papel de la arboleda para la representación temporal, que el espectador entra en la historia en el lugar en que él mismo lo hace (es decir por el espacio central en que irrumpe el acontecimiento excepcional y sorprendente que desencadena el relato) para enhebrar un hilo temporal que hila los diversos tiempos del cuento.

Con ello comprobamos que se nos está invitando al desarrollo de una lectura e interpretación de su cuidada y sofisticada disposición y organización de las figuras en el espacio, el modelo estratégico de orientar la atención y los diferentes recursos que se emplean para el desarrollo secuencial en el plano visual del relato. La articulación de la forma y el contenido, se muestra en este desarrollo análogamente a la articulación de escenario y figuras, espacio y tiempo, que encarnan la acción y el pensamiento relatado en el cuento de Bocaccio. En definitiva tratamos con el valor de las posibles correspondencias espaciotemporales para la representación a través del reconocimiento de la formalización de la obra, y ello de una manera adecuada a la posible actualización y apropiación de su construcción original.

Los lugares del tiempo en la pintura, y los de su significación plástica o constructiva en el espacio de la acción, a lo largo de sus avatares estilísticos en sus confrontaciones históricas, se muestran como una construcción de particular interés en el desarrollo de estas cuestiones que conjugan la pintura con el relato y muestran la imaginación de los artistas para sus soluciones artísticas, para lo que igualmente podríamos remitirnos a un texto modélico en este orden, como puede ser la obra de Eco y Calabrese<sup>6</sup> *El tiempo en la pintura*. Pues en lo que a la representación del tiempo en suceso se refiere, es decir en relato, la pintura, como es sabido, bajo el signo de la eclosión romántica, va anteponer en su finalidad autónoma el relato de sí misma, como argumentará con posterioridad Greenberg, el crítico e ideólogo americano de los pintores de la Escuela de Nueva York. En el contexto de la institucionalización de la vanguardia, y como un exponente en esa concepción teórica de la culminación en el progreso de la finalidad artística como relato de sí mismo (donde el tiempo se va a limitar, en general,

<sup>6</sup> ECO, U. y CALABRESE, O. *El tiempo en la pintura*. Mondadori. Madrid, 1987.

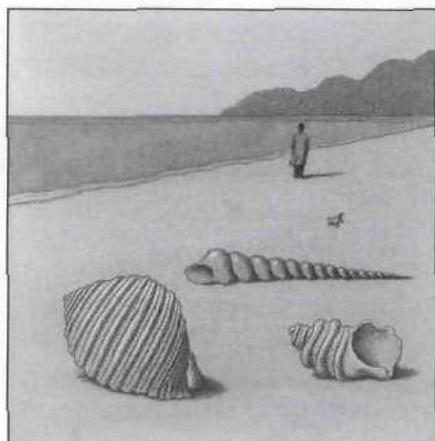
al tiempo de la acción y ejecución de la propia pintura), la representación de una historia se remite al ejercicio propiamente de un género artístico menor que, como había mostrado el giro originario de la modernidad a mediados del XIX, se desarrolla en una suerte de especialización artística propia del género nombrado como ilustración.

## 2. ENTRE LA PINTURA Y EL RELATO

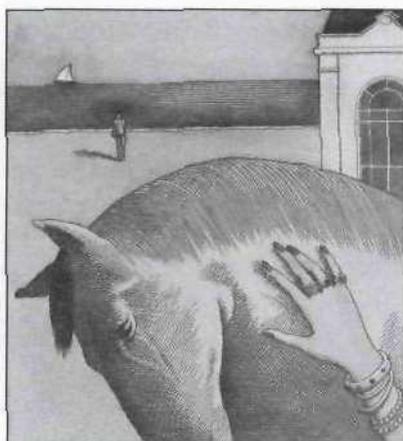
La ilustración, así, ha alcanzado su desarrollo en la cultura moderna de forma particularmente ligada al desarrollo de los medios de comunicación masiva y de la prensa gráfica, y también, es necesario recordarlo, en deuda con las posibilidades imaginarias y técnicas que los movimientos artísticos, como el Simbolismo, el Modernismo y, ya inmersos en la plenitud de la vanguardia histórica, del expresionismo y el Surrealismo, que pusieron en juego toda una suerte de recursos estéticos fundamentales para la libertad de invención y para ahondar en la experiencia de la imaginación moderna de lo que supone la creación de un mundo, de un relato vivido con la implicación de imágenes que pueden arraigar en la memoria del lector con la fuerza y la brillantez de lo que permanece como recuerdo indeleble, y aún *sentimental, de esa vivencia que construyó la lectura. La implicación y significación imaginaria de los signos inherentes al conjunto de las formas artísticas modernas, entre lo surreal y lo expresionista, ligado a la expresión gráfica de los medios artísticos y la extensión comunicativa de la prensa y otras formas de mediación social en su proliferación diversa, la podemos entrever cuando nos acercamos a la propia realidad del ejercicio contemporáneo de artistas populares que se centran en el dibujo ilustrativo, a través de la prensa gráfica o más allá de ella, como Le-Tan o Pericolti.*

Los dibujos de Le-Tan, en concreto, tienen esa sustancia silenciosa de las imágenes que formulan la posibilidad de un relato sin determinación. Una poética de las cosas, las figuras y los espacios que se acomoda a nuestro acto de ver de manera discreta por su sencillez, y de forma enigmática en su virtud de lo elemental. La ascendencia surreal (Magritte en el fondo) y costumbrista en su levedad silenciosa, a la manera sustancial de ciertas representaciones de Eduard Hooper, tocado por un imperceptible humor afín a Saul Steimberg: todo ello se halla en el sustrato de sus imágenes guiadas por la incidencia de su propia biografía emocional y familiar que nos remite a su referente propio de una cultura oriental. Como hijo de un pintor vietnamita, Le-Pho, que conoció el París de los años treinta y se afincó allí en la posguerra, donde nació y estudio Le-Tan, su obra tiene ese matiz que lo diferencia artísticamente. La sustancia literaria de sus dibujos,

es al mismo tiempo la propia de una pintura poética. El propio Le-Tan nos define de manera inigualable el sentido de su indagación gráfica, cuando alude biográficamente a la acción de su memoria:



Le-Tan. *La hora del paseo*. 1996.



Le-Tan. *Caballo en la playa*. 1980.

*Así es como funciona mi pobre memoria: la componen meros fragmentos de vida, de emoción, de alegría y de tristeza. Algunos recuerdos están extremadamente presentes, pero una cosa parece haberse borrado: el sonido. Así es como veo mi pasado: como imágenes aisladas y silenciosas<sup>7</sup>.*

El origen de este lugar, entre la pintura y el relato, toma valor particularmente relevante cuando ciertos relatos decimonónicos, que parecen nacidos exclusivamente para fomentar la imaginación de los niños, y que realmente dieron origen al género de la literatura infantil (excluyendo, en su ubicación temporal, al clásico Perrault) se presentan en muchos casos ligados en la memoria histórica, de esa forma indeleble que apuntábamos, a sus imágenes o ilustraciones con que nacieron al público en sus ediciones originarias, o reimpressiones posteriores con la visión de otros artistas.

En adelante, es decir, significativamente desde el siglo XIX, los pintores van a remitirnos, esporádicamente en sus atenciones particulares de

<sup>7</sup> LE-TAN, Pierre. Cat. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Madrid, 2004, pág. 37.

*imágenes*, a través de dibujos, grabados y pinturas como ilustraciones, a relatos o textos célebres de la historia de la fabulación: y en este punto dos obras de la llamada literatura infantil asaltan inmediatamente, para mí, nuestra atención, las obras del reverendo Charles Dodgson, el célebre Lewis Carroll, y el no menos clásico inaugural escritor del género (sin olvidar los hermanos Grimm) como fue Andersen, del que se cumple aniversario, también, en este año cervantino, a cuya obra del Quijote no podremos, naturalmente, ni quereremos eludir nuestra atención posteriormente.

## 2.1. El valor del relato inolvidable

En este orden propio de la ilustración, no es fácil nombrar e imaginar *Alicia en el país de la maravillas* sin tener en mente su originario e insuperable mundo creador a través de sus imágenes con que la historia de Carroll inició su andadura pública en 1865. Los dibujos de John Tenniel<sup>8</sup> se nos muestran inseparables ya del sentido de la historia pese a haber tenido infinidad de artistas ilustradores que lo han visitado con posterioridad de forma célebre, como Arthur Rackman, célebre también por sus ilustraciones de Andersen, o Mervyn Peake. En su escueto y excelente prólogo a la edición que tengo a mano, Sergio Pitol nos recuerda muy bien la manera de concebir el mundo por parte del reverendo Dodgson cuando cita el célebre diálogo entre Alicia y el gato Cheshire, y que, por nuestra parte, queremos reincidir para apuntar nuestra posible tesis del valor del relato:

*—En esa dirección —dijo el gato— vive un sombrerero y en aquella otra vive una liebre de marzo. Puedes visitar a quien quieras: ambos están locos.*

*—Pero yo no quiero ver gente loca —exclamó Alicia.*

*—Oh, eso no lo puedes remediar —dijo el gato—. Aquí todos estamos locos. Yo estoy loco. Tú estas loca.*

Bajo ese disfraz de locura, que en realidad refleja en su espejo el valor originario de todo relato que pone en juego, no sólo una reconstrucción de la realidad sino también la construcción de una conciencia y de una subjetividad capaz de apuntar una identidad del valor de lo humano, Carroll, en efecto, no sólo maneja y conjuga nuestras categorías del Espacio y el Tiempo de un modo revelador sino que acompaña la emergencia de una crítica moderna con el imaginario infantil, señalando así la particularidad y

<sup>8</sup> Citamos al respecto la edición popular que la Editorial Porrúa hizo de esta obra en 1978.

la excelencia propia de la infancia. En el relato de Carroll, como buen matemático y lógico, se nos pone en evidencia cómo se instala y actúa la imaginación paradigmática y la imaginación narrativa en su dualidad, tal como Bruner la expone<sup>9</sup>. En efecto, la paradigmática lógica aspira a la representación de universales y los requisitos de su lenguaje, desde la verificación empírica y la analítica, se fundan en la coherencia y la no contradicción. La imaginación narrativa actúa en y desde las intenciones y acciones humanas, su atemporalidad se funda en los sucesos de la experiencia y la particularidad de la condición humana: la lógica se organiza para ser convincente, el relato pone en su desenlace el sentido y la significación de nuestros sentimientos y nuestras ilusiones. En ello estriba no sólo los valores conjugados del relato sino el fundamental papel que el oidor-lector cumple con su actualización e incorporación en la experiencia de su propio relato de identidad personal. Pues (y nos atrevemos a señalarlo así y ahora), en síntesis, **este valor esencial del relato como constructor de personalidad y conciencia de identidad con lo otro y el otro.**



Tenniel. (Alicia dialoga con el gato de Cheshire). 1865.

Como recuerda Bruner, *el acto de crear una narración de una clase determinada y con una forma determinada no tiene por objeto suscitar una reacción estándar sino recuperar lo más adecuado y emocionalmente vivo del repertorio del lector. De modo que la "gran" narración consiste, inevitablemente, en abordar conflictos humanos que resulten "accesibles" a los*

<sup>9</sup> BRUNER, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa. Barcelona, 1994. Págs. 24 y ss.

lectores, pero a la vez los conflictos deben presentarse con la suficiente subjetividad para que puedan ser reescritos por el lector, a fin de permitir el juego de su imaginación<sup>10</sup>. Añadamos aquí, por nuestra parte, que esa verificación de confesiones propias de lectores impenitentes, que nos muestra la historia misma del relato, permite reconocer no sólo la *recuperación de lo más adecuado* sino su afianzamiento también, que no solo *permite* el juego de la imaginación sino que lo pone en acción y proyección.

La naturaleza abierta y constructiva del relato fue puesta también en evidencia, en este sentido que por nuestra parte tratamos de subrayar, en el estudio de la *Introducción a la literatura fantástica* que Todorov<sup>11</sup> realizó en los años setenta, donde sirviéndose significativamente de una historia de *Las mil y una noches*, señala la variedad temática del cuento en la implicación del sujeto (en un orden señalado para nuestras observaciones), como una respuesta al ajuste de la construcción cognitiva en la mente infantil, sintetizada en el enunciado general de los *temas del yo*, y que resume en los aspectos temáticos de las *metamorfosis*, y la *sobredeterminación*, o *pan-determinación*. Uno y otro contribuyen a la construcción de significado, sin el que la identidad de sujeto no puede sustentarse. Así, los puentes y las relaciones entre las ideas y las percepciones, entre los objetos y la yoidad, entre los efectos y las causas en el devenir que traspasa lo inmediato reconocible con que el relato se compone, al igual que la estructuración del tiempo y el espacio, como particularmente señalamos con anterioridad, componen esas transformaciones y esas causalidades que hacen del relato lo que es: una particular singladura de la imaginación para la construcción de sujeto.

Esta suerte de indagación cognitiva, propia de la naturaleza del relato, que sustancialmente Todorov resume en el principio del *cuestionamiento de los límites de la materia y el espíritu*, lo argumenta, en realidad, estableciendo un parangón, además de con la locura, precisamente con la psicología infantil, citando a Piaget en sus célebres *Seis estudios de psicología* con que apuntala su premisa (que nos obligará a una cita literal más amplia de lo deseado, pero que estamos seguros de interesar por la propia implicación con el tema que motiva nuestro texto), al enunciar: *Este principio engendra diversos temas fundamentales: una causalidad particular; el pan-determinismo; la multiplicación de la personalidad; la ruptura del lí-*

<sup>10</sup> Ob. Cit. pág. 46.

<sup>11</sup> TODOROV, T. (1976). *Introducción a la literatura fantástica*. Edc. Buenos Aires. Barcelona, 1984.

mite entre sujeto y objeto; y, por fin, la transformación del tiempo y el espacio. Esta lista no es exhaustiva, pero puede decirse que reúne los elementos esenciales de la primera red de temas fantásticos. Por razones que se darán más adelante, dimos a esos temas el nombre de temas del yo. A lo largo de este análisis, se señaló, por una parte, una correspondencia entre los temas fantásticos aquí agrupados, y por otra, las categorías que es necesario utilizar para describir el mundo del drogado, del psicótico y del niño pequeño. Es así como una observación de Piaget parece aplicarse exactamente a nuestro objeto: "Cuatro procesos fundamentales caracterizan esta revolución intelectual llevada a cabo durante los dos primeros años de la existencia: son las construcciones de las categorías del objeto y del espacio, de la causalidad y del tiempo"<sup>12</sup>.

En efecto, esta suerte de imbricaciones de los temas del yo remiten a la consolidación y reestructuración de ese ámbito operatorio que va a definir la personalidad. Naturalmente esta generalidad no puede sino apuntarse con la imbricación de los también llamados temas del tú en los que se barajan las realidades del deseo y de la construcción de la razón ética de nuestro intercambio social con el otro. Este indefectible comercio con la realidad del mundo desde esta dualidad temática, que bien puede mostrarnos una doble perspectiva de nuestra atención en él que resumen el adentro y el afuera, nos recuerda que, como apunta Todorov, "el yo significa el relativo aislamiento del hombre en su relación con el mundo que construye, el acento puesto sobre esta confrontación sin que sea necesario nombrar a un intermediario. El tú, en cambio, remite precisamente a ese intermediario (...)"; y, ciertamente esto sitúa, necesariamente, en el centro de nuestras indagaciones de sujeto y construcciones de mundo esta relación terciaria yo-tú-y realidad, haciendo hincapié en su asimetría pues, tal como argumenta Todorov "el yo está presente en el tu pero no a la inversa. Como dice Martín Buber: "no hay Yo en sí, sólo existe el Yo de la palabra principio Yo-Tú, y el Yo de la palabra principio Yo-Aquello. Cuando el hombre dice Yo quiere decir lo uno o lo otro, Tú o Aquello"<sup>13</sup>.

Un último apunte, sirviéndonos en Todorov, de lo que nos parece de interés para enmarcar nuestra reflexión: la propia naturaleza dual-terciaria de esta red temática pone en evidencia el papel fundamental del lenguaje y el hecho sensible de que las propias categorías del lenguaje, en el relato, se muestran correspondiendo a esa doble naturaleza como algo verbal y transversal al mismo tiempo; el relato, constituido con palabras supone algo

<sup>12</sup> *Ibidem*. Pág. 144.

<sup>13</sup> *Ibidem*. Pág. 184.

más que palabras, y es ahí donde, de alguna forma, pretenden situarnos las imágenes que pueden acompañar un texto. Se trata de un resto de la experiencia de la lectura que busca acercarnos aún más a la experiencia sensible, vívida, de la misma. Para esta atención imaginaria, que trasciende el lenguaje, aún en la perspectiva literaria, Todorov, cita perspicazmente los cuentos de Hoffmann, de quien es fácil reconocer su apelación a la mirada, a la imagen que pueda crearse, sobre el discurso.

## 2.2. De otro modo en las raíces del relato

Es bien sabida la referencia latente que el relato conlleva del pensamiento mítico. El *illo tempore*, que señalábamos inicialmente inscrito en la mágica fórmula con que se acostumbraba iniciar el cuento, lo vemos actualizado también en ese propósito iniciático que todo relato esconde en su finalidad profana. El tiempo originario del mito, con que se inicia el saber de los Orígenes que enseñaban un sentido de la existencia, separando Mundo y Caos, se muestra en el relato como una acción, también, de hacer mundo y construir diferenciación, incluso más allá de nuestras observaciones anteriores, si tenemos en cuenta las consideraciones de Eliade al respecto de esta realidad mítica de la iniciación, que nos recuerda, así mismo, como esta relación mito y realidad, y por consiguiente mito y relato, forma parte sustancial de la condición humana, sometida a pruebas, etapas, en definitiva experiencias de finitud y de renacer, de olvido y de memoria que remiten al origen primordial, a realidades originarias. En esta suerte de mitología de la memoria, con que el mito presenta alguno de sus saberes arqueológicos en la cultura griega, recuerda Eliade, cómo el pasado que se desvela “*es algo más que el antecedente del presente: es su fuente*”. Y añade: “*Gracias a la memoria primordial que puede recuperar, el poeta, inspirado por las Musas, accede a las realidades originarias. Estas realidades se manifiestan en los tiempos míticos del comienzo y constituyen el fundamento de este Mundo*”<sup>14</sup>. Las aguas de Lethe que manan de esa fuente son olvido, que simbolizan muerte, pero también retorno a la vida de otro modo en virtud de Mnemosyne, la madre de las musas.

A propósito del eminente germanista y folklorista holandés Jean de Vries, Eliade publicó una reseña de su obra en la *Nouvelle Revue Française*, en mayo de 1956, bajo el título de *Los mitos y los cuentos de hadas*, en la que pudo apuntar la liminar relación entre los cuentos maravillosos y el mito. Traspasando la referencia de conexión por arriba, a través

<sup>14</sup> ELIADE, M. (1963). *Mito y Realidad*. Guadarrama. Madrid, 1978. Pág. 128.

de la *saga* como epopeya heroica de origen aristocrático, con el cuento, que recae sobre el pueblo como escisión profana, Elíade apunta el criterio de valor de los folkloristas que ven como el origen del cuento remite a un estadio de la cultura oral. Esto, a nuestro modo de ver, pone de relieve una conexión con el mito por abajo, como la etnología nos lo presenta, de tal forma que lo que muestran es su incidencia “*en el comportamiento del hombre con respecto a lo sagrado, tal como se desprende de toda esta masa de textos orales*”<sup>15</sup>. Para añadir, por su parte, que lo que a los historiadores de su índole interesa, apunta a esa naturaleza del relato que sabe verlo en su dimensión actual. “*Convertido desde hace mucho tiempo en Occidente en literatura de diversión (para los niños y los campesinos) o de evasión (para los habitantes de la ciudad), el cuento maravilloso presenta con todo la estructura de una aventura extraordinariamente grave y responsable, pues se reduce, en suma, a un escenario iniciático: se reencuentran siempre las pruebas iniciáticas (luchas contra el monstruo, obstáculos aparentemente insuperables, enigmas a resolver, trabajos imposibles de efectuar, etc.), el descenso a los Infiernos o la ascensión al Cielo, o incluso la muerte y la resurrección (lo que, por otra parte, revierte en lo mismo), la boda con la Princesa. Es cierto que, como ha subrayado muy acertadamente Jean de Vries, el cuento acaba siempre por un ‘happy end’. Pero su contenido propiamente dicho se refiere a una realidad extremadamente seria: la iniciación, es decir, el tránsito gracias al artificio de una muerte y de una resurrección simbólicas de la ignorancia y de la inmadurez a la edad espiritual del adulto*”. No nos hubiéramos atrevido a la extensión de la cita si no nos permitiera referir con tal claridad poética el sentido apuntado por nuestra parte, en lo que al valor y entrega ya señalada conlleva en el plano de lo imaginario, la naturaleza del relato. Cabría apuntar, que a lo que nos referimos siempre es una particularidad del relato, la que propiamente hemos nombrado como literatura fantástica, tal como así se reconoce en las necesarias analíticas de los géneros literarios; no obstante, a nuestro modo de ver, cualquier transferencia narrativa se afana por asentar y comprender toda realidad, y esta no escapa precisamente a la implicación del enigma. Como ironiza Jorge Luis Borges (y tomo la cita de una excelente especialista en el estudio de la literatura infantil como es la profesora Ana Pelegrin)<sup>16</sup>, *No deberíamos hablar de literatura fantástica, por que no sabemos a que género pertenece el universo: si al género fantástico o al género real*”.

<sup>15</sup> Ibídem. Pág. 208 y ss.

<sup>16</sup> PELEGRIN, A. *La aventura de oír. Cuentos tradicionales y literatura infantil*. Anaya. Madrid, 2004, pág. 73.

### 3. DE LA MÁS CÉLEBRE GENIAL LOCURA

Pero, en efecto, si se trata de poner en imágenes la acción lúcida de una locura sentimental, crítica y aún escéptica de qué cosas se argumenta con lo real; entre todas las historias inolvidables de la literatura, no es difícil imaginar que la de Cervantes haya sido la más visitada, probablemente, *junto con La divina comedia de Dante (para la cual las imágenes de Blake son la iconología inmediata para su memoria literaria)*, por los más diversos artistas. Locura generosa la del Quijote, que es piedra estratégica y angular del relato y el ser de la ficción misma (el *desatino sin ocasión*, como él mismo confiesa a Sancho y que es, precisamente lo que a éste le embauca de su señor hasta la fidelidad: el relato y su implicación imaginaria y humana), siendo como es, en su identidad, una voluntad al servicio de sus visiones y de sus sueños, como recordara Papini en su breve y sustancial prólogo y, por lo mismo, dado a la acción por mejorarlo todo; es esa piedad *apasionada, ignorada por la realidad bruta y sus fantasmas, que hace confundir una badila con un yelmo*, la que despierta en nosotros, los lectores, las imágenes más inolvidables de una literatura que es particularmente *iniiciática* en la singladura de la construcción de conciencia comerciando con la realidad, como un ejercicio de conciencia de Yo y de mundo, donde el intermediario explícito del tú (Sancho) toma el lugar central que le pertenece. Ciertamente la locura del Quijote, no es tal, como muy bien apunta Papini<sup>17</sup>, sino un calculado ejercicio de ficción que pone de relieve toda la red temática de un viaje vital del sujeto, en el que se sustenta la realidad del intercambio simbólico que supone la ficción misma; y todo ello, como se ha dicho infinitas veces, desde la perspectiva imaginaria moderna de la ironía, que es quien más puede mostrarnos, para el ver, que lo que hay en juego es una representación.

Así pues, de igual forma, el devenir histórico de esta historia de historias, nos recuerda la sustancial carga de trasunto imaginario que este relato conlleva, y que de inmediato nos vienen a la mente, para apuntalar esa identidad en construcción imaginaria que refiere la partida del Quijote, *Alguna célebre ilustración de los innumerables artistas que lo han recreado nos vienen a imagen, pero muy popularmente reseñable son los excelentes grabados de Doré, que ya son, también, una iconología inseparable de esos avatares ilusorios y generosos en que se desenvuelven la temática del yo y el tú que encarna el personaje excéntrico. Tocados por la reflexión de la sombría y enigmática captación emocional de los instantes, con*

<sup>17</sup> PAPINI, G. *Cervantes y Don Quijote*. Introducción a la obra de Cervantes. AHR. Barcelona, 1971.

el gusto popularizado de lo romántico, los grabados de Doré son un minucioso y paralelo relato de imágenes, en sus mas célebres trabajos de ilustración, tanto de la obra de Cervantes (1862), como también de la de Dante (1861), de la Biblia (1866) o de Perrault. Su prolífica producción en el taller de estampas imaginarias, ayudado con un sin numero de empleados, contribuyeron a implantar en Europa el libro ilustrado de gran formato en el siglo XIX.



Doré. 1862. *La cueva de Montesinos*  
Cap. XXII



*El mono adivino de ámese Pedro*  
Cap. XXV

Pero no podemos menos que recordar que la significación de los artistas que se enfrentan a la ilustración de esta célebre novela de novelas modernas, se inicia y afianza en la medida en que toma esa celebridad de representación moderna de forma internacional, y esto es, ciertamente a partir del siglo XVIII. En este sentido es necesario mencionar a un artista particularmente significativo en el enlace de las imágenes y las palabras, creador de un género de pintura e ilustración crítico e irónico de su tiempo, que llamó *Comic History Painting*, (amigo del no menos célebre escritor y emulador de la obra de Cervantes con su *Historia de Tom Jones, el expósito* —1749— Henry Fiedling) y grabó diferentes escenas del Quijote, nos referimos a William Hogarth (1697-1764). Debemos mencionar igualmente otras célebres y significativas extensiones del imaginario cervantino, particularmente también al excelente pintor y grabador, prácticamente contemporáneo de Doré, que realizó diversas pinturas y dibujos de inolvidable

hondura en la comprensión y proyección de la imagen de Don Quijote, como fue Daumier (1808-1879). En la pintura francesa del XVIII, mencionar aun las obras de Coypel (1661-1722), el pintor de la bóveda de la Capilla de Versalles, a Fragonard (1732-1806), el pintor de las célebres escenas del *Progreso del Amor*. En la pintura española se puso de relieve la presencia de artistas en la ilustración de la obra de Cervantes en la edición que la Real Academia Española publica en 1780, en la que intervienen diferentes artistas de relieve en ese momento como Barranco, Arnal o Gregorio Ferro. En ella, al parecer, se pudo plantear la aparición del trabajo de Goya, que nos remite a un excelente y enigmático dibujo del Quijote en su biblioteca. En los avatares de la pintura y los artistas protagonistas de la vanguardia histórica, los dibujos y ediciones de artistas particularmente prolíficos y ligados a la creación de mundos imaginarios, como es el caso de Dalí, que ilustró sorprendentemente el texto en los años cincuenta, emulando también la voracidad ilustrativa de las tareas de Doré; o como Picasso, que algunos dibujos dedicó al tema. Por último, son dignos de mencionar particularmente, artistas manifiestamente abiertos al lugar de la expresión gráfica y pictórica de la ilustración del libro como Antonio Saura, con personal signo gráfico en la ilustración del libro; o incluso actualmente, artistas particularmente sensibles a las referencias ilustrativas y escenográficas como Barceló y Arroyo, de los que recientemente se han publicado la Divina Comedia, por parte del primero, y Biblia ilustrada y también el Quijote, por parte del segundo, en la edición del Circulo de Lectores.

Bien podemos referir, así, cómo los artistas visuales modernos se han hecho eco, en cierto modo, de la perspectiva y del saber de Pessoa a través de su apócrifo Caeiro, cuando argumentaba *¿El misterio de las cosas? ¡Qué sé yo del misterio!. El misterio es que haya quien piense en el misterio...el mundo no se ha hecho para pensar en él. (Pensar es estar enfermo de los ojos). Sino para mirarlo y estar de acuerdo.* Es entonces, añadimos nosotros, cuando sentimos la nostalgia de oírlo. Oír el relato que nos lo evidencie, precisamente, el enigma de ese mudo que no se ha hecho para pensar en él. Es entonces cuando, como en todo relato que se precie, cuando el Rey y el iniciado descifran y representan, sin explícita determinación, lo que queremos ver, lo que queremos oír.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAXANDALL, M. (1972). *Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento*. G. Gili. Barcelona, 2000.
- BAXANDALL, M. (1971). *Giotto y los oradores*. Visor. Madrid, 1996.
- BOZAL, V. *La ilustración gráfica del XIX en España*, Alberto Corazón. Madrid, 1979.
- BRUNER, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa. Barcelona, 1994.
- CARROLL, L. (1865) *Alicia En el país de las maravillas*. Porrúa. México, 1978.
- CHASTEL, A. (1980). *El gesto en el arte*. Siruela. Madrid, 2004.
- ECO, U., y CALABRESE, O. *El tiempo en la pintura*. Mondadori. Madrid, 1987.
- ELIADE, M.(1963). *Mito y Realidad*. Guadarrama. Madrid, 1978.
- GREENBERG, C. (1965). *Arte y Cultura. Ensayos críticos*. G. Gili. Barcelona, 1979.
- PANOFSKY, E. (1962) *Estudios sobre iconología*. Alianza. Madrid, 1989. (1955). *El significado de las artes visuales*. Alianza. Madrid, 1979.
- PELEGRIN, A. *La aventura de oír. Cuentos tradicionales y literatura infantil*. Anaya. Madrid, 2004.
- STOICHITA, V.I. (1993) *La invención del cuadro*. Serbal. Barcelona, 2000.
- TODOROV, T.(1976). *Introducción a la literatura fantástica*. Edc. Buenos Aires. Barcelona, 1984.
- VV.AA. *La imagen del Quijote en el mundo*. Lunweg. Centro de Estudios Cervantinos. Alcalá de Henares. Madrid, 2005.
- VV.AA. *Don Quijote en el arte y pensamiento de Occidente*. Cátedra. Madrid, 2004.
- Colección Cambó*. Cat. Museo del Prado. MEC, 1990.
- VV.AA. *Pierre Le-Tan*. MNCARS. Madrid, 2004.



# **EL CUENTO, VEHÍCULO DE TRANSMISIÓN DE CONCEPTOS Y VALORES SOCIALES**

Beatriz López Romero  
Profesora Titular de Didáctica de la Expresión Plástica  
CSEU La Salle. Universidad Autónoma de Madrid

## **INTRODUCCIÓN**

- 1. EL RELATO COMO VEHÍCULO DE TRANSMISIÓN DE MENSAJES**
- 2. RELATOS LITERARIOS O RELATOS EDUCACIONALES**
- 3. CÓMO INFLUYEN LOS RELATOS EN LOS NIÑOS**
- 4. LA ETAPA PRIMARIA, IDÓNEA PARA APRENDER VALORES**
- 5. EL CUENTO EN LAS DISTINTAS EDADES**
- 6. LA SOCIEDAD ACTUAL DEMANDA UNA EDUCACIÓN EN VALORES**
- 7. EL CUENTO COMO EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR**
  - 7.1. El cuento y la creación de la conciencia multicultural**
  - 7.2. El desarrollo de la creatividad artística: la elaboración de un cuento**
- 8. UN CUENTO DEDICADO AL MAESTRO**

## **BIBLIOGRAFÍA**

## INTRODUCCIÓN

Los relatos forman parte de la esencia misma de la cultura, y durante siglos han sido utilizados para transmitir mensajes y enseñanzas de una forma indirecta y entretenida.

Los cuentos, a su vez, ya sean orales o escritos, transmiten emociones y tienen una influencia en el desarrollo afectivo y conductual del niño, mucho mayor de lo que en un principio podemos imaginar. Por medio del cuento se pueden enseñar conceptos, valores, y proporcionar al niño ejemplos simbólicos sobre cómo enfrentarse a diversas situaciones o problemas.

Los cuentos divierten, entretienen, enriquecen la vida del niño, y excitan su curiosidad. Estimulan su imaginación, ayudan a desarrollar su intelecto, y a clarificar sus emociones. Le abren un mundo lleno de posibilidades que, los adultos, tanto padres como educadores, tienen la posibilidad de compartir y aprovechar.

Existen muchísimos relatos donde se plantean los miedos más comunes de los niños y relatos que ayudan a mejorar sus vínculos afectivos.

Este texto va a incidir en el modo de utilizar y obtener experiencias didácticas interdisciplinarias utilizando precisamente el mensaje indirecto que el cuento puede transmitir.

Son conocidas las dificultades con las que actualmente se enfrenta el maestro debido a la gran heterogeneidad cultural y de conocimientos de los niños que conforman el aula de hoy. El tema que se va a tratar en esta exposición es *La multiculturalidad en las aulas de nuestro país*.

Se intentará mostrar, desde la práctica metodológica, el recurso del relato como conocimiento e influencia positiva en el niño. Se planteará en este capítulo, alguna propuesta didáctica y metodológica para aquellos educadores que se interesen por las posibilidades de enseñanza indirecta que el relato ofrece, permitiendo acometer cualquier contenido que sea de interés en el aula.

## 1. EL RELATO COMO VEHÍCULO DE TRANSMISIÓN DE MENSAJES

Durante siglos, los relatos se han empleado para transmitir mensajes. Tanto los libros religiosos que contienen metáforas, analogías y parábolas, como las leyendas, la mitología, los romances o los cuentos populares, todos, transmiten enseñanzas de una forma indirecta o modifican ideas difíciles de entender en conceptos más sencillos.

Cómo enseñar a un niño que debe compartir sus caramelos con los demás niños o cómo ayudarlo a superar el miedo a la oscuridad, cómo explicarle la muerte de un ser querido. El relato puede demostrar que no compartir no sólo termina haciendo que el personaje sea infeliz, sino también que el conflicto tiene solución.

Del mismo modo, si creamos relatos con la finalidad de fomentar el respeto y la tolerancia a la diferencia a través del conocimiento, se puede demostrar que una cultura con distintas costumbres, ritos, religión...no es menos respetable que la propia.

La multiculturalidad es un tema afín a la escuela de hoy que se pretende abordar en este texto a través de la enseñanza indirecta de los cuentos.

La mayoría de los relatos llevan implícita una lección moral, lo que significa que puede complementar la práctica educativa de una forma eficaz, creativa y divertida.

No cabe duda que el cuento es una buena forma de comunicación entre el adulto y el niño, porque facilita el proceso de aprendizaje a través de un lenguaje simbólico, menos brusco y racional que el lenguaje cotidiano. El poder de las metáforas hace que incluso algunos psiquiatras y terapeutas hayan utilizado el relato como terapia.

Los relatos influyen en el desarrollo emocional y en la conducta del niño mucho más de lo que en apariencia pueda parecer. Los cuentos enseñan valores y proporcionan ejemplos simbólicos sobre cómo enfrentarse a diversos problemas que se nos pueden presentar en la vida.

Ana Pelegrín concibe la poesía y el cuento maravilloso como materia de símbolo.

*“Y el símbolo se despliega en la palabra irradiando multiplicidad de significados. Esta irradiación invita al niño a un viaje emocional y*

*mental, le acerca a la imaginación literaria, hace posible la conjetura de que literatura y vida pueden estar ensamblados, literatura-vida, un solo ritmo”<sup>1</sup>.*

Algunos psicólogos opinan que los cuentos clásicos que oímos cuando somos niños penetran en nuestra mente dando forma a nuestros valores y a nuestra conducta.

Sabemos que el niño necesita numerosas experiencias durante el crecimiento para llegar a la comprensión del mundo y al sentido de la propia existencia, y quizá, sea ésta la tarea más importante y más difícil en su educación.

En esta ardua tarea cabe destacar la labor importantísima de padres y educadores, y además, nuestra herencia cultural siempre y cuando ésta sea transmitida correctamente<sup>2</sup>.

El niño en su desarrollo debe aprender, poco a poco, a comprenderse mejor porque, a su vez, le va a permitir comprender a los demás y a relacionarse con ellos de un modo más satisfactorio. El niño tiene que llegar a trascender de su propia existencia, y sentirse válido para contribuir de forma relevante en la vida. Esta sensación es necesaria para que se sienta satisfecho consigo mismo y con lo que hace, y los cuentos pueden acompañarlo en esta andadura.

Bruno Bettelheim señala acerca de lo que necesita el niño y lo que le pueden aportar los cuentos de hadas:

*“Necesita ideas de cómo poner en orden su casa interior y, sobre esta base, poder establecer un orden en su vida en general. Necesita —y esto apenas requiere énfasis en el momento de nuestra historia actual— una educación moral, no a través de conceptos éticos abstractos, sino mediante lo que parece tangiblemente correcto y, por ello, lleno de significado para el niño.*

*El niño encuentra este tipo de significado a través de los cuentos de hadas”<sup>3</sup>.*

<sup>1</sup> PELEGRÍN, A. *La aventura de oír*. Editorial Anaya. Madrid, 1982, 2004. pág. 13.

<sup>2</sup> BETTELHEIM, B. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Editorial Crítica. Barcelona, 1975, 2004.

<sup>3</sup> *Ibidem*. pág. 11.

Los cuentos de hadas, como *La Cenicienta*, introducen a los niños en la eterna batalla entre el bien y el mal. *Hänsel y Gretel* transmite que la valentía puede aflorar incluso ante las peores y más temidas situaciones. La fábula de Esopo de *La liebre y la tortuga* nos alecciona sobre la virtud de la constancia y la paciencia, o *El patito feo* de Hans Christian Andersen sobre la aceptación de las diferencias. También el cuento de *Los tres cerditos* de los Hermanos Grimm nos da una valiosa lección sobre las consecuencias de la pereza y la recompensa del trabajo bien hecho.

Es frecuente que los cuentos contengan escenas violentas, y los psicólogos infantiles difieren a la hora de valorarlas. Unos, creen que poseen un efecto catártico, y otros, consideran lo contrario. Sin embargo, el sentido propio que tienen los niños de la justicia queda satisfecho cuando el malo recibe su merecido, y el final feliz, de la mayoría de los cuentos, produce en el niño un sentimiento de seguridad que le implica emocionalmente en el relato.

*“Tanto en los cuentos de hadas como en la vida real, el castigo, o el temor al castigo, sólo evita el crimen de modo relativo. La convicción de que el crimen no resuelve nada es una persuasión mucho más efectiva, y precisamente por esta razón, en los cuentos de hadas el malo siempre pierde”*<sup>4</sup>.

El poder de los cuentos reside precisamente en que los mensajes que se desprenden de ellos, a través de los numerosos símbolos que contienen, permanecen encubiertos y así, entrelazados con el argumento llegan hasta nuestro inconsciente.

En *El libro de las virtudes para niños* de William Bennett se recogen historias clásicas y poemas que, según éste, deberían constituir la base de la “alfabetización moral” de cualquier niño, y señala:

*“Si queremos que nuestros hijos desarrollen esos rasgos de carácter que más admiramos, debemos enseñarles lo que esos rasgos son y por qué merecen tanto admiración como imitación”*<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> *Ibídem.* pág. 15.

<sup>5</sup> Cita de BENNET, W. *El libro de las virtudes para niños*. Ediciones B. Barcelona, 1997, extraída del libro de SHAPIRO, L. *El lenguaje secreto de los niños*. Editorial Urano. Barcelona, 2004. pág. 182.

## 2. RELATOS LITERARIOS O RELATOS EDUCACIONALES

Hay quiénes apuestan por los clásicos y eternos cuentos de hadas como esenciales en el desarrollo del niño porque contienen instrucciones, que ayudan a enfrentarle y a superar determinados problemas universales en el ser humano. Otros difieren de los cuentos de hadas alegando que son relatos negativos que los asustan y utilizan el factor miedo para tratar de corregir su comportamiento. Éstos últimos se inclinan por narraciones positivas que aleccionan sin amenazas y cuyo fin nada tiene que ver con el de la literatura infantil, sino en crear recetas para el éxito.

No es desacertado pensar que ambos tipos de relatos pueden ser útiles y convenientes en situaciones determinadas, ya que son más las similitudes que las diferencias entre ambos. Generalmente, ambos explican la historia de un personaje al que le sucede alguna desgracia y debe superar una serie de obstáculos para conseguir su objetivo. La diferencia se encuentra en el uso del lenguaje, aunque un relato literario puede ser a su vez educacional, y sobre todo, en que un relato educacional es una historia inventada para un niño concreto y en una situación específica.

De todos modos, lo que se muestra evidente es que tanto partidarios como detractores consideran el relato como un vehículo de transmisión de conceptos, valores y conductas. Esta noción es la que este capítulo pretende dar relevancia por las posibilidades que ofrece en el aula.

Grimm, Perrault y Andersen tres autores clásicos europeos de cuentos infantiles recogen, cada uno en su época y en la forma que les distingue a cada uno de ellos, el material originario de su país. *Hänsel y Gretel*, *Blancanieves*, *El lobo y los siete cabritillos*, de los hermanos Grimm; *Caperucita Roja*, *La Bella Durmiente*, *La Cenicienta*, *Pulgarcito*, *Piel de Asno*, de Perrault; *El soldadito de plomo*, *El patito feo*, *La sirenita*, *El traje nuevo del emperador*, de Andersen. Todos ellos son personajes incombustibles de la literatura infantil e historias que han quedado grabadas para siempre en nuestro inconsciente.

Ya se ha mencionado que el que se puedan elaborar relatos “a medida” para un problema específico puede ser en un momento determinado algo muy eficaz.

Es interesante destacar que el cuento es algo que tiene un carácter abierto. Cada niño lo interpreta de una forma particular. Sobre esta idea Bruno Bettelheim expone:

*“El que un cuento sea más importante que otro para un niño determinado y a una edad determinada, depende totalmente de su estadio de desarrollo psicológico y de los problemas más acuciantes en aquel momento”<sup>6</sup>.*

### 3. CÓMO INFLUYEN LOS RELATOS EN LOS NIÑOS

Los mensajes implícitos que contiene el relato permiten una enseñanza indirecta, sin que se establezca resistencia en la mente consciente del oyente.

Esta idea se entiende mejor si se definen las dos estructuras<sup>7</sup> que el cuento posee:

#### Estructura superficial.

Es lo que el niño oye cuando al niño se le cuenta un cuento: la secuencia de las frases, los sonidos...

Esta estructura influye en el nivel consciente.

#### Estructura profunda.

A través del lenguaje simbólico el niño incluye elementos relevantes para sus problemas y es donde halla los significados más profundos. Es decir, la estructura superficial activaría a la estructura profunda.

Este proceso tiene lugar en el nivel inconsciente.

Cuando un niño escucha un relato lo asocia con su propia experiencia. Este proceso se da de una forma inconsciente y, a su vez, explica por qué cada cuento evoca imágenes diferentes en cada niño.

Bruno Bettelheim, educador y uno de los psicólogos y psiquiatras más influyentes del siglo XX, investiga sobre la influencia de los cuentos en los niños y los mensajes psicológicos que le llegan a través de los mismos. Alude al relato como enseñanza para luchar contra las adversidades

<sup>6</sup> BETTELHEIM, B. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Editorial Crítica. Barcelona, 1975, 2004. pág. 20.

<sup>7</sup> ROWSHAN, A. *Cómo contar cuentos*. RBA Libros. Barcelona, 1999. pág. 62.

de la vida, que afrontándolas con resolución permite dominar los obstáculos. Esta lucha la contempla como algo intrínseco a la existencia humana.

*“El hecho de que al final venza la virtud tampoco es lo que provoca la moralidad, sino que el héroe es mucho más atractivo para el niño, que se identifica con él en todas sus batallas. Debido a esta identificación el niño imagina que sufre, junto al héroe, sus pruebas y tribulaciones, triunfando con él puesto que la virtud permanece victoriosa. El niño realiza estas identificaciones por sí solo, y las luchas internas y externas del héroe imprimen en él la huella de la moralidad”<sup>8</sup>.*

Bettelheim señala como defectos de la literatura infantil la falta de simbología e imaginación, y descubre que una gran parte de la literatura infantil no desarrolla los recursos propios del niño para enfrentarse a la vida, porque el tipo de literatura que se propone para desarrollar la mente de los niños y su personalidad no trata los problemas existenciales de la vida.

Carl Jung, también psicólogo y psiquiatra, estudia la importancia de los símbolos, tal y como se presentan en la mente humana, en *“El hombre y sus símbolos”*<sup>9</sup>. Jung señala que, aunque procedamos de distintas culturas y religiones, compartimos una conciencia común. De este modo, las diferentes etnias usan símbolos parecidos e incluso idénticos para representar los aspectos de la vida psíquica. Describe los “arquetipos” como imágenes primigenias. Imágenes heredadas, ideas inconscientes que reflejan los componentes del inconsciente colectivo y se manifiestan simbólicamente en las religiones, los mitos, los cuentos, las metáforas y los sueños. Su significado está destinado y es captado por el inconsciente.

#### 4. LA ETAPA PRIMARIA, IDÓNEA PARA APRENDER VALORES

El contacto con el cuento comienza en el hogar incluso desde que el niño es muy pequeño. La forma básica es el cuento contado, generalmente por los padres y en la mayoría de las ocasiones, antes de dormir. Esta actividad es esencial en la vida de un niño. A los niños les encanta que sus padres les cuenten cuentos por muchas razones; la intimidad que esta ocupación proporciona y la afectividad y ternura que impregna la palabra. La voz

<sup>8</sup> BETTELHEIM, B. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Editorial Crítica. Barcelona, 1975, 2004. pág. 15.

<sup>9</sup> JUNG, C. *El hombre y sus símbolos*. 1964. Caralt. Barcelona, 5.ª edición. 1992.

calmada del adulto da seguridad al niño y actúa de bálsamo para conciliar un dulce sueño.

El niño de la etapa infantil empieza a desarrollar las capacidades básicas de razonamiento, y es así como los cuentos empiezan a cobrar sentido para él. Es la etapa en la que les encanta escuchar una y otra vez el mismo cuento hasta sabérselo de memoria. Esta repetición facilita la creciente comprensión lingüística del niño porque los relatos se ajustan mejor que el habla a la estructura básica del lenguaje, enseñándole gramática, sintaxis y vocabulario.

Lawrence Shapiro<sup>10</sup>, psicóloga infantil, señala que la lectura y narración de relatos ayuda al niño pequeño a desarrollar sus habilidades cognitivas y de escucha de una forma inaccesible para la televisión o las películas. Explica cómo los pequeños entre cuatro y cinco años reconocen sentimientos básicos como la alegría, la tristeza, el miedo, el valor...

Arthur Rowshan, psicólogo y terapeuta, expone que “las metáforas y los relatos no conseguirán todo su efecto hasta que los niños tengan al menos cinco años”<sup>11</sup>.

A su vez, el niño entre seis y ocho años incluye en su espectro otros sentimientos como son: la timidez, la incomodidad, el gozo y la culpa, entre otros. Pero no es tarea fácil hablar sobre los sentimientos.

Se conoce que los niños tienden a simplificar a las personas o situaciones en buenas y malas y de este mismo modo juzgan su propio comportamiento. A través del comentario de algunos cuentos se le puede proponer al niño hablar sobre los sentimientos aportando una nueva dimensión a la comunicación cotidiana con el adulto.

Haciendo referencia al niño de la escuela primaria, esta misma autora, describe esta etapa como la más importante para aprender y moldear valores y comportamiento moral a través del lenguaje secreto de las narraciones, puesto que el adolescente totalmente consciente del doble significado de las narraciones, e incluso de que las suyas puedan ser interpretadas, posee una implicación mucho menor.

<sup>10</sup> SHAPIRO, L. *El lenguaje secreto de los niños*. Editorial Urano. Barcelona, 2004. págs. 193 y 195.

<sup>11</sup> ROWSHAN, A. *Cómo contar cuentos*. Integral, RBA Libros. Barcelona, 1999.

## 5. EL CUENTO EN LAS DISTINTAS EDADES

Conocer qué tipo de cuentos interesa al niño, según su edad, puede resultar de gran ayuda tanto para la lectura como para la creación de relatos en la escuela.

De una forma muy breve y esquemática destacar:

### En la Edad infantil

El niño se encuentra en una etapa donde se deben potenciar todas las habilidades psicolingüísticas, cognitivas y motoras. Por lo tanto, sería aconsejable cuentos que desarrollen estas capacidades. A su vez, los contrastes aparecen de una forma evidente en los cuentos de hadas cuyos personajes nunca son ambivalentes como somos en realidad, están totalmente polarizados. Esa polaridad también domina la mente del niño en estas edades. Según Bettelheim el cuento de hadas es la primera fuente en la que el niño aprende a leer en su mente y le permite llegar a una buena comprensión antes de alcanzar la madurez intelectual<sup>12</sup>.

Los cuentos más indicados para esta etapa son:

- Cuentos sensitivos.
- Cuentos de tramas sencillas.
- Cuentos de temas cotidianos.
- Historias rimadas.
- Retahílas.
- Cuentos mínimos.
- Cuentos de nunca acabar. De estructura repetitiva.
- Cuentos interactivos.
- Libro-álbum.
- Cuentos de hadas.

### En la Etapa Primaria

El sentido crítico es mayor, así como el sentido de la realidad, aunque todavía permanece en el mundo de la fantasía el niño empieza a estar

<sup>12</sup> BETTELHEIM, B. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Editorial Crítica, Barcelona, 1975, 2004. pág. 171.

maduro para asimilar representaciones o conceptos abstractos. Los símbolos de los cuentos se asocian con situaciones reales, a diferencia de la etapa infantil, en la que es más vivenciado. Las fábulas hacen referencia a las conductas humanas y a todo lo que subyace en esas conductas. Se considera la mejor edad para los cuentos con mensajes.

*“Se debería procurar que las grandes y pequeñas verdades de la vida penetren en la intimidad del escolar de manera artística y creadora”<sup>13</sup>.*

Los relatos que más les interesan en esta etapa son:

- Cuentos de hadas.
- Fábulas.
- Mitología.
- Aventuras.
- Poesía.
- Humor.

### En la adolescencia

El adolescente empieza a elaborar sus opiniones y su personalidad. Más crítico que en la etapa anterior y con una panorámica más amplia, los mitos y las leyendas siguen interesándole. Asimismo, relatos de la vida real donde se debaten diferentes sentimientos, relatos de suspense o de misterio... cubren los intereses de esta etapa:

- Vida real, sentimientos.
- Suspense.
- Misterio.
- Lo desconocido.
- Ciencia-ficción.
- Aventuras peligrosas.

<sup>13</sup> LIEVEGOED, B. *Las etapas evolutivas del niño*. Editorial Rudolf Steiner, 1999. Madrid. Pág. 98.

## 6. NUESTRA SOCIEDAD ACTUAL DEMANDA UNA EDUCACIÓN EN VALORES

Diversos problemas de la sociedad actual demandan que se incida más, desde el ámbito escolar y familiar, en una educación en valores. Se podría afirmar que se está convirtiendo en una necesidad y que es un cometido importante el desarrollo de estos valores en los ámbitos antes mencionados.

Habitualmente la educación enfatiza menos los aspectos espirituales. Sin embargo, una educación moral enseña a los niños valores importantes como la justicia, la lealtad, el respeto, la constancia, el amor, la honradez. Todos ellos ayudan a desarrollar todo el potencial humano y a que las relaciones humanas no se conviertan, únicamente, en la búsqueda de satisfacciones de los intereses personales.

Los medios de información recogen diariamente noticias y hechos defectivos, relacionados con sentimientos xenófobos, violencia y agresividad gratuita. Noticias que convulsionan a la sociedad, a veces, por la corta edad de los delincuentes y por la brutalidad de los hechos.

Ante la apariencia de una solución compleja y difícil, no cabe otra respuesta que reflexionar sobre la educación, y que pensar en ésta, como la piedra angular para desarrollar otro tipo de conductas. En este sentido, sabemos que es importante el cometido de los padres y de los educadores.

Los valores son principios o normas que presiden y regulan el comportamiento de las personas en cualquier momento o situación. Los valores nos hacen formar parte de una colectividad. Orientan y dan sentido a la persona como individuo y como parte de la sociedad. Perfilarán la calidad de la persona en particular, y de la sociedad en general.

Dado que la escuela es una institución creada por la sociedad y para la formación de sus miembros debe tender a la formación integral de la persona y por tanto, no sólo cuidar los aspectos cognitivos sino también actitudinales y de los valores.

Se conoce que los valores se conforman en la persona a través de diferentes medios de influencia que van desde la escuela, la familia, los amigos y los medios de comunicación.

La escuela es un lugar idóneo para potenciar valores que eviten la agresividad, la falta de respeto y de tolerancia, el racismo, la violencia de

género, la xenofobia... Actitudes que, fatalmente, acaparan el protagonismo en sucesos actuales.

En la práctica educativa el relato ofrece, de forma divertida y creativa, la aportación de valores y, lo que es más importante, facilita una comunicación rica y reflexiva con los menores, sobre temas y problemas de la actualidad.

Multitud de etnias y culturas conviven en las calles, parques y rincones de nuestras ciudades y también, en la escuela. La convivencia entre diferentes culturas y los sentimientos xenófobos que se están generando en nuestra sociedad puede ser una cuestión interesante para deliberar en el aula.

## 7. EL CUENTO COMO EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR

Se puede destacar el carácter interdisciplinar del cuento pues éste ofrece multitud de posibilidades didácticas que se pueden abordar desde diferentes áreas o disciplinas. Se convierte así, en un referente de múltiples significados.

El lenguaje, el drama, la expresión plástica, la música, la psicomotricidad, el cuerpo, el arte, las ciencias, la historia...permite adentrar al niño a través del relato, tanto en los secretos de una obra de arte, en mitos, leyendas, en los ritos y costumbres de otras culturas, como en la formación de un conjunto amplio de valores o en el estudio de la geografía como ya hiciera Selma Lagerlöf con *El maravilloso viaje del pequeño Nils*<sup>14</sup>.

Si el interés lo ocupa el desarrollo de determinados valores, el planteamiento metodológico se puede abordar desde una doble perspectiva:

- La referida a las posibilidades de la narración del relato como instrumento para la formación de valores en el niño.
- La formación de esos valores en el niño mediante la creación y realización de sus propias historias abordando los temas que en determinado momento interesen.

<sup>14</sup> LAGERLÖF, S. *El maravilloso viaje del pequeño Nils*. Gaviota. Madrid, 1989.

### 7.1. El cuento y la creación de la conciencia multicultural

Para abordar los complejos problemas que tiene hoy la educación J. Gimeno Sacristán<sup>15</sup> plantea hacerlo desde dos metáforas: la cultura y la ciudadanía, en el marco de una sociedad global y sensible a respetar las diferencias, y que eviten la homogeneización y alienación. Cultura y ciudadanía son dos referentes necesarios para dar sentido al progreso de una sociedad sorprendida por los cambios de referencias. Cree que la hibridación de la cultura puede ser el punto de partida para renovar el currículo y buscar una orientación adecuada en la práctica educativa y para el profesorado. Sin embargo, no es una cuestión sencilla y necesita de la creación de una conciencia multicultural.

La conciencia multicultural es la apreciación y comprensión de las culturas de los seres humanos según su nivel socioeconómico, el género y la comprensión de la cultura de uno mismo. No significa enseñar ciertas culturas para excluir otras, sino centrarse en otras culturas al tiempo que los niños se hacen conscientes de los contenidos, la naturaleza y la riqueza de la suya propia.

Una educación culturalmente justa es la educación que respeta y valora el trasfondo cultural de los estudiantes, y la conciencia multicultural es la capacidad para recibir y reconocer las diferencias culturales, sin hacer juicios de valor sobre esas diferencias<sup>16</sup>.

Para estimular la concienciación, además de tener una gran importancia la actitud del profesor y que éste sea capaz de crear una sensibilidad personal en una clase conformada por niños de distintas etnias, se necesita seleccionar el material de enseñanza adecuado. Entre éste, estaría la elección de literatura multicultural. Literatura que pone el énfasis en las similitudes y diferencias, y en el conocimiento de otras costumbres.

Este es el objetivo principal de la propuesta didáctica que se describe a continuación, donde a los futuros educadores, estudiantes de la Diplomatura de Magisterio, se les propone la creación de un material educativo, el cuento, que incida en la conciencia multicultural del aula.

<sup>15</sup> GIMENO, J. *Educación y convivir en la cultura global*. Ediciones Morata. Madrid, 2002.

<sup>16</sup> MORRISON, G. *Educación Infantil*. Capítulo, Multiculturalismo: la educación para vivir en una sociedad diversa. Pearson. Madrid, 2005.

## **7.2. El desarrollo de la creatividad artística: La elaboración de un cuento; invención del relato, técnicas de ilustración y encuadernación creativa**

La elaboración de un cuento implica un laborioso trabajo de creación que aborda tanto los aspectos literarios como plásticos y estéticos.

Se describe en este apartado los objetivos de la actividad: la realización de un cuento de principio a fin. A su vez, se explica la metodología llevada a cabo con estudiantes de Magisterio. Futuros educadores que, en breve, tendrán un cometido fundamental en las aulas.

A los estudiantes se les hace una propuesta de investigación sobre las culturas y etnias que hoy conviven en nuestras aulas. Con ello se pretende conseguir en los estudiantes los siguientes objetivos:

- Conocer las distintas culturas que conforman las aulas de nuestro país como forma de aproximación a la realidad educativa.
- Reflexionar sobre las posibilidades didácticas del cuento y la transmisión de valores a partir del mismo.
- Respetar la diferencia y contemplar la multiculturalidad como riqueza.
- Reconocer similitudes con la cultura propia.
- Crear en los futuros educadores una conciencia multicultural.
- Desarrollar la creatividad artística y el gusto estético mediante la invención del relato, la ilustración y la encuadernación creativa.
- Estimular el respeto a las diversas culturas, y evitar sentimientos xenófobos.



Figura 1



Figura 2

En las figuras 1 y 2, se muestran dos cuentos realizados por alumnos: “Amigos por carta” donde un niño español y otro nigeriano dan a conocer costumbres de sus países a través de una relación de amistad por carta. En la figura 2, el cuento “Somos diferentes o somos iguales” hace reflexionar sobre las diferencias y similitudes de la cultura española y la cultura magrebí.



Figura 3



Figura 4



Figura 5

Otro ejemplo es el de la figura 3. “La casa de Fatiha” donde Fatiha, una niña marroquí, invita a su casa a Jorge, un compañero de su clase. Éste va descubriendo costumbres que llaman su atención y que son explicadas por Fatiha. A su vez, Jorge encuentra similitudes con su propia cultura como los tatuajes de Henna que su hermana mayor también pinta sobre su piel. La próxima visita es a la casa de Jorge donde Fatiha descubre las costumbres españolas.

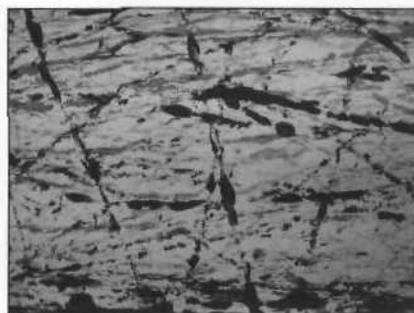
Los contenidos teóricos fueron tratados en clase desde el diálogo y la reflexión. A su vez, se les invitó a realizar una pequeña investigación sobre el tema de interés para implicar al alumno en la búsqueda y relación de datos:

- Interculturalidad en el aula. Situación actual y problemática.
- Aspectos culturales (ritos, costumbres, creencias, arte, idioma, vestimenta, cocina...) de Marruecos, Senegal, Nigeria, Rusia, Rumania, Polonia, China, Ecuador, Perú y República Dominicana.

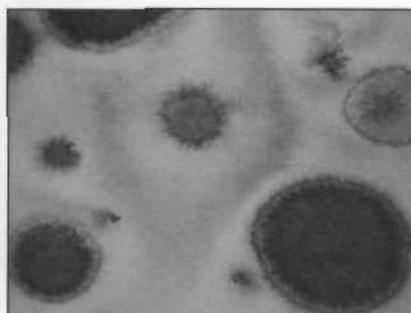
La actividad se planteó para ser trabajada en pequeños grupos.

Otros contenidos fundamentales, para poder llevar a la práctica la elaboración de un cuento, eran los que se referían de una forma más específica a todos los elementos necesarios para su realización. Éstos fueron explicados y experimentados en clase con un seguimiento muy cercano por la complejidad que conlleva la realización completa de un cuento:

- Estructura del relato.
- La composición texto-imagen.
- Técnicas sencillas de ilustración.
- Técnicas sencillas de encuadernación creativa.



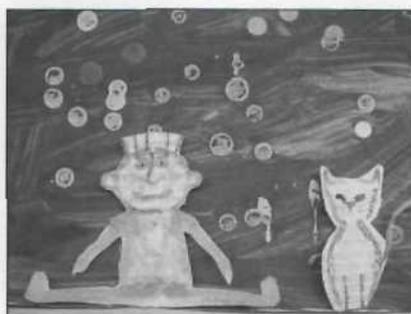
**Figura 8**



**Figura 9**



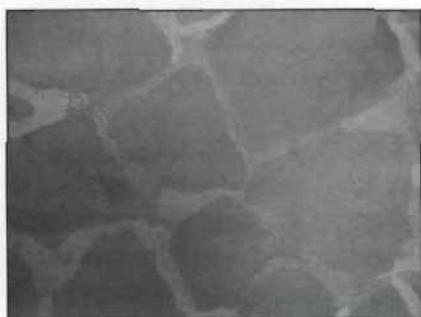
**Figura 10**



**Figura 11**

Las figuras 8, 9 y 10 muestran diferentes técnicas del azar que fueron experimentadas para crear fondos o texturas sugerentes. En la figura 11 se observa cómo se incorporan los personajes, y el fondo se convierte en una noche estrellada.

Todo el proceso fue tutorizado: la pequeña investigación sobre las culturas elegidas, la construcción del relato en texto e imágenes, los bocetos de todo ese proceso de traducción de la palabra al lenguaje plástico que, sin duda, ayudarían a fijar la estructura y a organizar las secuencias del relato. También la selección de técnicas de ilustración y encuadernación que se ajusten lo mejor posible a la intención del relato.



**Figura 12**



**Figura 13**



**Figura 14**

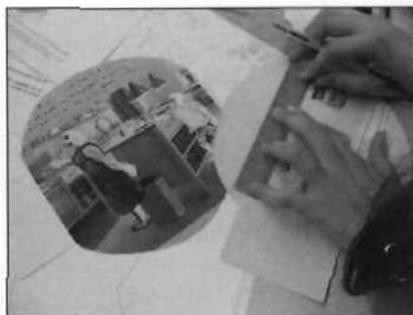


**Figura 15**

La ilustración de un cuento no es una tarea sencilla, por ello es interesante ilustrar a partir de técnicas sencillas pero, a su vez, interesantes desde el punto de vista plástico. En las figuras 12-13, y 14-15 se aprecia cómo, a partir de texturas realizadas con un pequeño rodillo, se pueden crear personajes mediante el rasgado de papel.

Una vez finalizado se procedió a la lectura de los mismos y posteriormente se realizó una pequeña exposición de todos los cuentos para poder ser contemplados y leídos por todos.

Se terminó con una reflexión y evaluación del trabajo efectuado y todos los conocimientos que habían aprendido: Reflexión sobre los valores que nos ha transmitido, sobre la posibilidad de transmitir conceptos y sobre la necesidad de transmitir valores.



**Figura 16**



**Figura 17**



**Figura 18**



**Figura 19**

Las figuras 16, 17, 18 y 19 son imágenes de parte del proceso: realización del cuento, lectura, y exposición.

## 8. UN CUENTO DEDICADO AL MAESTRO

Este breve y precioso cuento está dedicado al maestro y a todo aquél que dedica su vida profesional a la docencia. Ardua tarea aunque gratificante.

El mensaje que transmite cada cuál debe interpretarlo desde su propia experiencia.

Las ranitas en la nata

*Había una vez dos ranas que cayeron en un recipiente de nata.*

*Inmediatamente, se dieron cuenta de que se hundían. Era imposible nadar o flotar demasiado tiempo en esa masa espesa como arenas movedizas. Al principio, las dos ranas patalearon en la nata para llegar al borde del recipiente. Pero era inútil; sólo conseguían chapotear en el mismo lugar y hundirse. Sentían que cada vez era más difícil salir a la superficie y respirar.*

*Una de ellas dijo en voz alta: “No puedo más. Es imposible salir de aquí. En esta materia no se puede nadar. Ya que voy a morir, no veo por qué prolongar este sufrimiento. No entiendo qué sentido tiene morir agotada por un esfuerzo estéril”.*

*Dicho esto, dejó de patalear y se hundió con rapidez, siendo literalmente tragada por el espeso líquido.*

*La otra rana, más persistente o quizá más tozuda se dijo: “¡No hay manera! Nada se puede hacer para avanzar en esta cosa. Sin embargo, aunque se acerque la muerte, prefiero luchar hasta mi último aliento. No quiero morir ni un segundo antes de que llegue mi hora”.*

*Siguió pataleando y chapoteando siempre en le mismo lugar, sin avanzar ni un centímetro, durante horas y horas.*

*Y de pronto, de tanto patalear y batir las ancas, agitar y patalear, la nata se convirtió en mantequilla.*

*Sorprendida, la rana dió un salto y, patinando, llegó hasta el borde del recipiente. Desde allí pudo regresar a casa croando alegremente<sup>17</sup>.*

M. Menapace. *Cuentos rodados*

<sup>17</sup> Cuento de MENAPACE, M. *Cuentos rodados*. Editorial Patria Grande. Extraído del libro de JORGE BUCAY. 1999. *Cuentos para pensar*. RBA. Barcelona, 2004. 23.ª edición.

**BIBLIOGRAFÍA**

- BENNET, W. *El libro de las virtudes para niños*. Ediciones B. Barcelona, 1997.
- BETTELHEIM, B. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Editorial Crítica. Barcelona, 2004.
- BUCAJ, J. 1999. *Cuentos para pensar*. RBA. Barcelona, 2004. 23.<sup>a</sup> edición.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Educación y convivir en la cultura global*. Ediciones Morata. Madrid, 2002.
- JEAN, G. *El poder de los cuentos*. Editorial Pirene. Barcelona, 1981.
- MORRISON, G. *Educación Infantil*. Pearson. Madrid, 2005.
- LIEVEGOED, B. *Las etapas evolutivas del niño*. Editorial Rudolf Steiner. Madrid, 1999.
- PELEGRÍN, A. *La aventura de oír*. Editorial Anaya. Madrid, 2004.
- PROPP, V. *Morfología del cuento*. Editorial Akal. Madrid, 2001.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. *Los cuentos maravillosos*. Crítica. Barcelona, 1982.
- ROWSHAN, A. *Cómo contar cuentos*. Editorial Integral. Barcelona, 1999.
- SHAPIRO, L. E. *El lenguaje secreto de los niños*. Editorial Urano. Barcelona, 2004.



## EL CUENTO. UN MEDIO PARA ADENTRARNOS EN LOS SECRETOS DE LA OBRA ARTÍSTICA

Carme Bertomeu Orteu  
Profesora Universidad Ramón Llull  
Barcelona

1. UN DESORDEN, ORDENADO. Introducción
2. EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS. La educación por el arte:
  - 2.1. Kandinsky
  - 2.2. Arte Contemporáneo:
    - Claes Oldenburg. La escultura pop: Els mistos (Las cerillas)
    - Sophie Calle. Entre la realidad y la ficción
    - Cindy Sherman. El autorretrato
3. CONCLUSIÓN

### BIBLIOGRAFÍA

#### 1. UN DESORDEN, ORDENADO. Introducción

La complejidad que presenta la realidad educativa (desigualdades, desestructuraciones, deterioramiento familiar...) hace necesario un replanteamiento en profundidad de metodologías, contenidos y estrategias de aprendizaje.

Es importante que la escuela provoque experiencias significativas, que prepare a los jóvenes para comprender la realidad compleja de un mundo cambiante.

Es necesario, como afirma Maxine Greene, que los niños y los jóvenes den sentido y nombre a sus mundos, que creen significados, que efectúen conexiones entre lo que saben y lo que aprenden para tener clara su identidad.

En este contexto, la imaginación y la creatividad se configuran como dos capacidades fundamentales para tener en cuenta las múltiples perspectivas, las múltiples interrelaciones y las múltiples posibilidades de ver y de vivir en este mundo.

La experiencia estética propicia estos encuentros significativos, los niños y los jóvenes en contacto con el arte, la literatura y la música liberan su imaginación, su sensibilidad y su creatividad.

Sin olvidar que, “*la curiosidad, la exploración y el deseo de conocimiento, impulsados por la emoción y la sensibilidad son el motor de una lógica, de una forma de pensamiento que tanto utiliza el artista como el científico*”<sup>1</sup>.

## 2. EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS. La educación por el arte

El carácter narrativo de las obras de arte es incuestionable. Una imagen es una historia sin palabras y da pie a muchos tipos de relatos ya sean reales o fantásticos. En las experiencias didácticas que se comentan a continuación, el componente narrativo tiene un papel relevante y la función que desempeña en cada una de ellas es distinto.

En algunos casos el relato sirve para comprender la obra de arte, como en el trabajo de *Las Meninas* de Velázquez; en otros, el relato se crea a partir de la obra, como en el proyecto de Kandinsky; o bien, el relato es la propia obra, como en las propuestas de Sophie Calle y Cindy Sherman.

La dimensión descriptiva del lenguaje estimula la representación de los elementos del código plástico (forma, color, textura, volumen...), así como la fantasía para imaginar el espacio de un cuento o explorar los límites entre la realidad y la ficción.

El cuento, como recurso didáctico, ofrece un amplio registro de posibilidades y es un importante estímulo del pensamiento creativo.

### 2.1. Kandinsky

Con motivo de la exposición *Vassily Kandinsky. La revolución del lenguaje pictórico* que organizó el MACBA (Museo de Arte Contemporáneo)

---

<sup>1</sup> GIRALT MIRACLE, D. “*La qüestio de fons no és la forma.*” En *Art i Educació*, pp 37.

neo de Barcelona)<sup>2</sup>, se llevó a cabo un proyecto con los alumnos de 2.º curso de primaria de una escuela de Barcelona de dos líneas (50 alumnos).

— Se introdujo el tema a partir de una fotografía de Kandinsky. La conversación nos llevó a plantearnos una serie de cuestiones:

*¿Quién era?*

*¿Qué nos ha explicado?*

*¿Cómo ha vivido?*

*¿Cómo ha pensado?*

*¿Qué ha sentido?*



— A continuación visitamos la exposición del MACBA y, con la observación directa de las obras de arte, el interés de los niños se multiplicó.

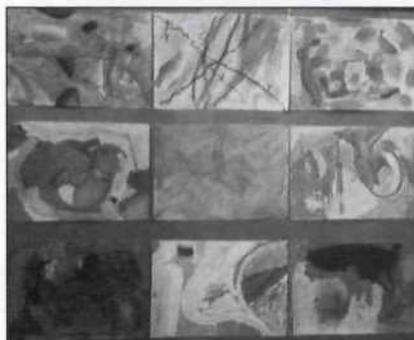
— El siguiente paso fue documentarse acerca del artista, de sus ideas y de sus obras. La cantidad de información que encontraron fue sorprendente y los procedimientos que utilizaron también, especialmente, porque el uso de las nuevas tecnologías no era frecuente. Además es preciso

<sup>2</sup> La exposición se organizó el otoño del año 1996.

destacar que los alumnos de este curso están en plena consolidación de la comprensión lectora, entre todos decidieron como ordenar y seleccionar la información recogida y a partir de aquí se trazaron las líneas básicas del trabajo.

— El interés de Kandinsky por la música, nos llevó a iniciar el trabajo plástico a partir de la audición de la composición *En un mercado persa* de Albert Ketelbey, que los alumnos ya conocían. Buscamos ritmos plásticos parecidos. En un primer momento se hizo una interpretación de la melodía sólo con la línea, después sólo con el color y espontáneamente se expresaron con los dos.

Y surgió uno de los comentarios que destacaron de Kandinsky “*con el color y la forma sin ningún propósito representativo podemos expresar sentimientos y emociones*”. Aquella tarde, juntos, descubrimos el expresionismo abstracto.



— En la visita a la exposición los niños manifestaron su preferencia por la obra *Bleu de ciel* de 1940. A partir del análisis de esta imagen y de la manipulación de la misma surgió un diálogo muy interesante.

Seguimos el procedimiento habitual en la lectura de la imagen. Cada niño observa atentamente la imagen y hace una descripción de lo que esta viendo según su experiencia. Se analizan los elementos plásticos: la forma, la línea, el color, la textura, el volumen..., los elementos simbólicos, los temáticos y los materiales. La conversación transcurre de forma ordenada y escuchando a los demás compañeros. Han de argumentar sus comentarios. Las asociaciones, las interrelaciones, las sugerencias...son constantes y entre todos se va construyendo el significado de la imagen que están observando.

En la descripción de la siguiente imagen dijeron que se trataba de los habitantes de un país imaginario, pero unos pensaban que vivían en el mar y otros en el aire y no llegaron a un acuerdo. Unos y otros exponían sus argumentos con tal contundencia que no había lugar a dudas. Algunos de sus comentarios fueron:



*“Andan por el aire despacio”*  
*“Se mueven”*  
*“Vuelan”*  
*“Flotan”*  
*“Juegan”*  
*“No pesan, están sin hacer fuerza”*  
*“No tienen gravedad”*  
*“Se balancean”*  
*“Parece que estén hablando entre ellos”*  
 .....  
*“Parece un cuadro de Miró”*

Los niños en el transcurso de la conversación hicieron las mismas observaciones que hace Victoria Combalia<sup>3</sup> en los Textos de la Exposición:

*“En plena invasión de París por los alemanes, Kandinsky pinta este bonito óleo, el clima del cual evoca tanto una alegre habitación infantil como el arte de Miró. Bleu de Ciel fue pintado al mismo tiempo que las Constelaciones mironianas y podríamos establecer una comparación entre los dos artistas, ya sugerida por Christian Derouet. La obra de Kandinsky aún es mas antigravitacional y sus seres fabulosos, que entusiasmarían a cualquier niño si se convirtiesen*

<sup>3</sup> Victoria Combalia es crítico de arte y comisaria de la exposición.

*en juguetes reales, parecen caer lentamente, como si se desprendieran de otro planeta”*

Plantearon una hipótesis:

*¿Qué pasaría si los habitantes abandonasen Bleu de Ciel?*

Se utilizó una imagen de la obra en la que aparecen las siluetas recortadas sobre el cielo azul, sin el color, se volvió a analizar y comprendieron otra de las frases que destacaron de Kandinsky, *“la forma sin color es como un guante vacío”*.

Ante la hipotética posibilidad hicieron las siguientes observaciones:

*“No jugarían”*

*“No bailarían*

*“Silencio...”*

*“Inmovilidad”*

*“El azul del cielo no es tan azul”*

Finalizado el proyecto que nos ocupó dos meses se organizó una exposición en la escuela a modo de recapitulación. Dada la cantidad de material y de tiempo transcurrido, se hacía necesaria tener una perspectiva transversal de todo lo que se había visto, hecho y comentado como recordatorio y conclusión.



Durante el trabajo tuvimos ocasión de comprobar algunas de las ideas que Kandinsky había expresado, esto si, con ojos y voz de niño, y cuando se les sugirió como se lo explicarían a un amigo que no conociera la obra del artista, uno de ellos concluyó:

*“El arte de Kandinsky es como un desorden, pero ordenado”*

## 2.2. Arte contemporáneo

El desconocimiento acerca del arte contemporáneo y los comentarios de los alumnos que provocaba, nos hizo ver la necesidad de ampliar los referentes artísticos. El arte moderno y el de las vanguardias dominaban en todas las propuestas que se habían realizado hasta el momento.

El arte contemporáneo genera perplejidad y menosprecio porque rompe con la idea de historia del arte como un *continuum* sucesivo de estilos. Por el contrario, emergen las historias múltiples, la transversalidad, el hipertexto, el contagio y la impureza técnica y formal.

En el aspecto del significado, el arte contemporáneo, interroga, cuestiona e interpela más que informa, no da respuestas. No es solo una cuestión estética, formal o visual, el arte es una actividad, no un producto.

Con el objetivo de aproximar los niños al arte contemporáneo se han diseñado algunas propuestas didácticas para realizar en etapas educativas distintas.

El criterio en la selección de estos artistas ha sido el interés hacia su obra y la adecuación a las características de cada edad:

- La escultura de **Claes Oldenburg** tenemos la posibilidad de verla en el espacio público en la que ha sido instalada y la metamorfosis de la forma, característica de este artista, es muy sugerente y atractiva para los niños de educación infantil (5 años) y de ciclo inicial.
- La obra de **Sophie Calle** como creadora y narradora de historias es sorprendente y motivadora (ciclo medio y superior).
- El trabajo de **Cindy Sherman** es muy interesante en un momento como la adolescencia en el que la imagen, el maquillaje y la representación son ingredientes básicos en la búsqueda de la propia identidad.

### **Claes Oldenburg. La escultura pop: *Els mistos (Las cerillas)***

La escultura está instalada en la Vall d'Hebrón de Barcelona, en una zona remodelada en 1992, con motivo de los Juegos Olímpicos.

En este trabajo nos interesa destacar los siguientes aspectos:

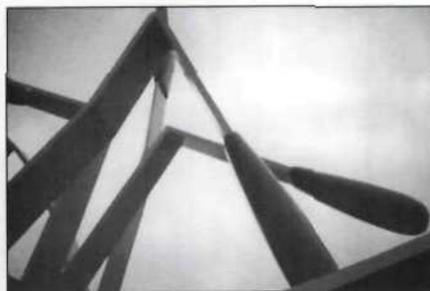
- Nuevo concepto de escultura urbana que se impone en Barcelona.
- El *Pop Art* como manifestación artística a la que pertenece la escultura.
- Aproximación a la obra de Claes Oldenburg.

Este proyecto que vamos a comentar es interdisciplinar con la finalidad de integrar los referentes culturales, los procedimientos artísticos y las estrategias filosóficas.



— Se hacen fotografías y dibujos desde los diferentes puntos de vista, se observan los materiales, el espacio y se experimentan las diferencias con otras esculturas: se puede jugar, no está en un museo; se puede tocar, no tiene pedestal y su instalación se extiende, ocupando las cuatro esquinas de un cruce de calles.

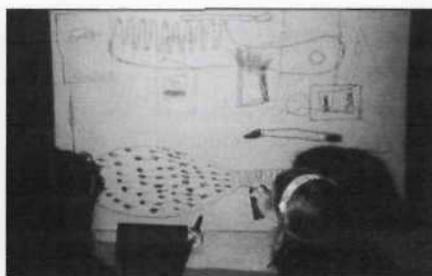
También observan como el cambio de proporción de un objeto banal como las cerillas, les sitúa en un plano inferior como espectadores.



— Manifiestan su interés por conocer otras obras del artista que partiendo de objetos cotidianos les transforma su función y significado, aumentando el tamaño, cambiando el material y las características.

— Eligen un objeto y lo transforman como hace Claes Oldenburg mediante diferentes procedimientos artísticos:

- la observación directa, el dibujo del natural, la ampliación mediante el retro-proyector,
- la realización del volumen con escayola y la aplicación del color.



— El comentario de una niña nos propone una comparación entre las chimeneas de la Pedrera de Gaudí y *Las cerillas* de Claes Oldenburg. Se observan las dos imágenes y se buscan similitudes:

*“Las dos están en Barcelona”.*

*“Las dos están en la calle”.*

*“La cerilla que está recta parece la punta de los guerreros”.*

.....

*“Se parecen porque las dos están hechas de piedra”.*

*“No están hechas de piedra las cerillas”.*

*“Están hechas de hormigón, acero y fibra de vidrio”.*

*“En las dos hay cemento”.*

*“La cosa roja de las cerillas se parece a la cabeza de los guerreros”.*

*“Que las cerillas están dobladas y los guerreros de arriba también”.*

.....

*“Una cerilla y un guerrero se parecen de forma porque los dos son alargados”.*

*“Las dos esculturas hacen sombras”.*

Y diferencias:

*“Son diferentes de forma”.*

*“...y de color”.*

*“No se parecen porque los cuellos de los guerreros son más gruesos que las cerillas”.*

*“Los guerreros tienen ojos y las cerillas no”.*

*“Los guerreros tienen muchas esquinas y las cerillas no”.*

.....

*“Las cerillas están en el suelo de una calle y los guerreros en el terrado de una casa”.*

*“En las cerillas se puede jugar y en los guerreros no”.*

— Una vez finalizado el proyecto se vuelven a observar los referentes artísticos y los trabajos realizados por los niños (fotografías, dibujos y escultura) con el fin de estimular la capacidad crítica y de relacionar todo lo que se ha hecho y dicho a través de “sus filtros particulares”, de sus descubrimientos y de sus vivencias.

### **Sophie Calle. Entre la realidad y la ficción**

Los aspectos que nos interesa destacar de la obra de Sophie Calle en esta propuesta didáctica, son los siguientes, según señala Manel Clot<sup>4</sup>.

— La afición y capacidad para crear y narrar historias. La artista experimenta, vive e investiga las peculiares relaciones entre la realidad y la ficción.

— Su obra es una ficción sobre su propia vida: representa sus obsesiones, deseos, carencias y miedos.

— Entre la realidad y la ficción está la acción, cuyo testimonio son los textos y las fotografías, lo que le interesa es la acción que transcurre como un ritual.

— El distanciamiento del propio cuerpo como señal de identidad.

<sup>4</sup> Manel Clot es crítico de arte y comisario de la exposición de Sophie Calle que se organizó en el Centre Cultural de la Fundació La Caixa, y autor del catálogo *Relatos privados dispositivos ficcionales y autobiografías retóricas*.

— Apropiándose de las experiencias y de los relatos de otras personas construye los diferentes personajes, situaciones e historias como relatos autobiográficos. Son su biografía, su imagen pública.

— El proceso, la representación toma la forma de ritual, de ceremonia. Transcurre en un espacio y un tiempo, con un principio y un final determinado por el azar, la casualidad, la coincidencia o la intencionalidad, pero su desarrollo es inesperado.

Las obras elegidas son:

*El hotel* (1981). Durante unos días trabajó como camarera en un hotel. Cuando los huéspedes se iban de sus habitaciones por la mañana, las fotografiaba. A partir de estas fotografías inventaba las historias de estas personas.

*El detective* (1981). En ella explora su identidad, cómo la ven los demás y cómo se ve ella. Su madre, a instancias de la artista, contrata un detective que la sigue durante un día. El informe del detective con las fotografías y su propio relato reconstruyen simultáneamente los hechos desde dos puntos de vista distintos.

*La ausencia* (1991). La desaparición de unas obras de arte que han sido robadas del museo, son el motivo que inspira esta obra. A través del testimonio de los guardas de la sala y de las personas que hubieran tenido alguna relación con la obra, construye su descripción e historia y la coloca en el mismo lugar de la pieza desaparecida.

## PROPUESTA DIDÁCTICA

*El sueño de un cartógrafo* de James Cowan es un libro interesante y muy indicado para introducir a los alumnos en la obra de Sophie Calle. Explica la historia de Fray Mauro, un monje veneciano del siglo XVI, que quiere realizar un mapa del mundo perfecto y definitivo. Este proyecto tan ambicioso atrae multitud de exploradores, viajeros, aventureros e investigadores que visitan a Fray Mauro y le explican sus descubrimientos. El cartógrafo va confeccionando sus singulares mapas a partir de los relatos y de las descripciones de estos visitantes.

A partir de este relato se presentan tres posibles trabajos:

La primera propuesta se inspira en el *El hotel* y consiste en recrear una situación, por ejemplo, los alumnos se encuentran una maleta que se ha

perdido en una estación y se han de inventar la historia del propietario/a a partir de los objetos que hay dentro. Se forman grupos de cuatro o cinco niños y de este modo surgen varias interpretaciones ante una misma situación y con los mismos elementos.

En *El detective* se agrupan por parejas, cada uno de los integrantes elige un papel: de detective o de sujeto observado. Han de reconstruir una historia desde dos puntos de vista.

En *La ausencia* han de recrear una obra a partir de las descripciones que de ella hacen.

### **Cindy Sherman. El autorretrato**

Como señala Ana Guasch<sup>5</sup>, en los años 80 se inicia un debate en torno al concepto de público y de museo. Se replantea el papel tradicional de los museos, las estrategias expositivas y como éstas influyen en la construcción de significados, tanto en la obra como en el espectador. La crítica también intenta redefinir sus funciones. Algunas propuestas artísticas remarcan la ambivalencia entre el papel del artista-espectador y el del artista-obra de arte.

En los años 80-90, el cuerpo se convirtió en un lugar obsesivo en el que converge y se proyectan prácticas artísticas y discursos críticos. El retorno al cuerpo tiene su referente en el *Body Art* (años 68-70), se recupera como imagen para tratar una pluralidad de experiencias relacionadas con la manipulación genética, la cosmética, la sexualidad, la enfermedad, el placer y la muerte entre otras.

Interesa la apariencia externa del cuerpo, el maquillaje, su imagen virtual y la capacidad de ser objeto real y a la vez simbólico. Representa el soporte de aquello que es artificial, falso, simulado y agresivo.

Cindy Sherman es una de las artistas que ha experimentado más los límites entre la realidad y la ficción fotográfica. En sus autorretratos se convierte en objeto, reflejan restos de violencia, heridas físicas, diferentes estereotipos femeninos y situaciones de insatisfacción respecto al modelo de cultura establecido.

<sup>5</sup> GUASCH, A. *El arte último del siglo XX, del postminimalismo a lo multicultural*. Alianza Forma. Madrid, 2000.

Plantea una propuesta de arte feminista, le interesa más la apariencia que tiene la mujer en la literatura, en el cine y en la publicidad que la propia condición de mujer.

## SECUENCIA DIDÁCTICA

— Se introduce el tema con imágenes de artistas que hacen diferentes aproximaciones al cuerpo. Robert Gober, Matthew Barney, Mike Kelly, Nan Goldin, entre otros.

— Presentamos la obra de Cindy Sherman. *Retratos históricos y Untitled Film Still*

— Trabajamos la dimensión crítica de los referentes presentados.

— Proponemos a cada alumno que realice su autorretrato explorando un tema o situación que sea de su interés.

Hacen un esbozo en el que han de tener en cuenta lo que quieren expresar y como: posición del cuerpo, plano, encuadre, expresividad, vestuario y otros elementos escenográficos.

— En el momento que realizan el autorretrato están solos y ellos mismos disparan la cámara fotográfica mediante un dispositivo especial.

— Por último, se exponen los autorretratos y se comentan teniendo en cuenta todos los aspectos destacados.

## 3. CONCLUSIÓN

Todas estas propuestas didácticas tienen en común educar por el arte, la literatura y la música, considerando estas manifestaciones artísticas una forma de conocimiento y un importante estímulo del pensamiento creativo.

El objetivo de este trabajo no es la memorización ni la acumulación de datos e informaciones, sino enseñar a mirar: mirar, describir lo que están percibiendo y argumentar sus opiniones son las tres acciones fundamentales.

Aprenden a mirar, pero también, a pensar en voz alta, a dialogar, a

escuchar, a interpretar y a imaginar. Las múltiples sugerencias, asociaciones e interacciones le convierten en un debate muy estimulante.

Las habilidades que van practicando y adquiriendo les dotan tanto de recursos personales como colectivos. Hablar de forma clara, precisa y ordenada, tener criterios y argumentos y comprender otros puntos de vista son unas competencias esenciales para una educación integral y significativa.

Captar el carácter expresivo de una obra de arte desde su experiencia, a través de la literatura y de la música intensifica la vivencia estética que le permite conocerse y “poner nombre a sus mundos”<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> GREENE, M. *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Graó. Barcelona, 2005. Pp 26.



## BIBLIOGRAFÍA

ARGAN, G. *El arte moderno*. Fernando Torres. Valencia, 1977.

BERGER, J. *Modos de ver*. Gustavo Gili. Barcelona, 1974.

BOSCH, E. *El placer de mirar*. Actar. Barcelona, 1998.

CLOT, M. *Relatos privados, dispositivos ficcionales y autobiografías retóricas*. Catálogo de la exposición de Sophie Calle. Centre Cultural de la Fundació La Caixa. Barcelona.

GREENE, M. *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Graó. Barcelona, 2005.

GUASCH, A. *El arte último del siglo XX, del postminimalismo a lo multicultural*. Alianza Forma. Madrid, 2000.



## **ENTRAR EN EL CUENTO PARA ESCRIBIRLO**

María Peñafiel Puerto

Profesora Titular de Tratamiento Educativo de los Trastornos del Lenguaje Escrito  
CSEU La Salle. Universidad Autónoma de Madrid

### **INTRODUCCIÓN. Comprender para escribir**

- 1. EL PROCESO DE COMPRENSIÓN TEXTUAL: NOCIÓN DE ESQUEMA Y HABILIDAD**
  - 1.1. Habilidades necesarias para entender las claves que aporta el texto**
  - 1.2. Habilidades del propio lector**
- 2. TEXTOS NARRATIVOS: ESTRUCTURA Y FUNCIONES**
  - 2.1. Estructura del cuento**
  - 2.2. Fases para su enseñanza**
- 3. ESCRIBIR Y EVALUAR LA ESCRITURA DE UN TEXTO NARRATIVO**
  - 3.1. Procesamiento de la escritura**
  - 3.2. Evaluación de la escritura**
- 4. INTERVENCIÓN: CÓMO MEJORAR LA CREACIÓN Y LA EXPRESIÓN ESCRITA DE UN CUENTO**
  - 4.1. Programa para la planificación del texto**
  - 4.2. Programa para mejorar la estructura sintáctica**
  - 4.3. Programa para el léxico**
  - 4.4. Programa para las tareas de revisión**
  - 4.5. Programa para entrar en el cuento para escribirlo**

### **BIBLIOGRAFÍA**

## INTRODUCCIÓN. Comprender para escribir

Muchas de las dificultades que se manifiestan en nuestros alumnos, tanto de comprensión lectora como de expresión escrita, tienen como base la falta de conocimiento de la estructura del texto narrativo.

El objetivo de este artículo es que partiendo del conocimiento de la estructura de un texto narrativo (argumento, protagonistas, episodios, escenario...) y las distintas funciones del cuento, se tratará de mejorar la expresión escrita en la etapa de primaria mediante la aplicación de distintas técnicas, tras una evaluación inicial y precisa sobre el proceso narrativo, para poder mejorar de una manera práctica y constructiva el cuento escrito por los alumnos.

La propuesta que hacemos para la intervención educativa es que se puede enseñar a componer cuentos de forma explícita, entrenando al alumno a identificar la estructura de los textos narrativos.

### 1. EL PROCESO DE COMPRENSIÓN TEXTUAL: NOCIÓN DE ESQUEMA Y HABILIDAD

La comprensión lectora es un proceso activo a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. El lector lee el texto desde sus experiencias acumuladas y relaciona sus ideas almacenadas con las del autor. Además el texto nos va dando información adicional, que nos hace ir reestructurando lo comprendido (Kintsch)<sup>1</sup>.

Comprender un texto consiste pues, en construir un modelo mental sobre lo que está allí descrito. Un elemento teórico que hace posible entender el proceso de comprensión lectora, es la noción de esquema y habilidad:

- ESQUEMA: O guión, es una estructura representativa de los contenidos genéricos almacenados en la memoria individual. Se genera a través de las distintas experiencias, de la información previa, que parece incidir más en la comprensión implícita del texto que en la información explícita. Así por ejemplo, si un oncólogo lee un nuevo artículo sobre el cáncer, su grado de comprensión será distinto al de otra persona que no sea profesional de esta enfermedad.

<sup>1</sup> KINTSCH, W. *Comprensión. A paradigma for cognition*. Cambridge University Press. Cambridge, 1998.

- **HABILIDAD:** Se define como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad. Es susceptible de ser aprendida, se puede adquirir con entrenamiento. Hay diferentes habilidades específicas que es posible enseñar, pero no se debe olvidar que la comprensión lectora es un proceso a través del cual el sujeto elabora el significado de manera globalizada, por lo tanto estas estrategias se deben siempre de enseñar en relación al texto que se lee, no de manera aislada y sin conexión.

Las dificultades de comprensión lectora, tan frecuentes en muchos de nuestros alumnos, se deben explicar teniendo en cuenta que hay que evaluar no únicamente el producto final, la incompreensión, sino dónde se inicia la misma, en qué momento el proceso comprensivo empieza a fallar. En efecto, podemos encontrar sujetos que tienen una dificultad específica en, como propone Vidal-Abarca<sup>2</sup>:

- a) Extraer las ideas dentro de una frase.
- b) Desactivar o suprimir significados procedentes del lector que no sean pertinentes en el contexto de la frase.
- c) Realizar inferencias basándose en relaciones anafóricas.
- d) Realizar inferencias basándose en el conocimiento.
- e) Formar macroideas.
- f) Autorregular el proceso de comprensión.

Respecto a la intervención para su mejora, dividiremos las estrategias a seguir enfocándolas, por una parte, en las habilidades que son necesarias para entender las claves que aporta el texto y por otra, entrenaremos a los sujetos en habilidades que posee el propio lector.

La propuesta que presentamos consiste en una ayuda guiada al alumno a lo largo del proceso de lectura mediante preguntas del profesor, orientadas en ayudar al lector a comprender las operaciones mentales citadas anteriormente: comprender las diferentes ideas contenidas en una frase, realizar inferencias, etc.

Los principios para su desarrollo son los siguientes:

<sup>2</sup> VIDAL-ABARCA, E. *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Pirámide. Madrid, 2002. Págs 136-137.

- Enseñanza explícita: el alumno debe conocer los procesos que se le están enseñando.
- Modelado: Técnica a utilizar por el profesor que verbaliza el proceso.
- Gradación: Graduar las tareas y los contextos en las que se presentan.
- Práctica variada y que se relacione con los contenidos académicos de manera paulatina.
- Autorregulación: Conocer cuándo no se comprende, qué hacer y cómo.

Teniendo en cuenta las nociones básicas sobre los procesos de comprensión a los que aludimos anteriormente, y siguiendo una metodología basada en las estrategias de comprensión de *enseñanza recíproca* de Palincsar y Brown (1984) y Rosenshine y Meister (1994), aunque estos autores proponen únicamente cuatro actividades (generar preguntas sobre el texto, clarificar las dificultades del texto, resumir y predecir el contenido siguiente del texto), proponemos el siguiente programa, más extenso, donde dividiremos las estrategias a seguir desde dos enfoques, el texto y el lector:

### 1.1. Habilidades necesarias para entender las claves que aporta el texto

- El tipo de estructura, narrativo o expositivo, prosa o verso.
- la idea principal, la información más relevante trabajando específicamente este proceso clave y de difícil extracción.
- Habilidades de vocabulario, el aprendizaje de nuevas palabras a añadir a nuestro léxico ya conocido.

### 1.2. Habilidades del propio lector

- Cómo relacionar la información extraída con la ya previa a la lectura y que pertenece al acervo informativo del lector.
- Cómo generar esta información anterior, aprendiendo a realizar inferencias sobre la información no explícita.
- Saber aplicar estrategias metacognitivas de autocontrol de la comprensión.
- Aprender a realizar una lectura crítica del texto leído.

Resumimos en el siguiente cuadro el primer grupo de habilidades, las necesarias para entender las claves que nos aporta el texto, motivo central de este artículo. Enumeramos las siguientes siguiendo a Cooper<sup>3</sup>:

1.1. HH de las claves para entender el texto:
1.1.1. Tipo de texto: — Narrativo — Expositivo
1.1.2. Idea principal
1.1.3. HH de Vocabulario

(1.1.1.) *Tipo de texto*: En general, desde pequeños, los niños están acostumbrados a los textos narrativos y su estructura, pero en la escuela se van a enfrentar a otro tipo de textos, los expositivos, cuya estructura, las unidades de lectura, es muy diferente y es motivo frecuente de incompreensión, ya que se presentan en función del tipo de párrafos: descriptivo, enumeración, confrontación, resolución de problemas, causa/efecto y conclusión.

En este artículo centraremos nuestra atención principalmente en la estructura del texto narrativo, en conocer sus distintos niveles y aprovechar este conocimiento para aplicarlo a la hora de escribir nuestros propios textos narrativos y cuentos.

## 2. TEXTOS NARRATIVOS: ESTRUCTURA Y FUNCIONES

En la obra narrativa, según Roland Barthes, podemos distinguir tres niveles de descripción: el nivel de las funciones, el nivel de las acciones y el nivel de la narración. Estos tres niveles están ligados entre sí según una integración progresiva: una función sólo tiene sentido si se ubica en la acción general y esta recibe su sentido último del hecho de que es narrada.

En *La morfología del cuento*, publicado en los años veinte del siglo pasado, Propp hace un análisis estructural de los cuentos maravillosos ru-

<sup>3</sup> COOPER, D. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Aprendizaje Visor. Madrid, 1990. Págs.26-30.

esos que han podido ser aplicados desde entonces no sólo a los cuentos tradicionales, sino a textos tan diversos como novelas y guiones de películas.

Propp analiza treinta y una funciones. Se entiende por funciones “las acciones, sucesos movimientos o escenas que marcan el desarrollo de un relato”. Estas funciones de los personajes son elementos constantes y permanentes del cuento, sean cuales sean los personajes.

El número de funciones es limitado, no todas tienen que estar presentes en todos los cuentos. Estas treinta y una son: alejamiento, prohibición, transgresión, interrogatorio, engaño, fechoría, desplazamiento, combate, persecución, tarea cumplida, castigo, matrimonio,...

Suelen tener efectos complementarios, ir por pares: prohibición/transgresión, interrogatorio/información, engaño/complicidad, combate/victoria, o tarea difícil/tarea cumplida, fechoría/reparación, etc.

Existen también 7 roles entre los personajes: héroe, rey, princesa, falso héroe, agresor, donante, auxiliar mágico,

El número tres se repite y es expresión del sacrificio que precede a todo acto creador: tres cabezas del dragón, tres hadas, tres vueltas hay que dar, tercer combate...

## 2.1. Estructura del cuento

Generalmente encontramos la siguiente estructura en la mayoría de los cuentos:

- Personajes: protagonista principal, secundarios, antagonistas...
- Escenario: lugar donde transcurre la acción, único, cambiante, diferentes...
- Problema: siempre ocurre algo que altera a los personajes.
- Acción: son las medidas para resolverlo.
- Resolución: dentro de una sucesión temporal en uno o varios episodios.

## 2.2. Fases para su enseñanza

Enseñaremos a nuestros alumnos técnicas de mejora de comprensión textual, mediante las siguientes fases y con el siguiente objetivo: entender el texto narrativo ayuda a escribir cuentos (Peñafiel, 2001)<sup>4</sup>.

1. Analizar cuentos escritos.
2. Estructura y preguntas ¿Dónde ocurre? ¿Cuándo? ¿Quién? ¿Qué hizo? ¿Cómo? ¿Y al final?
3. Ordenar viñetas de una historia.
4. Extraer la idea principal, tema o moraleja del cuento.

Por ejemplo, entrenaremos a los alumnos en encontrar en un texto narrativo como en el cuento *El patito feo* de Andersen, la presencia del protagonista principal: el patito feo; los protagonistas secundarios: la mamá pata, los hermanos, los otros animales de la granja...; el escenario: la granja donde nacen; el problema: la "rareza" y fealdad del patito y como consecuencia, las burlas y el rechazo; la sucesión temporal y finalmente la resolución y de ahí extraer el tema, idea relevante o moraleja: el respeto a la diferencia, la relatividad del concepto de belleza...

## 3. ESCRIBIR Y EVALUAR LA ESCRITURA DE UN TEXTO NARRATIVO

Escribir quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que lo entiendan otras personas.

La vida actual exige un completo dominio de la escritura. Desde aprender cualquier oficio hasta cumplir con los deberes cívicos, requiere cumplimentar impresos, plasmar la opinión por escrito o elaborar un informe.

En comparación con la lectura, la escritura está más olvidada hoy en día en el campo de la investigación, no por ser menos importante, ya que incluso es más compleja dados los distintos procesos que intervienen en ella, sino por la dificultad de controlar las variables de los procesos de composición.

<sup>4</sup> PEÑAFIEL, M (coord) *Guía de pequeños para grandes. Volumen,II. El niño en la escuela*. Ediciones Laberinto. Madrid, 2001.

Respecto a la intervención docente, su enseñanza se ha centrado preferentemente durante mucho tiempo en los errores ortográficos y en la legibilidad del grafismo.

En este artículo atenderemos a entrenar la mejora de otros procesos, como son los procesos de planificación de las ideas, la construcción de la estructura sintáctica de las oraciones y la elección del léxico más apropiado en los textos narrativos.

### 3.1. Procesamiento de la escritura

Resumiremos sus características. Según Fernando Cuetos<sup>5</sup> serían:

- **Procesos de planificación:** Estos procesos son los de mayor complejidad y los que ocupan más tiempo. Constan de tres subprocesos:
  - **Generar información:** Importancia de la memoria a largo plazo que genera la macroproposición del texto, es decir las ideas que queremos transmitir, mediante las distintas proposiciones.
  - **Selección y organización de la información:** Una vez recopiladas nuestras ideas se organiza un plan, que sigue una estructura jerárquica, textos expositivos o cronológica, textos narrativos.
  - **Tareas de revisión:** Al final de la escritura debemos utilizar siempre la revisión, basada en estrategias conocidas: alternar el foco de atención en los distintos párrafos, cambiar el punto de vista... Este proceso es el que marca mayor diferencia entre escritores expertos y novatos.
- **Procesamiento sintáctico:** Se trata de seleccionar el tipo de organización gramatical a utilizar que va a depender del tipo de texto, sus objetivos y al público al que va dirigido. Frases sencillas o subordinadas, colocación de las palabras-función que unan y conexionen a las de contenido. Correcta utilización de los signos de puntuación, etc...
- **Procesamiento léxico:** Acceso al léxico ortográfico tanto por vía fonológica como por vía superficial y selección del mismo. En

<sup>5</sup> CUETOS, F. *Psicología de la escritura*. Editorial Escuela Española. Madrid, 1991.

efecto, según el contenido de lo que queramos expresar, seleccionamos el léxico más apropiado dependiendo del estilo que estamos utilizando, de si ya ha aparecido la palabra anteriormente en el texto y con su forma ortográfica correcta accediendo por las vías fonológica y superficial.

- Procesos motores: Tipo de elección de los alógrafos (cursiva, script, mayúsculas...) y tipo de movimientos a realizar para la ejecución del grafismo.

### 3.2. Evaluación de la escritura

La evaluación de los procesos que intervienen en la escritura ha estado dirigida preferentemente a los procesos motores del grafismo y a los ortográficos, con pruebas como el test de Habilidades Gráficas de García-Núñez o el Test de Análisis de la Lectoescritura de Toro y Cervera, mientras que los procesos creativos y expresivos han sido objeto de menos estudios estandarizados debido a su complejidad a la hora de su baremación estadística.

En 2002 se publicó en TEA el PROESC de Cuetos, Ramos y Ruano<sup>6</sup>, que evalúa todos los procesos lectores y nos puede servir de guía de los aspectos más relevantes a la hora de planificar y redactar un texto narrativo. Recogemos resumidamente los dos aspectos de la corrección de la escritura de un cuento: contenidos y coherencia-estilo.

- Contenidos:
  - Introducción, con referencia al tiempo y lugar.
  - Descripción personajes, física o psicológica.
  - Suceso con consecuencias.
  - Desenlace coherente.
  - Original.
- Estilo:
  - Continuidad lógica de las ideas.
  - Sentido global y unitario de la historia.
  - Figuras literarias: diálogo, descripción.

<sup>6</sup> CUETOS, RAMOS y RUANO. *PROESC*. TEA. Madrid, 2002.

- Oraciones complejas bien construidas.
- Riqueza de vocabulario.

Al ser una prueba estandarizada, recoge su puntuación y baremación, en nuestro caso la exponemos más a modo cualitativo como guía para el profesor y que sirva como base referencial para la intervención en la mejora de la escritura de un cuento por parte de nuestros alumnos.

#### **4. INTERVENCIÓN: CÓMO MEJORAR LA CREACIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA DEL CUENTO**

Los profesores no sólo debemos exigir a nuestros alumnos una buena letra y una correcta ortografía. Hay otros procesos en la escritura dónde debemos centrar nuestro foco de interés para su enseñanza, como son los procesos de planificación de las ideas, la construcción de la estructura sintáctica de las oraciones y la elección del léxico más apropiado que en este caso aplicaremos a la creación de un texto narrativo, el cuento.

##### **4.1. Programa para la planificación del texto**

La planificación del mensaje que vamos a escribir, es el proceso menos trabajado en el aula. Si de algo adolece la escuela es de no enseñarnos a reflejar suficientemente nuestras ideas y emociones a través del texto escrito. De hecho, casi podíamos declararnos todos autodidactas a la hora de considerarnos escritores.

No basta una caligrafía adecuada y un correcto uso de las reglas ortográficas, actualmente más fácil de remediar con el uso de teclados y correctores de los procesadores de textos; lo que deberíamos aprender es a reflejar, a través de la construcción sintáctica y el empleo del léxico apropiado, la “macro proposición” del texto, la idea principal de lo que estamos expresando en nuestro escrito. No hay más que detenerse a observar la dificultad de los ciudadanos a la hora de redactar una instancia, rellenar un impreso, formular una petición, escribir un informe o expresar el agradecimiento o disgusto ante cualquier institución para confirmar lo expuesto. Sin entrar ya en las dificultades de la escritura creativa, prosa, verso, novela, ensayo o una simple carta.

De esta idea principal que queremos hacer llegar a nuestro lector, dependerá la cohesión y coherencia del texto. Hay que detectar, señalar y co-

rregir el discurso incoherente, sin principio ni final, de las famosas redacciones escolares.

La escritura de un cuento, si hemos trabajado anteriormente el programa de mejora de la comprensión de textos narrativos, resultará mucho más fácil seguir su estructura, sin olvidar los aspectos motivacionales y de implicación afectiva que condicionan el resultado final. Utilizaremos técnicas específicas como:

- Lluvia de ideas sobre el cuento a escribir.
- Elección de algunas funciones del cuento clásico mencionadas en el apartado anterior: prohibición/trasgresión, combate/victoria...
- A partir de un cuento conocido cambiar personajes y situaciones.
- *Iniciar una leyenda, una anécdota y que se desarrolle, etc.*

#### 4.2. Programa para mejorar la estructura sintáctica

Debemos detectar la defectuosa o incorrecta sintaxis empleada. Hacer saber que la legibilidad de un texto, como recoge Cassany<sup>7</sup>, aumenta cuando:

- Se utilizan frases más cortas.
- Oraciones principales frente a subordinadas, pasivas y de relativo.
- Buen uso de los pronombres y sus referentes, es también esencial.
- La utilización correcta de los signos de puntuación y el conocimiento de sus reglas.
- El párrafo, conjunto de frases que desarrollan un único tema, tiene por esto una unidad significativa. No debe pasar de cuatro a cinco frases ni más de veinte líneas.
- La frase: se recomienda brevedad, no pasar de 15-20 palabras por la capacidad de la memoria a corto plazo. Cuanto más larga más difícil es de comprender.
- Limitar los incisos, y las muletillas.
- No abusar de pasivas ni negativas.
- La información relevante debe ir siempre al principio de la frase.

<sup>7</sup> CASSANY, D. *La cocina de la escritura*. Anagrama. Barcelona, 1995.

#### 4.3. Programa para el léxico escrito

Hay que escribir para que nos entiendan, pero a la vez sin olvidar que generalmente, el vocabulario utilizado en un texto debe ser siempre más culto y formal que el que solemos emplear oralmente. No vamos a entrar en la recuperación ortográfica por las dos vías de acceso al léxico, superficial y fonológica, y nos centraremos en la selección del léxico.

A la hora de escoger el léxico:

- Evitar repetir palabras, usar sinónimos.
- Eliminar comodines y muletillas.
- Preferir palabras concretas a abstractas.
- Evitar los verbos predicativos y los adverbios acabados en mente.
- Utilizar marcadores textuales, que señalan los inicios, la estructura y las conexiones del texto.
- Usar recursos estilísticos: diálogos, estilo directo, indirecto...

#### 4.4. Programa para las tareas de revisión

Finalmente las tareas de revisión son esenciales y la gran diferencia entre escritores novatos y profesionales.

Al alumno, y más en los primeros años, le parece excelente su escrito, aunque sólo sea por el esfuerzo que supone ejercer el acto gráfico. A medida que aumentan los años y va desapareciendo el papel tutelar del profesor, se debe volver sobre lo escrito, modificando no sólo ocasionales faltas ortográficas, sino palabras, frases y párrafos enteros, buscando que el texto se adecue cada vez más a lo que hemos querido expresar.

Es importante enseñar a los alumnos que deben leer lo escrito utilizando distintos puntos de vista y buscar la originalidad y creatividad del cuento.

También hay que tener en cuenta que el uso de procesadores de texto, con sus ayudas, sus tabuladores y sus distintas tipografías, favorece el juzgar al texto escrito como correcto dada su buena presentación. Hay que estar atento no sólo a la forma sino preferentemente al contenido.

Como conclusión, nuestra propuesta parte de que conocer el esquema narrativo de un cuento, permite a los profesores ayudar a sus alumnos en sus producciones escritas, ya que al adquirir un esquema básico en la elaboración de narraciones, les permite revisar su producción, aumentar y corregirla de una manera sistemática favoreciendo el acto creativo.

Resumimos brevemente las fases a seguir en esta intervención educativa:

#### 4.5. Programa para entrar en el cuento para escribirlo

##### 1. LEER.

1.1. Elige un cuento conocido, Caperucita, Los tres cerditos, El patito feo, Alí Babá... y elabora un programa de comprensión lectora según este esquema:

- Protagonistas y antagonistas.
- Escenario.
- Problema.

1.2. Sucesión temporal, episodios.

1.3. Resolución del problema.

1.4. Extraer la idea principal o el tema o la moraleja.

1.5. Lectura crítica: distinguir entre realidad y fantasía.

##### 2. ESCRIBIR

2.1. Elegir algunos de los pares de funciones de Propp. Para el planteamiento: prohibición/transgresión, engaño/complacencia...; para la acción: tarea difícil/tarea cumplida, combate/victoria y para la resolución: fechoría/reparación, engaño/descubrimiento...

2.2. Trabajar estructura del cuento:

- Escenario.
- Personajes, Personaje (P1) Personaje antagonista (P2)  
Personajes secundarios (P3, P4, P5...).

- Problema: Suceso inicial, Respuesta.
- Acción y sucesos posteriores.
- Resolución y Consecuencia.

- 2.3. Sucesión temporal: inicio, episodios, capítulos y final.
- 2.4. Vocabulario: sinónimos.
- 2.5. Contar, decir y diálogos.
- 2.6. Revisar: cohesión y coherencia.

## BIBLIOGRAFÍA

- BADÍA, D y VILÁ, M. *Juegos de expresión oral y escrita*. Graó. Barcelona, 2004.
- BARTHES, R. *La aventura semiológica*. Paidós. Barcelona, 1997.
- BEREITER, C y SCARDAMALIA, M. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale Nj. Erlbaum, 1987.
- CAMPS, A (comp) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó. Barcelona, 2003.
- CASSANY, D. *Reparar la escritura*. Graó. Barcelona, 1993.
- CASSANY, D. *La cocina de la escritura*. Anagrama.. Barcelona, 1995.
- COOPER, D. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Aprendizaje Visor. Madrid, 1990.
- CUETOS, F. *Psicología de la escritura*. Editorial Escuela Española. Madrid, 1990.
- CUETOS, F; RAMOS, J.L. y RUANO, E. *PROESC*. TEA. Madrid, 2002.
- DELMIRO, B. *La escritura creativa en las aulas*. Graó. Barcelona, 2002.
- GALEANO, E. *El libro de los abrazos*. Siglo XXI. Madrid, 2001.
- JIMÉNEZ, J. E. *Dificultades de aprendizaje de la escritura: aplicaciones de la psicolingüística y de las nuevas tecnologías*. Trotta. Madrid, 2002.
- MARTÍN, E. *Leer para comprender y aprender*. CEPE. Madrid, 1993.
- MIRANDA, A; VIDAL-ABARCA, E y SORIANO, M. *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Pirámide. Madrid, 2002.
- MONTERROSO, A. *Viaje al centro de la fábula*. Alfaguara. Madrid, 2001.
- PÁEZ, E. *Escribir. Manual de técnicas narrativas*. Ediciones SM. Madrid, 2001.
- PALINCSAR, A. y BROWN, A.L. "Reciprocal teaching of comprehension-fostering, and comprehension monitoring activities". *Cognition and Instruction*, 117-175.1984.

PEÑAFIEL, M (coord.) *Guía de pequeños para grandes. Vol I, II, III*. Ediciones Laberinto. Madrid, 2001.

PROPP, V. *Morfología del cuento*. Fundamentos. Madrid, 1987.

RODARI, G. *Gramática de la fantasía*. Aliorna. Barcelona, 1989.

ROSENSHINE, B y MEISTER, C. "Reciprocal teaching". *Review of Educational Research*, 64, 479-530.1994.

SALVADOR, F. *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Aljibe. Málaga, 2000.

SÁNCHEZ, E. *Comprensión y redacción de textos*. Edebé. Barcelona, 1998.

SERAFINI, T. *Cómo se escribe*. Instrumentos Paidós. Barcelona, 1992.

VALLÉS, J. *Programa de técnicas cognitivas y metacognitivas para comprender textos escritos*. Editorial Escuela Española. Madrid, 1996.

VIDAL-ABARCA, E y GILABERT, R. *Comprender para aprender*. CEPE. Madrid, 1991.

VILA, M Y BADIA, D. *Juegos de expresión oral y escrita*. Graó. Barcelona, 2004.

VEGA, M. *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Alianza Editorial. Madrid, 1990.

## HISTORIAS VIVIDAS, HISTORIAS CONTADAS

Margarita Bufalá Balmaseda.  
Profesora de Educación Primaria  
Colegio Estudio de Madrid

### INTRODUCCIÓN

1. «CURRITOS» O TÍTERES DE GUANTE
2. EL MARAVILLOSO VIAJE DEL PEQUEÑO NILS
3. EL VIENTO EN LOS SAUCES
4. EL CUENTO EN LA BIBLIOTECA DE SEGUNDO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
5. MIGRACIÓN DE UN CUENTO
6. ESCUELA DE VERANO

### BIBLIOGRAFÍA

### INTRODUCCIÓN

La dedicación especial que concede el colegio “Estudio” a la Literatura y a la Expresión Plástica viene de hace tiempo y encuentra sus raíces en una pedagogía fundamental dentro de la Historia de la Educación en España. Las tres fundadoras de este Colegio, Carmen García del Diestro, Ángeles Gasset y Jimena Menéndez Pidal procedían del Instituto-Escuela (1918) como centro oficial en reconocimiento a los valores pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza.

Convivencia plural, tolerante y solidaria, formación integral de la persona en libertad responsable, un aprendizaje que rebase los límites del

aula y del programa, corrección de formas, el respeto a los demás y al entorno son los principios básicos de este colegio-escuela creado en 1940. Pero son también principios y valores de ahora y siempre, en la escuela y en la vida, es decir, educar antes que instruir.

En este contexto la Literatura y la Educación Artística son protagonistas en la labor educativa porque desde la infancia y la adolescencia son el juego, los cuentos y los buenos libros enseñan a conocerse y a vivir. La Literatura se muestra no solo como un valioso elemento pedagógico sino como un instrumento fundamental para el desarrollo del alumno. Las actividades están estructuradas para seguir un proceso de lecto-escritura; el cuento, la narración y el libro son soportes apropiados que ofrece la escuela. En este proceso es el cuento el hilo conductor, adaptado a la edad de los alumnos y sus características.

**Historias vividas, historias contadas** es la expresión que recoge algunas de estas actividades dirigidas a los alumnos entre tres a diez años a partir de los cuentos. Son historias vividas por ellos a través de historias contadas y que posibilitan la creación de nuevas historias, fomentan la lectura y desarrollan la creación de la expresión plástica. Se pueden realizar en cualquier centro grande o pequeño de cualquier localidad; en colegios públicos o privados. No se necesitan grandes medios, ni grandes instalaciones, sólo se requiere el compromiso —una vez más— por parte del maestro y del equipo de profesores, que de forma coordinada toman las decisiones adecuadas para hacer del cuento algo vivo, gratificante y divertido y, sobre todo, útil y creativo.

Estas experiencias no sólo buscan objetivos didácticos, sino también que los alumnos conecten de forma natural con la fantasía de una narración y con la suya propia. Así ofrecemos las oportunidades para que el alumno exprese libremente sus emociones, sentimientos, conflictos, su propia experiencia, reflejando su mundo interno con divertidas y bellas creaciones.

Las propuestas son sólo ejemplos, sugerencias, que de forma abierta y flexible pueden ser aprovechadas, en parte o en su totalidad.

Todas las actividades están incluidas en el horario escolar, es decir, que tienen el orden necesario para lograr una buena organización del trabajo. Esto no implica que el maestro no aproveche un momento concreto, una fecha señalada, un acontecimiento interesante o los recursos que el entorno le brinda para proponer y trabajar con sus alumnos un tema, que partiendo de una narración les entusiasme y seduzca.

La selección de cuentos y actividades dependerá del grupo concreto de los alumnos, edad, ciclo y etapa, en la búsqueda continua de nuevas actividades sobre las narraciones.

Hay unas características comunes en todas las actividades, características también comunes que traen los niños a la escuela como diversión, expresión, juego, curiosidad, improvisación. Poner en común maestro y alumno, a través del cuento, va a dar lugar al desarrollo de todas las dimensiones, cognitivas, emocionales, sociales y afectivas, que se concretan en la expresión de su creatividad. El cuento será el eje central que llevará al niño a un acercamiento a la lectura, a su disfrute, aprovechando su innata curiosidad.

Cada experiencia, que se desarrollará posteriormente, parte de una forma distinta de ofrecer la fantasía del cuento, desde diferentes caminos, siendo enfocada y trabajada con un objetivo distinto:

- Con títeres de guante, los “Curritos”, asistimos a una representación teatral con los personajes de siempre, para que de forma intuitiva comprendan y disfruten las historias.
- Con el cuento *El maravilloso viaje del pequeño Nils* y Martín (el pato doméstico) se cuentan los viajes y aventuras de estos personajes. Se inicia con ellos un proceso de lecto-escritura, síntesis en un dibujo y en una redacción.
- Con *El viento en los sauces* se viaja, se comparte la sensibilidad de los personajes y se viven sus conflictos y aventuras; todo por el mero placer de oír un cuento.
- En la Biblioteca de segundo de Primaria los alumnos se convierten en escritores: hacen su propio cuento, siguiendo las mismas pautas que cualquier afamado escritor. Desde el aula de Trabajo Manual se abren diferentes alternativas de expresión artística.
- Con la “Migración del cuento” aprenden cómo los cuentos han viajado en el espacio y en el tiempo, siempre siguiendo la necesidad de fantasía y creación del ser humano.
- En el taller de Teatro de la Escuela de Verano, se sienten protagonistas de los cuentos y de sus creaciones.

## 1. “CURRITOS” O TÍTERES DE GUAANTE

Los niños no nacen diciendo: “No quiero nacer, no quiero vivir, no quiero aprender”. Todo lo contrario. Desde que nacen sienten curiosidad e interés, van explorando y aprendiendo. Los padres y maestros, ante esta evidencia, se preocupan por dar a los niños lo que consideran mejor, partiendo del afecto, la seguridad y la confianza.

En el niño la capacidad de aprender el lenguaje es innata, como lo es también la necesidad de expresar sus emociones y sus sentimientos. El niño, a través de las relaciones sociales, observa y experimenta, escucha y comparte el mundo que le rodea. Es en esta escucha, porque le fascina la palabra oída, donde los cuentos y las canciones se convierten en juego, juegos de palabras, juegos de emociones. Y es a partir de la palabra, su mirada y su comprensión, cuando comienzan sus creaciones.

Así va reforzando su desarrollo emocional, social e intelectual, escuchando y hablando, jugando y disfrutando. Si no se les cuentan historias, no las contarán. Si no disfrutan con ellas, no las leerán.

Las historias leídas, narradas o representadas se convierten en un recurso fundamental de la escuela para acercar al niño a la Literatura y a la creatividad.

Una forma de poner en escena las historias es el teatro de títeres, no solo como valioso elemento pedagógico, sino como valioso elemento de juego. Ángeles Gasset<sup>1</sup> inicia los “Curritos” en 1934-35 en el Instituto-Escuela y aún hoy se siguen haciendo con los mismos personajes, en el colegio “Estudio”.



<sup>1</sup> Para ampliar información puede verse: Archivo Histórico Fundación “Estudio”, Fondo AG/1-24.

## Elementos para el teatro de títeres

- a) El títere. Para esta autora, *“El títere, es decir, el muñeco actor, ejerce una sugestión sorprendente. Por eso, las alusiones personales en boca del títere tienen que ser siempre halagadoras, nunca condenatorias”*<sup>2</sup>.
- b) El retablo de títeres, la “compañía” con los enseres. Es imprescindible el castillo de títeres, el escenario donde se representan. Ha de tener una celosía que permita ver a los niños para percibir sus reacciones.
- c) La representación ha de estar acompañada por la utillería necesaria, ajustar la luz, incluir música cuando el guión lo requiera...



## Metodología

Para realizar esta actividad es importante incluirla dentro del horario escolar. Esta rutina es muy importante para ellos; sería recomendable iniciarla desde Educación Infantil porque aprenden a seguir la estructura de una narración a través del juego y la representación. A través de su muñeco

<sup>2</sup> GASSET, A. *“Títeres con cachiporra”*. Edita ADANAE. Madrid, 2003.

favorito conecta sus sentimientos y la realidad, su mundo interior y los problemas de la escuela, de la vida.

Después de asistir a la sesión, los niños de seis y siete años, realizan un dibujo de lo allí acontecido.

Los “Curritos” o títeres de guante son algo más que una pequeña representación, son la manera de encauzar y aprovechar la fantasía y la ilusión de los niños y un “arma” maravillosa para utilizar en la escuela.

A través de los personajes de curritos el niño puede ver representados los pequeños problemas que encuentra en la escuela con el trabajo, los compañeros, la disciplina y la propia vida como las relaciones, la familia, el respeto, la obediencia... Ve cómo esos personajes tienen y viven sus mismos problemas y cómo los solucionan.

Es mucho más fácil convencer al niño de lo beneficioso de comer tomate o leche, de perder el miedo a la enfermería o de acostarse pronto por la noche a través de sus personajes favoritos, sus pequeños héroes.

Cada miércoles viven cómo “Panchita” se esfuerza en comer ensalada o cómo “Pelos” consigue ir tranquilo a que el “Doctor Sanalotodo” le arranque ese diente que se le mueve. Cómo la “Princesa”, a pesar de la insistencia de la “Bruja” para que no lo haga, comparte sus juguetes con los amigos. Descubren todo lo que les rodea, el bien, la maldad, la fantasía, la magia como a través de un cuento.

En las clases de primero y segundo de Primaria los niños ya siguen con facilidad un argumento por lo que muchas de las funciones tienen temas relacionados cronológicamente con la vida escolar. Así a principio de curso podemos ver: “Panchita olvida su estuche”, “Princesa no consigue aprenderse los días de la semana”, “Pelos recibe una pedrada”, “Bruja quiere convencer a Panchita de que el colegio no es necesario”, “Pelos pierde su primer diente”, “Elegimos zagal para el Auto de Navidad”, “Los amigos”...

Así se buscan sucesos que ocurren a lo largo del curso y se intenta lograr las soluciones a través de la fantasía que representan los personajes pero que adquieren para ellos una gran fuerza real.

Otra experiencia útil y positiva es que el titerero o maestra, puede a través de la celosía del teatrillo, captar en las caras de los niños la evolución de la historia, cómo les va divirtiendo, asustando o preocupando y llegado el momento, si fuera necesario, cambiar sobre la marcha el desenlace.

A la hora de organizar la actividad de “Curritos”, hay que partir de tres elementos básicos:

- a) La importancia de la palabra.
- b) Cuidar los tiempos.
- c) La cualidad moral de las historias.

Detrás de cada **palabra** hay una cualidad y hay que mostrarla. El vocabulario ha de ser culto, cuidado, sensible y poético. Debemos huir de lo “chabacano” y mundano, no de lo popular. En ocasiones, se puede cometer el error de infravalorar la comunicación del niño. Se puede creer que hablar con la jerga vulgar nos acerca más a ellos. Al contrario. Los niños son perfectamente capaces de entender un vocabulario culto —siempre adecuado a su edad, naturalmente— y de percibir la sensibilidad del lenguaje poético en su más profundo sentido. No podemos privar al niño de la riqueza del lenguaje.

El **tiempo**, el ritmo en el diálogo de los personajes debe ser cuidado especialmente, porque intuitivamente el niño adquiere la capacidad de escucha hacia el otro.

La **cualidad moral** de la historia. El bien siempre vence al mal. La bruja acaba siempre en la basura o comida por el dragón. Esto le proporciona al niño tranquilidad, es decir, le ofrece al niño modelos de vida buenos. Nunca hay que hacer una “moralina” ñoña sino resaltar la bondad natural de los niños de esa edad. Los errores, la humildad, la generosidad, el perdón, valores importantes.



## 2. EL MARAVILLOSO VIAJE DEL PEQUEÑO NILS

En la escuela contar un cuento no es sencillo, es apasionante pero no fácil. Los niños tienen una sensibilidad especial para detectar si le cuentan una historia con cariño o con la obligación de cubrir una hora, un espacio o un programa educativo.

Contar un cuento es un acto de comunicación que requiere concentración y tranquilidad, calidad e intensidad. Escuchar es un contacto con el narrador y su historia que trasciende el tiempo y el espacio y que precisa una actitud expectante y sosegada.

A través de la palabra, palabra tras palabra, su tonalidad, ritmo y afecto se abre otro mundo distinto a la realidad, ajeno a lo material, donde todo vale, es el mundo de la imaginación. En este mundo el niño re-crea y crea los personajes, paisajes, para dar forma a sus sentimientos y deseos dando salida a sus necesidades y su mundo interno.

El cuento elegido, y sirva de ejemplo tanto su contenido como su metodología, es de Selma Lagerlöf<sup>3</sup>, Premio Nobel de Literatura de 1909. Escribió Nils para que los alumnos de los colegios suecos aprendieran la Geografía de su país a través de un relato.

El argumento del libro es que Nils, niño sueco de ocho años, castigado y convertido en duende, se escapa de casa con su pato doméstico Martín. Es primavera y las aves migratorias regresan a Suecia; Nils y Martín se unen a una bandada de patos silvestres y viajan con ellos a Laponia donde nacen las crías. Nils vive grandes aventuras, siempre en contacto con los animales y la naturaleza.



<sup>3</sup> LAGERLÖF, S. *El maravilloso viaje del pequeño Nils*. Ediciones Gaviota, S.A. Madrid, 1989.

## Metodología

Nils es un cuento contado, no leído. Es recomendable para los niños de primero de Primaria con una duración de todo el curso. Es interesante que esta narración se realice, siempre que sea posible, un día y momento concreto. Esto facilita la disposición a la escucha en el niño, así como la expectación sobre qué sucederá.

Al principio, los niños de primero de Primaria no leen ni escriben todavía bien y su trabajo puede consistir en hacer un dibujo del capítulo leído ese día, con la única indicación de que dicho dibujo ha de reflejar el título del capítulo. A lo largo del curso su escritura ha mejorado, lo que permite trabajar el vocabulario y la construcción de pequeñas frases.

Tanto los dibujos como el vocabulario y las frases que forman pequeños resúmenes es el inicio para el desarrollo de la capacidad de síntesis. Éstos podrían constituir en sí mismos objetivos específicos, pero se va más allá, pues la narración se presta a la posibilidad de inculcar en los niños el amor a la Naturaleza, la ayuda a los demás, la convivencia, la tolerancia, el respeto y lo más importante, el aprender de todos.

Tras escuchar la narración, en el mural de la clase se van incorporando semanalmente los diferentes personajes junto a la vegetación que aparecen en cada capítulo. Así al final de curso, el corcho es un resumen visual de todo el libro.

Con este u otros cuentos se puede comprobar cómo a través de una narración, el niño disfruta y trabaja de forma intuitiva, la estructura gramatical, el vocabulario, la expresión plástica, la capacidad de síntesis...

### 3. *EL VIENTO EN LOS SAUCES*

El lector de un cuento se convierte en intérprete de un texto que descifra, es el intermediario entre el libro y los oyentes. Con su voz les invita a formar parte de la palabra escrita, les sensibiliza al poder de la lectura. Este poder despierta en el niño la posibilidad de ser lector, de aprender y de disfrutar con los libros.

El cuento elegido para ser leído es de Kenneth Grahame<sup>4</sup> y se puede leer casi todo el curso a los niños de segundo de Primaria.

<sup>4</sup> GRAHAME, K. *El viento en los sauces*. Editorial Juventud. Barcelona, 1972.

En él encontramos cuatro protagonistas con personalidades y caracteres muy distintos. El Sapo, millonario, alocado, caprichoso y muy divertido, vive aventuras que no siempre salen bien y son sus amigos los que han de ayudarle; el Ratón acuático, reflexivo, cargado de sentido común, atento y amable; el Topo, ilusionado, sensible y siempre dispuesto a conocer cosas nuevas; el Tejón, con la experiencia de sus muchos años, algo hosco a veces pero servicial e inteligente.

## Metodología

La lectura conviene realizarla en un lugar tranquilo donde se pueda disfrutar; un lugar especial. Es importante que estén cómodos y lo más aislados posible, pues todo ayuda a trasladarse al río, al bosque y a las campiñas en los que viven los personajes.

Lo primero es recordar dónde se habían quedado, situarse en la escena y momento exacto de la lectura anterior. Inmediatamente los niños recuerdan todo y hay que pedirles silencio para poder comenzar. Se procura leer literalmente lo más posible. Cuando surge una palabra inusual se lee acompañada de un sinónimo más corriente y accesible. Al contar, los gestos, las manos, el cuerpo y, por supuesto, los cambios de modulación de la voz, ayudan a mantener a los niños atentos y pendientes. El propósito es conseguir que disfruten con la magia de las escenas más fantásticas o con el realismo de las descripciones.

La lectura concluye justo en lo más emocionante —con esto está asegurado el deseo de volver a retomarla la semana siguiente— y se reflexiona sobre el contenido, la relación entre los personajes, lo ocurrido en otros capítulos... Los niños no dejan de sorprender con una genialidad y una sensibilidad que pone de manifiesto que un cuento puede ser el instrumento capaz de hacerles activar y expresar todas y cada una de sus capacidades, ilusiones, deseos y siempre la fantasía.

El placer de escuchar un cuento es justificación suficiente para dedicar a esta actividad todo el entusiasmo que merece. El niño vive la historia.

## 4. EL CUENTO EN LA BIBLIOTECA DE SEGUNDO DE PRIMARIA

Los niños de segundo de Primaria ya tienen rudimentos suficientes para crear su propio libro. Han aprendido observando, escuchando y parti-

cipando y ahora llega el momento de crear. Los niños crean una biblioteca hecha por ellos para compartir con sus compañeros.

*“Escuchar y repetir, comprender y retener, repetir y contar, recrear y componer, son objetivos que siguen el proceso psicolingüístico del niño, a la vez que el proceso de la transmisión oral de los cuentos”<sup>5</sup>.*

Al entrar en una Biblioteca han aprendido qué es un autor, qué es un ilustrador, qué es una editorial y una colección.



## Metodología

Es el momento de asumir que los alumnos serán los responsables de crear una biblioteca variada y amena. Esta responsabilidad la acogen con gran alegría y sentido del deber. Saben que será una biblioteca abierta, fundamentalmente una actividad compartida.

El proceso de elaboración del cuento para la nueva biblioteca de segundo de Primaria no es tarea fácil:

- a) Pensar el tema y ponerle un título.
- b) Desarrollar la trama y darle un final, siempre feliz.

<sup>5</sup> PELEGRÍN, A.: *“La aventura de oír. Cuentos tradicionales y literatura infantil”*. Ed. Anaya. Madrid, 2004. Pág. 185.

- c) Hacer las tapas. Pueden estar grapadas, cosidas, encuadernadas, atadas o como el joven autor quiera. Saben que la portada ha de ser atractiva, bien dibujada, con el título y el autor bien destacado. En la contraportada escriben un pequeño resumen de su cuento y, muchos, una autobiografía con foto y todo. Es un libro de verdad.
- d) Se habilita un pasillo como exposición de su trabajo y acceder a su lectura. A los autores les llena de satisfacción ver cómo todo el que pasa por allí, se para, mira y sonrío, disfrutando de sus historias.

Se sugiere que desde el aula de Educación Plástica, se elaboren unos decorados que den a este pequeño rincón, convertido en improvisada biblioteca, una gracia especial que atrae la atención de todo el que pasa.

### **Aportación del aula de Educación Plástica**

En esta aula el cuento se puede trabajar de varias formas. Se pueden realizar trabajos colectivos para exponer en los pasillos en biombos, cristaleras, y paneles... buscando ser el escenario y decorado de la biblioteca antes explicada.

La Metodología que se utiliza para trabajar los cuentos puede partir de varias sugerencias:

- A partir de una frase de un cuento tradicional.
- A partir de una narración.
- A partir de una pregunta tipo ¿Dónde ocurren los cuentos? ¿Qué pasó con la cesta de Caperucita? El resultado de estas preguntas se recogen en un pequeño cuento elaborado por varios niños.
- A partir de la explicación de cómo se elabora un cuento. Por ejemplo para esta actividad se confeccionan seis murales:
  1. Dibujan y exponen personajes genéricos (rey, duende, princesa, lobo, mago...).
  2. "Mural de objetos" (coronas, tesoros, botas, calabaza...).
  3. "Mural lugar" (río, isla, bosque, cielo, casa, granja...).
  4. "Mural tiempo" (día, noche, invierno, verano).

5. “Mural escena o desarrollo”.
6. “Mural con finales”.

Una vez completados los murales, los niños recorren y eligen a través de “unos ratones”, sus propios personajes, objetos, lugar, tiempo, escena y final para construir su propio cuento. Este cuento lo narran al resto de sus compañeros haciéndoles partícipes de su mundo interior.



## 5. MIGRACIÓN DEL CUENTO

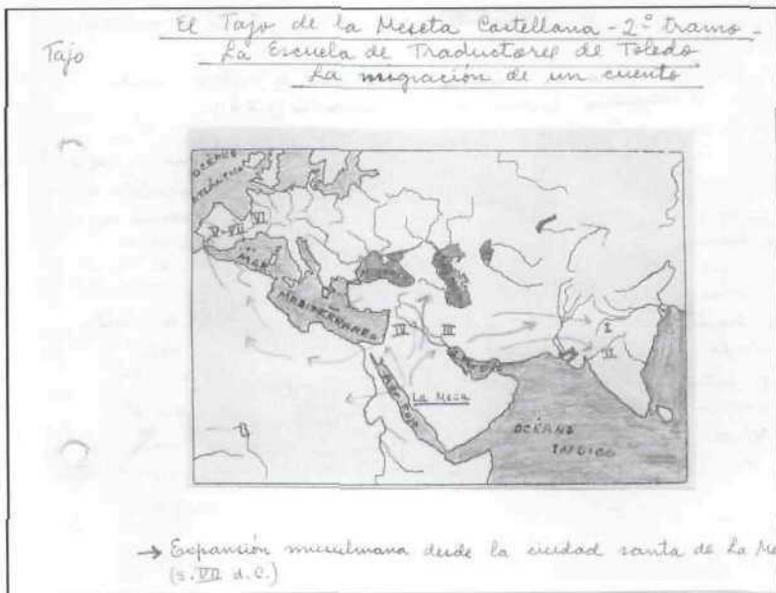
Un enfoque diferente para acercar la Literatura a los niños es a través de una historia de historias. El cuento, es una vez más, pieza fundamental, punto de partida y protagonista para el estudio y conocimiento de la Historia de la Cultura y de la Humanidad y también elemento esencial para el desarrollo de la creatividad.

*“El cuento es el género literario emigrante por excelencia”* escribió Ramón Menéndez Pidal<sup>6</sup>. El propósito es cubrir con la mayor amplitud po-

<sup>6</sup> MENÉNDEZ PIDAL, R. *Antología de la Literatura Universal*. Editorial Labor. Madrid, 1954.

sible en el tiempo y en la geografía el cuento, desde el Egipto faraónico hasta los autores contemporáneos, desde China y Japón hasta América, desde Laponia a África del Sur.

La idea es viajar con el lector, también el niño, a través de la Historia y la Geografía para dar a conocer que los cuentos transmitidos oralmente desde hace mucho tiempo han ido sufriendo variaciones, viajando y adaptándose a las diferentes culturas que lo recibían y transmitían.



## Metodología

Esta actividad se puede realizar con los alumnos de quinto de Primaria. *La fábula de la lechera* es el cuento elegido para seguir este largo viaje, una historia a través de los siglos. Tras la lectura de las diferentes versiones del mismo cuento, se pueden organizar representaciones teatrales de cada una de ellas. Los alumnos también preparan los decorados y vestuario acordes con cada época y lugar.

El cuento original del que partimos es *La olla rota* que pertenece a la literatura india, escrito en sánscrito en el siglo III a.J.C.

La siguiente versión es *El bramán Devasarmán* de la colección *El Hitopadesa*. Escrito también en sánscrito en el siglo II a.J.C. Hasta el siglo

VI d.J.C no tenemos noticias del tercer cuento, que pertenece a la literatura persa.

Dos siglos después (siglo VIII), dentro de la colección árabe *Las mil y una noches*, encontramos la siguiente versión: *Historia de El-Aschar, quinto hermano del barbero*. La intensa corriente intelectual procedente de Oriente, penetró en la Península Ibérica junto con los ejércitos invasores de Tarik. En el siglo X se traslada a Córdoba el eje cultural islámico y, cuando el califato cae, focos hispano-árabes recogen su herencia. Toledo es uno de ellos; reconquistado en 1085, vendrá a ser faro cultural para todo Occidente.

La primera versión cristiana de nuestro cuento será fruto de la intensa actividad cultural de la Escuela de Traductores de Toledo, donde trabajaban en el mismo entusiasta empeño judíos, musulmanes y cristianos. El cuento es *De lo que aconteció a una mujer que llamaban Doña Truhana*. Fue escrito por el infante don Juan Manuel en su libro de *Los Enxiemplos del Conde Lucanor y de Patronio* (siglo XIV).

A través de España la historia pasa a Francia. La Fontaine escribe en el siglo XVII la fábula de *La lechera y el cántaro de leche*.

El último eslabón de la cadena del cuento es *El mujik y los pepinos* perteneciente a la Colección de cuentos rusos, escrito por León Tolstoi en el siglo XIX.

Los niños preparan, por último, una nueva versión de *La lechera* en el siglo XXI. Si nos fijamos, con esta actividad los niños no sólo han aprendido, sino que han disfrutado y divertido con la Historia, la Geografía y la Literatura, con otras culturas, con el teatro y con la expresión plástica...



## 6. ESCUELA DE VERANO

La Escuela de Verano, que durante un mes acoge a niños de tres a diez años, está estructurada sobre Talleres. Cada año se escoge un tema central y sobre éste se realizan diferentes actividades.

Esta Escuela permite trabajar con una dinámica y metodología diferente a la del resto del curso. Una vez más se realiza una selección de cuentos que serán el punto de partida de todas y cada una de las actividades. Seguir las historias leídas, contadas, inventadas, llevan a la creación de un ambiente propicio para que los niños puedan representar con canciones, mímica, disfraces... que los cuentos les han sugerido al crear esquemas mentales que necesitan expresar.



### Metodología

Los aspectos metodológicos más importantes a tener en cuenta en estas actividades<sup>7</sup> son:

- La capacidad de motivación del profesor en la lectura del cuento (dicción, modulación, énfasis, movimientos gestuales).

<sup>7</sup> Para ampliar información véase: VV AA: *La educación plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Ed. Graó. Madrid, 2001.

- La preparación de actividades motivadoras que deben contemplar: la realidad sensorial y vivencial de los alumnos; actitudes específicas: lúdicas y creativas. El juego y la creatividad deben estar orientados al desarrollo del pensamiento divergente, es decir, favorecer la aparición de múltiples respuestas imaginativas y personales.
- Técnicas y materiales: la novedad de los materiales son el estímulo por la curiosidad que despiertan y el interés por la búsqueda en su utilización, para aumentar el interés.
- Relaciones interpersonales. El ambiente ha de ser agradable y estimulante para proporcionar la libertad, participación, respeto y valoración al trabajo.
- Proceso expresivo. Para poder expresar algo hay que:
  - Tener la experiencia de oír el cuento (escuchar, prestar atención, observar al narrador).
  - Reflexión-interiorización (ordenar, relacionar, comparar).
  - Expresión.

El proceso creativo nace en el propio niño, en lo que es, lo que sabe, lo que percibe, en la propia experiencia y en cómo interactúan sobre el proceso reflexivo, cómo quiere plasmar sus emociones, sensaciones, pensamientos, experiencias... y deseos. Bien para resolver problemas, o bien para crear imágenes.

#### *Una experiencia: Tema central "El mar"*

La secuencia y aspectos a tener en cuenta son:

a) Escenario de acción. El taller se realiza en un aula amplia, donde el espacio está organizado por rincones, con sus paredes forradas con papel continuo azul simulando el fondo marino. Las maestras han preparado previamente algunos elementos (peces, corales, conchas, ballena gigante...) en este papel que ayudan al niño a sumergirse en las profundidades del mar. El objetivo de este trabajo es el trasladar al niño, nada más entrar en el aula, a este mundo.

b) El cuento como punto de partida. Cuando los niños llegan al aula, hay que dejarles que se paseen por el escenario. Se genera todo un proceso creativo. Al niño le divierte un aula tan diferente y sugestiva, que de manera natural le dispone a la curiosidad, al interés de qué es lo que vamos a hacer hoy. La motivación está así garantizada. Se comienza a leer. Los cuentos elegidos fueron: *El pez arco iris*, *Buenos días querida ballena*. Los niños se sientan en el suelo y escuchan con atención. Después se establece un diálogo abierto, comentando y recordando qué ha sucedido, cómo son los personajes, los paisajes y, algo que les encanta, la posibilidad de que ellos continúen el cuento con diferentes finales.

c) Actividades. A partir de este momento son muchas las actividades que se desarrollan. Se incorpora el cuento al escenario, en el que van surgiendo los personajes y situaciones del cuento leído. Unos pintan, otros recortan, otros pegan... y día a día y poco a poco el fondo marino va tomando forma y convirtiéndose en el decorado de un escenario donde llevar a cabo las representaciones de los cuentos. El niño a través de todas estas actividades se identifica con los personajes, provocando la necesidad de la representación. Se disfrazan, se pintan y se repasan los guiones y las posiciones de cada uno.

El decorado, a medida que pasan los días, crece igual que su imaginación. Con todo esto los niños no paran de crear y recrear sus propias historias. Surgen piratas, tesoros escondidos, sirenas, el Polo Norte...

Una vez más se constata cómo a través del conjunto de todas estas actividades se consigue estimular el desarrollo creativo proporcionando al niño los recursos que faciliten su expresión y desarrollo.

*“Porque la literatura no está en los grandilocuentes actos oficiales, en las conversaciones chismosas de los escritores, en las entrevistas de la televisión. Donde está y donde importa la literatura es en esa habitación cerrada donde un hombre escribe a solas a altas horas de la noche, en el dormitorio de un niño que se desvela leyendo a Emilio Salgari, en el aula de un Instituto donde un profesor sin más ayuda que su entusiasmo y su coraje le transmite a uno solo de sus alumnos el amor por los libros”<sup>8</sup>.*

Son historias vividas, historias contadas.

<sup>8</sup> Artículo de MUÑOZ MOLINA, A., en “¿Por qué no es útil la literatura?”. Libros Hiparión. Madrid, 1994. Pág. 60.





## BIBLIOGRAFÍA

- Archivo Histórico Fundación "Estudio" Fondo Ángeles Gasset. Fondo Carmen García del Diestro.
- BETTELHEIM, B. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Ed. Drakontos, 1995.
- FORTÚN, E. *Pues señor... cómo debe contarse el cuento, y cuentos para ser contados*. Ed. Carmen Bravo Villasante. 1991.
- FRÍAS, F.; ROMANILLOS, F. *Qué tal si escribimos juntos*. Ed. CCS, n.º 10. 1994.
- GARCÍA MONTERO, L.; MUÑOZ MOLINA, A. *Por qué no es útil la literatura*. Libros Hiparión. 1994.
- GASSET, A. *Títeres con cachiporra*. Edita ADANE. 2003.
- GIL, C. *Leer, contar y jugar. Actividades de animación a la lectura*. Ed. CCS, Colección Talleres, n.º 4. 2003.
- GIL, C. *¡A jugar con los poemas!*. Ed. CCS, Colección Talleres, n.º 1. 2003.
- GRAHAME, K. *El viento en los sauces*. Ed. Juventud. Barcelona, 1972.
- HIRSH-PASEK, K y MICHNICK GOLINCOFF, R. *Einstein nunca memorizó, aprendió jugando*. Ed. MR. 2005.
- Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de segunda enseñanza de Madrid (Organización, Métodos, Resultados). Madrid, 1925.
- QUINTANAL, J. *Actividades lectoras en la Escuela Infantil y Primaria*. Ed. CCS, n.º 36. 1999.
- LAGERLÖF, S. *El maravilloso viaje del pequeño Nils*. Ediciones Gaviota S.A. 1989.
- MENÉNDEZ PIDAL, R.. *Antología de la Literatura Universal*. Ed. Labor. 1954.
- PELEGRÍN, A. *La aventura de oír. Cuentos tradicionales y literatura infantil*". Ed. Anaya. 2004.
- RODARI, G. Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias, Ed. Booke. 2005.

Varios autores: "*Didáctica de la Educación Artística*". Ed. Pearson Prentice may. Colección Didáctica Primaria. 2003.

Varios autores: "*La educación y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento*". Ed. Graó. 2001.

## **LA PROSODIA EN EL CUENTO**

Paloma Tejeda Navalón  
Profesora Titular de Educación Vocal  
Universidad Autónoma de Madrid

### **INTRODUCCIÓN**

- 1. ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS DE LA PROSODIA EN EL CUENTO**
- 2. LA IMPORTANCIA DEL CUENTO EN LA ETAPA DE PRIMARIA**
- 3. PROCESOS DE REGULACIÓN DE LA VOZ Y DE LA EXPRESIVIDAD EN LA EMISIÓN DEL CUENTO, PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE PRIMARIA**
  - 3.1. La voz**
  - 3.2. Algunas sugerencias y recursos a poner en práctica para dar contenido y expresividad a la voz en el cuento**
- 4. ASPECTOS A DESARROLLAR EN EL AULA DE PRIMARIA CON LA NARRACIÓN Y LECTURA DE LOS CUENTOS**
- 5. LA EVALUACIÓN DE LA PROSODIA EN EL CUENTO EN LA ETAPA DE PRIMARIA**
  - 5.1. Tareas en la prueba de prosodia léxica y gramatical**
  - 5.2. Tareas en la prosodia pragmática**
  - 5.3. Tareas en prosodia emocional**

### **BIBLIOGRAFÍA**

## INTRODUCCIÓN

El contenido de este artículo representa una mirada hacia la forma de cómo contar los cuentos, haciendo uso de la **prosodia (entonación, ritmo, y melodía en el cuento)**.

En el campo educativo, es necesario sensibilizar a los maestros para que reciban una formación más completa en el área expresiva, para que a través de los propios recursos naturales con los que cuenta, la voz, la dicción, la entonación, puedan llegar a transmitir de forma más efectiva los mensajes en el cuento.

En la expresión del cuento aparecen elementos afectivos y emocionales que están íntimamente relacionados con la entonación, el gesto, la mirada y el intercambio.

Estos aspectos influyen en cómo se dicen las cosas, sin perder el contenido de lo que se dice, ayudando también a la adquisición de conceptos, valores y actitudes.

### 1. ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS DE LA PROSODIA EN EL CUENTO

La prosodia es la melodía del discurso, “es el tercer elemento del discurso” junto con la semántica y la gramática. Es un aspecto importante del comportamiento comunicativo en referencia a la producción y percepción del discurso.

La prosodia está compuesta de entonación, ritmo, acento que da al discurso un tono emocional. Aunque es difícil determinar exactamente cómo las diferentes pautas acústicas y sus combinaciones, son utilizadas por los oyentes para inferir un estado emocional determinado, como la tristeza, enfado, felicidad, etc. Sin embargo los cambios en el tono y la intensidad han sido identificados como portadores prosódicos de la información afectiva.

Los componentes de la prosodia incluyen la entonación, el tono, la amplitud y el ritmo del lenguaje.

La entonación se define como la evolución de la frecuencia fundamental en una secuencia de habla. Los cambios de la frecuencia fundamental ( $F_0$ ) conformarían la melodía o curva melódica del enunciado.

Al hablar de prosodia aludimos también al tono, intensidad y duración de la fonación, pero de forma dinámica, es decir, en su variación a lo largo del tiempo. La clave de este concepto es el ritmo, la variabilidad temporal de la voz que posibilitan enfatizar, matizar, contextualizar... en definitiva, enriquecer lo que se dice a través del “cómo” se dice.

La prosodia no es un signo fácilmente observable (de hecho no hay muchos estudios acústicos relevantes y sólo se dispone de impresiones perceptivas), que como se ha dicho antes, hace referencia a la entonación o musicalidad de la voz, y que ha merecido poca atención por considerarse que el contenido no lingüístico del habla era una característica folklórica, con una importancia secundaria respecto al lenguaje proposicional, al que intenta hacer más estético o agradable.

Sin embargo, un creciente número de investigadores están planteando, muy al contrario, que la prosodia es definitoria en la comunicación.

Por supuesto, la prosodia es clave para transmitir mensajes afectivos que aumentan la sintonía entre emisor y receptor, estrechando la comunicación interpersonal de manera que hablar sin prosodia, equivale hasta cierto punto, a estar aislado emocionalmente.

### **¿Qué matices utilizamos cuando narramos un cuento?**

El cuento, cuando es utilizado con finalidad educativa, pone en juego diversos procesos, de los cuales unos son conscientes y otros inconscientes. En la educación actual, la atención no debe centrarse sólo sobre los procesos implícitos, sino también sobre los explícitos, y en el cuento tenemos un ejemplo claro de cómo ayudar a los maestros a ser conscientes en el uso de su voz cuando están narrando cuentos a sus alumnos, siendo más expresivos, comunicativos y creativos lo que facilitará la motivación del niño, creará mejores situaciones de aprendizaje, facilitará la comunicación y la comprensión.

El arte de saber contar cuentos con los matices de la expresividad, se basa en la conjunción de diferentes elementos como son la voz, la palabra y el gesto.

Cuando narramos un cuento, partimos de hacer consciente la fuerza, sensibilidad e inflexiones que damos a nuestra voz.

El maestro actúa en contacto directo con los niños, y con lo que siempre debe contar es con sus propios recursos: su voz, su presencia, su memoria, su representación o puesta en escena.

En el cuento todos los matices de la prosodia se ven claramente reflejados cuando el adulto o el niño relatan en voz alta lo que les ocurre a los personajes.

Las palabras en el cuento están impregnadas de afectividad, provocan emociones y las emociones nacen desde la actitud de quien cuenta el cuento. Las palabras no deben estar disociadas de la acción y del gesto.

Hay que observar también la influencia del lenguaje del cuerpo. Creemos en la necesidad de que el maestro utilice un lenguaje claro, desprovisto de agitación y ambivalencias. Para ello hay que buscar el dominio del cuerpo a través de la adquisición de destrezas expresivas. A partir de las sensaciones que nos transmiten las palabras y la entonación, el cuerpo también incorpora movimientos y formas expresivas nuevas como los gestos con las manos y la expresividad del rostro, etc.

*“Cada una de las formas de contar cuentos, ayudan al desarrollo del niño, le nutren de imaginación, le fomentan la escucha dentro del grupo, le potencian la fantasía y le inician en el hábito de la lectura”<sup>1</sup>.*

### **Uso de la entonación como estrategia para las diferentes voces o estados mentales de los personajes**

La entonación crea un efecto en el que escucha, porque, según el tono con que se cuente el cuento, éste puede expresar diferentes sentimientos. El narrador tiene que buscar un estilo peculiar de recrear el cuento con su voz: la entonación, el ritmo, las pausas, el gesto y la palabra.

La voz también nos indica por los estados emocionales por los que van pasando los personajes de los cuentos.

En el mismo momento que utilizamos la voz se activa un proceso de regulación que es espontáneo, un mecanismo de adaptación al entorno, se autorregula por medio de una estrategia de afrontamiento.

<sup>1</sup> BAYÓN, P. *Los recursos del actor en el acto didáctico*. Ñaque. Ciudad Real, 2003.

La voz permite regular el lenguaje y a veces es un mecanismo inconsciente, pero otras veces lo hacemos consciente. Por ejemplo, ¿cómo utilizan los padres y educadores la voz para contar cuentos a los pequeños? Utilizan una expresión más exagerada con mayores inflexiones en el tono y cambios de entonación.

Los padres en todas las culturas hablan y cuentan cuentos a sus hijos con tonos variados, rangos de frecuencia fundamental más ancha y un patrón de entonación especial descrito como colorista o exagerado. Les hablan en definitiva con mayor riqueza en la prosodia, quizá porque con ello contribuyen a que los niños capten el mensaje de una manera más comprensiva y la retengan mejor en la memoria, dicho proceso es temprano en el desarrollo. Los niños alcanzan algún grado de estabilidad prosódica hacia la edad de 4 años, pero no alcanzan competencias adultas hasta el inicio de la pubertad.

Los niños pequeños retienen mejor las palabras relacionadas con el contenido, en relatos repetitivos como ocurre en los cuentos, porque están acentuadas las palabras.

Los niños imitan las modulaciones, inflexiones y ritmos escuchados, porque los ayuda a comprender y reconocer su lengua.

Se podría afirmar que al igual que cuando hablamos a los niños, les ayudamos a desarrollar el lenguaje proposicional, al hablarles con intención prosódica les ayudamos a desarrollar el lenguaje afectivo y lo mismo ocurre al contarles cuentos, desarrollan una conciencia comunicativa más rica.

## **2. LA IMPORTANCIA DEL CUENTO EN LA ETAPA DE PRIMARIA**

No podemos olvidar en el arte de contar cuentos, el paso de la etapa de infantil a primaria. En la etapa infantil los maestros suelen utilizar el cuento como herramienta para motivar la imaginación de los niños; las palabras favorecen las percepciones sensoriales, y las entonaciones dan color a la palabra. En primaria, el cuento tiene además otra doble función, permite el acceso a la lectura y a la escritura.

Comprender y leer signos que comunicamos con los matices de la prosodia, ayudan al niño a enlazar la lengua oral y la escrita como vehículo de expresión y comunicación.

Un objetivo primordial en dicha etapa es favorecer y potenciar el lenguaje oral y escrito, creando situaciones a los niños para hablar, pensar y leer. Es fundamental crear un clima de confianza, de estimulación lingüística para que los niños experimenten placer en jugar con la entonación y expresividad de las palabras y la necesidad de comunicar sus sentimientos y emociones. Por ello es conveniente introducir a los niños en el conocimiento de textos orales y escritos que reflejen nuestras tradiciones culturales, tales como los cuentos, las poesías, refranes, adivinanzas, chistes, etc.

Es importante que los niños antes del aprendizaje de la lectura, vayan comprendiendo que existe una relación entre el código oral y el código escrito, que lo que está escrito sirve también para comunicarse con los demás. El narrar y escuchar cuentos les introduce en el mundo de la fantasía y de la imaginación.

“Crear un cuento es redefinir, reestructurar, combinar de modo original, objetos, personajes, ideas y experiencias”. Con el cuento hay una manera creativa de vivir lo cotidiano, de singularizar las relaciones humanas, de atender a nuestros gustos e intereses.

En el trabajo a realizar en primaria con el cuento no se trabaja solamente el lenguaje, sino que al mismo tiempo se vivencian emociones, actitudes y se le da a cada personaje una entonación y timbre particular.

### **3. PROCESOS DE REGULACIÓN DE LA VOZ Y DE LA EXPRESIVIDAD EN LA EMISIÓN DEL CUENTO, PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE PRIMARIA**

La voz es el instrumento fundamental para comunicarnos con los demás y en el caso de los maestros es también su herramienta de trabajo. Es necesaria una formación más completa para saber utilizar los recursos de la expresividad de la voz, el gesto y el movimiento para mejorar la comunicación.

Nos centraremos en explicar aquellos factores o recursos naturales que el profesor posee, como son su voz, sus gestos, para que estos elementos sean utilizados de forma consciente y repercutan de manera decisiva en la producción de los cuentos y consecuentemente en la comprensión de los mismos por parte de los niños.

### 3.1. La voz

El uso adecuado y cuidado de la voz implica un aprendizaje y, como todo aprendizaje, ha de pasar por diversas etapas que van desde la toma de conciencia de una técnica, hasta el empleo de la misma de forma automática.

Pensamos que si un docente ha trabajado su propia voz, puede estar más sensibilizado a la hora de inculcar y transmitir a sus alumnos mayor riqueza en la expresión, para que eviten en lo posible malos hábitos; y a su vez, también estará más capacitado para detectar posibles problemas de voz en los niños.

La educación de la voz se caracteriza por la ordenación de una serie de ejercicios cuyo objetivo es la obtención del mayor rendimiento de las cualidades sonoras de que se dispone y evitar entre otras cosas, el cansancio vocal.

Como dice el profesor Canuyt, *“la técnica de la voz hablada no se inventa; hay que aprenderla. Y para aprenderla es menester trabajar mucho”*<sup>2</sup>.

Podríamos relacionar el aprendizaje de la técnica vocal, al de la técnica de cualquier instrumento musical en cuanto que requiere un trabajo concienzudo y sobretodo constante. Hay que ser paciente en el aprendizaje y puesta en práctica de la técnica vocal si queremos llegar a usar una voz expresiva, que corre por los distintos registros sin dificultad, que es capaz de proyectar en cualquier situación, que es rica en matices, que no se agota por el uso, que posee una buena dicción. Para ello, deberíamos:

- Conocer el instrumento. (conocer las características básicas de la producción de la voz. Percibir las sensaciones que pueda provocar).
- Ejercitarlo en toda su extensión (trabajar tono, intensidad, timbre, entonación).

#### **¿Que aspectos que están implicados en la emisión de la voz deben cuidar los maestros cuando cuentan los cuentos?**

El trabajo que los maestros deben emplear para enseñar la expresión oral a través del cuento, debe ir orientada en dos direcciones:

<sup>2</sup> CANUYT, G. *La voz*. Ed Edicial. Buenos Aires, 1990.

1. Explorar técnicas que faciliten el uso correcto de la voz, postura y respiración.
2. Descubrir nuevas inflexiones de la voz y encontrar el significado a veces oculto de las palabras.

Esta ejercitación le permite tomar conciencia no sólo de lo que dice, sino de cómo lo transmite y poder así cambiar, algunos aspectos a través de técnicas expresivas y vocales.

Algunos de los aspectos a trabajar serían:

### *La Postura*

Una postura adecuada nos va a permitir realizar una respiración libre de tensiones, que es la materia prima de la voz y tiene como finalidad reducir el uso muscular inadecuado que repercute en la emisión y articulación.

El dominio de la postura y del gesto expresivo y la distensión muscular crean un control y dominio sobre la puesta en escena.

### *La Respiración*

El modo respiratorio adecuado para la fonación se denomina costo-abdominal y es el que nos va a permitir el apoyo necesario para la producción del sonido por el trabajo que ejecuta el músculo diafragma.

Una buena respiración es la base fundamental, imprescindible, para una adecuada emisión.

### *La Coordinación de la fonación y la respiración*

Una vez integrado cómo debemos respirar, tenemos que aprender a dosificar el aire, es decir, a coordinar la respiración y la fonación.

Se trata de consumir el aire permitiendo una espiración medida y calculando bien la cantidad necesaria para hacer vibrar a las cuerdas vocales. No es cuestión de capacidad vital, de cantidad de aire, sino de distribución.

El sonido debe comenzar en el preciso momento en que se inicia la espiración.

### *La Relajación específica*

Con el término de relajación específica nos referimos a la relajación de la musculatura implicada directamente en la fonación. Se trata de hacer conscientes y manejar con independencia la musculatura que interviene en el habla: músculos respiratorios, cuello, mandíbula, lengua, labios,... El uso incorrecto de estos músculos al hablar, puede provocar tensión y por tanto, afectar a una buena vibración de las cuerdas vocales.

### *La Impostación*

La impostación es la colocación correcta del sonido producido en la laringe, en las cavidades de resonancia a fin de que con el mínimo esfuerzo se obtenga el máximo rendimiento fonatorio.

Es necesario aprender a percibir y manejar las sensaciones vibratorias en los resonadores y para ello recurriremos a la postura erguida, la relajación específica, el apoyo respiratorio y la articulación de vocales y consonantes de manera precisa.

### *Vocalización y articulación*

Vocalizar es proyectar sonidos al exterior.

La vocalización tiene como objetivo conseguir un sonido puro redondeado y compacto. Para ello debemos utilizar bien la caja de resonancia a la que llega el impulso espiratorio adecuado y con una dirección precisa para conseguir una voz bien timbrada.

Articular es hacer la serie de movimientos propios de las consonantes que se van pronunciando para hacer inteligible el habla.

Para emitir bien el sonido se requiere una buena articulación, dando la forma correspondiente a cada una de las vocales y las consonantes.

### *El tono*

La voz hablada debe tener una extensión aproximada de una octava musical, aunque esa octava no es la misma para todas las voces.

Podemos distinguir en cada voz tres regiones de entonación: tonos agudos, centrales y graves. El tono pedagógico del maestro tiene que estar por encima del tono básico de conversación pues de esta manera se facilita la intensidad vocal y evitamos la fatiga y el cansancio.

### *El volumen*

El volumen de la voz va a depender directamente de la cantidad de aire que espiremos en la emisión, pero además debemos aprovechar los resonadores al máximo, para evitar contracciones laríngeas y producir un grito en lugar de una subida de volumen con proyección adecuada.

Podemos distinguir tres intensidades o volúmenes distintos: murmullo, volumen medio y plena voz. Los tres se deben practicar para un buen uso de nuestros recursos vocales.

Con una buena colocación de la voz en los resonadores, podremos conseguir que la voz tenga alcance suficiente para el medio en el que estamos expresando.

## **3.2. Algunas sugerencias y recursos a poner en práctica para dar contenido y expresividad a la voz en el cuento**

- *Elegir bien los cuentos.* Aquellos que remuevan su interioridad, su posibilidad de expresión. Tener en cuenta la edad del niño, observar sus reacciones, su interés y su nivel de atención.
- Estimular el interés de contar cuentos, ayudándoles a descubrir la magia y el gusto por contar cuentos.
- El contenido a transmitir debe ser claro y perfectamente secuenciado.
- *Memorizar fórmulas verbales.* Si el cuento tiene fórmulas rimadas, diálogos, repeticiones, comparaciones, es importante grabarlo en la memoria.

- *Hacer participar a los niños con los sonidos onomatopéyicos*, invitarles a articular y modular las palabras sonoras. Ayudar con la pausa y la repetición a la memorización de las fórmulas verbales del cuento.
- Desarrollar mediante la lectura, la curiosidad y la capacidad imaginativa para crear sus propios cuentos y para expresarlos de forma oral y escrita.
- Dar expresividad a la voz. Educar la atención y ensayar diferentes entonaciones y timbres de voz de los diferentes personajes del cuento.
- *Decir el cuento en voz alta*: valorando la entonación, el ritmo y comprobar el grado de asimilación del cuento. Hacerlo propio, el cuento no será totalmente suyo hasta que no haya sido relatado un par de veces. La asimilación se da en el tiempo y en la repetición de la experiencia.
- *Visualizar el cuento* antes de comenzar. No olvidar las fórmulas para empezar y terminar, ni los diálogos.
- *Crear un clima relajado antes de presentar el cuento*. Espere a que se haga el silencio. Mire a cada uno de los niños, creando un pacto no verbal de comunicación y atención.
- *Percibir el ritmo emocional*; con la intensificación de los gestos y acciones de los niños que escuchan<sup>3</sup>.
- Disfrutar con lo que contamos y esto será la clave para que también disfruten los que escuchan.
- *Recibir los comentarios de los niños*. Le darán pistas valiosas para comprender el cuento desde la sensibilidad del niño.
- Encontrar formas no vocales de mantener la atención de los alumnos: gestos, cambios de entonación, palmas, silbidos, llamar con un instrumento (armónica, flauta, etc.).
- Reducir el ruido de fondo existente en el entorno de clase.

<sup>3</sup> PELEGRIN, A. *La aventura de oír*. Anaya. Madrid, 2004. Págs 167-171.

- Evitar hablar de manera prolongada a larga distancia y en el exterior.
- Aprender técnicas de proyección vocal adecuadas.
- Esperar a que los alumnos estén en silencio para comenzar a hablar.

#### 4. ASPECTOS A DESARROLLAR EN EL AULA DE PRIMARIA CON LA NARRACIÓN Y LECTURA DE LOS CUENTOS

Los niños necesitan escuchar muchos cuentos, leídos o inventados, para poder asimilar el esquema, que no se explica mediante conceptos, sino a través de escuchar muchos cuentos y que todos son fieles a dicha estructura.

Actualmente no es fácil crear un lugar de intercambio y comunicación, dada la diversidad de alumnos y su competencia receptiva. Es necesario que el profesor utilice todos los recursos y estrategias para despertar la curiosidad, y creatividad de los niños, siendo persuasivo y atraer con su lenguaje oral y no verbal (entonación, ritmo, gestos) toda la atención del niño.

El maestro no se limitará exclusivamente a relatar un cuento, a imitar una voz, a realizar gestos en relación a sus personajes. La palabra no es suficiente, si carece de la expresividad de los matices de la voz y de la entonación, que junto con los gestos y el cuerpo transmite en su totalidad, la verdad y la convicción de lo escuchado.

*“Lo importante no son las palabras sino lo que hacemos con ellas”*<sup>4</sup>. No es la forma de decir sólo la palabra, sino también cómo va a ser escuchada y captada por los demás.

El objetivo al contar un cuento es dar vida a la palabra, darle voz y darle cuerpo. El gesto, las acciones físicas, la atención, la imaginación, las circunstancias dadas de los personajes, el espacio donde se desarrolla la acción, explicada con matices gestuales y prosódicos.

La palabra dicha a través del cuento narrado o leído, tiene una gran fuerza comunicativa. *“Contar cuentos favorece el encuentro con la pala-*

<sup>4</sup> Grotowski. 1987.

*bra oral, establece una comunicación afectiva entre personas, alegra el corazón, afianza a los niños la capacidad de escuchar y libera su imaginación creadora”<sup>5</sup>.*

### **¿Qué aspectos podemos desarrollar con la narración y lectura de los cuentos?**

El cuento sirve para estimular y desarrollar el lenguaje oral y escrito.

- Favorece la comprensión oral o escrita del cuento.
- Ayuda a que descubra la relación entre el comienzo, el nudo y el desenlace y final de la historia.
- Ayuda a enriquecer y ampliar el vocabulario y el uso según el contexto.
- Favorece hábitos de atención, para que aprendan a escuchar.
- Estimula la observación y la curiosidad a través de las láminas que ilustran el cuento.
- Incorpora la formación de oraciones cada vez más complejas durante el discurso oral.
- Ayuda a escenificar y narrar por parte del niño acciones sencillas que realizan los personajes del cuento.
- Favorece la atención y memoria auditiva, para conseguir posteriormente la pronunciación correcta de las palabras.
- Desarrolla la imaginación y sensibilidad del niño.

### **¿Qué características deben tener los cuentos en la etapa de primaria e infantil?**

- Que sean adecuados a la edad del niño. Un cuento que no sea del interés del niño, no le gustará.

<sup>5</sup> Dora Pastoriza.

- Con un argumento breve y sencillo para que no le produzca cansancio.
- Debe tener una continuidad de acciones, para favorecer la dramatización.
- Qué esté escrito en un estilo directo interviniendo frecuentemente los personajes con sus diálogos.
- Que se utilicen onomatopeyas, imitando las voces de los animales y las acciones.
- Que mantengan cierto suspense o intriga en el desenlace del cuento.
- Que esté escrito en un lenguaje familiar, adecuado a la edad del niño y comprensible.
- Que tenga un desenlace feliz.

### **Cómo preparar al niño para que aprenda de forma lúdica desde la edad más temprana a contar cuentos y a leerlos**

**¿Cómo hacer para que los niños disfruten con los cuentos narrados o leídos?** Muchos libros indican la manera de hacer lectores, pero ninguno nos dice cómo iniciarles en el la forma de narrar los cuentos...

Ofrecemos a continuación consejos para aficionar y crear el gusto para contar y narrar cuentos.

### **Algunas ideas para aficionar a los niños a los cuentos y a la lectura de ellos:**

- Compartir la lectura de los cuentos es una forma de acercarte a ellos.
- No forzar nunca a leer. Procurar encontrar los momentos propicios en los que el niño está abierto y disponible.
- El hábito de la lectura se logra mejor leyendo poco y a diario que mucho y espaciado.

- Antes de dormir es un buen momento para estimular su imaginación con cuentos leídos y narrados.
- Que la compra de un libro no sea algo excepcional con motivo de una celebración, sino que entre a formar parte de los gastos de su educación.
- Procura seleccionar bien los libros. Más vale pocos y bien escogidos que muchos y vulgares.
- Las buenas ilustraciones ayudan a formar su gusto por el arte y por lo bello.
- Dispón en su cuarto de un espacio destinado a biblioteca.
- No te preocupes si tu alumno elige tebeos. Lo importante es que sus lecturas no se reduzcan sólo a eso.
- Las visitas a librerías y bibliotecas son muy convenientes para familiarizarlos con los libros.
- Procura conocer los gustos de tus alumnos y respétalos en lo posible.
- En una familia donde se lee, los niños se aficionan más fácilmente.
- Es importante que los niños descubran el placer de jugar con los libros como simples juguetes. Los más pequeños tratan los libros como si fueran objetos cotidianos, que manipulan familiarizándose con las imágenes, enriqueciendo sus sentidos. Así aprenderán que la lengua escrita tiene sus propias reglas, su significado de las palabras.
- Los libros pueden ayudar a nuestros alumnos a conocerse, enriquecer su lenguaje, a desarrollar su imaginación, a saber jugar con las palabras y las ideas de otros, y hacerlas propias.

## **5. LA EVALUACIÓN DE LA PROSODIA EN EL CUENTO EN LA ETAPA DE PRIMARIA**

En este apartado nos centraremos en diseñar una serie de tareas para evaluar la prosodia en el cuento:

- Prosodia léxica y gramatical (entonación de palabras y frases)
- Prosodia pragmática
- Prosodia emocional

### 5.1. Tareas en la prueba de prosodia léxica y gramatical:

#### En prosodia léxica

- Los niños reconocen y señalan palabras acentuadas y sin acentuar dentro de un cuento leído que cambien el significado de dicha palabra.
- Leer en voz alta frases emitidas por los diferentes personajes del cuento con entonación y sin ella. (Palabra que hay que enfatizar mucho por ejemplo “¡ábrete sésamo!” en *Alíbabá y los Cuarenta Ladrones*)

#### En prosodia gramatical

- Discriminar la ambigüedad gramatical en función de la entonación o pausa de las frases oídas por el maestro o en una grabación de audio
- Leer frases ambiguas marcando diferente entonación o pausas: “¡Qué viene el lobo!” en *Pedro y el Lobo*, puede dar credibilidad o no en función de la prosodia utilizada.

En el cuento de la *Ratita presumida* a la pregunta ¿Te quieres casar conmigo? y la contestación dada por el personaje de la ratita con rima, indicará su aprobación, utilizando el ritmo y la entonación de la voz y el gesto expresivo apropiado.

### 5.2. Tareas en la prosodia pragmática

- Reconocer y discriminar frases de los cuentos afirmativas o interrogativas según el patrón prosódico utilizado por el maestro. Por ejemplo, en el personaje de la madrastra de *Blancanieves*, cuando pregunta al espejo “¿Quién es la más bella?”, el tono, énfasis e intensidad de la voz debe reflejar el estado emocional del personaje.

- Los niños reproducen frases leídas de los cuentos en afirmación, negación o interrogación, atendiendo a las habilidades de entonación, acento, ritmo, volumen (entonación y habla utilizada en el personaje de la bruja disfrazada de abuela en el cuento de *Blanca-nieves*).

### 5.3. Tareas en prosodia emocional

- Reconocer frases semánticamente neutras, pero entonadas con emoción de alegría, tristeza, enfado, miedo e identificar dicha emoción con el personaje del cuento.
- Reproducir diferentes emociones, en la narración de un cuento. Contado con tristeza, alegría, con sorpresa, enfado, con autoridad etc, insistiendo en marcar la entonación, ritmo, las pausas, el volumen. (Por ejemplo, en el cuento de *Caperucita Roja*, cuando se encuentra al lobo en el bosque, la entonación debe ser alegre, aguda y cuando va a visitar a la abuela y el lobo está disfrazado, la voz será temblorosa, débil, insegura y con miedo.

A través de estas tareas se intenta evaluar tanto los procesos comprensivos como los expresivos. Para ello el material a utilizar se basa en la narración de cuentos a través de estímulos auditivos y lectura de cuentos, estímulos visuales (contar el cuento oral y leer el cuento escrito y luego escenificarlo sabiendo que el nivel de competencia lectora de los niños es buena).

Los cuentos explicados en clase son un excelente instrumento de trabajo, ya que le van a ayudar al niño a establecer relaciones lógicas, a aprender relaciones de causa y efecto.

Para obtener el máximo provecho es conveniente que los cuentos sean muy bien escogidos o por el maestro o por los propios niños.

En dichas tareas se parte de la narración y producción oral, primero por parte del maestro y luego son los niños los que narran los cuentos, habiendo trabajado previamente la expresividad del cuento.

Con posterioridad, sin abandonar la expresión oral, se inicia la creación de los cuentos, primero de forma escrita, para luego representarlos oralmente, y comparamos si en ambos procesos hay facilitación del uso de

la prosodia, una vez trabajada explícitamente, para integrar mejor los contenidos del cuento.

El esquema del trabajo que se desarrolla con los alumnos se basa en tres pasos:

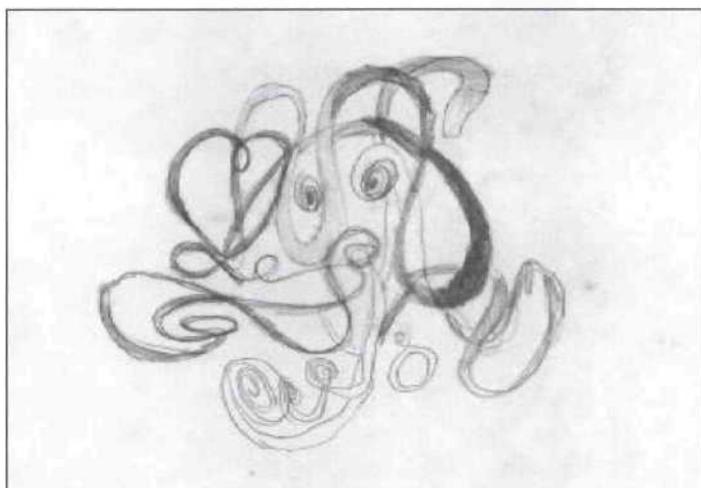
1. Preparación del guión escrito del cuento (planificar el discurso, preparar la interacción de los personajes).
2. Conducir el relato del cuento, facilitando la producción con el uso de repeticiones, pausas etc.
3. Controlar la voz, utilizando matices expresivos, gestos y movimientos.

En la primera tarea se parte de la creación del maestro y del modelo que ejerce en los alumnos a la hora de poner en funcionamiento todas las habilidades y recursos para contar un cuento y en la segunda parte, son los niños los auténticos activos en el proceso de seleccionar y crear sus propios cuentos inventados y llevarlos a cabo a través de visualizar la prosodia con la práctica de los trazos en el papel, para que con dicha herramienta expresiva ayude a incorporar e interiorizar mejor la expresividad de la entonación, ritmo, pausas.

**Con la sonorización del cuento, los alumnos crean diferentes diseños gráficos teniendo en cuenta, los diferentes parámetros:**

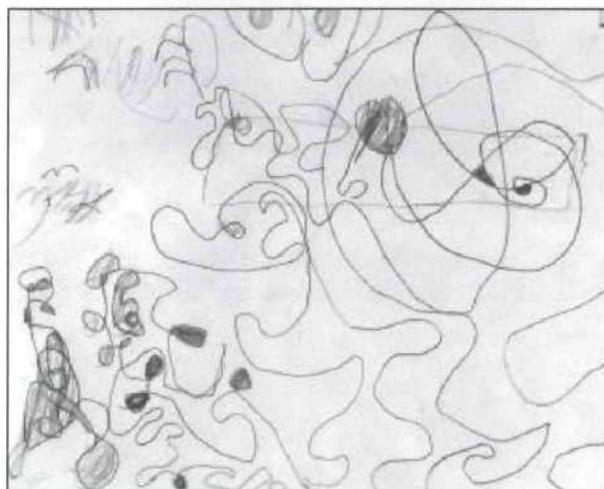
**1. Para la entonación:**

- 1) Generan movimientos ascendentes y descendente, según las *naciones de altura tonal: agudo-grave*.
- 2) Los cambios de inflexiones, pueden generar el movimiento de líneas que suben y bajan, enriquecen la elocución. Una voz monótona permanece en una misma línea de altura.
- 3) Las interrogativas, suben al inicio de la pregunta y baja al final de la frase.



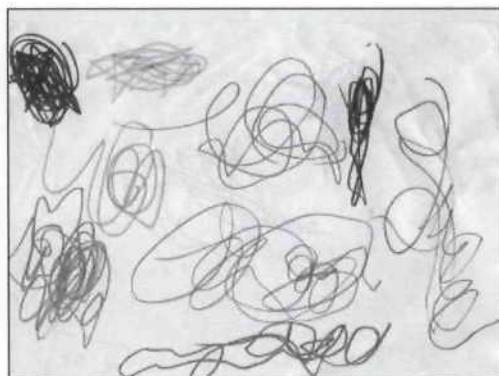
**2. Para el ritmo:**

- 4) Generar orden y organización de la elocución. El ritmo contiene velocidad, acentuación, duración en el trazo.
- 5) Velocidad: lento-rápido.
- 6) Duración: largo-breve.
- 7) Pausa.



**3. Para el volumen:**

- 8) Noción de fuerte-débil; ascendiendo-descendiendo trazos.



## BIBLIOGRAFÍA

- BAYÓN, P. *Los recursos del actor en el acto didáctico*. Ñaque. Ciudad Real, 2003.
- CABALLERO, C. *Cómo educar la voz hablada y cantada*. Edamex. México, 1985.
- CHRISTIANE J. M.; BALTAKE Y SIMON, J. *Desarrollo de la prosodia en niños normales y en niños con autismo*. 1977.
- CUTLER, A. *Exploiting probabilities in speech segmentation*, pp. 105-121, en ALTMANN, T. (ed.) *Cognitive Models of Speech Processing*. Boston: MIT Press.
- GARZÓN CÉSPEDES, F. *El arte escénico de contar cuentos*. Frakson. Madrid, 1991.
- LAFERRIÈRE, G.; MOTOS, T. *Palabras para la acción*. Ñaque. Ciudad Real, 2003.
- MC CALLION. *El libro de la voz*. Urano. Barcelona, 1998.
- MORENO, J y PAREDES, J. *Hacer sentir pensar*. Ñaque. Ciudad Real, 2005.
- NAVARRO TOMÁS, T. *Manual de entonación española*. México. Málaga, 1944
- NESTOR, M., VOGEL, I. *La prosodia*. Visor. Madrid, 1994.
- PELEGRÍN, A. *La aventura de oír. Cuentos tradicionales y literatura infantil*. Anaya. Madrid, 2004.
- SANTAGOSTINO, P. *Cómo contar un cuento*. Obelisco. Madrid, 2005.
- SOSA, J.M. *La entonación del español*. Cátedra. Madrid, 1999.
- WARREN, P. "Prosody and parsing: An Introduction". En *Language and Cognitive Processes*, 1996, 11 (1/2) pp. 1-16.
- WATT, M.S.; Murray, W. S. "Prosodic form and parsing commitments", 1996, pp. 291-318, en *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 25.



# **CUERPO, RITMO Y MOVIMIENTO A TRAVÉS DEL CUENTO**

Carmen Meliveo Moreno

Profesora Titular de Técnicas de Reeducción Psicomotriz  
CSEU la Salle. Universidad Autónoma de Madrid

## **INTRODUCCIÓN**

- 1. ¿POR QUÉ CONTAMOS CUENTOS A LOS NIÑOS?**
- 2. CARACTERÍSTICAS DE LOS CUENTOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA**
- 3. LOS CUENTOS PSICOMOTORES**
- 4. CARACTERÍSTICAS DE LOS CUENTOS PSICOMOTORES**
- 5. LA ESTRUCTURA DE LOS CUENTOS PSICOMOTORES**
- 6. CONSIDERACIONES SOBRE LA PSICOMOTRICIDAD**
- 7. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA METODOLOGÍA PSICOMOTRIZ**
- 8. FACTORES PSICOMOTORES Y SU RELACIÓN CON LAS TRES UNIDADES DE LURIA**
- 9. CONCLUSIÓN**

## **BIBLIOGRAFÍA**

## INTRODUCCIÓN

Mi propósito en este capítulo es aportar desde mi experiencia práctica, la utilización de un elemento tan rico como es el cuento, que encierra tantos valores de conocimiento sobre el ser humano, que al aplicarlo a otras disciplinas, como en este caso la psicomotricidad, va a aportar grandes ventajas educativas y creativas para el desarrollo integral del alumnado de Magisterio.

Por lo tanto, mediante la confluencia y complementariedad de dos lenguajes, el psicomotor y la narración oral o cuento se intenta recuperar la importancia del lenguaje verbal en el desarrollo de la psicomotricidad, como una vía integradora que aporte sentido y motivación al movimiento.

El cuento psicomotor tiene un carácter interdisciplinar, ya que en torno a personajes de cuento y a los contenidos del mismo, habremos relacionado las áreas del lenguaje, la plástica y la música.

*Los cuentos psicomotores al ser narrados y vivenciados, se convierten en una actividad motivante e interesante, creando el ambiente propicio para el desarrollo cognitivo.*

### 1. ¿POR QUÉ CONTAMOS CUENTOS A LOS NIÑOS?

Sabemos la importancia que tiene el cuento durante el desarrollo de la vida del niño. Vamos a analizar el por qué éste recurso es tan necesario en la metodología educativa.

- Para Rodari el cuento es, desde los primeros años de vida, un instrumento que ayuda a construir sólidas estructuras a la fantasía, reforzando en el niño la capacidad de imaginar.
- El cuento según Ana Pelegrín provoca distintos significados e interpretaciones, y esto se produce gracias a la riqueza de las imágenes que de él emanan.
- La Pedagogía curativa de Rudolf Steiner, relaciona el cuento con los temperamentos; por lo tanto, para la educación del niño es saludable que, al seleccionar un cuento para su narración, tengamos presente su temperamento específico, ya que ejerce un efecto “homeopático”.

*“No tardaremos en descubrir que los niños coléricos aman los cuentos que rebosan de valor y de grandes hazañas; que los de temperamento melancólicos se deleitan con narraciones tristes. En cambio, en un cuento tranquilo y contemplativo, el niño flemático se siente como en casa: puede asimilar bien su contenido y así volverse alegre y animado, con lo cual queda superado un poco su temperamento apático”<sup>1</sup>.*

Si queremos conocer el verdadero contenido de los cuentos, lo mejor será que nos acerquemos a ellos por el camino de los refranes. Los refranes hablan el mismo lenguaje que los cuentos, mas quien entienda el “lenguaje figurado” de los refranes, comprenderá que no hay que tomarlo literalmente, sino que expresa simbólicamente una verdad que atañe al hombre.

Con el lenguaje de los cuentos ocurre lo mismo; las imágenes, expresan verdades muy profundas.

*“Mientras cuentistas, pedagogos, psicólogos, sociólogos, padres, analizan el bien y el mal que se desprende de la narración de cuentos tradicionales, estos siguen aquí, allá, vivos, sabios, universales, cercanos a los sueños, aproximándose a la confusa interioridad del niño, acompañándolo en su infancia, ayudando su esfuerzo cotidiano y maravilloso del desarrollo del pensamiento”<sup>2</sup>.*

## 2. CARACTERÍSTICAS DE LOS CUENTOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

El niño avanza de la percepción a los conceptos. Si el alumno de Educación Infantil era todo él, órgano sensoriomotor entregado a las acciones que se realizaban en su entorno, el niño de Primaria se abre más a la palabra en su entorno: quiere que le cuente qué cosas hay en el mundo, para qué sirven y qué funciones tienen; se siente atraído por el adulto que, con palabras, sabe describir imágenes mentales.

Se debería procurar que las grandes y pequeñas verdades de la vida penetren en la intimidad del escolar de manera artística y creadora.

Analicemos los distintos tipos de cuentos adecuados, para la educación Primaria:

<sup>1</sup> UDO DE HAES. *El niño y los cuentos*. Rudolf Steiner. Madrid, 1984.

<sup>2</sup> PELEGRIN, A. *La aventura de oír*. Anaya. Madrid, 2004.

## Los cuentos de hadas

Su importancia para el período preescolar subsiste, y también sin restricción, para los primeros años escolares. Los cuentos de hadas se originaron en un tiempo en el que la Humanidad vivía todavía en su etapa de fantasía creadora.

Su contenido, si se trata de los genuinos cuentos populares, enfoca siempre las grandes verdades de la vida y de la muerte, del bien y del mal.

## Historias clásicas de animales. Las fábulas

Son historias de animales, en las que se comenta la conducta humana, presentando unos animales que hablan y reaccionan como lo haría la gente. Las fábulas tienden a encerrar una clara moraleja que, con frecuencia, se explica al final del cuento.

Las Historias están llenas de sorpresas, porque no es siempre el más fuerte y aparentemente más sabio quien gana: hay pájaros que pueden con los osos, conejos que engañan a las zorras, y cabras que toman el pelo a los lobos. Las historias de animales son tan antiguas y universales como todo el arte de los relatos y cuentos.

## Los cuentos populares

Suelen ser menos moralistas que las fábulas, pero frecuentemente vemos en ellos que unos animales más pequeños y débiles vencen a otros más poderosos.

## Mitos cuentos y leyendas

Son quizá el legado más valioso que hemos recibido de otras culturas y otros tiempos, pues a través de ellos tenemos un acceso, aunque muchas veces sea sólo intuitivo, a unos modos de ver el universo y relacionarse con él, que, de otra manera, nos estaría vedado: *“Por eso, los mitos, tanto los que nos legaron civilizaciones pasadas como los que siguen vivos en boca de muchos pueblos del mundo entero, continúan siendo una fuente muy importante de reflexión y de inspiración para poetas, filósofos y artistas.”*<sup>3</sup>

<sup>3</sup> DE PRADA, J.M. *Mitos, cuentos y leyendas de los cinco continentes*. Juventud, S.A. Barcelona, 1995.

### 3. LOS CUENTOS PSICOMOTORES

Partimos del supuesto de que el desarrollo psicomotor integrado en el ámbito educativo del cuento, va a mejorar el aprendizaje en ambos campos, así como las posibilidades representativas, afectivas e imaginativas.

El cuento psicomotor, podemos clasificarlo como una variante del cuento representado y del cuento jugado.

El cuento psicomotor lleva inherente la cualidad lúdica, tan formativa para educar, pero su esencia se basa en el movimiento, en la coordinación, en el control postural y en la relajación. Vamos a utilizar estas áreas psicomotoras para la educación integral.

Debido a las características antes mencionadas, el cuento psicomotor, va a estar enmarcado dentro de narraciones adaptadas o inventadas ya que posee unas peculiaridades en donde los niños interpretan y traducen psicomotrizmente esa secuencia narrativa.

El niño, antes de llegar al cuento escrito y paralelamente al cuento narrado, debería pasar por el cuento jugado o psicomotor pudiendo así expresar vivencialmente las fantasías que suscita su contenido.

La representación de los relatos ayuda extraordinariamente al desarrollo del lenguaje. Se trata de que los niños realicen una serie de indicaciones psicomotrices a través de la representación de una historia o cuento. Debemos conseguir una participación activa y coordinada de la mente, la sensibilidad y la imaginación.

Es fundamental, por tanto, el concepto de creatividad en el movimiento, pues a través de ejercicios muy precisos que conduzcan al conocimiento corporal, podremos ir llegando de una forma paulatina, a un margen más amplio de libertad, hasta llegar a la creatividad.

Los diversos factores que intervienen en el desarrollo de la creatividad, le ayudan a través de la vivencia corporal, a la comprensión de sus diferentes manifestaciones como la música, la pintura, la danza, la literatura, etc...

#### 4. CARACTERÍSTICAS DE LOS CUENTOS PSICOMOTORES

Los cuentos psicomotores deben realizarse en grupo. El número promedio correspondería a veinte alumnos. El trabajo se realizará en tres modalidades: individual, por parejas y grupal.

El espacio, debe reunir ciertas características que enriquezcan la actividad, las facilite y complete las acciones de los niños/as. Sugerimos una sala amplia como el gimnasio, sala específica de psicomotricidad, o un entorno atractivo como un jardín, campo, etc.

Los materiales, podríamos clasificarlos en accesibles, me refiero a las colchonetas, rampas, espejos, cojines de diferentes tamaños, espalderas.

- Materiales que están guardados en estanterías: pelotas de diferentes tamaños, telas, cuerdas, palos, aros, zancos, bastones...
- *Material de plástica: papel, cartulina de diferentes texturas, pinturas, rotuladores, lápices, tijeras, pegamento, barro....*
- Instrumentos musicales: de percusión, claves, flautas. Canciones y diferentes tipos de música para crear ambientes.
- Baúl con telas, ropa, sombreros, máscaras, pintura de cara para maquillarse, ... etc.

La duración de la sesión será aproximadamente de cuarenta minutos incluida la relajación final.

El profesor debe conocer el cuento, debe haber asimilado el relato, para poder contarlo, desnudándolo de artificios de estilos, y buscando simplemente lo que sucedió. Una vez en posesión de la estructura o eje del relato, el psicomotricista realizará un trabajo de unión y de adaptación con los diferentes objetivos psicomotores, planteados para esa narración.

El profesor deberá adaptar diferentes cuentos para los diferentes contenidos psicomotores en la educación primaria.

## 5. LA ESTRUCTURA DE LOS CUENTOS PSICOMOTORES

Los cuentos deberán seguir cierta estructura, dividida en cuatro partes:

1. Toma de contacto con el cuento, personajes, elaboración de disfraz o maquillaje.

El psicomotricista, comienza narrando la historia y los personajes, los niños eligen qué personaje quieren, se maquillan y se disfrazan. A continuación distribuyen el material por la sala: circuitos, casas, laberintos. La música debe estar seleccionada con rigor y con criterio educativo ya que es fundamental para el desarrollo de la creatividad y contribuye al desarrollo de la fantasía.



**Imagen 1.** Los alumnos disfrazados y el circuito.



**Imagen 2.** Una alumna comienza a narrar el cuento.

2. Puesta en práctica de los objetivos psicomotores que se quieren conseguir en esa sesión: coordinación oculomanual, equilibrio, coordinación dinámica... a través de actividades elaboradas previamente por el psicomotricista: pruebas que tienen que pasar los niños/as para entrar en el castillo (cuento de hadas y dragones), viajes a través de diferentes culturas y países (fábulas y piratas), el contexto del circo (invención), los juegos olímpicos de Grecia (mitologías).



**Imagen 3.** Se está trabajando el equilibrio y la coordinación dinámica.

4. La representación de la sesión: los niños a través del material plástico, pueden representar el personaje que más le ha interesado, la secuencia que más le ha impactado, o incluso, por grupos, representar el inicio, el nudo y el desenlace del cuento y comentarlo.

**Imagen 4.** Coordinación fina. Representación de la cabra, la protagonista del cuento.



5. Fase tónica: se trabajará la relajación, siguiendo un inventario corporal a través de un objeto.



**Imagen 5.** La relajación a través del pañuelo.

## 6. CONSIDERACIONES SOBRE LA PSICOMOTRICIDAD

A través del propio cuerpo y mediante la planificación de las actividades, no sólo estamos educando hábitos motrices, sino que simultáneamente estamos poniendo en funcionamiento sistemas de actividades cerebrales y psicológicos: sensación, percepción, memoria, representación, atención, lenguaje... constituyendo la base de la inteligencia.

La disciplina psicomotriz, está constituida por el conjunto de conocimientos psicológicos, fisiológicos y relacionales que permiten, utilizando el cuerpo como mediador, abordar el acto motor humano con el objeto de que éste llegue a ser un recurso adaptativo en la interacción del hombre con el medio.

El objetivo principal de la psicomotricidad, es aumentar la capacidad relacional del sujeto con el mundo de los objetos y de los sujetos. De esta manera, esta disciplina cumple una finalidad específica: estimular y/o mantener las capacidades madurativas del sujeto.

Por ello, la psicomotricidad conceptualiza el movimiento como “acto psicomotor” entendiendo éste como expresión tanto de las capacidades sensoriomotoras del sujeto como de sus capacidades mentales y emotivas, ligando la realidad externa con la interna en un continuo trasvase entre la acción (movimiento externo y la representación (movimiento interno).

La importancia de la psicomotricidad en la educación, radica en su capacidad pedagógica para estimular el desarrollo normal del niño, respecto a los procesos de aprendizaje, y a la maduración relacional del niño con su entorno

## 7. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA METODOLOGÍA PSICOMOTRIZ

En primer lugar, vamos a justificar el por qué de esa estructura metodológica que propongo, en la elaboración práctica del cuento. Parto del modelo teórico, de los distintos niveles de la experiencia corporal:

El primer nivel, correspondería a las sensaciones del propio cuerpo. A partir de ellas se trata de abrir vías nerviosas que transmitan al cerebro la máxima información.

Nos referimos a la sensibilidad interoceptiva, propioceptiva, exteroceptiva (visual, táctil, cinestésica).

El segundo nivel, correspondería a la percepción. Una vez que el cerebro dispone ya de una amplia información referente al propio cuerpo y al mundo exterior, se trata de poner un orden y estructura a toda esa información, integrándola en esquemas que den sentido y unidad (esquema corporal, relaciones espaciales y temporales, coordinación dinámica y visomotora).

Por último surge la capacidad de representación o simbólica: El juego simbólico es una estrategia para incorporar el mundo exterior, a través de la imitación y la representación de personajes, así como acceder al mundo cognitivo.

El juego simbólico permite la toma de conciencia de la realidad externa y de su propia identidad, permitiendo el proceso de la socialización.

Estos tres niveles interactúan continuamente, sensación, percepción y representación.

En nuestro caso, debido a que trabajamos en Educación Primaria nos va a interesar el momento en que los alumnos pasan de la percepción a la representación, proceso en el que el cuento cobra una gran importancia.

En segundo lugar, en los objetivos psicomotores que planteo para la Educación Primaria, me baso en el modelo de organización funcional del cerebro humano según Luria.

## 8. FACTORES PSICOMOTORES Y SU RELACIÓN CON LAS TRES UNIDADES DE LURIA

Mi intención es relacionar y justificar los distintos factores psicomotores con las tres unidades funcionales del cerebro, según el Modelo de Luria.

Según Luria, en el cerebro humano se pueden distinguir tres unidades fundamentales, cuya participación es necesaria en cualquier tipo de actividad mental, tanto en el movimiento voluntario, en la elaboración de praxias psicomotoras, como en la producción del lenguaje oral y escrito.

La analogía entre el Modelo psiconeurológico de Luria y los factores psicomotrices es evidente, pudiendo distinguir las tres unidades principales, cuya participación es necesaria en cualquier tipo de actividad psicomotriz.

La primera unidad de Luria. Sus sustratos anatómicos corresponden a la parte superior e inferior del tronco cerebral, cerebelo, estructuras subtalámicas y talámicas. Regula el tono y el ajuste corporal.

La segunda unidad está localizada en las partes traseras del córtex, hemisferio izquierdo y derecho. Lóbulo parietal (táctilo-kinestésico), lóbulo occipital (visual), lóbulo temporal (auditivo).

Asegura el procesamiento de la información propioceptiva (noción de cuerpo) y exteroceptiva (estructuración espacio-temporal). Su localización corresponde a los lóbulos frontales y córtex motor.

La tercera unidad realiza las funciones de formación de intenciones y programas de conducta. Regula la atención, concentración, planificación motora y secuenciación de las operaciones cognitivas.

Los factores psicomotores representativos de esta región son: praxia global y praxia fina.

## 9. CONCLUSIÓN

Lo que he pretendido hacer en este capítulo es un recorrido desde lo más tangible y práctico, como es una sesión en la que se aplica el cuento psicomotor, pasando por la justificación teórica y concluyendo con el sustrato más íntimo y profundo en psicomotricidad como es el neuropsicológico.



## BIBLIOGRAFÍA

- ALEXANDER, Gerda. *La eutonía*. Editorial Paidós. Barcelona, 1983.
- AJURRIAGUERRA, Julián. *Manual de psiquiatría Infantil*. Editorial Masson. Barcelona-México, 1973.
- ARNÁIZ, Pilar. *Psicomotricidad y escuela*. Editorial 2000.
- ARNÁIZ, Pilar. *Fundamentación de la practica psicomotriz en B. Aucouturier*. Editorial Seco Olea. Madrid, 1988.
- BERNARD, M. *El cuerpo*. Editorial Paidós. Barcelona, 1983.
- BRIEGHEL-MÜLLER, G. *Eutonía y Relajación*. Editorial Hispano Europea. Barcelona, 1973.
- BERRUEZO, Pablo. *La pelota en el desarrollo psicomotor*. Editorial CEPE. Madrid, 1993.
- BRYANT, C. *El arte de contar cuentos*. Ediciones Xistmo. Barcelona, 1983.
- CASTRO, Leandro. *Programa de los 20 aros*. Editorial CEPE. Madrid, 1995.
- CAUTELA, Joseph. *Técnicas de relajación*. Editorial Martínez Roca. Barcelona, 1986.
- CONDE, José Luis. *Cuentos Motores*. Editorial Paidotribo. Barcelona, 1998.
- CONDE, José Luis. *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas*. Editorial Aljibe. Málaga, 1997.
- CHOQUE, Jacques. *Yoga y expresión corporal para niños y adolescentes*. Editorial Paidós. Barcelona, 1990.
- DA FONSECA, Víctor. *Manual de observación psicomotriz*. Editorial INDE. Barcelona, 1998.
- DA FONSECA, Víctor. *Ontogénesis de la motricidad*. G. Núñez. Madrid, 1988.
- DE HAES, Udo. *El niño y los cuentos*. Editorial Rudolf Steiner. Madrid, 1984.
- DE PRADA, José Manuel. *Mitos, cuentos y leyendas de los cinco continentes*. Editorial Juventud. Barcelona, 1995.
- DENIS, Daniel. *El cuerpo enseñado*. Editorial Paidós. Barcelona, 1980.

DE QUIRÓS, Julio. *Lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad*. Editorial Panamericana. Buenos Aires, 1979.

DOMÍNGUEZ, Ángel. *Historias clásicas de animales*. Editorial Juventud. Barcelona, 1995.

DROPSY, Jacques. *Vivir en su cuerpo*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1987.

FONSECA, V. *Ontogénesis de la motricidad*. Ed. G. Nuñez S.A. Madrid, 1988.

FUX, Maria. *Danza experiencia de vida*. Editorial Paidós. Barcelona, 1981.

GERMAIN, Patrick. *La Armonía del gesto*. Editorial Blandine Calais. Barcelona, 1993.

LE BOULCH, Jean. *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Editorial Paidós. Barcelona, 1992.

LIEVEGOED, Bernard. *Las etapas evolutivas del niño*. Editorial Rudolf Steiner. Madrid, 1999.

Mc CLENAGHAN, Bruce. *Movimientos Fundamentales*. Editorial Panamericana. Buenos Aires, 1985.

PELEGRÍN, Ana. *La aventura de oír*. Editorial ANAYA. Madrid, 2004.

SMITH, Jonathan. *Entrenamiento ABC en relajación*. Editorial Desclée. Bilbao, 2001.

SOUBIRAN G. B; COSTE J. C. *Psicomotricidad y Relajación Psicosomática*. Editorial G. Núñez. Madrid, 1989.

SCHINCA, Marta. *Psicomotricidad, ritmo y expresión*. Editorial Escuela Española. Madrid, 1983.

UDO DE HAES. *El niño y los cuentos*. Editorial Rudolf Steiner. Madrid, 1991.

# EDUCAR EL GUSTO ESTÉTICO A TRAVÉS DEL RELATO

Beatriz López Romero

Profesora Titular de Didáctica de la Expresión Plástica  
CSEU La Salle. Universidad Autónoma de Madrid

## INTRODUCCIÓN

1. LA VALORACIÓN DEL CUENTO
2. BREVE HISTORIA DE LA ILUSTRACIÓN
  - 2.1. El motivo del ilustrador
  - 2.2. Cuando texto e imagen se hacen indisolubles
3. LA SELECCIÓN DEL CUENTO
4. EDUCAR EL GUSTO ESTÉTICO
5. CÓMO SE DESARROLLA NUESTRA COMPRENSIÓN ESTÉTICA
  - 5.1. Fases de la comprensión estética según Michael J. Parsons
6. EL COMETIDO DE LA ESCUELA

## BIBLIOGRAFÍA

## INTRODUCCIÓN

Este capítulo se enmarca en un libro que considera el cuento como uno de los recursos y vehículos más adecuados para el desarrollo del pensamiento creativo. A su vez, revela las diversas posibilidades didácticas que el cuento ofrece al maestro de Educación Primaria desde diferentes lenguajes expresivos.

En este texto se pretende subrayar que, para que las experiencias didácticas sean fructíferas y realmente interesantes en el proceso educativo del niño, es imprescindible ser conscientes de que no sirve cualquier cuento y, por lo tanto, debemos seleccionarlos.

No todos los cuentos estimulan la creatividad y la sensibilidad artística, no todos avivan el sentido crítico, ni permiten al niño asimilar ese universo de símbolos que contiene el relato. No todos los cuentos encierran un mundo lleno de sugerencias plásticas, explícitas o imaginadas que sean capaces de traspasar el texto y que estimulen las capacidades intelectuales y creativas del niño.

Siendo el adulto, padre o educador, el que selecciona los cuentos para el niño, es inevitable que se le haga asumir cierta responsabilidad a la hora de proceder a una buena selección.

Saber seleccionar adecuadamente los cuentos, tanto desde el aspecto de la calidad literaria como el de la ilustración, es decisivo, entre otros factores, para la educación del gusto estético desde las primeras edades del pequeño. Es éste el aspecto al que se refiere principalmente este capítulo. Es decir, el tener conciencia que no todos los cuentos atienden a unos buenos criterios literarios, estéticos, temáticos o de contenido.

La selección del cuento puede resultar algo difícil, si no tenemos muy claros nuestros objetivos, o si no confiamos en nuestro criterio estético.

En este artículo se intentará aportar algunas claves que ayuden al maestro en dicha selección y se invitará, a su vez, a una reflexión sobre la trascendencia de la elección del material educativo y sobre las capacidades que se han de desarrollar en la escuela tanto desde el aspecto perceptivo, como desde el procedimental y el creativo. Capacidades que van a sentar en el niño las bases de apreciación, análisis e interpretación del arte y de las imágenes, y que le adentran en los procesos creativos de la comunicación visual y de la expresión plástica.

Se va a considerar que el cuento puede ser contemplado como objeto estético y artístico, incluyendo en este concepto tanto la narración literaria como las imágenes que lo ilustran. Se centrará principalmente en la ilustración, lo que no significa que el aspecto literario se considere menos importante, ya que en un buen cuento la relación entre texto e imagen está tan unida que forman un todo, expresando únicamente así su significado pleno.

Y aún cuando sólo hay imagen evocada, como es en el caso de la literatura, específicamente la oral, Ana Pelegrín expone:

*“El cuento, la lírica, el romance, construyen el mundo auditivo-literario del niño, le incorporan vivencialmente a una cultura que le pertenece, le hacen partícipe de una creación colectiva, le otorgan signos de identidad. La transmisión oral, el desciframiento emocional de la palabra contada, de lo oído, visto, tocado, saboreado, compartido con otro, le ayudarán posteriormente en su contacto con la letra impresa, motivando una lectura gozosa”<sup>1</sup>.*

Nos invitan estas líneas, a pensar en el niño que es y que va a ser el receptor-lector crítico y creativo, que llega a través de todos sus sentidos al placer y disfrute de la lectura posterior. Audición y lectura, que desde el comienzo conforman parte de su identidad. Por todo ello, se le deben brindar los mejores relatos de la literatura infantil.

## 1. LA VALORACIÓN DEL CUENTO

Se puede afirmar que cada vez es más frecuente que el cuento infantil reciba mayor respeto y atención, y que se entienda en toda la complejidad y sutileza que encierra.

Si nos sumergimos en el mundo del cuento o de la literatura infantil, podemos descubrir que es, a la vez, un mundo tan profundo como innovador.

Sin embargo, *“la preocupación teórica que existe en todo el mundo por los géneros literarios, no incluye de una manera afortunada al cuento, que sigue ocupando un lugar secundario”<sup>2</sup>.*

Y si nos referimos concretamente a la ilustración, es conocido que durante mucho tiempo en las escuelas de arte donde se estudiaba ilustración infantil, ésta se veía como una opción con escaso reconocimiento.

Conocer de forma breve el recorrido histórico de la ilustración del cuento, cómo influye el desarrollo tecnológico en las técnicas de la ilustra-

<sup>1</sup> PELEGRÍN, A. *La aventura de oír*. Editorial Anaya, 2004. Madrid. Págs. 13 y 14.

<sup>2</sup> RODRÍGUEZ PEDRAZA, D. *Análisis del tratamiento del cuento clásico infantil*. Cien años de ilustración infantil española: ¿Qué pintan los cuentos? Centro Virtual Cervantes. Ilustración Infantil. Instituto Cervantes (España), 2003-2005.

ción y saber del trabajo de algunos destacados ilustradores favorece una visión más certera sobre el cuento.

## 2. BREVE HISTORIA DE LA ILUSTRACIÓN

Los avances en la tecnología de las técnicas de reproducción gráfica están fuertemente unidos a la historia de la ilustración. No obstante, antes de la invención de la imprenta, existían manuscritos deliciosamente ilustrados.

Son conocidos los fragmentos ilustrados de Virgilio y la *Ilíada* de la Grecia clásica, los herbarios de dibujos realistas y llenos de detalles de la antigua Roma o los manuscritos medievales con sus ornamentadas iniciales y sus exquisitos dibujos de miniaturas.

Hay quien considera que el manuscrito medieval es el precursor directo del libro ilustrado moderno, por la afinidad que existe entre el modo en el que trabajaban artistas y escribas, y el vínculo actual entre diseñador, ilustrador e impresor<sup>3</sup>.

Los primeros métodos de impresión fueron los grabados en madera o xilografía. Después vendría la litografía o grabado en piedra, y con ésta la ilustración en color en serie. Hasta entonces sólo se conseguía que las ilustraciones aparecieran en color si éstas se pintaban a mano, aplicando de esta forma el color en cada grabado.

A finales del siglo XIX, la impresión en color por medio de la litografía empezó a ser sustituida por un nuevo proceso: la impresión a cuatro colores.

Este hecho fomentó que el ilustrador, ya en el siglo XX, pudiera emplear otras técnicas que eran reproducidas con todos sus efectos como fue el caso de la acuarela.

Muchos artistas se interesaron por las posibilidades que ofrecían los nuevos modos de impresión. Arthur Rackham conocido, entre otras, por sus magníficas ilustraciones de los cuentos de Andersen o Beatrix Potter, famosa por sus historias de pequeños animales e ilustraciones de trazados sensuales.

<sup>3</sup> SALISBURY, M. *Ilustración de libros infantiles*. Editorial Acanto. Barcelona, 2005.

Según avanza el siglo XX se van produciendo progresos en la tecnología de la impresión y como consecuencia, el ilustrador hace uso de un estilo más pictórico y expresivo o de técnicas que hasta entonces no había utilizado como el collage, las técnicas mixtas... A su vez, el ilustrador intenta aprovechar todas las posibilidades que le ofrece la revolución digital.

Actualmente, el ordenador es utilizado como una técnica más en el proceso de la ilustración. Hay artistas que combinan las formas tradicionales con la técnica digital, generando obras cada vez más interesantes, como es el caso del ilustrador Bee Willey.

Aunque el verdadero esplendor del libro infantil se produce a mediados del siglo XIX, actualmente se puede pensar que la variedad y calidad de los cuentos que hoy se encuentran en las librerías no ha tenido precedentes.

El recorrido de la ilustración ha pasado por distintos estadios cuya pauta ha sido marcada, entre otros factores culturales y sociales, por los avances de la tecnología.

Una impresión rudimentaria, la de la xilografía o grabado en madera, por ejemplo, los pliegos de cordel de los siglos XVII y XVIII, cuyas anónimas, toscas y expresivas ilustraciones, a veces, incluso nada tenían que ver con el texto.

Sin embargo hubo artistas que investigaron sobre cómo llegar a una mayor sutileza y detallismo en el dibujo y a una gama más amplia de texturas y de tonos en este tipo de impresión en madera.

En la evolución del libro ilustrado, a parte de los avances tecnológicos, son muchos los artistas que han contribuido con sus aportaciones personales a la riqueza y variedad que hoy nos muestra el recorrido histórico de la ilustración.

Thomas Bewick, siglo XVIII, aportó una forma revolucionaria de ilustrar y abrió una nueva época en la ilustración de libros modificando la visión general del grabado en madera como una técnica tosca y de bajo coste. Casi paralelamente, otro artista William Blake, fue el primero que ahondó en el modo de integrar texto e imagen en la misma página. También a mediados del siglo XIX, el impresor inglés Edmund Evans, se preocupó de mejorar el nivel de la impresión y de la producción y con la colaboración de algunos artistas se constituyó el movimiento que recibiría el nombre de Arts and Crafts.

En la historia de la ilustración son tantos los artistas destacados y tantos los que emergen día a día que espero que el lector sepa entender y disculpar que no se pueda nombrar a todos ellos.

Merece destacarse a algunos de ellos: John Tenniel y *Alicia en el País de las Maravillas*, Arthur Rackham y los cuentos de Andersen, Edward Ardizzone, John Lawrence y su *This Little Chick*, Antoni Frasconi, Winsor McCay y *The Little Nemo*, Maurice Sendak, R. Innocenti, Lane Smith, Quentin Blake, Květa Pacosvská, Steve Jonson o Sara Fanelli. Entre los españoles Feliu Elías, Apa, Obiols, Francisco Solé, Jesús Gabán, Salvador Bartolozzi, Rafael de Penagos, Asun Balzola o Sandra Barrilaro.

La expansión de los medios de comunicación y la era tecnológica en la que vivimos provoca que tengamos más imágenes que nunca de donde escoger. La diversidad es tal, que en lo que al mundo del cuento se refiere, podemos introducirnos plenamente en él y en su conocimiento, ya sean cuentos clásicos o contemporáneos.

Una mirada atenta a la calidad y variedad de las ilustraciones de los cuentos nos orienta a tener la visión del ilustrador como artista plástico, y a entender que su obra nace de sus propias pasiones y preocupaciones.

## 2.1. El motivo del ilustrador

A veces, se tiende a minusvalorar al ilustrador, quien no intenta traducir de forma literal el texto a imágenes. Del mismo modo, que el cometido de las imágenes no es repetir ni aclarar las palabras sino desarrollar la experiencia y estimular la sensibilidad visual del niño lector.

Si pensamos que el ilustrador trata de captar y traducir la magia y la fantasía del texto, podemos deducir que se trata de algo mucho más diverso y complicado. Su trabajo es más difícil de lo que a priori pueda parecer. La relación entre las palabras y las imágenes debe ser meditada y equilibrada, de modo que se complementen perfectamente.

El ilustrador, como artista, busca que su obra tenga un “sello” propio, es decir una identidad. Persigue tener una coherencia estilística aunque pueda ser capaz de trabajar en una gran amplitud de temas.

Son muchas las técnicas que el ilustrador puede utilizar, tantas como las que se han utilizado a lo largo de la historia del arte. Cada técnica imprime en la ilustración un carácter propio.

Las ilustraciones pueden llegar a requerir infinidad de apuntes y bocetos, estudios del natural, documentación histórica, y si el texto que se ilustra se sitúa en un momento o lugar determinados, reales o imaginarios, deben ser transmitidos de una manera convincente. También, las historias sencillas o la creación de personajes encierran una importante tarea de investigación.

El ilustrador sabe que la relación del texto con la imagen adquiere un significado distinto dependiendo de la edad a la que va dirigido el cuento. No es lo mismo la ilustración del álbum que la de cuentos para edades más avanzadas.

Las ilustraciones sencillas suscitan a veces comentarios que no valoran ese tipo de imágenes, y se asientan en la creencia de que puede hacerlas cualquiera. Es posible, pero indudablemente, habría que ahondar bastante más de lo esperado para llegar a crearlas. Detrás de cualquier ilustración, por sencilla y espontánea que parezca, hay un sustancial trabajo de investigación, empleado en dibujar, idear, crear, conceptualizar...

No es fácil que los ilustradores escriban o hablen de su trabajo, las imágenes que crean ya hablan por sí solas. Por lo tanto resulta interesante conocer algunas reflexiones que el ilustrador Quentin Blake, tan unido a los relatos del escritor Roald Dahl, manifiesta en una entrevista. En ésta declara el exhaustivo trabajo de análisis, estudio y planificación que implica la ilustración de un relato.

*“Hay una o dos cosas que aprendí como joven dibujante humorístico que pueden ayudar a empezar un libro. La primera que no necesariamente forma parte del trabajo copiar la naturaleza o transmitir todo, sino sólo una selección de información visual. Lo primero que tienes que hacer, esencialmente, es utilizar un conjunto de signos; transmitir al espectador lo que está ocurriendo en el dibujo; cómo los personajes reaccionan en una forma simplificada, casi diagramática. Por supuesto, tiene que ser algo que tenga su propia clase de vida.*

*Segundo, debe haber algún sentido del tiempo, de elección del momento apropiado. Yo hago un tipo de dibujo espontáneo que parece como si estuviera hecho con la urgencia del momento pero el problema es que para un libro, a diferencia de un simple dibujo, es esen-*

*cial una cierta cantidad de planificación: ¿Qué va en cada página? ¿Continúan las acciones de un dibujo a otro? ¿Tienen los personajes el mismo aspecto en cada página?”<sup>4</sup>.*

Posiblemente sea cierto que el cuento ocupa un lugar secundario dentro del género literario, como ya se ha mencionado. No obstante, todo aquél que haya sido “tocado” por la varita mágica del cuento de calidad, y haya abierto sus ojos, sus oídos y su corazón a esos relatos e imágenes llenos de sugerencias y expresividad, no le deja otra opción que situar al cuento en el lugar de una obra artística.

La ilustración es, indiscutiblemente, una forma artística capaz de establecer una amplia comunicación, y de dejar una huella o un recuerdo muy profundo en la conciencia del niño.

## 2.2. Cuando texto e imagen se hacen indisolubles

Algunos relatos resultan difíciles de separar de sus ilustraciones. Este es el caso del cuento de *Alicia en el País de las Maravillas* escrito por Lewis Carroll e ilustrado por John Tenniel. Carroll le pidió que ilustrara su primer libro para niños. Por aquél entonces, Tenniel ya había ilustrado *On-dina* y las *Fábulas de Esopo*. *Alicia en el País de las Maravillas* resulta una obra única en la que es difícil saber que es más importante, el texto o la imagen. Tenniel también ilustró la segunda parte de Alicia, *A través del espejo* siendo el resultado un libro todavía de más calidad donde la unidad entre el texto y la imagen llegó a su punto máximo.

Es conocido que el primer ilustrador de Alicia fue el propio Carroll y que ante la insistencia de Alice Lidell, la niña que inspiró el cuento, escribió e ilustró de su puño y letra un volumen encuadernado en piel verde que le entregó como regalo de Navidad. El ejemplar está expuesto en un museo de Londres. No obstante, la obra de Tenniel es insuperable.

A veces autor e ilustrador son la misma persona como sucede con Beatrix Potter.

<sup>4</sup> Entrevista realizada a Quentin Blake por Diego Gutiérrez del Valle, publicada en la Revista de Literatura Infantil y Juvenil *PEONZA*, n.º 72-73. Cantabria. Abril, 2005. Págs. 89-90.



**Figura 1.** John Tenniel, 1865. Alicia gigante queda atrapada en la casa del conejo.

Una sensible observadora de la naturaleza, que sabía captar el carácter enternecedor de los pequeños animales mientras pasaba sus vacaciones de verano en el norte de Inglaterra, o en Escocia. Apasionada y enamorada de esos paisajes que le rodeaban, dibujaba de forma exhaustiva toda clase de bocetos de animales en distintas posiciones. Sus tiernas historias no pueden ser mejor representadas en imágenes que a través de los propios dibujos de la autora quién, con una paleta de colores cálidos y sugestivos, y su trazo sensible explican el contenido afectivo de las imágenes y reproducen como nadie los gestos de los animalitos. Se puede afirmar que la naturaleza le proporcionaría la materia prima de toda su obra.

Su primer libro, *Peter Rabbit* se publicó en 1901 y fue todo un éxito.



**Figura 2.** Ilustración de Beatrix Potter, 1901. *Peter Rabbit*.

Otro autor-ilustrador es Maurice Sendak. Creador de originales historias, que a su vez, son ilustradas de una forma muy personal. Su cuento *Donde viven los monstruos* causó cierta polémica por su tratamiento de las cosas salvajes pero pronto se convirtió en un clásico por la magnífica conjunción entre el texto y la imagen. Sus obras son de gran calidad literaria y es uno de los más importantes ilustradores del siglo XX.



**Figura 3.** Maurice Sendak, 1963.  
*Dónde viven los monstruos.*

Un ejemplo más es Quentin Blake, un gran ilustrador cuya producción abarca una amplia gama de textos, pero quizá más conocido por sus colaboraciones con el autor Roald Dahl. Ambos se complementaron de una forma extraordinaria, repasaban y comentaban los dibujos de Blake hasta que llegaron a transmitir la emoción que le correspondía a cada personaje. Sus dibujos parecen hechos sin esfuerzo y son de una aparente sencillez. Sin embargo ha contribuido a que el aspecto técnico y artístico de la ilustración sea valorado por el público.

*“A los niños les encantan estos dibujos porque conservan la frescura de los primeros bocetos y les resultan muy cercanos. Las historias sencillas, alegres y divertidas, les dan la posibilidad de inventar el texto y les invita a pensar sobre lo que pasa en el libro y lo que los personajes dicen, sienten y piensan”<sup>5</sup>.*

<sup>5</sup> Extracto del artículo de José Luis Polanco *El trazo eléctrico, o cuando el garabato se hizo arte*, publicado en la Revista de Literatura Infantil y Juvenil PEONZA, n.º 72-73. Cantabria. Abril, 2005. Pág. 103.

### 3. LA SELECCIÓN DEL CUENTO

Como ya se ha mencionado, es importante plantearnos que cualquier cuento no es válido desde una visión formativa que pretenda, desde la lectura, la contemplación de las imágenes o la creación de relatos, la estimulación de la sensibilidad artística del niño, el enriquecimiento de las estructuras del lenguaje y del léxico, el desarrollo de su creatividad y de su sentido crítico, la asimilación e interpretación del mundo simbólico que es consustancial al relato, la exploración de los límites entre la realidad y la ficción, y el alentar sus capacidades intelectuales. Todo ello sólo es posible desde una literatura y unas ilustraciones de calidad.

Es fundamental ser consciente de la gran diferencia que supone ofrecer al niño relatos de valor artístico y literario, a otro tipo de cuentos que no aportan apenas sugerencias y riqueza plástica.

Un cuento bien diseñado es una experiencia estética completa, antes incluso de haber profundizado en su contenido.

El diseño comprende desde la tipografía empleada, el tipo de papel, la composición y el equilibrio entre el texto y la imagen, el formato, etc.

Muchos cuentos responden a estereotipos tanto estéticos como literarios, donde hay una ausencia de creatividad y originalidad en sus imágenes o en su contenido.

La abundancia de este tipo de cuentos responde a un criterio comercial.

Por exigencias de la demanda, los medios de difusión intentan satisfacer las necesidades del gran público que, a su vez, condiciona la selección de los editores. Esto crea un círculo en el que el usuario acaba consumiendo imágenes de mala calidad y determina la difusión del mal gusto.

Cierta estética resulta muy rentable desde el punto de vista comercial. Frecuentemente los estrenos de cine infantil van acompañados de una infinidad de productos que reproducen los dibujos de las películas y que son comercializados con mucho éxito. Esta serie de imágenes, debido a su masiva reproducción en cuentos, libros para colorear, cromos, pegatinas, camisetas y muñecos, invaden el imaginario infantil ofreciéndole una muy escasa variedad y, frecuentemente, de dudosa calidad estética.

*Por otra parte, en el mercado se encuentran una infinidad de cuentos de un alto valor cualitativo. Afortunadamente, existen editoriales que todo*

lo que publican responde ya a una selección muy cuidada de autores e ilustradores, así como librerías que aseguran una selección de cuentos de calidad y adquieren un compromiso con el comprador.

El niño posee una gran sensibilidad y su actitud es abierta a la hora de dejarse embaucar por la expresividad y la magia que le otorga un buen cuento.

Bruno Bettelheim lo expresó así refiriéndose a los cuentos de hadas:

*“El placer que experimentamos cuando nos permitimos reaccionar ante un cuento, el encanto que sentimos, no procede del significado psicológico del mismo (aunque siempre contribuye a ello), sino de su calidad literaria; el cuento en sí es una obra de arte, y no lograría ese impacto psicológico en el niño si no fuera, ante todo, eso: una obra de arte (...) Como obras de arte que son, estos cuentos presentan muchos aspectos que vale la pena explorar...”<sup>6</sup>.*

En la educación, el cuento es un excelente instrumento para estimular la sensibilidad artística y literaria.

Relatos con una estructura literaria culta como los de Perrault o la sensibilidad romántica de los cuentos de Andersen ejercen una poderosa acción excitante sobre la imaginación infantil porque sugieren imágenes vivas y transmiten percepciones sensoriales. El placer y el encanto que experimenta el niño procede de su calidad literaria; el cuento es en sí, como afirmó Bettelheim, una obra de arte.

Los relatos de calidad aproximarán al niño al deleite de la lectura y le muestran una gran variedad de formas de expresión todas ellas originales y llenas de sensibilidad que, en definitiva, le conducen a educar su gusto estético desde su temprana edad.

#### 4. EDUCAR EL GUSTO ESTÉTICO

¿Qué es, en qué consiste educar el gusto estético? Acaso, ¿se puede educar el gusto?

<sup>6</sup> BETTELHEIM, B. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica. Barcelona, 2004 (6.ª edición). Pág. 18.

Se podría pensar que la respuesta es no, y que el gusto es algo subjetivo. Cada uno es libre de que algo le guste o no. Esto es cierto, cualquiera es libre en su elección, pero también ha de saber que valorar cualquier objeto de una forma casi exclusivamente emocional es un enfoque propio de la persona que no posee formación para apreciar los valores estéticos de una obra visual. La lectura visual está basada en rigurosos principios de análisis estructural que abarca desde el modo de percibir hasta el conocimiento del código de los elementos que conforman el lenguaje visual, y que evita el acercamiento a la obra de manera superficial y subjetiva.

*“Educar el gusto no significa impartir normas para la valoración estética, reglas para establecer lo que es hermoso y lo que es feo, lo cual sería arbitrario y autoritario. Educar los aspectos estéticos significa proporcionar al alumno los instrumentos de lectura necesarios para que se convierta en un observador consciente de las formas visuales y no sólo en un aficionado pasivo y acrítico”<sup>7</sup>.*

O también,

*“La educación del buen gusto capacita al individuo para elegir con criterios de calidad de entre los productos disponibles”<sup>8</sup>.*

El significado de una obra visual implica también su valoración estética, que a un nivel educativo, contribuye a la formación del gusto y la conciencia estética.

Relacionado estrechamente con el desarrollo del gusto está la manera que se tiene de percibir.

Nuestro modo de percepción es selectivo, se acomoda a los elementos constantes de nuestro ambiente. Por una necesidad vital nos quedamos con la información útil.

Esta selección perceptiva que funciona tan bien para la vida cotidiana, es un obstáculo para la comprensión estética del entorno visual que necesita de tantos matices.

<sup>7</sup> LAZOTTI, L. *Comunicación visual y escuela*. G. Gili. Barcelona, 1983 (3.ª edición), pág. 607.

<sup>8</sup> MARÍN, R. (Coord). *Didáctica de la Educación artística*. Editorial Pearson, Madrid, 2003, pág. 169. Del capítulo *Emociones reconocidas* de ROLDÁN, J.

Esta forma de percibir, que se puede llamar adquirida, se torna rígida. A su vez, los estereotipos y prejuicios heredados a la hora de valorar estéticamente cualquier obra suponen una barrera y una limitación en nuestra comprensión e interpretación del hecho artístico.

La capacidad para valorar estéticamente implica el conocimiento del código visual y de una madurez perceptiva que permita una valoración crítica, consciente y objetiva de la obra, es decir, es necesario haber sido educado para “ver” y en esto tiene un papel importante la educación visual en la escuela.

La falta de formación estética unido a la difusión de multitud de imágenes de dudosa calidad condiciona el pensamiento y forma al individuo en el “mal gusto”.

En la cultura actual se evidencia la divergencia que existe entre el gusto de la mayoría de las personas y el de una minoría intelectual. Esto ocurre también con el arte de vanguardia y podemos aplicarlo también a los criterios que mueve a la mayoría a elegir con frecuencia un tipo de cuento con una estética un tanto estereotipada y comercial.

## 5. CÓMO SE DESARROLLA NUESTRA COMPRENSIÓN ESTÉTICA

Ante una misma obra de arte las personas reaccionan de una forma muy distinta y esto es habitual, generalmente responde al nivel formativo de cada una de ellas en el ámbito de la cultura artística y visual. Pero la formación no se refiere al estudio del arte sino a un proceso mucho más complejo.

Para la mayoría de las personas no resulta fácil reconocer que no saben ver el arte, pues como ya se ha mencionado se cree que es algo subjetivo. Por ello, a veces, las reacciones en los museos ante el arte de vanguardia son de desprecio, falta de valoración, etc. Son reacciones que responden a un parámetro inconsciente que se usa para juzgar algo estético o artístico. Cuando nuestro concepto no admite la variación, constituye un obstáculo para comprender la experiencia estética o artística.

Michael J. Parsons<sup>9</sup> en su libro *Cómo entendemos el arte* intenta crear una estructura con la que se puedan comprender estas diferencias y realiza

<sup>9</sup> PARSONS, M. J. *Cómo entendemos el arte*. Editorial Paidós. Barcelona, 2002.

una magnífica clasificación sobre el desarrollo de la comprensión estética a las que me referiré más adelante. Su libro posee una fuerte implicación educativa, señala el relativo abandono en que se encuentran las artes en nuestra cultura, situación que se muestra evidente en el sistema educativo donde las artes siguen ocupando un lugar marginal dentro del currículo. Intenta esclarecer tanto los propósitos como las estrategias pedagógicas en la educación del arte en cualquier nivel de la educación.

### 5.1. Fases del desarrollo de la comprensión estética según Michael J. Parsons

En el arte solemos buscar belleza, expresividad, estilo y unas cualidades formales. Llegar a comprender estos conceptos es en lo que consiste nuestro desarrollo estético.

Michael J. Parsons<sup>10</sup> (2002), establece cinco etapas del desarrollo estético: *favoritismo*, *belleza y realismo*, *expresividad*, *estilo y forma*, y *autonomía*. Éstas se refieren precisamente a los distintos criterios y a la capacidad de interpretar y emitir juicios razonables acerca del arte. Se intentará relacionar cada fase con los criterios que se emplearían en la selección del cuento:

#### Favoritismo

Se considera el punto de partida. En esta fase no se suele juzgar que una obra sea de buena o mala calidad, ni se tiene en cuenta el punto de vista de los demás. Responde a un mínimo de conocimiento teórico y a un grado máximo de las preferencias personales, el disfrute es intuitivo. No importa que la obra sea figurativa o abstracta.

En relación a la selección de los cuentos implicaría elegirlos por una preferencia personal. Los criterios para elegirlos se basarían, por ejemplo, en escoger aquellos que recuerdan a la propia infancia, en optar por las ilustraciones de siempre porque resultan familiares o por una temática reiterativa por ser la que más nos agrada... Siempre desde el gusto personal, emocional y subjetivo. Sin entrar a valorar la calidad del cuento.

<sup>10</sup> *Ibidem*, págs 41-48.

### **Belleza y realismo**

El reconocimiento del tema, la belleza, el realismo y la destreza es lo que el espectador valora en esta fase. Se comienza a admitir el juicio de los demás. Creen que el objetivo fundamental de un cuadro es representar algo.

Implicaría seleccionar aquellos cuentos cuyas ilustraciones valoramos por la destreza del ilustrador en el dibujo y su capacidad de traducir el texto a imágenes, y nos llamarían menos la atención aquellos con imágenes más sencillas, espontáneas, simbólicas o abstractas.

### **Expresividad**

Atiende a las emociones que puede transmitir una obra de arte. Se descubre el valor de lo que experimentan los demás aunque la obra es lo que a cada uno le exprese y, por lo tanto, la obra no se puede juzgar objetivamente.

Se entendería que las ilustraciones de un cuento son capaces de transmitir emociones. La imagen no sólo traduce el texto sino que aporta un sentimiento. Cada ilustrador tiene una forma particular de expresarse, aunque cada uno lo puede percibir de manera distinta.

### **Estilo y forma**

El contexto histórico es importante para entender su significado. Lo que la obra expresa se debe a la forma y al estilo. Se valora la función social del arte y ya se pueden relacionar unas obras con otras. *Su valoración puede ser objetiva.*

Encontrarnos en esta fase de apreciación estética implicaría que “sabemos que cuento seleccionamos” al tener un conocimiento mayor sobre la historia de la ilustración y sobre los ilustradores más destacados. A su vez, se sabría relacionarlos con su contexto socio cultural y se reconocería el trabajo de un ilustrador por lo que caracteriza a su estilo. En esta fase, se entiende la repercusión de los avances en la reprografía sobre las distintas técnicas que los ilustradores han utilizado a lo largo de la historia, así como el uso social o educativo del cuento.

## Autonomía

En esta fase la persona trasciende el punto de vista cultural, y estéticamente llega a comprender tanto la creación como la apreciación del arte de un modo más amplio y adecuado. La persona desarrolla unas capacidades de juicio más autónomas y el significado en arte se considera desde el diálogo con los demás.

Llegar hasta aquí nos hace “expertos” del cuento y poseer todas las claves para realizar una selección exquisita.

Comprender y tener en cuenta las fases de Parsons nos ayuda a realizar una reflexión sobre nuestra educación artística y visual, y en qué nivel de comprensión y percepción estética nos encontramos. Encontrarnos en la cuarta fase ya implica un criterio más que aceptable para elegir los cuentos con sensibilidad y acierto. Tan sólo se necesita inquietud por conocer más acerca del cuento, frecuentar librerías especializadas o estar al lado de gente más experta que pueda asesorarnos.

Esta autorevisión es importante porque nos hace conscientes del nivel crítico y de selección ante la obra de arte o el objeto estético. Nos ayuda a calibrar nuestro nivel de exigencia a la hora de optar por un cuento u otro.

## 6. EL COMETIDO DE LA ESCUELA

Por todo lo visto con anterioridad, es evidente que el papel de la escuela es fundamental. Como educadores estamos obligados a reconocer tanto nuestros conocimientos y aptitudes, como nuestras carencias, y poner todos los medios para cubrirlas porque la educación implica investigar.

Es necesario que la escuela intervenga ofreciendo una educación adecuada sobre los valores estéticos de las obras visuales, y en nuestras manos, al menos, está el seleccionar el material adecuado y el desarrollar las capacidades necesarias para la contemplación y el disfrute.

El niño necesita que el adulto seleccione sus cuentos. Éste debe ofrecer cuentos de estilos y modos de ilustración variados, que incidan en el desarrollo de su imaginación, de sus capacidades lingüísticas y de su espíritu crítico ante las imágenes.

Desarrollar la percepción y una mirada más atenta, a través de experiencias estéticas, así como la alfabetización visual y la reflexión crítica, son cuestiones básicas en el desarrollo de la educación estética.

El niño tiende de manera natural hacia lo estético. Por ello, propiciar acciones y experiencias en el aula que estimulen esta tendencia innata del niño es una tarea que debe procurar la escuela. La sensibilidad estética genera, a su vez, otras muchas actitudes que integran al individuo en su sociedad y en su cultura.

Desde la escuela se puede intervenir en la educación del buen gusto seleccionando con criterios de calidad estética el material educativo y entre ellos, los cuentos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSEN, Hans Christian. *Cuentos de Andersen*. Editorial Juventud. Barcelona, 2000.
- ARNHEIM, Rudolf. *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós Estética. Barcelona, 1993.
- ARNHEIM, Rudolf. *Arte y percepción visual*. Alianza Forma. Madrid, 1983.
- BALADA, M; JUANOLA, R. *La educación visual en la escuela*. Paidós. Barcelona, 1984.
- BELJON, J.J. *La gramática del arte*. Celeste Ediciones. Madrid, 1993.
- BERGER, John. *Modos de ver*. Editorial Gustavo Gili. Barcelona, 2000.
- BETTELHEIM, Bruno. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Editorial Crítica. Barcelona, 2004.
- BOSCH, Eulália. *El placer de mirar*. Editorial Aktar. Barcelona, 1998.
- CAJA, Jordi (coordinador). *La educación visual y plástica hoy*. Editorial Graó. Barcelona, 2001.
- CARMI, Eugenio; ECO, Humberto. *Los tres cosmonautas*. Ediciones Destino. Barcelona, 1989.
- CARROLL, L. (1865) *Alicia en el país de las maravillas*. Porrúa, México 1978.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Cien años de ilustración infantil española: ¿qué pintan los cuentos?* Instituto Cervantes. Madrid, 2003. <http://cvc.cervantes.es/actcult/ilustracion/>
- DONDIS, D.A. *La sintaxis de la imagen*. Editorial Gustavo Gili. Barcelona, 1998.
- EISNER, Elliot. W. *Educación la visión artística*. Paidós Educador. Barcelona, 1995.
- GARDNER, Howard. *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós. Barcelona, 1999.
- GRAHAM, KENNETH. *El viento en los sauces*. Editorial Juventud. Barcelona, 1995.

LAGERLOFF, Selma. *El maravilloso viaje de Nils Holgersson a través de Suecia*. Editorial Labor. Barcelona, 1969.

LAZZOTTI, Lucía. *Comunicación visual y escuela*. Editorial Gustavo Gili. Barcelona, 1983.

LINDGREN, Astrid. *Otra vez Miguel*. Editorial Juventud. Barcelona, 1979.

MAS ÁLVAREZ, Inmaculada; FIGUEROA DORREGO, Jorge. "La genialidad de Beatrix Potter". *Revista Clij, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*. Año 4, n.º 24. Barcelona, enero 1991.

MARÍN, R. (Coord). *Didáctica de la Educación Artística*. Editorial Pearson. Madrid, 2003.

MATUTE, Ana María. *El polizón de Ulises*. Editorial Lumen. Barcelona, 1996.

PACOVSKÁ, Kveta. *El pequeño rey de las flores*. Editorial Kókinos. Madrid, 1993.

PARSONS, Michael. J. *Cómo entendemos el arte*. Paidós. Barcelona, 2002.

PELEGRÍN, Ana. *La aventura de oír*. Editorial Anaya. Madrid, 2004.

PROPP, Vladimir. *Morfología del cuento*. Editorial Akal. Madrid, 2001.

READ, Herbert. *La educación por el arte*. Editorial Paidós. Barcelona, 1969.

RODARI, Gianni. *La gramática de la fantasía*. Ed. Aliorna. Barcelona, 1989.

SALISBURY, Martin. *Ilustración de libros infantiles*. Editorial Acanto. Barcelona, 2005.

SENDAK, Maurice. *Donde viven los monstruos*. Editorial Altea. Madrid, 1999.

SMITH, Lane. *Lentes, ¿quién los necesita?* Fondo de cultura económica. Mexico, 1994.

SORIANO, Marc. *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Ediciones Colihue. Buenos Aires, 1995.

VIGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Editorial Akal. Madrid, 2000.

## LA AVENTURA DE NARRAR

Félix Calatayud Navarro  
"Félix Albo", narrador oral

### INTRODUCCIÓN

1. LAS MIRADAS DE UN CUENTO CONTADO
  - 1.1. La mirada formativa
  - 1.2. La mirada lúdica
  - 1.3. La mirada histórica a través del cuento tradicional
  - 1.4. La mirada comunicativa
  - 1.5. La mirada libre
2. ¿QUÉ CUENTO CONTAR?
3. ¿CÓMO PREPARARLO?
  - 3.1. Los resúmenes
  - 3.2. La visualización
4. ¿CÓMO CONTARLO?
5. EXPERIENCIAS

### BIBLIOGRAFÍA

### DIRECTORIO DE INTERNET

## 1. LA AVENTURA DE NARRAR

Escuchar cuentos es viajar. Adentrarnos en un mundo que desconocemos y que vamos descubriendo con total libertad de la mano de la palabra compartida por la persona que cuenta.

Para la persona que escucha cuentos, el acto se puede vivir como toda una aventura, todo un camino efímero lleno de expectación, sorpresas, trabas, alegrías, curiosidades, miedos...

La persona que cuenta tiene la responsabilidad de que ese viaje sea un viaje inolvidable. Por eso, en este pequeño artículo voy a exponer unas pequeñas pinceladas de qué es contar cuentos, por qué contarlos, qué hacer con ellos, y, *sobre todo, cuál es el trabajo previo a la narración para que ese "viaje" deje con ganas a nuestro particular pasajero.*

Contar un cuento por pasar un rato, por llenar el tiempo, no es contar. Para contar es necesario querer decir algo, querer sorprender, querer transmitir, querer mirar. Si no tenemos eso, no es preciso ni que preparemos el equipaje.

## 2. LAS MIRADAS DE UN CUENTO CONTADO

Los cuentos, tienen muchas miradas, muchas formas de entenderlos, muchos lados por donde abordarlos.

A continuación expongo cinco de ellas, que en conjunto, conforman una idea de por qué y para qué contar. Imagino y espero que cada persona tenga miradas distintas ante los cuentos. Esa variedad es la que hace maravilloso este oficio de viento.

De las cinco abajo reseñadas, hay dos que me parece importante señalar ante las otras. No por su importancia, sino por sus peligros.

Los cuentos, desde siempre, han perseguido un claro objetivo educativo, muchas veces torpemente disfrazado o decorado para despertar y mantener el interés de la persona que escucha.

Desnudo así dos de las miradas que han acompañado al cuento tradicional y, que sin duda, persisten como cualidades imprescindibles para la narración oral de un cuento: la transmisión de un mensaje y el entretenimiento.

Es imprescindible que ambos vayan cogidos de la mano para que un cuento tenga sentido y alguna posibilidad de que guste al público que nos escucha.

Un cuento que no provoque embriaguez o deleite en las personas que lo escuchan y sólo sea mensaje, se convierte en un discurso, una narración panfletaria.

En el otro lado, un cuento que sólo provoque esa sensación de goce, esa verborrea mágica que encanta, se queda en palabras huecas que no nos dicen nada.

La combinación de estos dos factores hará que el cuento perdure en nuestro repertorio y en la memoria de muchos de nuestros oyentes.

### 1.1. La mirada formativa

El cuento es un magnífico recurso educativo. Desde bien antiguo se ha utilizado para educar, ante todo, en materias que de alguna manera resultaba pesada, poco atractiva o difícil su explicación o era sumamente importante que la persona que escuchaba no olvidara lo que se le quería inculcar.

El cuento, en sus orígenes manifestaba con un ejemplo práctico, la materia a aprender, resumida, en muchos casos, en una moraleja que siempre limitaba y empobrecía la multitud de mensajes de cada historia.

Todos los cuentos transmiten valores. Muchos valores, algunos invisibles para los ojos de la persona que cuenta. Los cuentos son cuentos gracias a ese mensaje interno que va entretejido en la hábil combinación de las acciones, los personajes, los escenarios y el desenlace. Y este conjunto ayuda a conformar la personalidad de la persona que escucha. Facilita caminos para resolver conflictos, es directamente elucidador y marca puntos de reflexión personal.

El cuento en el aula se puede convertir, sin menosprecio ni destrucción de la historia y/o sus personajes, en un instrumento totalmente adaptable a cualquiera que sea nuestra metodología didáctica.

Lo podemos utilizar en cualquiera de las fases del aprendizaje: bien como introducción a cualquier tema (existen cuentos para cualquier materia del conocimiento), bien como complemento, bien como troncal para su análisis. Lo importante es introducirlo, crear el hábito, hacer normal el escuchar historias.

Con ello, de una manera directa y no excesivamente lenta, conseguiremos una mejora en la atención, en la escucha, en la comprensión en muy

distintas dimensiones, en la comunicación, en el orden argumental, en el desarrollo de la imaginación, en la reflexión personal. Y de manera menos directa y con vínculos muy sencillos, podremos animar a leer, a buscar y seguir determinadas bibliografías, estilos literarios, animar a crear historias, a escribir, a dibujar, a expresar en sí la inquietud que crea en la persona que escucha la historia que le llega.

El uso del cuento en el aula no tiene efectos negativos. Ninguno. Sólo consecuencias que siempre van a tener la posibilidad de aportar desarrollo a las personas que escuchan.

## 1.2. La mirada lúdica

El cuento ha de entretener para mantener la atención y poder disfrutarlo mejor. Y lo puede hacer utilizando, bien su contenido, bien la forma de contarlo.

La mayor responsabilidad de ambos factores la tiene la persona que cuenta el cuento, nunca el cuento. Es la persona narradora la que lo ha elegido y le ha dado la forma oral para contarlo, para nacer por la boca y vivir de oído en oído. Está claro que cuanto más entretenido es un cuento mayor placer otorga el escucharlo y, lo que es igual de importante o quizá más, contarlo. Pero también está claro que cuanto más entretenido es nuestro cuento, mayor esfuerzo requiere a la hora de prepararlo. Un esfuerzo, que seguro se diluirá al comprobar el resultado.

El entretenimiento no ha de confundirse exclusivamente con el humor o la diversión. La emoción es un factor más. Un cuento entretenido es un cuento con variación y en esa variedad lúdica podemos encontrar cambios de voz, gestos, invitación a la repetición, y todos los recursos que cada persona disponga y vaya acumulando con el tiempo, la observación y la experiencia.

Para que haya entretenimiento ha de haber variedad, y esta variedad no puede ser como la de los grandes almacenes en rebajas donde está todo dispuesto al montón. Los gestos, los guiños, las repeticiones, las rimas... todo ha de estar colocado con mucho mimo, con la intención de que la historia se acomode suavemente en el mayor número de oídos.

### 1.3. La mirada histórica a través del cuento tradicional

La tradición oral es, en esencia, la transmisión de toda una cultura, de toda una forma de entender la vida y vivir en ella. Es, estructuralmente, nuestro pasado que en cada boca se ha ido repitiendo y, muchas veces transformando para adaptarse, pero manteniendo lo básico.

Las historias de tradición oral que conocemos hoy son una mezcla de repetición y cambio de las historias de antaño, que manifestaban la flora, fauna, necesidades, temores, valores y costumbres de una época que ya no es, pero que habita, sin duda, en una cultura y memoria colectivas que todos poseemos, conocemos y a la que pertenecemos.

Es a la vez una memoria activa que cambia pero que, con sumo mimo, hemos de evitar perder ante la alineación pretendida por la vorágine global que poco a poco va engullendo y despersonalizando todo lo distinto, todo lo diferente, todo lo particular para hacerlo uno, simple y despersonalizado, inadaptado a nuestra forma, espacio y manera y mucho más fácil de manipular.

En España, existió un menosprecio hacia la literatura popular o, mejor dicho, la literatura de autoría colectiva, término que, sin duda, se ajusta mejor a las historias que han ido sobreviviendo al paso de los hechos y el tiempo. Toda persona que cuenta una historia de tradición oral pasa a formar parte de esa autoría colectiva, porque, sin querer, con el tiempo añadirá, reorganizará, decorará esa historia. Y así lo seguirán haciendo las personas que le escuchen y también cuenten la historia y los que la escuchen de esta nueva boca y otra vez. Y así hasta pasado mañana.

Una de las mejores recopilaciones de cuentos populares de tradición oral de nuestra cultura, la realizó Antonio Rodríguez Almodóvar en los dos tomos de "Cuentos al amor de la lumbre" donde clasifica arquetipos<sup>1</sup> de las historias tradicionales recogidos tras un laborioso trabajo de recopilación y teniendo en cuenta también el trabajo de otros recopiladores anteriores.

<sup>1</sup> Arquetipos Según la definición del propio autor, es la versión resultante que se obtiene al comparar muchas versiones particulares de un mismo cuento, hasta conseguir que el texto se parezca lo más posible a la versión dominante en la época previa al declive de los cuentos orales en su medio natural, es decir comienzos del siglo XIX. ALMODÓVAR, A.R. *Cuentos al amor de la lumbre I*. Alianza Editorial. Madrid, 2002 (3.ª Reimpresión), págs. 16-18.

Las historias de tradición oral arraigan, fundamentan, nuestra base cultural y nos ayudan a comprender mejor un hoy que ya está formando el mañana.

#### **1.4. La mirada comunicativa**

Contar es comunicar. Contar es reivindicar el valor de la palabra, descontaminarlo, hacerla resurgir. Contar es compartir una mirada, un aliento, una emoción, una forma de entender. Contar es desnudar del todo a la voz y llevarla sin miedo al oído de la persona que nos mira y conseguir que esa persona no nos vea, simplemente nos utilice de vehículo, de instrumento para alcanzar la historia. Contar es disfrutar el tiempo hablando y escuchando, escuchando e imaginando.

Comunicar con la palabra sin artificios, sin leds de colores, sin grandes rótulos que la apaguen, que la minimicen. La palabra libre y respetada, por sí sola se va recuperando y se levanta hasta llegar más allá del oído de la persona que cuenta. Recuperar el vibrar antiguo del lenguaje es el trabajo de la persona que cuenta.

Contar es practicar eso que nos hace humanos.

Una sociedad en la que la gente se escucha es siempre una sociedad mejor.

Contar nos convence de que otro mundo es posible.

#### **1.5. La mirada libre**

A través de la palabra que llega al oído, en nuestro imaginario recreamos lo que vamos escuchando.

Realmente cuando contamos no sólo contamos una historia. Susurramos, de alguna manera, al oído de cada persona que nos escucha una historia diferente, diferente incluso, a la que estamos contando.

La imaginación es lo más libre que tenemos, a pesar de que el mundo mediático cada vez va coartando y delimitando esa capacidad que poseemos por suerte y derecho.

Cuando a nosotros, en un cuento se nos habla de, por ejemplo, un pueblo, la imagen del pueblo que recreamos, no tiene por qué ser la misma que

ha recreado en su momento la persona que cuenta. Recreamos el pueblo que necesitamos para entender la historia que nos llega. Lo mismo nos pasa con cada uno de sus personajes, con su manera de andar, con su voz, con su olor, con su forma de sentir. Recreamos en todas y cada una de las dimensiones que necesitamos para entender la historia, sus acciones, sus emociones.

La persona que cuenta, en realidad da pinceladas, realiza un boceto de la historia y permite, desea, que la persona que escucha dibuje el detalle que necesite y se le antoje. Estimula, siempre, la libertad de esa imaginación que en ese momento se está ya desarrollando.

## 2. ¿QUÉ CUENTO CONTAR?

El proceso de selección de un cuento es uno de los trabajos que menos se aprecia o se valoran en las personas que nos dedicamos a contar cuentos. Poca gente cae en que detrás de un cuento que acabamos de escuchar (porque estaría feo pensar todo esto mientras lo escuchamos) existe, a parte de un proceso de preparación, una ardua tarea de selección o creación. Vivimos en una era en la que una novedad editorial no llega a permanecer un mes en el escaparate de la librería, o en la estantería de la biblioteca. Se publica mucho. Y de ese mucho hay que cribar aquello que nos valga.

La mejor manera de seleccionar es leer. Nos podemos guiar por las guías de lectura que se publican o se elaboran (bibliotecas, editoriales, librerías, fundaciones y asociaciones de literatura infantil...) pero si nos limitamos a eso acabaríamos limitando el repertorio global.

La variedad enriquece. No sólo en los cuentos. La cocina, la ropa, las construcciones, las fiestas populares, las músicas, y todo lo que pertenece o rodea el aspecto cultural de una sociedad, la hará más rica cuanto más diversidad exista.

Por eso existe una responsabilidad implícita en el repertorio. Con nuestras narraciones podemos favorecer esa variedad, podemos fomentar nuevas historias, nuevas voces, y así convertirnos en un eslabón más que ayude a ralentizar el proceso de alineación en el que estamos inmersos y sería una lástima acabar escuchando en todos los sitios las mismas historias, por muy buenas que éstas fueran.

El proceso de selección es lento y, a veces, pesado. Para contar un cuento nos tiene que llegar de alguna manera, nos tiene que tocar, nos tiene

que enamorar (y, se sabe a ciencia cierta que uno, quizá por suerte para tranquilidad del alma, no se puede enamorar todos los días).

Hay gente que opina que, en realidad, el cuento no lo elegimos nosotros, es él el que nos elige.

La ética nos debería impedir copiar gestual y literalmente el trabajo de otra persona que cuenta. A parte de no respetar ni valorar el trabajo previo a la narración de la historia (que es no respetar nuestro propio trabajo), colaboraríamos a empobrecer el repertorio global empobreciendo lentamente nuestra propia cultura. Imaginemos que tan sólo nos hubiera llegado un cuento de tradición oral por comodidad, por pensar que fuera el mejor. ¿Con cuál nos quedaríamos?

### 3. ¿CÓMO PREPARARLO?

Los textos son textos literarios. La mayoría están escritos para ser leídos, no para ser contados. Es otro registro, es otro lenguaje, utiliza otros recursos. Por eso un cuento no lo podemos contar tal cual. El texto lo tenemos que hacer nuestro, pasar por dentro, filtrar y traducirlo, interpretarlo al código oral. Oralizarlo si lo queremos decir así.

Existen personas que lo aprenden de memoria, pero la memoria siempre se nota. Además de correr el peligro de que en la recitación de lo memorizado falle una palabra (aunque sea una palabra sin importancia para la historia) y se nos desmorone el resto del texto.

Sí es importante, por ejemplo, resaltar o incluso aprender, las partes que consideremos importantes (partes poéticas, frases imprescindibles, fórmulas del tipo abuelita, abuelita, qué ojos más grandes tienes...), pero el resto sería mejor que buscáramos una forma más fresca, más viva.

En realidad no existe ningún método universal para prepararse el cuento, es como las técnicas de estudio que a cada persona le sirve una con muchas particularidades. Sí que es verdad que podríamos agruparlo como en dos grandes líneas:

#### 3.1. Los resúmenes

Resumir el texto hasta dejarlo en su estructura más básica, en la *esencia del cuento: sus acciones más importantes, sus personajes principa-*

les, algún objeto imprescindible... Y a partir de ahí, de ese esqueleto, ir dándole forma, ir rellenándolo con músculos, vísceras, venas, órganos y demás, para acabar poniéndole la piel (que si no da mucha aprensión) y contarlo. Así, sin duda, imprimiremos nuestra visión del texto leído al texto contado.

### 3.2. La visualización

Leer el texto y tratar de plasmarlo en imágenes dentro de nuestro imaginario. Montar, como un realizador de vídeo, el cuento. Desde el principio, sus personajes, sus escenarios... No quedarnos, además, en las imágenes planas. La visualización (con práctica se consigue) puede estar llena de sonidos, fragancias, emociones, sensaciones... Cuanto más rica en detalles sea nuestra visualización, más rica podrá ser la narración de nuestra historia. Gracias a la visualización podemos saber cómo camina nuestro personaje, cómo se siente en cada momento de la historia, cómo habla, por qué... Y aunque todo eso no lo contemos, está y hace que poseamos una visión mucho más íntegra de la historia y, por lo tanto, mucho más enriquecedora y más íntima.

## 4. ¿CÓMO CONTARLO?

A contar se aprende contando. Por muchos talleres que se hagan, por mucho que se lea al respecto (que nunca viene nada mal), a contar se aprende cuando uno se lanza a contar.

Por respeto al público y al trabajo de otros profesionales, es mejor lanzarse con públicos reducidos, conocidos y voluntariosos que sean conscientes de nuestro proceso de iniciación, de nuestros primeros saltos y que, nos ayuden, aunque sea sólo escuchándonos, a crecer.

Y a la hora de contar se tienen que tener en cuenta diversas herramientas importantes:

### La mirada

Contar es comunicar, ya lo hemos dicho, por eso para contar hay que ver, mirar los ojos de la gente que nos mira, que nos escucha. La mirada implica importancia en lo que se dice, implica entrega, implica

sinceridad (“mírame a los ojos y dime que me quieres”) La sinceridad es también importante. La gente ha de creer lo que contamos, aunque sea un hecho imposible, ha de creerlo, y si miramos, es mucho más sencillo.

### La voz

La voz es el canal, el vehículo de la palabra. La voz ha de llegar sin problemas. La persona que escucha no ha de esforzarse para ello, simplemente nuestra voz tiene que llegar hasta donde esté esa persona (por eso es importante que el grupo no sea muy grande, que la sala tenga buena acústica, que haya silencio...)

Cuanto mayor variación exista en la voz, captaremos la atención y la mantendremos con mayor facilidad. Las variaciones en la voz se basan en el volumen, el tono y el ritmo. Combinando estas tres variables obtendremos las emociones (pensemos en qué ritmo y volumen tienen los chismes de miedo, de intriga, de acción, de amor...). También es importante la dicción, que se nos entienda, el vocabulario...

### El gesto

El gesto acompaña siempre a la palabra. Por naturaleza ya existe una expresión gestual que es prácticamente imposible evitar en una conversación normal, pro eso, en la narración, a parte de los gestos que surgen en nuestra manera de comunicar, el gesto ha de complementar a la palabra. El gesto lo vamos a dividir en tres partes: el rostro, el cuerpo y las manos.

El rostro expresa. *Continuamente. Con nuestra cara podemos ironizar, contradecir, manifestar...* a lo que nuestros labios dicen. El rostro es una de las partes que más se ve de la persona que cuenta.

El cuerpo. El cuerpo trasmite mucho sin, a veces, darnos cuenta. No es lo mismo contar sentado que de pie, ni permanecer erguido durante toda la narración o, de repente, en un momento dado, agacharnos y seguir la narración desde ahí. Todas esas variaciones tienen su efecto en el hilo emocional del oyente y por eso es interesante, incluso divertido, investigar cuánto puede variar o intensificar una emoción concreta el movimiento corporal.

Las manos. Las manos dibujan objetos en el aire, marcan y delimitan espacios o distancias o, simplemente acarician o guían a las palabras hacia los oyentes.

Quedarían muchas cosas en el aire como son el vocabulario, la adaptación al público... pero este artículo pretende tan sólo un acercamiento al hecho de narrar y no puede pretender acaparar todas las dimensiones del acto en sí.

Es importante tener en cuenta, resaltar y respetar que cada persona tiene su forma de contar. Es un proceso muy rico buscar el narrador que llevamos dentro y sería triste que todo el mundo imitara a algún narrador que guste mucho, o que todo el mundo cuente un cuento escuchado tal y como lo contó la persona a quien se lo escuchamos. A los cuentos hay que darles vida, forma, personalidad... Y eso, a pesar de que cuesta trabajo, es lo que hace único al cuento como cuento y a nosotros como contadores de historias.

A veces se cuenta con objetos (títeres, baúles, calcetines, malabares, sartenes...) y realmente complementa a la palabra. Pero no hay que perder de vista que los objetos pueden restar protagonismo a la historia, a la propia palabra, incluso solaparla si existe algún objeto realmente impactante. Los objetos, además, llevan un trabajo y habilidad añadida al tener que saber en cada momento qué hacer con ellos. Su presencia es mejor recibida si está justificada, si nosotros sabemos por qué tenemos el objeto y qué grado de protagonismo le queremos otorgar, aunque a veces, los objetos se nos revelan y despiertan un afán protagonista que no podemos controlar.

### *Contar con libro o sin él*

Contar con libro se puede hacer de muchas maneras: Con su presencia física en el lugar desde el que contamos, con la muestra de la portada, enseñando alguna de sus ilustraciones, acompañar nuestras palabras con el pasar de las páginas o recrear con el libro algún objeto, personaje o acción del cuento (el libro es una casa, un paraguas...).

El contar con el libro establece un vínculo mucho más fuerte con la lectura y con el libro en sí. Probablemente, cuando terminemos de contar, algunos oyentes se acerquen con curiosidad para mirar el libro utilizado.

No vale cualquier libro tampoco, como siempre, tenemos la tarea de la selección.

Todo el mundo contamos en nuestra vida miles de historias. Y eso nos hace potencialmente capaces de contar cuentos. Profesionalmente debemos manifestar un respeto hacia el público que nos escucha, mimarlo, ofrecerle el mejor de nuestros trabajos y así respetaremos no sólo la profesión de contar, ni a las personas que nos dedicamos a ello, sino que también respetaremos a las historias, a la imaginación, a la cultura, a la palabra, a la tradición, al intercambio social y, con todo ello, a la libertad y a nuestro mundo.

## 5. EXPERIENCIAS

Las experiencias aquí reseñadas son una recopilación de actividades ya realizadas que son plasmadas en este artículo no para su reproducción sino que a partir de ellas se probara, desarrollara, adaptara, investigara, dejara llevar por el grupo con el que trabajemos ya que están definidas en términos generales o excesivamente particulares.

Entre los centros de enseñanza hay características que los hacen iguales y peculiaridades que los hacen distintos. Por eso cada actividad hay que imaginársela y ubicarla en el centro y el grupo con el que vayamos a trabajar.

Estas actividades son simples sugerencias que pueden (es su objetivo) dar pie a otras muchas, seguro, más interesantes.

Antes de enumerar, recordaremos tres puntos vitales:

- Para hacer cualquier actividad sobre cualquier libro, hemos de conocer el libro a fondo, haberlo leído, haberlo releído, haberlo vuelto a leer y haber jugado con él.
- Si lo que queremos es conseguir un acercamiento al libro por parte del alumnado, las actividades han de ser placenteras, divertidas y que dejen a las personas que participen en ellas con ganas de más.
- No hay que olvidar que la imaginación no tiene límites y que la falta de práctica en el uso de la imaginación hace imprescindible, en un principio, unas pautas que guíen y estimulen el desarrollo del imaginario. Pero hay que tener mucho cuidado en no confundir esas pautas con limitar a la imaginación.

## ALGUNAS PROPUESTAS A PARTIR DE UN CUENTO CONTADO



- Visualización del texto y posterior comentario de la visualización. Hablar de los detalles de las imágenes, de los distintos escenarios, de los personajes...
- Representación plástica de los personajes. En cualquier material y a través de cualquier técnica (pasta moldeable, cartulina, dibujos, pinturas, collage, telas, barro...).
- Representación plástica de los escenarios, las emociones, las acciones, las palabras...
- Representación teatral del cuento o de fragmentos.
- Creación literaria sobre el texto:
  - Distintos finales
  - Adaptación del cuento a otra época, otro espacio (nuestra localidad, por ejemplo), otra realidad social...

- Contar desde un personaje o un objeto (*Pedro y el lobo* desde el lobo, *Barba azul* desde la llave...).
- Introducir algún personaje nuevo (*Blancaflor* en el bosque de *Hansel y Gretel*...).
- Jugar con la personalidad de los personajes (*Caperucita astuta*, *Los Tres Bandidos políticos*...).
- Redactar el cuento “en clave de” (verso, humor, drama, misterio, terror...).

## BIBLIOGRAFÍA

ALMODÓVAR, A.R. *Cuentos al amor de la lumbre, I y II*. Alianza editorial. Madrid, 2002\*.

BRYANT, S. *El arte de contar cuentos*<sup>2</sup>. Hogar del libro. Barcelona, 1987\*.

CASADO, A. *Taller de cuentacuentos*. CCS. Madrid, 2003\*.

FORTÚN, E. *Pues señor, cómo debe contarse el cuento y cuentos para ser contados*. Olañeta. Palma de Mallorca, 1998.

ORTIZ, E. *Contar con los cuentos*<sup>3</sup>. Ñaque. Ciudad Real, 2002\*.

PADOVANI, A. *Contar cuentos, desde la práctica hacia la teoría*. Paidós. Buenos Aires, 2000.

PELEGRÍN, A. *La aventura de oír*. Cíncel. Madrid, 1991\*.

RODARI, G. *Cuentos escritos a máquina*. Alfaguara. Madrid, 1989\*.

RODARI, G. *Cuentos para jugar*. Alfaguara. Madrid, 1989\*.

---

\* Año de la edición consultada.

<sup>2</sup> Uno de los libros clásicos sobre narración.

<sup>3</sup> Uno de los MEJORES libros sobre narración que existen en la actualidad.



## DIRECTORIO DE INTERNET

[www.sol-e.com](http://www.sol-e.com)

[www.imaginaría.com.ar](http://www.imaginaría.com.ar)

**Imprescindible.** Revista quincenal de literatura infantil y juvenil hecha en Buenos Aires. Recoge interesantes artículos sobre literatura infantil y juvenil, reseñas de libros y otras publicaciones, eventos, noticias, página de humor (con el superhéroe Bookman), correo. Incluye el BOLETÍN DE ALIJA (Asociación de Literatura Infantil y Juvenil Argentina).

<http://www.cuatrogatos.org/>

Publica una muy útil lista de los mejores libros infantiles y juveniles del año 2000 con imagen de portada, descripción y reseña. Incluye la sección Ojo avizor (reseñas sobre libros de y sobre literatura infantil y juvenil escritas desde Cuba, México, Venezuela, España, Puerto Rico, Colombia, Costa Rica y Estados Unidos). Tiene su sede en Miami.

<http://www.mundofree.com/babar/revistababar.htm>

Nacida en Arganda del Rey (Madrid) como revista de papel en 1989, se nos presenta ahora en versión digital. Con muy abundante e interesante información, nos ofrece reseñas, noticias, entrevistas, artículos, información sobre premios, una sección específica dedicada a ilustraciones de las portadas de la revista impresa y un foro propio.

<http://cervantesvirtual.com/hemeroteca/peonza/index.shtml>

Revista mantenida por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Proporciona información sobre literatura infantil y juvenil. Entre su contenido destacan artículos teóricos y prácticos sobre la animación a la lectura, entrevistas con autores e ilustradores de obras infantiles, noticias de actualidad y crítica de libros clasificados por edades.

[www.literaturas.com](http://www.literaturas.com)

[www.libroadictos.com](http://www.libroadictos.com)

[www.educared.org.ar/imaginaria](http://www.educared.org.ar/imaginaria)

Con una revista electrónica quincenal interesantísima y gratuita.

[www.fundaciongsr.es](http://www.fundaciongsr.es) Sin duda un referente nacional.

[www.weblitoral.com](http://www.weblitoral.com)

### Para personas lectoras:

<http://www.libroadicto.com/>

Con mucho desparpajo y frescura, un equipo de jóvenes desde 14 años nos ofrece sus lecturas con una escala de calificación que puede servir de señas de identidad: Pata Negra/ De fliparlo / Bueno / Por los pelos /Mandar al Titanic.

<http://www.elhuevodechocolate.com/>

Página orientada a los más pequeños con buen humor y elementos multimedia (música y animaciones). Se propone difundir el folclore infantil en sus muchas caras: cuentos, costumbres, tradiciones, romances, fábulas, canciones, acertijos, trabalenguas, retahílas, villancicos, adivinanzas, juegos...

<http://www.telepolis.com/comunidades/literaturajuvenil/>

Distrito de la comunidad virtual Telépolis dirigido a jóvenes, padres y educadores. Sus contenidos incluyen fichas de libros, artículos sobre literatura juvenil, guías temáticas, monográficos (Harry Potter, Enid Blyton, J.M. Gisbert). Ofrece chat y foro específicos. A cargo de Antonio Moreno Verdulla.

<http://www.librelula.com/>

Portal dedicado a la literatura infantil y juvenil, con muchas herramientas útiles: recomendaciones de libros, tertulias digitales, cuentos narrados en edición multimedia, crítica literaria, actividades de animación a la lectura, boletines de noticias...

<http://www.bancodellibro.org.ve/>

Revista Digital del Banco del Libro de Venezuela. Presenta proyectos de enorme interés por su impacto social: Leer para vivir llevó la biblioterapia a las zonas más castigadas por las lluvias torrenciales en Venezuela en diciembre de 1999; el proyecto Le@mos persigue la creación de una red de lectores digitales. Además, esta revista ofrece noticias, una atención peculiar a la evaluación de las publicaciones multimedia, una selección de los mejores libros y CD-ROM del 2001. Mediante acertadas ilustraciones orienta a niños y jóvenes a construir un libro de formato original.

### Otras páginas de interés:

<http://www.chicosyescritores.org/>

Chicosyescritores.org, es un proyecto desarrollado entre el Fondo de Cultura Económica y la Universidad Nacional Autónoma de México.

<http://www.netdidactica.com/jornadas/ponencias/lectoesc.htm> Interesante artículo de Daniel López Arroyo, profesor y Coordinador del Proyecto "A un clic del ratón".

[http://www.fuhem.es/EDUCACION/cie/informes/animacion\\_lectura/animacion\\_lectura.htm](http://www.fuhem.es/EDUCACION/cie/informes/animacion_lectura/animacion_lectura.htm)

<http://atenea.cnice.mecd.es/~jcaa0030/animalee.htm>

<http://www.crecerleyendo.com/>

<http://www.emma-arvo.net/joven.htm>

<http://cervantesvirtual.com/portal/Platero/taller.shtml>

<http://www.uclm.es/cepli>

<http://centros2.pntic.mec.es/cp.rio.tajo/biblio7.htm>

**Sobre narración oral:**

[www.cuentistas.info](http://www.cuentistas.info)

[www.narrantes.com](http://www.narrantes.com)

[www.maratondecuentos.org](http://www.maratondecuentos.org)



**EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE  
FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**Subdirección General de Información y Publicaciones  
del Ministerio de Educación y Ciencia**



## EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

**Subdirección General de Información y Publicaciones  
del Ministerio de Educación y Ciencia**

El Instituto Superior de Formación del Profesorado tiene como objetivo impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, Universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado Español que ejercen sus funciones en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo, el I.S.F.P. pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de Centros y Departamentos, **dos colecciones**, divididas cada una en cuatro series.

Con estas colecciones, como acabamos de señalar, se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde el Instituto Superior de Formación del Profesorado, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*. En general, esta colección pretende dar a conocer todas aquellas actividades que desarrollamos durante el período estival.

Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a F.P.), y la cuarta a Infantil y Primaria.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica con el  
color "bermellón Salamanca"

- |                       |                |
|-----------------------|----------------|
| • Serie "Ciencias"    | Color verde    |
| • Serie "Humanidades" | Color azul     |
| • Serie "Técnicas"    | Color naranja  |
| • Serie "Principios"  | Color amarillo |

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos tanto difundir tanto investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de los cursos de verano de carácter más general y dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante del año académico.

La primera serie está dedicada fundamentalmente a investigación didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie se dirige al análisis de la situación educativa y estudios generales, siendo esta serie el lugar donde se darán a conocer nuestros Congresos; la tercera serie, "Aula Permanente", da a conocer los distintos cursos que realizamos durante el período docente, y la cuarta serie, como su nombre indica, se dedica a estudios, siempre desde la perspectiva de la educación, sobre nuestro Patrimonio.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica con el  
color "amarillo oficial".

- |                           |               |
|---------------------------|---------------|
| • Serie "Didáctica"       | Color azul    |
| • Serie "Situación"       | Color verde   |
| • Serie "Aula Permanente" | Color rojo    |
| • Serie "Patrimonio"      | Color violeta |

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, que prestará un servicio a la intercomunicación, como hemos dicho también, entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado. Pero, también, se pretende con ellas establecer un vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre la problemática educativa.

Esta segunda función es singularmente importante, porque incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función, lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

### **Índices de calidad de las publicaciones**

Los programas de publicación son aprobados por una comisión compuesta por el Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado, la Directora de Programas y la Directora de Publicaciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado y los Directores (o persona en quien deleguen) del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y del INCE.

**NORMAS DE EDICIÓN  
DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN  
DEL PROFESORADO:**

- Los artículos han de ser inéditos.
- Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquete o CD con formato word.
- Los autores debe dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo y correo electrónico.
- Hay que huir de textos corridos y utilizar con la frecuencia adecuada, epígrafes y subepígrafes.
- Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo, y que debe coincidir con los epígrafes y subepígrafes del apartado anterior.
- Cuando se reproduzcan textos de autores, se entrecomillarán y se pondrán en cursiva.
- Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.
- Se deben adjuntar fotografías, esquemas, trabajos de alumnos,... que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- Al final de cada artículo, se adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- La bibliografía debe ser citada de la siguiente manera: apellidos/s (con mayúsculas), coma; nombre según aparezca en el libro (en letra corriente), punto; título del libro en cursiva, punto; editorial, punto; ciudad de edición, coma y fecha de publicación, punto.

**CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR  
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

- **Dirección y coordinación (I.S.F.P.):**  
Paseo del Prado 28, 6.<sup>a</sup> planta. 28014. Madrid.  
Teléfono: 91.506.57.17.
- **Suscripciones y distribución:**  
Instituto de Técnicas Educativas.  
C/ Alalpardo s/n. 28806. Alcalá de Henares.  
Teléfono: 91.889.18.54.
- **Puntos de venta:**
  - Ministerio de Educación y Ciencia. C/ Alcalá, 36. Madrid.
  - Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. C/ Juan del Rosal s/n. Madrid.

## TÍTULOS EDITADOS POR EL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

	COLECCIÓN	SERIE
– <i>La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Principios
– <i>La experimentación en la enseñanza de las Ciencias</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Principios
– <i>Metodología en la enseñanza del Inglés</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Principios
– <i>Destrezas comunicativas en la Lengua Española</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Principios
– <i>Dificultades del aprendizaje de las Matemáticas</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Principios
– <i>La Geografía y la Historia, elementos del Medio</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Principios
– <i>La enseñanza de las Matemáticas a debate: referentes europeos</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Ciencias
– <i>El lenguaje de las Matemáticas en sus aplicaciones</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Ciencias
– <i>La iconografía en la enseñanza de la Historia del Arte</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Humanidades
– <i>Grandes avances de la Ciencia y la Tecnología</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Técnicas
– <b>EN CLAVE DE CALID@D:</b> <i>La Dirección Escolar.</i> . . . . .	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación
– <i>Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria.</i> . . . . .	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
– <i>La seducción de la lectura en Edades tempranas</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Principios
– <i>Aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Lengua Castellana</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Principios

- <i>Lenguas para abrir camino</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Principios
- <i>La dimensión artística y social de la ciudad</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Humanidades
- <i>La Lengua, vehículo cultural Multidisciplinar</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Humanidades
- <i>Globalización, crisis ambiental y educación</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Ciencias
- <i>Los fundamentos teórico-didácticos de la Educación Física</i> . . . . .	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
- <i>Los lenguajes de la expresión</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Principios
- <i>La comunicación literaria en las primeras edades</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Principios
- <i>La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Ciencias
- <i>La estadística y la probabilidad en el Bachillerato</i> . . . . .	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
- <i>La estadística y la probabilidad en la Educación Secundaria Obligatoria</i> . . . . .	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
- <i>Nuevas profesiones para el Servicio a la sociedad</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Técnicas
- <i>El número, agente integrador del conocimiento</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Ciencias
- <i>Los lenguajes de las Ciencias</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Principios
- <i>El entorno de Segovia en la historia de la dinastía de Borbón</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Humanidades
- <i>Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Humanidades
- <i>Contextos educativos y acción tutorial</i> . . . . .	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
- <i>De la aritmética al análisis: historia y desarrollo recientes en matemáticas</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Ciencias
- <i>El impacto social de la cultura científica y técnica</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Humanidades

– <i>Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas</i> .....	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación
– <i>Lenguas extranjeras: hacia un nuevomarco de referencia en su aprendizaje</i> .....	AULAS DE VERANO	Humanidades
– <i>Servicios socioculturales: la cultura del ocio</i> .....	AULAS DE VERANO	Técnicas
– <i>Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras</i> .....	AULAS DE VERANO	Humanidades
– <i>Didáctica de la Filosofía</i> .....	AULAS DE VERANO	Humanidades
– <i>Nuevas formas de aprendizaje en las lenguas extranjeras</i> .....	AULAS DE VERANO	Humanidades
– <i>Filosofía y economía de nuestro tiempo: orden económico y cambio social</i> .....	AULAS DE VERANO	Humanidades
– <i>Las artes plásticas como fundamento de la educación artística</i> ...	AULAS DE VERANO	Humanidades
– <i>Los sistemas terrestres y sus implicaciones medioambientales</i> ...	AULAS DE VERANO	Ciencias
– <i>Metodología y aplicaciones de las matemáticas en la ESO</i> .....	AULAS DE VERANO	Ciencias
– <i>Últimas investigaciones en Biología: células madre y células embrionarias</i> .....	AULAS DE VERANO	Ciencias
– <i>La transformación industrial en la producción agropecuaria</i> .....	AULAS DE VERANO	Técnicas
– <i>Perspectivas para las ciencias en la Educación Primaria</i> .....	AULAS DE VERANO	Principios
– <i>Leer y escribir desde la Educación Infantil y Primaria</i> .....	AULAS DE VERANO	Principios
– <i>Números, formas y volúmenes en el entorno del niño</i> .....	AULAS DE VERANO	Principios
– <i>EN_CLAVE DE CALID@D: hacia el éxito escolar</i> .....	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación

– <i>Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Infantil</i> . . .	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
– <i>Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Primaria</i> . .	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
– <i>Imagen y personalización de los centros educativos</i> . . . . .	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
– <i>Nuevos núcleos dinamizadores de los centros de Educación Secundaria: los departamentos didácticos</i> . . . . .	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
– <i>Diagnóstico y educación de los alumnos con necesidades educativas específicas: alumnos intelectualmente superdotados</i> . . . . .	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
– <i>El lenguaje de las Artes plásticas: sensibilidad, creatividad y cultura</i> . .	AULAS DE VERANO	Principios
– <i>Andersen, Ala de Cisne: Actualización de un mito (1805-2005)</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Principios
– <i>Ramón y Cajal y la ciencia española</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Ciencias
– <i>Usos matemáticos de Internet</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Ciencias
– <i>La formación profesional como vía para el autoempleo. Promoción del espíritu emprendedor</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Técnicas
– <i>La ficción novelesca en los siglos de oro y la literatura europea</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Humanidades
– <i>La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Humanidades
– <i>Química y sociedad, un binomio positivo</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Ciencias
– <i>La dimensión humanística de la música: reflexiones y modelos didácticos</i> . . . . .	AULAS DE VERANO	Humanidades
– <i>Gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares</i> . . . . .	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente

- <i>La orientación escolar en los centros educativos</i> .....	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
- <i>El profesorado y los retos del sistema educativo actual</i> .....	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
- <i>El tratamiento de la diversidad en los centros escolares</i> .....	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
- <i>La enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva europea</i> . . . .	AULAS DE VERANO	Humanidades
- <i>Nuevos enfoques para la enseñanza de la Física</i> .....	AULAS DE VERANO	Ciencias
- <i>Valores del deporte en la educación (año europeo de la educación a través del deporte)</i> .....	AULAS DE VERANO	Humanidades
- <i>Aplicaciones educativas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación</i> .....	AULAS DE VERANO	Principios



Este volumen tiene su origen en el CURSO DE FORMACIÓN PARA MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: “El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística”, que se celebró en la Universidad Menéndez Pelayo de Santander, en el verano de 2005.









La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica con el color «bermellón Salamanca».

- |                       |                |
|-----------------------|----------------|
| • Serie «Ciencias»    | Color verde    |
| • Serie «Humanidades» | Color azul     |
| • Serie «Técnicas»    | Color naranja  |
| • Serie «Principios»  | Color amarillo |

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos tanto difundir investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, como dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación de Profesorado durante el año académico.

Colección **Conocimiento educativo**, que se identifica con el color «amarillo oficial».

- |                           |               |
|---------------------------|---------------|
| • Serie «Didáctica»       | Color azul    |
| • Serie «Situación»       | Color verde   |
| • Serie «Aula Permanente» | Color rojo    |
| • Serie «Patrimonio»      | Color violeta |

Estas colecciones tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado.

