

UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

La Retórica del Humor Surrealista como Modelo Didáctico de Educación Literaria Intercultural. Una Investigación en Tercer Ciclo de Educación Primaria

Dª. Cynthia Nathaly Chocobar

2017



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
(ESPAÑOL, INGLÉS Y FRANCÉS)

TESIS DOCTORAL

La retórica del humor surrealista como modelo didáctico de educación literaria intercultural. Una investigación en tercer ciclo de Educación Primaria

Presentada por
Cynthia Nathaly Chocobar

Dirigida por
Dra. María Teresa Caro Valverde
Dra. María González García

2017



La precavida

Esta es una chica que va vestida con un traje de mar y guardó su reflejo en un baúl con su mismo traje para tener un “yo de repuesto” por si acaso ella algún día se pierde a sí misma.

Raúl González García
CEIP Ricardo Campillo

Esta Tesis Doctoral no hubiera podido llevarse a cabo sin la ayuda de las personas a las que quiero agradecer su apoyo incondicional y la paciencia que han tenido a lo largo de estos años.

En primer lugar, a las directoras de esta Tesis Doctoral, las doctoras María Teresa Caro Valverde y María González García, por su inestimable guía, por sus sabios consejos, paciencia y constancia. Gracias por animarme e insuflarme aliento en los momentos difíciles, por implicarse de manera incondicional en este emprendimiento y por compartir conmigo la ilusión por esta investigación. Por todo ello, y sobre todo por su amistad, muchas gracias.

A la Universidad de Murcia (España), Facultad de Educación, Departamento de la Lengua y la Literatura, por haber hecho posible la realización de esta investigación con la excelente sapiencia y el apoyo institucional que he encontrado en sus profesionales.

A la Universidad Nacional de Salta (Argentina), Facultad de Humanidades, Carrera Profesorado y Licenciatura de Ciencias de la Educación, por su generosidad académica al haberme permitido realizar la estancia investigadora en sus instalaciones, requisito fundamental en el marco de la Mención Internacional de esta Tesis Doctoral.

A la Licenciada y Magister Elizabeth Bellavilla, responsable del centro receptor que me acogió en esta aventura, por haberme invitado y tutelado en mi período de investigación en dicha Universidad.

A los Centros de Educación que me acogieron amablemente para llevar a cabo las investigaciones que este doctorado requería. A la Escuela Nº 4730 Nuestra Señora del Milagro de Salta-Argentina y al C.E.I.P. Ricardo Campillo de Santomera-Murcia-España. A todo el personal docente perteneciente a estas instituciones que generosamente contribuyó para que este trabajo pudiese llevarse a cabo.

Y, por supuesto, no puedo olvidar a todos y cada uno de los alumnos y las alumnas participantes, sin cuya entrega e ilusión no habría sido posible realizar este proyecto, por hacerme sentir orgullosa de mi trabajo en el aula y por todo lo que me enseñaron.

A mi madre por confiar siempre en mí, por alentarme a seguir adelante cuando mis fuerzas flaquearon y, sobre todo, por haberme enseñado que el esfuerzo es el camino que conduce al logro de los objetivos personales.

A mi hija Alfonsina, por ser mi compañera de vida y el espejo donde me miro cada día. Gracias.

A mis hijos Mateo y Ángel, por lo que fueron y serán.

A Itxaso, por su incondicionalidad. Por hacer suyas mis luchas y victorias.

A Nuria, Diana, Alberto e Isabel. Gracias por vuestra amistad y por la inestimable ayuda prestada.

A Javier, mi compañero de aventura. Gracias por haber estado a mi lado y por ayudarme sin reparo.

A todos vosotros, por la ayuda prestada, va dedicado este logro.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN 27

II. MARCO TEÓRICO 39

2.1. Competencia lingüística al servicio de las competencias básicas de Educación Primaria 41

2.1.1. El enfoque basado en competencias: contextualización e interdisciplinariedad 41

2.1.2. Perfil educativo de las competencias básicas 44

2.1.3. Delimitación institucional de la competencia en comunicación lingüística en Educación Primaria 52

2.2. Competencia literaria al servicio de la educación integral de los aprendices 61

2.2.1. Perfil educativo del siglo XXI: el aprendizaje para la vida 61

2.2.2. Componentes de la educación literaria para el desarrollo de la retórica del humor surrealista en el aula 63

2.2.2.1. Delimitación de la competencia literaria y su vínculo con otras artes 63

2.2.2.2. Educación intercultural: comunicar para conectar 70

2.2.2.3. Educación imaginativa: comunicar para crear 73

2.2.2.4. Educación emocional: comunicar para reír 77

2.2.2.5. Educación retórica: comunicar para jugar 80

2.3. Poética del humor surrealista y su tratamiento educativo 81

2.3.1. El lenguaje artístico del inconsciente: revolución y *nonsense* 82

2.3.2. El surrealismo literario español y su provecho educativo 91

2.3.3. Gianni Rodari y Roald Dahl: de la literatura surrealista a la didáctica 107

2.3.4. El surrealismo en la educación literaria infantil y juvenil 119
2.3.5. Nuevas corrientes surrealistas para la educación: artistas y pedagogos de la literatura argentina actual 121

III. MARCO METODOLÓGICO 135

3.1. Planteamiento del problema de investigación 137

3.2. Antecedentes de la investigación: la Tesis Fin de Máster *La retórica del humor surrealista como modelo de iniciación a la comunicación literaria* 145
3.2.1. Fundamentos de la investigación 145
3.2.2. Objetivos e hipótesis de la investigación 147
3.2.3. Diseño de la metodología y de las fases de la investigación 148
3.2.3.1 Metodología cualitativa de la investigación-acción 148
3.2.3.2. Fase de exploración 149
3.2.3.2.1. Recolección de datos 149
3.2.3.2.2. Toma de decisiones sobre la tarea compleja 151
3.2.3.3 Fase de intervención 157
3.2.3.3.1. Estrategias de actuación 158
3.2.3.3.2. Cronograma de tareas 159
3.2.3.4 Fase de presentación, discusión e interpretación de los resultados 161
3.2.4. Contextualización y participantes 162
3.2.5. Instrumentos 163
3.2.6. Procedimientos 166
3.2.6.1. Cuestionario inicial 166
3.2.6.2. Tarea 1. *Poesía y narración para jugar con los sueños* 166
3.2.6.3. Tarea 2. *Juegos surrealistas: Rosa-Fría, patinadora de la luna* 167
3.2.6.4. Tarea 3. *Palabras lejanas en mi mochila* 168
3.2.6.5. Tarea 4. *Títeres para imaginar historias fantásticas* 169
3.2.6.6. Tarea 5. *Dramatización de obra de creación propia* 169
3.2.6.7. Tarea 6. *Somos actores famosos* 170
3.2.6.8. Cuestionario final 170

3.2.7. Análisis interpretativo de los resultados 171
3.2.7.1. Análisis interpretativo de los resultados del cuestionario inicial 171
3.2.7.2. Análisis interpretativo de los resultados del cuestionario final 172
3.2.7.3 Análisis contrastivo de resultados iniciales y finales 173
3.2.7.4 Resultados y análisis interpretativo de la tarea compleja 174
3.2.7.4.1. Tarea 1. *Taller poético con plastilina: Poesía y narración para jugar con los sueños* 174
3.2.7.4.2. Tarea 2. *Juegos surrealistas: Rosa-Fría, patinadora de la luna* 176
3.2.7.4.3. Tarea 3. *Diccionario estrafalario: palabras lejanas en mi mochila* 177
3.2.7.4.4. Tarea 4. *Títeres para imaginar historias fantásticas* 178
3.2.7.4.5. Tarea 5. *Dramatización de obra de creación propia* 179
3.2.7.4.6. Tarea 6. *Somos actores famosos* 180

3.3. Objetivos de la investigación 181
3.3.1. Objetivo general 181
3.3.2. Objetivos específicos 181

3.4. Hipótesis de la investigación 183

3.5. Diseño de la metodología y de las fases de investigación 185
3.5.1. Metodología cualitativa de investigación-acción: aprendizaje basado en tareas 185
3.5.2. Fase de exploración: recolección de datos y toma de decisiones 187
3.5.2.1. Recolección de datos sobre los participantes y sus conocimientos previos 187
3.5.2.2. Toma de decisiones sobre la estructura de las tareas complejas 188
3.5.3. Fase de intervención: estrategias de actuación y cronograma 205
3.5.3.1 Estrategias de actuación 206
3.5.3.2. Cronograma 209
3.5.4. Fase de análisis interpretativo y comunicación de los resultados 211
3.5.4.1. Presentación de resultados y análisis interpretativo de los

cuestionarios iniciales (España y Argentina) 213
3.5.4.2. Presentación de resultados y análisis interpretativo de los cuestionarios finales (España y Argentina). 213
3.5.4.3 Resultados y análisis interpretativo de las tareas complejas (España y Argentina). 214
3.5.4.4 Comunicación de resultados: compilación y difusión del trabajo investigador de los sujetos participantes en la comunidad educativa (España y Argentina). 215
3.5.5. Instrumentos 217

IV. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN 221

4.1. Investigación en tercer ciclo de Educación Primaria con alumnado de España 223
4.1.1. Participantes y contexto 223
4.1.2. Instrumentos 225
4.1.2.1. Instrumentos de recolección de datos y de evaluación 225
4.1.2.2. Instrumentos didácticos de la tarea compleja 227
4.1.2.3. Instrumentos de registro de la tarea compleja 232
4.1.3. Procedimientos 232
4.1.3.1. Fase de exploración 233
4.1.3.1.1. Recolección de datos sobre los participantes y sus conocimientos previos 233
4.1.3.1.1.1. Información sobre los participantes 233
4.1.3.1.1.2. Cuestionario inicial sobre preferencias literarias y desarrollo de la creatividad 234
4.1.3.1.2. Toma de decisiones sobre la estructura de las tareas complejas 236
4.1.3.2. Fase de intervención 237
4.1.3.2.1. Estrategias de actuación 237
4.1.3.2.2. Cronograma previsor de las tareas de actuación 238
4.1.3.2.2.1. Tarea 1. Foro intertextual surrealista: *Dimensión Dalí* 240

4.1.3.2.2.2. Tarea 2. Creación colectiva de relatos surrealistas: *El lugar de los sueños* 242
4.1.3.2.2.3. Tarea 3. Binomios fantásticos: *La conversación infinita* 245
4.1.3.2.2.4. Tarea 4. Juegos surrealistas con objetos: *Trasponiendo mundos* 246
4.1.3.2.2.5. Tarea 5. Diccionario surrealista intercultural: *Palabras que viajan en mi mochila* 248
4.1.3.2.2.6. Tarea 6. Creación de microrrelatos surrealistas: *Papilla estelar* 251
4.1.3.2.2.7. Tarea 7. Hipótesis fantástica: *Viaje en el tiempo en el País de las Maravillas* 253
4.1.3.2.2.8. Tarea 8. *Performances* de obras surrealistas de creación colectiva: *El lugar de los sueños* 255

4.1.3.3. Fase de presentación, comunicación, análisis e interpretación de los resultados 257
4.1.3.3.1. Presentación de resultados y análisis interpretativo del cuestionario inicial 258
4.1.3.3.2. Presentación de resultados y análisis interpretativo del cuestionario final 277
4.1.3.3.3. Resultados y análisis contrastivo entre los resultados del cuestionario inicial y el cuestionario final 292
4.1.3.3.4. .Resultados y análisis interpretativo de la tarea compleja 300
4.1.3.3.4.1. Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 1. Foro intertextual surrealista: *Dimensión Dalí* 300
4.1.3.3.4.2. Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 2. Creación colectiva de relatos surrealistas: *El lugar de los sueños* 304
4.1.3.3.4.3. Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 3. *Binomios fantásticos: La conversación infinita* 308
4.1.3.3.4.4. Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 4. *Juegos surrealistas con objetos: Trasponiendo mundos* 312

4.1.3.3.4.5. Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 5. *Diccionario surrealista intercultural: Palabras que viajan en mi mochila* 315
4.1.3.3.4.6. Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 6. *Creación de microrrelatos surrealistas: Papilla estelar* 320
4.1.3.3.4.7. Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 7. *Hipótesis fantásticas: Viaje surrealista al País de las Maravillas* 324
4.1.3.3.4.8. Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 8. *Performances de obras surrealistas de creación colectiva: El lugar de los sueños* 325
4.1.3.3.5. Comunicación de resultados: compilación y difusión del trabajo investigador de los sujetos participantes en la comunidad educativa 329

4.2. Investigación en tercer ciclo de Educación Primaria con alumnado de Argentina 331
4.2.1. Participantes y contexto 331
4.2.2. Instrumentos 334
4.2.2.1. Instrumentos de recolección de datos y de evaluación 334
4.2.2.2. Instrumentos didácticos de la tarea compleja 336
4.2.2.3. Instrumentos de registro de la tarea compleja 342
4.2.3. Procedimientos 342
4.2.3.1. Fase de exploración 343
4.2.3.1.1. Recolección de datos sobre los participantes y sus conocimientos previos 343
4.2.3.1.1.1. Información sobre los participantes 343
4.2.3.1.1.2. Cuestionario inicial sobre preferencias literarias y desarrollo de la creatividad 345
4.2.3.1.2. Toma de decisiones sobre la estructura de las tareas complejas 346
4.2.3.2. Fase de intervención 346
4.2.3.2.1. Estrategias de actuación 346

4.2.3.2.2. Cronograma previsor de las tareas de actuación 347
4.2.3.2.2.1. Tarea 1. Foro intertextual surrealista: *Dimensión Dalí* 348
4.2.3.2.2.2. Tarea 2. Creación colectiva de relatos surrealistas: *El lugar de los sueños* 350
4.2.3.2.2.3. Tarea 3. Binomios fantásticos: *La conversación infinita* 352
4.2.3.2.2.4. Tarea 4. Juegos surrealistas con objetos y máscaras: *Trasponiendo mundos y secretos* 353
4.2.3.2.2.5. Tarea 5. Diccionario surrealista intercultural: *Manchas que hablan* 355
4.2.3.2.2.6. Tarea 6. Creación de microrrelatos surrealistas: *Papilla estelar* 359
4.2.3.2.2.7. Tarea 7. *Collage* de películas surrealistas: *Play-pause-play* 361
4.2.3.2.2.8. Tarea 8. Exposición surrealista: *Los sueños dormidos y despiertos* 363
4.2.3.3. Fase de presentación, comunicación, análisis e interpretación de los resultados 364
4.2.3.3.1. Presentación de resultados y análisis interpretativo del cuestionario inicial 365
4.2.3.3.2. Presentación de resultados y análisis interpretativo del cuestionario final 382
4.2.3.3.3. Resultados y análisis contrastivo entre los resultados del cuestionario inicial y el cuestionario final 398
4.2.3.3.4. Resultados y análisis interpretativo del trabajo de investigación 407
4.2.3.3.4.1. Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 1. Foro intertextual surrealista: *Dimensión Dalí* 407
4.2.3.3.4.2. Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 2. Creación colectiva de relatos surrealistas: *El lugar de los sueños* 409
4.2.3.3.4.3. Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 3.

Binomios fantásticos: *La conversación infinita* 411
4.2.3.3.4.4. Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 4. Juegos surrealistas con objetos y máscaras: *Trasponiendo mundos y secretos* 412
4.2.3.3.4.5. Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 5. Diccionario surrealista intercultural: *Manchas que hablan*..... 413
4.2.3.3.4.6. Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 6. Creación de microrrelatos surrealistas: *Papilla estelar*..... 415
4.2.3.3.4.7. Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 7. *Collage* de películas surrealistas: *Play-pause-play* 418
4.2.3.3.4.8. Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 8. Exposición surrealista: *El lugar de los sueños* 421
4.2.3.3.5. Comunicación de resultados: compilación y difusión del trabajo investigador de los sujetos participantes en la comunidad educativa..... 423

V. CONCLUSIONES, CONSECUENCIAS E IMPLICACIONES 425

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 453

VII. ANEXOS 485

7.1 Anexos de la investigación realizada en la Tesis Fin de Máster *"La retórica del humor surrealista como modelo de iniciación a la comunicación literaria. Una investigación en segundo ciclo de Educación Infantil"*..... 487

Anexo 7.1.1. Recolección de datos y de evaluación de la TFM..... 489
Anexo 7.1.1.1. Cuestionario inicial para alumnado de 2º Ciclo de Educación Infantil sobre las preferencias y capacidades en comunicación literaria..... 491
Anexo 7.1.1.2. Cuestionario final para alumnado de 2º Ciclo de Educación Infantil sobre comunicación literaria..... 497
Anexo 7.1.1.3. Resultados del cuestionario inicial para alumnado de

segundo ciclo de Educación Infantil sobre preferencias y capacidades en comunicación literaria 505
Anexo 7.1.1.4. Resultados del cuestionario final para alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil sobre preferencias y capacidades en comunicación literaria 513
Anexo 7.1.1.5. Análisis contrastivo entre los resultados de los cuestionarios inicial y final 523

Anexo 7.1.2. Instrumentos y evidencias de las tareas de la TFM 527
Anexo 7.1.2.1 Instrumentos y evidencias de la tarea 1: "Taller poético con plastilina: Poesía y narración para jugar con los sueños" 529
Anexo 7.1.2.2. Instrumentos y evidencias de la tarea 2: "Juegos surrealistas a partir del cuento *Rosa-fría, patinadora de la luna*" 539
Anexo 7.1.2.3. Instrumentos y evidencias de la tarea 3: "Palabras lejanas en mi mochila" 545
Anexo 7.1.2.4. Instrumentos y evidencias de la tarea 4: "Títeres para imaginar historias fantásticas" 547
Anexo 7.1.2.5. Instrumentos y evidencias de la tarea 5: "Dramatizamos nuestra obra" 551
Anexo 7.1.2.6. Instrumentos y evidencias de la tarea 6: "Somos actores famosos" 559

7.2 Anexos de la investigación doctoral realizada con alumnado de España 561

Anexo 7.2.1. Recolección de datos y de evaluación de la investigación 563
Anexo 7.2.1.1.Cuestionario inicial sobre preferencias literarias y desarrollo de la creatividad 565
Anexo 7.2.1.2.Cuestionario final sobre preferencias literarias y desarrollo de la creatividad 569
Anexo 7.2.1.3. Entrevista a docentes tutoras del colegio "Ricardo Campillo" 573
Anexo 7.2.1.4. Vaciado de preguntas abiertas de los cuestionarios 575

Anexo 7.2.2. Instrumentos y evidencias de la investigación realizada 599
Anexo 7.2.2.1. Instrumentos y evidencias de la tarea 1: "Foro surrealista intercultural: *Dimensión Dalí*" 601
Anexo 7.2.2.2. Instrumentos y evidencias de la tarea 2: "Creación colectiva de relatos surrealistas: *El lugar de los sueños*" 605
Anexo 7.2.2.3. Instrumentos y evidencias de la tarea 3: "Binomio fantástico: *La conversación infinita*" 621
Anexo 7.2.2.4. Instrumentos y evidencias de la tarea 4: "Juegos surrealistas con objetos: *Transponiendo mundos*" 627
Anexo 7.2.2.5. Instrumentos y evidencias de la tarea 5: "Diccionario surrealista intercultural: *Palabras que viajan en mi mochila*" 631
Anexo 7.2.2.6. Instrumentos y evidencias de la tarea 6: "Creación de microrrelatos surrealistas: *Papilla estelar*" 637
Anexo 7.2.2.7. Instrumentos y evidencias de la tarea 7: *Viaje surrealista hacia el País de las Maravillas*" 645
Anexo 7.2.2.8. Instrumentos y evidencias de la tarea 8: "*Performance* de obras surrealistas de creación colectiva: *El lugar de los sueños*" 649
Anexo 7.2.2.9. Repositorio de vídeos de las tareas surrealistas españolas 653

7.3 Anexos de la investigación doctoral realizada con alumnado de Argentina 661

Anexo 7.3.1. Recolección de datos y de evaluación de la investigación 663
Anexo 7.3.1.1. .Cuestionario inicial sobre preferencias literarias y desarrollo de la creatividad 665
Anexo 7.3.1.2. Cuestionario final sobre preferencias literarias y desarrollo de la creatividad 669
Anexo 7.3.1.3. Entrevista al equipo directivo y tutorial del colegio público nacional nº 4730 "Nuestra Señora del Milagro" 673
Anexo 7.3.1.4. Parrilla de valoración de los resultados 677

Anexo 7.3.2. Instrumentos y evidencias de la investigación realizada 701

Anexo 7.3.2.1. Instrumentos y evidencias de la tarea 1: "Foro surrealista intercultural: *Dimensión Dalí*" 703
Anexo 7.3.2.2. Instrumentos y evidencias de la tarea 2: "Creación colectiva de relatos surrealistas: *El lugar de los sueños*" 707
Anexo 7.3.2.3. Instrumentos y evidencias de la tarea 3: "Binomio fantástico: *La conversación infinita*" 717
Anexo 7.3.2.4. Instrumentos y evidencias de la tarea 4: "Juegos surrealistas con objetos y máscaras: *Transponiendo mundos y secretos*" 721
Anexo 7.3.2.5. Instrumentos y evidencias de la tarea 5: "Diccionario surrealista intercultural: *Manchas que hablan*" 727
Anexo 7.3.2.6. Instrumentos y evidencias de la tarea 6: "Creación de microrrelatos surrealistas: *Papilla estelar*" 735
Anexo 7.3.2.7. Instrumentos y evidencias de la tarea 7: "*Collage* de películas surrealistas: *play-pause-play*" 739
Anexo 7.3.2.8. Instrumentos y evidencias de la tarea 8: "Exposición surrealista*: Los sueños dormidos y despiertos*" 749
Anexo 7.3.2.9. Repositorio de vídeos de las tareas surrealistas argentinas 753

8. DOCTORADO INTERNACIONAL 757
Resumen 759

***

TABLAS

Tabla II.1. Competencias clave (OCDE, 2005) 46
Tabla II.2. Oportunidades y dificultades de las competencias básicas 49
Tabla II.3. Competencia en comunicación lingüística (MECD) 58
Tabla III.1. Diagrama de la Tarea Compleja y las tareas integradas 157
Tabla III.2. Cronograma de la Tarea Compleja (TFM) 159
Tabla III.3. Tarea 1: taller poético con plastilina: poesía y narración para jugar con los sueños 166
Tabla III.4. Tarea 2: juegos surrealistas: *Rosa-Fría, patinadora de la luna* 167

Tabla III.5. Tarea 3: Diccionario estrafalario: Palabras lejanas en mi mochila 168
Tabla III.6. Tarea 4: títeres para imaginar historias fantásticas 169
Tabla III.7. Tarea 5: dramatización de obras surrealistas de creación propia 169
Tabla III.8. Tarea 6: Somos actores famosos 170
Tabla III.9. Diagrama de la Tarea Compleja con alumnado de Argentina 206
Tabla III.10. Diagrama de la Tarea Compleja con alumnado de España 207
Tabla III.11. Cronograma previsor de las tareas de la investigación 209
Tabla IV.1. Diagrama de la Tarea Compleja para alumnado de España 237
Tabla IV.2. Cronograma previsor de las tareas de la investigación 239
Tabla IV.3. Foro intertextual surrealista *Dimensión Dalí* 240
Tabla IV.4. Creación colectiva de relatos surrealistas *El lugar de los sueños* 243
Tabla IV.5. Binomios fantásticos *La conversación infinita* 245
Tabla IV.6. Juegos surrealistas con objetos: *Trasponiendo mundos* 247
Tabla IV.7. Diccionario surrealista intercultural: *Palabras que viajan en mi mochila* 248
Tabla IV.8. Creación de microrrelatos surrealistas: *Papilla estelar* 251
Tabla IV.9. Hipótesis fantástica: *Viaje surrealista al País de las Maravillas* 253
Tabla IV.10. *Performance* de obras surrealistas de creación colectiva *El lugar de los sueños* 255
Tabla IV.11. Diagrama de la Tarea Compleja para alumnado de Argentina 346
Tabla IV.12. Cronograma previsor de las tareas de la investigación 347
Tabla IV.13. Foro intertextual surrealista: *Dimensión Dalí* 349
Tabla IV.14. Creación colectiva de relatos surrealistas *El lugar de los sueños* 350
Tabla IV.15. Binomios fantásticos: *La conversación infinita* 352
Tabla IV.16. Juegos surrealistas con objetos: *Trasponiendo mundos* 353
Tabla IV.17. Diccionario surrealista intercultural: *Manchas que hablan* 355
Tabla IV.18. Creación de microrrelatos surrealistas: *Papilla estelar* 359
Tabla IV.19. *Collage* de películas surrealistas: *Play-pause-play* 361
Tabla IV.20. Exposición surrealista: *Los sueños dormidos y despiertos* 363
Tabla V.1. "¿Te gusta leer?": análisis contrastivo intercultural 432
Tabla V.2. "¿Te gusta inventar historias?": análisis contrastivo intercultural 433
Tabla V.3. "¿Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro?": análisis contrastivo intercultural 433

Tabla V.4. "¿Crees que eres capaz de crear historias a partir de dibujos?": análisis contrastivo intercultural 434
Tabla V.5. "¿Te gustaría comentar con compañeros historias creadas por ti?": análisis contrastivo intercultural 434

FIGURAS

Figura II.1. Programa procesual basado en tareas significativas con el idioma 59
Figura II.2. Esquema sintético de las incidencias de la noción de competencia literaria 65
Figura II.3. Proceso comunicativo de la Educación Literaria 66
Figura II.4. Esquema comparativo entre el enfoque academicista versus el enfoque basado en competencias para la vida 76
Figura II.5. Composición de Magritte *La femme cachèe* 84
Figura II.6. Dalí.:Afgano invisible con la aparición en la playa del Rostro 86
Figura II.7. Remedios Varo: Papilla estelar 86
Figura II.8. Cadáver exquisito de alumnos de 2º de ESO 120
Figura II.9. Juan Batlle Planas. Radiografía paranoica 122
Figura II.10. Juan Batlle Planas. Mural al fresco de Buenos Aires 122
Figura III.1. Componentes del análisis de los datos: modelo interactivo (Miles y Huberman, 1994) 212
Figura IV.1. Gusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 1) 260
Figura IV.2. Causas del gusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 1) 260
Figura IV.3. Causas del disgusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 1) 262
Figura IV.4. Tipos de libros que despiertan el gusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 2) 263
Figura IV.5. Afición por inventar historias (respuesta a cuestión 3) 264
Figura IV.6. Tipos de historias para inventar (Respuesta a la cuestión 4) 264
Figura IV.7. Conocimientos previos sobre noción de microrrelato (Respuesta a la cuestión 5) 265
Figura IV.8. Creación discente de microrrelatos (Respuesta a la cuestión 5) 266
Figura IV.9. Creación discente de microrrelatos en la escuela (Respuesta a la cuestión 6) 266

Figura IV.10. Autoconcepto sobre creatividad en lo dispar (Respuesta a la cuestión 7) 267
Figura IV.11. Creencias sobre la noción del surrealismo (Respuesta a la cuestión 8) 268
Figura IV.12. Preferencia creativa plástica (Respuesta a la cuestión 9) 269
Figura IV.13. Motivos de la preferencia creativa plástica. (Respuesta a la cuestión 9) 269
Figura IV.14. Preferencia creativa ekfrástica (Respuesta a la cuestión 10) 270
Figura IV.15. Motivos de la preferencia creativa ekfrástica. (Respuesta a la cuestión 10) 271
Figura IV.16.) Preferencia comunicativa oral sobre creatividad (Respuesta a la cuestión 11) 272
Figura IV.17. Motivos de la preferencia comunicativa oral sobre creatividad (Respuesta a cuestión 11) 273
Figura IV.18. Autoconcepto en invención de historias desde fragmentos de libros (Respuesta a cuestión 12) 274
Figura IV.19. Motivos del autoconcepto en invención de historias desde fragmentos de películas (Respuesta a cuestión 12) 275
Figura IV.20. Conocimientos previos sobre *performance* (Respuesta a cuestión 13) 276
Figura IV.21. Preferencias sobre sistema de trabajo en el aula (Respuesta a cuestión 14) 276
Figura IV.22 Gusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 1) 278
Figura IV.23. Causas del gusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 1) 278
Figura IV.24. Causas del disgusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 1) 279
Figura IV.25. Tipos de libros que despiertan el gusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 2) 280
Figura IV.26. Afición por inventar historias (respuesta a cuestión 3) 281
Figura IV.27. Preferencias por tipos de historias inventadas (Respuesta a la cuestión 4) 282
Figura IV.28. Conocimiento personal sobre microrrelato surrealista (Respuesta a la cuestión 5) 282
Figura IV.29. Opinión sobre creación de microrrelatos en la escuela

(Respuesta a la cuestión 6) 283
Figura IV.30. Autoconcepto sobre creatividad en lo dispar (Respuesta a la cuestión 7) 284
Figura IV.31 Creencias sobre la noción del surrealismo (Respuesta a la cuestión 8) 284
Figura IV.32. Preferencia creativa plástica (Respuesta a la cuestión 9) 285
Figura IV.33. Motivos de la preferencia creativa plástica (Respuesta a la 9) 286
Figura IV.34. Autoconcepto en tarea creativa ekfrástica (Respuesta a la cuestión 10) 286
Figura IV.35. Motivos de la preferencia positiva en creación ekfrástica (Respuesta a la cuestión 10) 287
Figura IV.36. Motivos de la preferencia negativa en creación ekfrástica (Respuesta a la cuestión 10) 288
Figura IV.37. Preferencia comunicativa oral sobre creatividad (Respuesta a la cuestión 11) 288
Figura IV.38. Motivos de la preferencia comunicativa oral sobre creatividad (Respuesta a cuestión 11) 289
Figura IV.39. Motivos de la preferencia comunicativa oral sobre creatividad (Respuesta a cuestión 11) 289
Figura IV.40. Autoconcepto en invención de historias desde fragmentos de libros (Respuesta a cuestión 12) 290
Figura IV.41. Motivos del autoconcepto en invención de historias desde fragmentos de libros (Respuesta a cuestión 12) 241
Figura IV.42. Conocimientos previos sobre *performance* (Respuesta a cuestión 13) 291
Figura IV.43. Preferencias sobre sistema de trabajo en el aula (Respuesta a cuestión 14) 292
Figura IV.44. Contraste de resultados en afición lectora 293
Figura IV.45. Contraste de resultados en creatividad, autoestima y autoconcepto 295
Figura IV.46. Contraste en gusto sobre la invención de historias con sinéctica de dos objetos distintos 296
Figura IV.47. Contraste en gusto por la creación ekfrástica de historias

fantásticas desde dibujos 296
Figura IV.48. Contraste en gusto por el dibujo de sueños 297
Figura IV.49. Contraste en gusto por compartir historias con la clase 298
Figura IV.50. Contraste en autoconcepto de invención intertextual 259
Figura IV.51. Contraste en conocimiento de la *performance* 300
Figura IV.52. Gusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 1) 366
Figura IV.53. Causas del gusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 1) 367
Figura IV.54. Causas del disgusto por la lectura (Respuesta a la cuestión) 368
Figura IV.55. Tipos de libros que despiertan el gusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 2) 369
Figura IV.56. Afición por inventar historias (respuesta a cuestión 3) 370
Figura IV.57. Tipos de historias para inventar (Respuesta a la cuestión 4) 371
Figura IV.58. Conocimientos previos sobre noción de microrrelatos (Respuesta a la cuestión 5) 371
Figura IV.59. Creación discente de microrrelatos (Respuesta a la cuestión 5) 372
Figura IV.60. Creación discente de microrrelatos en la escuela (Respuesta a la cuestión 6) 372
Figura IV.61. Autoconcepto sobre la creatividad en lo dispar (Respuesta a la cuestión 7) 373
Figura IV.62. Creencias sobre la noción del surrealismo (Respuesta a la cuestión 8) 374
Figura IV.63. Preferencia creativa plástica (Respuesta a la cuestión 9) 374
Figura IV.64. Motivos de la preferencia creativa plástica (Respuesta a la cuestión 9) 375
Figura IV.65. Preferencia creativa ekfrástica (Respuesta a la cuestión 10) 375
Figura IV.66. Motivos de la preferencia creativa ekfrástica (Respuesta a la cuestión 10) 377
Figura IV.67. Preferencia comunicativa oral sobre creatividad (Respuesta a la cuestión 11) 377
Figura IV.68. Motivos de la preferencia comunicativa oral sobre creatividad (Respuesta a cuestión 11) 378
Figura IV.69. Motivos de la preferencia comunicativa oral sobre creatividad (Respuesta a cuestión 11) 379

Figura IV.70. Autoconcepto en invención de historias desde fragmentos de películas (Respuesta a cuestión 12) 379
Figura IV.71. Motivos del autoconcepto en invención de historias desde fragmentos de películas (Respuesta a cuestión 12) 380
Figura IV.72 Conocimientos previos sobre *performance* (Respuesta a cuestión 13) 381
Figura IV.73. Preferencias sobre sistema de trabajo en el aula (Respuesta a cuestión 14) 381
Figura IV.74. Gusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 1) 383
Figura IV.75. Causas del gusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 1) 384
Figura IV.76. Causas de disgusto por la lectura (Respuesta a la cuestión) 385
Figura IV.77. Tipos de libros que despiertan el gusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 2) 386
Figura IV.78. Afición por inventar historias (respuesta a cuestión 3) 387
Figura IV.79. Preferencias por tipos de historias inventadas (Respuesta a la cuestión 4) 387
Figura IV.80. Conocimiento personal sobre microrrelato surrealista (Respuesta a la cuestión 5a) 388
Figura IV.81. Conocimiento personal sobre microrrelato surrealista (Respuesta a la cuestión 5b) 388
Figura IV.82. Conocimiento personal sobre microrrelato surrealista (Respuesta a la cuestión 5c) 389
Figura IV.83. Opinión sobre creación de microrrelatos en la escuela (Respuesta a la cuestión 6) 389
Figura IV.84. Autoconcepto sobre creatividad en lo dispar (Respuesta a la cuestión 7) 390
Figura IV.85. Creencias sobre la noción del surrealismo (Respuesta a la cuestión 8) 391
Figura IV.86. Preferencia creativa plástica (Respuesta a la cuestión 9) 391
Figura IV.87. Motivos de la preferencia creativa pláa (Respuesta a la cuestión 9) 392
Figura IV.88. Autoconcepto en tarea creativa ekfrástrica (Respuesta a la cuestión 10) 393

Figura IV.89. Motivos de la preferencia positiva en creación ekfrástica (Respuesta a la cuestión 10) 394
Figura IV.90. Preferencia comunicativa oral sobre creatividad (Respuesta a la cuestión 11) 395
Figura IV.91. Motivos de la preferencia comunicativa oral sobre creatividad 395
Figura IV.92. Autoconcepto en invención de historias desde fragmentos de películas (Respuesta a cuestión 12) 396
Figura IV.93. Autoconcepto en invención de historias desde fragmentos de películas 396
Figura IV.94. Conocimientos previos sobre *performance* (Respuesta a cuestión 13) 397
Figura IV.95. Preferencias sobre sistema de trabajo en el aula (Respuesta a cuestión 14) 398
Figura IV.96. Contraste de resultados en afición lectora 399
Figura IV.97. Contraste de resultados en creatividad, autoestima y autoconcepto 401
Figura IV.98. Contraste en gusto por la invención de historias con sinéctica de dos objetos distintos 401
Figura IV.99. Contraste en gusto por la creación ekfrástica de historias fantásticas desde dibujos 402
Figura IV.100. Contraste en gusto por el dibujo de sueños 403
Figura IV.101. Contraste en gusto por compartir historias con la clase 404
Figura IV.102. Contraste en autoconcepto de invención intertextual 405
Figura IV.103. Contraste en conocimiento de los microrrelatos 406
Figura IV.104. Contraste en conocimiento de la *performance* 406
Figura V.1. Formación lecto-literaria heurística del modelo de educación literaria surrealista 436
Figura V.2. Dispositivos holísticos de la retórica del humor surrealista en educación literaria 444

I

INTRODUCCIÓN

La literatura nos recuerda que la mente aun cuando calcula, viene y va al sueño. La literatura existe porque el lector, cuando se adentra en su espacio, se reconcilia intuitivamente con su interior conociendo las experiencias de otro. Los otros, los fantasmas de la imaginación, unas veces son espejos que nos miran, otras huyen, muerden o abrazan nuestros sueños. Cualquier lógica que se imponga al mundo no procede de la conciencia sino del inconsciente donde la cultura conecta con el arte y sus ritos ancestrales. De ello vive el surrealismo, y sus juegos son metodologías de los sueños donde el ser humano descubre que lo uno puede ser otro, otros muchos, que yo puedo ser una nube, que un cuerpo entregado al fragmento y a la metáfora se convierte en cualquier otra cosa, incluso en un cadáver exquisito.

Desde siempre, siendo niña, alumna y maestra en Argentina y España, me ha motivado el surrealismo como una puerta abierta con las bisagras de la imaginación a la verdad interior. Pienso que la educación no la validan las estadísticas sino las verdades. Y la experiencia es, ante todo, subjetiva. Cuanto trabajo en el aula con niñas y niños, me gusta ir más allá de lo consabido, hacia la riqueza que voy a aprehender reconociendo (y empalizando) las emociones y las ideas de los niños y de las niñas sobre lo que aprenden, a menudo cifradas en símbolos traviesos que ponen el mundo al revés.

Idear un modelo didáctico de educación literaria basado en el humor que produce el surrealismo implica recuperar esta teoría literaria sobre el sueño travieso con un enfoque positivo de la deuda del yo hacia el otro, pues la creación se entiende por encuentro con obras previas que se fragmentan o entran en una metamorfosis imaginativa producida por el poder que las metáforas tienen de cambiar la imagen más obvia del mundo por otra llena de misterio y encanto. Los niños son especialmente proclives a un surrealismo sin barreras, y ven con más naturalidad que los adultos los enigmas que habitan en la poesía y la ficción. Son capaces de trabajar con la intuición del humor conceptos muy profundos que no vienen a destruir sino a hacer comprender que nuestra mayor riqueza es aprender de y con los otros.

La Tesis que aquí se defiende recupera el sentido más lúdico de la creación surrealista como expresión genuina del pensamiento infantil. De hecho, como se verá en las páginas siguientes, los adultos deben aprender –ya lo dijo Lorca- a mirar con ojos de niño para descubrir el mundo, para desautomatizar los caminos trillados y entender la educación como un proceso personal donde lo que viene de fuera y lo que se lleva dentro van uno al encuentro del otro como un abrazo. Breton sabía bien que la esencia del surrealismo, su extrañeza y su intimidad, es este acto de amor o fusión de contrarios para darle hospitalidad en lo inusitado que llamamos "original". Despertar al artista que los niños llevan dentro ofrece todas estas ventajas a ellos y a mí misma como profesora que aprende metodología de su espontaneidad y se motiva con la motivación misma de aquellos.

Ha sido, pues, pretensión de esta Tesis Doctoral aportar una contribución científica sobre la educación literaria que proporciona la retórica del humor surrealista en Educación Primaria, asunto que ha sido apenas tratado por la comunidad especializada en didáctica y sin antecedentes modélicos al respecto. Por tanto, se trata de una investigación pionera que ha emprendido un camino innovador para la educación literaria que afronta un campo sin explorar, pues, como se verá, precursa un modelo didáctico y un extenso abanico de posibilidades heurísticas en los talleres literarios creativos para la infancia bajo la premisa de que crear permite mirarse a uno mismo con humor y entender que la imaginación pone alas al pensamiento y a la iniciativa personal.

Partiendo de la experiencia realizada como profesora investigadora y en calidad de tesinanda en segundo ciclo de Educación Infantil (5-6 años) durante el curso 2011-2012 y defendida ante expertos como Tesis Fin de Máster en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia *La retórica del humor surrealista como modelo de iniciación a la comunicación literaria. Una investigación en segundo ciclo de Educación Infantil*, se ha planteado en la presente Tesis Doctoral esta nueva investigación que, en complementariedad de nivel y de ciclo terminal de etapa para tercer ciclo de Educación Primaria (5º curso), ha permitido comprobar la viabilidad del

modelo de proyecto surrealista diseñado en la mejora cognitiva de los discentes de una y otra etapa, extrayendo, de tal modo, conclusiones basadas en los efectos de investigación-acción que esclarece la razón de ser del título de esta Tesis Doctoral con efectos reales. A esta viabilidad internivelar se suma la viabilidad intercultural de dicho modelo una vez que este ha sido aplicado con alumnado de Educación Primaria residente en España y en Argentina, y que entre los instrumentos didácticos ha detentado un papel relevante la presencia de textos literarios surrealistas y obras pictóricas del mismo estilo.

En el presente trabajo se analizan y descifran reflexivamente algunos de los componentes que hacen de la innovación investigadora en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura dedicada a la Educación Literaria una fuente de prospectiva metodológica en las aulas, partiendo del reconocimiento estadístico que señala, a pesar de todos los esfuerzos realizados por revertir esta situación, cada vez una mayor desafectación de hábitos lectores de textos literarios. Los informes PISA de los últimos años (OCDE, 2009; 2010; 2013; 2016) vuelven a arrojar datos negativos para España con leves mejorías respecto de ediciones anteriores, a pesar de los esfuerzos profesionales e institucionales por promover planes de lectura intensificada por todas las disciplinas en escuelas e institutos –como ocurre en la Región de Murcia (2005)-. De acuerdo con los informes sobre la lectura emitidos por la Federación de Gremios de Editores de España, uno en 2008 y el otro en 2017, niños y adolescentes leen poco y tienen serias limitaciones de comprensión textual, si bien últimamente existe un alza en la lectura digital (Millán, 2017). Y los beneficios de las buenas lecturas son muchos, no solo en la eficacia comprensiva sino sobre todo en la humanidad misma de la comprensión, como recuerda el bonaerense Alberto Manguel sobre el *Quijote* cervantino cuando escribe en presidencia del último de estos informes (Manguel, 2017, pp. 22-23):

> Don Quijote de la Mancha es un libro subversivo. Contra la autoridad arbitraria de los nobles y los ricos, contra el egoísmo y la infidelidad de la gente de pueblo, contra la arrogante equivocación de los letrados y universitarios, Don Quijote insiste en que el principal deber de un lector es actuar en el mundo con honestidad moral e intelectual, sin dejarse convencer por eslóganes tentadores y exabruptos

> emotivos, ni creer sin examinar noticias aparentemente veraces. Quizás ese modesto principio suyo pueda hacernos, como lectores en esta sociedad caótica en la que vivimos, más tolerantes y menos infelices.

En tal contexto cabe cuestionarse qué problemática subyace tras estos resultados preocupantes para orientar los pasos de esta investigación hacia la lectura humana en una sociedad caótica. Como se advertirá más adelante, aquí se plantea el surrealismo como un movimiento cuya retórica genera humor que bien pudiera ser sinónimo de amor, pasión por las sinergias que otorgan sentido incluso a lo absurdo y caótico. Esta posición no accede al surrealismo con fines de ejercicio de talleres didácticos acerca una serie de curiosas técnicas inventivas que se acogen a una revisión historiográfica de un movimiento de vanguardia surgido hace poco menos de un siglo, sino que va más allá, pues recoge de la estela del surrealismo desde tales años hasta la actualidad su filosofía educadora del mundo, que recoge sus azares y automatismos en el abrazo del inconsciente donde el pensamiento, enraizado en su profunda antropología, traza sus rutas más significativas y libres. Leer con ojos surrealistas es abrir la mente a la posibilidad, encontrar en el cruce de lo dispar motivos sugerentes para la junción subversiva de lo nuevo. Este uso de la imaginación implica, por tanto, otra manera de educar con las palabras que reclama ensamblajes entre lenguajes y culturas y que denuncia el malestar de la cultura dominante que enseña a través de pautas la "autoridad arbitraria" mencionada por Manguel, "arrogante equivocación de los letrados y universitarios". Es el academicismo conductista donde la enseñanza se impuso al aprendizaje con dogmas lo que la educación literaria surrealista de esta investigación pretende combatir en las aulas. Y en esta línea de actuación, en el marco metodológico de esta investigación se aborda, pues, la pregunta investigadora: "En atención a la necesidad de desarrollo integrado de las competencias en el marco de la Sociedad del Conocimiento, ¿el modelo de enseñanza de la literatura propio del academicismo de base conductista puede ser superado significativamente a través de un modelo didáctico que promueve en la infancia los procedimientos imaginarios del humor surrealista?". Como se verá en este informe de la investigación abierta hacia tal expectativa, la respuesta encuentra ánimo responsable precisamente en el testimonio y la obra de los aprendizajes discentes.

La educación literaria de retórica surrealista que se propone como modelo educativo en esta Tesis Doctoral se ha materializado en las aulas a través de experiencias didácticas de interacción significativa entre el mundo del lector y el de la obra literaria que se ha nutrido de las acciones holísticas de interpretación lectora y expresión escritora presididas por el cultivo de la imaginación en actos comprensivos y expresivos de intención artística. Tal remodelación conlleva un profundo cambio en los hábitos docentes enquistados en patrones conductistas y en la imitación de modelos inadecuados para habilitar una educación competente de la infancia. Así, el modelo didáctico que aquí se propone aspira a contribuir con este cambio de perspectiva a un reclamo de calidad formativa coherente con el actual enfoque internacional de mejora social basado en el paradigma de las competencias para la vida. El humor surrealista no es una rareza de las ya tradicionales vanguardias del siglo XX sino todo un método de cognición imaginativa por el que, con estrategias intertextuales sinécticas (Gordon, 1963), se contribuye a desarrollar de modo auténtico y contextualizado las cualidades definitorias de la educación basada en competencias, pues no olvidemos que la esencia misma de la perspectiva competencial es la sinergia donde interacciona el conocimiento y sus agentes sea cual sea la función responsable que detenten. Ello implica entender que el fomento de la competencia lectora no es un objetivo en sí mismo de esta Tesis como tampoco lo es el de la competencia escritora, sino que lo importante es su promoción interactiva a favor de una actitud creativa genuina en cada persona en sus actos comunicativos. El clima lúdico de las tareas que se proponen en esta investigación es idóneo para lograr este empuje holístico del modelo de educación literaria surrealista aquí probado.

Así pues, se informa en estas páginas sobre un modelo competencial que ha validado su hipótesis educativa en la intervención didáctica con alumnado de Educación Primaria español y argentino que se ha organizado en una serie de tareas integradas en el proyecto surrealista de cultivo de la retórica del humor que nace en la lógica de los sueños llamada *nonsense* (*sin sentido*) que es propia del inconsciente humano. A través de estrategias intertextuales sinécticas de carácter lúdico y tendente hacia tareas complejas de proyección dialógica conforme a la psicología y libertad de pensamiento de los discentes, la competencia comunicativa

interactúa con el resto de competencias básicas para trabajar con autenticidad la educación literaria genuinamente (no incidentalmente) intercultural, la que revela escenarios semánticos comunes entre centros educativos y, sobre todo, entre mentes, de pequeños estudiantes de España y Argentina. Su elección, tras una consulta amplia en la variedad de centros disponibles, ha buscado contar con criterios que contribuyeran a garantizar la aplicabilidad del modelo con personas muy diversas en lugares con casuísticas de amplio espectro, desde las más confortables hasta las más dificultosas.

El marco teórico de esta investigación presenta las grandes directrices científico-culturales concernientes a su horizonte de estudio. En sus páginas queda expuesta una trayectoria sintética de los hitos conceptuales en la constitución y afianzamiento internacional e institucional de la noción de competencia lingüística puesta al servicio de las competencias básicas de Educación Primaria, prestando especial interés al perfilamiento de las habilidades que estas dinamizan estratégicamente en tareas que resuelven problemas y desafíos de modo contextualizado e interdisciplinar. La revisión del perfil educativo de las competencias, aunque no es un centro de interés en sí mismo de la Tesis, subyace fehacientemente en su sostenimiento científico, pues resulta imposible establecer convenientemente un modelo competencial de educación literaria si no se tiene en cuenta la tríada categorial de las competencias clave ofrecidas por la OCDE (2005), así como una conciencia crítica y curricular de las ventajas y dificultades de dicho enfoque en su aplicación áulica (véase sección 2.1 este marco teórico).

En la misma línea se presenta la articulación teórica de la competencia literaria al servicio de la educación integral de los aprendices, la cual ha sido estudiada primeramente en el plan institucional de consideración de los aprendizajes para y a lo largo de la vida, y a continuación ha progresado hacia la delimitación de la competencia literaria en su vínculo imaginativo con otras artes desde sus facetas lectora y escritora tanto desde el discernimiento de su estructura conceptual como desde su evolución procesual. A ella se han conectado las posibilidades intercultural, emocional y creativa de la literatura viva, por las que la

conexión y la risa son motivos indispensables para pensar inventando y juzgando mundos amablemente, siendo esto último posible siempre que funcione un entendimiento retórico de la educación basado en la capacidad de juego o conjugación y no en la consabida antítesis que desmembra el conocimiento orgánico en consignas técnicas mecanicistas.

Por tanto, el marco teórico, más que una revisión obligada de autoridades sobre la materia, es dispositivo de engranajes científicos que justifican la necesidad y el beneficio del tratamiento educativo de la poética del humor surrealista, la cual también es tratada exclusivamente en la sección 2.3 de este informe, avanzando por esta vías:

- La consideración del lenguaje artístico del inconsciente en las manifestaciones revolucionarias surrealistas internacionales y su ideología del *nonsense.*
- La aportación destacada del surrealismo literario español y su provecho educativo.
- Los casos destacados de Gianni Rodari y Roald Dahl para estimular el cultivo lúdico escritor y lector de la literatura surrealista en la infancia.
- Antecedentes de interés sobre el surrealismo en la educación literaria infantil y juvenil.
- El surrealismo argentino y la contribución de artistas y pedagogos a sus nuevas corrientes educativas.

El marco empírico ha sido diseñado en función de los objetivos pretendidos y de la hipótesis planteada con la intención de dar solución al problema de investigación antes mencionado. Así pues, optamos por una metodología de corte cualitativo (McMillam y Schumacher, 2005) para dinamizar la investigación-acción en el aula (Latorre, 2003) con la resolución de tareas a través de un proceso exploración y planificación-intervención de acuerdo con los objetivos pretendidos y la hipótesis planteada para dar solución al problema investigable.

En resumen, la hipótesis plantea solventar tal problema con la promoción

de posibilidades formativas de la retórica del humor disparatado derivado de la lógica del *nonsense* propia de los textos literarios surrealistas, como así también, procurando buenas prácticas de comprensión y expresión para la mejora contextualizada de la capacidad comunicativa del aprendiz. Es por ello que este modelo didáctico de educación literaria toma como elementos de interacción, acciones creativas de trasmodalización para inspirarse en la realización de una *performance* de creación propia, la motivación de la creatividad literaria de los discentes, partiendo de textos y obras pictóricas surrealistas basados en absurdos y fantasías, para la mejora contextualizada de su competencia comunicativa, todo ello digitalizado y difundido en la comunidad educativa y en la Web.

En consonancia con lo explicado, se ha planteado una fase de exploración donde se han recogido datos sobre los participantes de tercer ciclo correspondiente a la etapa de Educación Primaria, tanto de España como de Argentina, sobre sus preferencias literarias y desarrollo de la creatividad haciendo uso de un cuestionario inicial elaborado a tales efectos. De igual manera, ha sucedido con el cuestionario final, el cual se ha realizado siguiendo las recomendaciones de Latorre (2003, p. 69) a la hora de diseñarlo y se ha pretendido cuidar el paralelismo estructural y procedimental con el cuestionario inicial. Las cuestiones de contraste fundamental para analizar e interpretar los resultados de la investigación están presentes en ambos cuestionarios y ello ha permitido exponerlas y contrastarlas pormenorizadamente.

Las tareas diseñadas se han perfilado atendiendo a los dispositivos holísticos de la retórica del humor surrealista en educación literaria teorizados en esta investigación. Este modelo surrealista tiene su origen en el binomio fantástico que se dibuja como un *collage* infinito de posibilidades y del que surge l*a conexión de extremos* (retórica del inconsciente), la *inspiración del azar* (escritura automática) y el *proyecto imaginario* con la invención de mundos a través de las hipótesis fantásticas. Siguiendo esta retórica se han realizado tareas tales como: binomios de palabras, pinturas, objetos, objetos de objetos, diccionario surrealista intercultural, *echo poem*, creación de relatos surrealistas, sueños colectivos,

performance colectiva, *collage* de películas y creación de microrrelatos.

Las estrategias de actuación seleccionadas han posibilitado la consecución eficiente del trabajo de intervención en el aula. Ha sido indispensable la decisión de practicar el aprendizaje basado en tareas y el acceso multimodal a diferentes tipos de lenguajes: el lenguaje literario, el de la imagen, el gestual, el artístico, el musical, el plástico, los cuales han interactuado con naturalidad en las tareas diseñadas con proyección interdisciplinar dentro de la clase y de una misma área. Los instrumentos utilizados han servido para la recolección de datos previos, la didáctica y recogida de información al respecto y se encuentran debidamente detallados y descritos en los apartados correspondientes 4.1.2 y 4.2.2.

En cuanto a la fase de intervención detallada en este informe, constan las estrategias de actuación, el cronograma de actuación y los procedimientos llevados a cabo se encuentra en los apartados 4.1.3.3 y 4.2.3.3 de esta Tesis Doctoral. Las tareas integradas se han diseñado convenientemente para suscitar el trabajo creativo de los alumnos y alumnas con textos continuos y discontinuos procedentes de diversos lenguajes para el máximo logro de sus competencias. Su expansión comunicativa y humanista ha crecido por tratarse de tareas llevadas a cabo de modo intercultural en las aulas de ciudades (Murcia y Salta) de continentes diversos (Europa y América). Por vía de Internet se ha logrado riqueza educativa por este vínculo en el que el alumnado español y argentino copartícipe en la investigación han compartido sus experiencias didácticas y sus obras creativas en las tareas comunes. Incluso se ha posibilitado afianzar este nexo de cara al futuro con la necesidad de ampliar la confección actual del *Diccionario surrealista intercultural* que se muestra en los resultados de esta investigación y también puede ser observado en su dinámica digital en el documento dejado en la Web con el programa Calameo (anexos 7.2.2.5 y 7.3.2.5), pues el diccionario está abierto a nuevos injertos hipertextuales, como puede apreciarse en muchas de las letras del mismo que todavía están vacías esperando el ingenio de los aprendices futuros tanto de Argentina como de España.

El resultado de la interpretación de datos y tareas se encuentra desarrollado

detalladamente en los apartados 4.1.3.2 y 4.2.3.2 de esta memoria. También su análisis contrastivo final, del cual las conclusiones de este trabajo resaltan sus logros más destacados. Por referir algunos: el modelo surrealista ha contribuido al aumento de la afición lectora debido a su poder de extrañeza y descubrimiento imaginativo en un clima lúdico y relajado; también ha incidido muy positivamente en la afición creativa de los discentes por empoderar sus obras desde la propia automotivación, autoestima y reconocimiento de nuevas facetas artísticas que desconocían en sí mismos hasta el reconocimiento social de la comunidad educativa en la que conviven; ha desarrollado la competencia comunicativa de los estudiantes con un fuerte componente intercultural y socioemocional derivados de la experiencia de educación literaria auténtica que han disfrutado ampliamente en las numerosas tareas que han realizado desde actos retóricos nacidos para el buen humor, como la *ekfrasis* o el binomio fantástico. En la conclusión queda también justificada la validación de la hipótesis en tesis con el cumplimiento argumentado de los objetivos de la investigación, así como sus efectos fiables y prospectivos.

En suma, la investigación-acción desarrollada en el trabajo de esta Tesis Doctoral aporta una contribución científica valiosa sobre la educación literaria que proporciona la retórica del humor surrealista en Educación Primaria, asunto apenas tratado por la comunidad especializada en didáctica y sin antecedentes modélicos al respecto. Esta se ha conjugado entre la retórica del inconsciente (conexión de extremos del binomio fantástico), la inspiración del azar (la imprevisibilidad de la escritura automática) y el proyecto imaginario (invención de mundos por hipótesis fantásticas). Por tanto, se trata de una investigación pionera que afronta un campo sin explorar y un extenso abanico de posibilidades heurísticas en la formación lecto-literaria, todas ellas de voluntad sinérgica y abductiva: la interacción de habilidades lingüísticas, de competencias básicas, de la semiosis de lenguajes abrazados y de mundos nacidos en la cognición imaginativa de ese patrimonio inmaterial hecho del tiempo lineal que se pretende ordenar con el nombre de "historia" y del tiempo en bucle que nos pretende el corazón con las letras revueltas del imaginario también llamado "literatura".

II

MARCO TEÓRICO

2.1. Competencia lingüística al servicio de las competencias básicas de Educación Primaria

2.1.1. EL ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS: CONTEXTUALIZACIÓN E INTERDISCIPLINARIEDAD

Teniendo en cuenta que la asunción del lenguaje es un hecho social y factor fundamental de toda actividad humana y que citados por, la competencia lingüística hace referencia tanto al conocimiento como a la habilidad empleados en intervenciones de comunicación real (Canale, 1995), su aportación a las demás competencias básicas es prioritaria, puesto que todas se incardinan a la necesidad de usar correlativamente las cuatro habilidades lingüísticas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir.

Se puede entender la competencia como la capacidad de usar estratégicamente todos los recursos disponibles (saberes, actitudes, conocimientos, habilidades, etc.) atendiendo a unas condiciones concretas y para unas tareas definidas. He aquí una definición ajustada: "La competencia es el resultado de la puesta en obra por una persona *en situación,* en un contexto determinado, de un conjunto diversificado pero coordinado de *recursos* y sobre las *acciones* pertinentes que le posibilitan un *tratamiento* exitoso de esta situación" (Jonnaert, Barrette, Boufrahi y Masciotra, 2005, p. 674). En relación al saber competencial, cabe subrayar dos advertencias de interés formuladas por María González (González, 2013, pp. 39-40):

> La adquisición de recursos no garantiza la adquisición de competencias. Es necesaria su transferencia hacia tareas nuevas y contextualizadas para generar aprendizaje estratégico y significativo. (…) "Complejidad" no equivale a "dificultad", sino que alude a su cierto grado de incertidumbre pues verdaderamente la competencia se desarrolla con tareas abiertas a situaciones nuevas, únicas aunque tengan analogías con otras precedentes. La competencia convierte los conocimientos en herramientas para ponerlos en interacción a través de operaciones mentales complejas (relacionar,

> asociar, inferir, tomar decisiones, etc.) en función del uso que se le pueda dar en el tratamiento de las situaciones nuevas. Por tanto, moviliza los saberes para transformarlos y transferirlos. Por eso requiere creatividad y reflexión.

Por tanto, los aprendizajes básicos en términos de competencia consideran el conocimiento en acción y no sólo el conocimiento como representación (Pérez, 2007). Se trata de un conocimiento que requiere una adquisición procesual y estratégica en tareas y proyectos situados en proximidad, de ahí la importancia que tiene promover acciones interdisciplinares, aspecto este defendido desde hace décadas por la UNESCO a través de publicaciones programáticas como la de Apostel (1982) y D´Hainaut (1986). Este último enuncia con claridad las ventajas de este tipo de prácticas (D´Hainaut, 1986, p. 50):

> La interdisciplinariedad tiende a trazar marcos conceptuales más amplios, a favorecer la percepción global de las situaciones y los problemas, a estimular la capacidad de captar las interacciones y de relacionar aspectos y campos variados de la realidad. Se orienta hacia un aprendizaje abierto y el análisis crítico de situaciones y tiene más posibilidades de ayudar al alumno a asimilar los conocimientos que adquiere fuera de la escuela.

Tal conjugación de saberes se proyecta hacia el objetivo de "Educación para un futuro sostenible" que justifica las bases actuales de la educación basada en competencias, cuyo exponente más destacado posiblemente sea Edgar Morin por la influencia internacional de su conocido ensayo *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Morin, 1999), con los siguientes retos de calidad que concuerdan plenamente con el saber competencial para la vida y con el empleo de la competencia lingüística en correlación con el resto de competencias básicas para tal fin:

- Una educación que garantice el conocimiento pertinente.
- Enseñar la condición humana.
- Enseñar la identidad terrenal.
- Educar en el principio de incertidumbre.
- Enseñar la comprensión.

- La ética del género humano.

Hoy en día, se recupera con pujanza la cuestión de las competencias para el desarrollo sostenible en lo relativo a las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la agenda global post-2015 que ha liderado la UNESCO (Murga-Menoyo, 2015) poniendo a la persona como centro de prioridades educativas, procurando la universalización de los derechos humanos en la actualidad así como la adaptación a contextos reales sin menoscabo del mantenimiento de la globalización y el fomento de un compromiso social real, fundado en la participación activa.

Después del ensayo programático de Morin (1999), y tras el Informe final del Decenio centrado en la educación para el desarrollo sostenible emanado de la consulta mundial a 125 países (EDS), se observa la tendencia internacional a incrementar las estrategias nacionales de desarrollo sostenible desde un nuevo enfoque educativo innovador (Murga-Menoyo, 2015, pp. 61-62):

> Igualmente, es notorio que los sujetos asocian la EDS con un enfoque plurimetodológico, que facilite el aprendizaje poliédrico necesario para responder a la complejidad de las competencias en sostenibilidad. Ha de ser: *disciplinar*, focalizado en la comprensión conceptual de tópicos y problemáticas; *instructivo*, dedicado a la transmisión de conocimientos; *sistémico*, con énfasis en la trama de interrelaciones entre los múltiples elementos de la realidad, sin olvidar sus sinergias y efectos derivados; *interdisciplinarios* e integrador de enfoques y perspectivas múltiples. Y, además, un aprendizaje impulsado por la *creatividad*, a partir del descubrimiento y la innovación.

Desde 2014 el Programa Mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible (GAP) auspiciado por la UNESCO tiene como objetivo impulsar la educación para tal efecto con una serie de líneas de actuación que permitan plantear currículos sostenibles y mejorar la eficacia profesional de los docentes para tal fin.

En este sentido, en el mundo educativo importa cuidar aspectos tales como

los procesos de selección del profesorado, la calidad de su formación y de su evaluación; la evaluación de los sistemas educativos, de los centros y de los docentes integrados; también es un reto fomentar el uso eficaz de las TIC; y, cómo no, velar por el desarrollo idóneo de las competencias implicadas (Jabonero, 2016).

La matriz de competencias más apropiadas son, a juicio de la UNESCO, el análisis crítico (que también implica compromiso ético e intelectual), la reflexión sistémica (que concierne al pensamiento relacional y holístico y al sentimiento de pertenencia de la persona a la comunidad de vida), la toma de decisiones colaborativa (con habilidades argumentativas y participativas desde un compromiso democrático con los derechos humanos universales), y el sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras.

2.1.2. PERFIL EDUCATIVO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

La Unión Europea (UE) define las competencias básicas como la dotación cultural mínima que cualquier ciudadano o ciudadana debe adquirir y que, por tanto, el Estado debe garantizar. Es la misma UE quien define esta competencia como la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él.

La definición de los aprendizajes en términos de competencia evidencia la necesidad de adquirir el conocimiento de modo que pueda ser movilizado adecuadamente para la resolución de tareas. Más aún, la definición de los aprendizajes básicos en términos de competencia subraya la importancia de considerar el conocimiento en acción (Pérez, 2007).

La OCDE (2005) ha intervenido activamente en la sistematización de las competencias genéricas necesarias para cualquier desarrollo profesional y en este sentido el Proyecto TUNING ha desempeñado un papel de importancia trascendental en las universidades europeas dentro del proceso de Bolonia al proponer, con vistas al afinamiento de títulos homologados, el agrupamiento

sistemático de tales competencias en la tríada "instrumentales", "interpersonales" y "sistémicas". Son las siguientes (González y Wagenaar, 2006, pp. 16 y 17):

> - Competencias instrumentales: competencias que tienen una función instrumental. Entre ellas se incluyen:
> •Habilidades cognoscitivas, la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos.
> •Capacidades metodológicas para manipular el ambiente: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas.
> •Destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información.
> •Destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua.
> - Competencias interpersonales: capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.
> - Competencias sistémicas: son las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas. Las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

En coherencia con el plan del Proyecto Tuning, la OCDE (2005b) y la Comisión Europea (2004) han dispuesto una serie de competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida, cuyo desarrollo ha sido difundido por el Informe Eurydice (Comisión Europea/ECEA/Eurydice, 2012). Se ofrece a continuación su visión esquemática (González, 2013, p. 72):

COMPETENCIAS CLAVE (OCDE, 2005)

TablaI I.1. Competencias clave (OCDE, 2005)

CATEGORÍA I: USAR LAS HERRAMIENTAS INTERACTIVAMENTE	COMPETENCIA 1-A: - Usar interactivamente el lenguaje, los símbolos y el texto. COMPETENCIA 1-B: - Usar interactivamente el conocimiento y la información. COMPETENCIA 1-C: - Usar interactivamente la tecnología.
CATEGORÍA II: INTERACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS	COMPETENCIA 2-A: - Relacionarse bien con los otros. COMPETENCIA 2-B: - Cooperar con los otros. COMPETENCIA 2-C: - Gestionar y resolver conflictos.
CATEGORÍA III: ACTUAR CON AUTONOMÍA	COMPETENCIA 3-A: - Actuar dentro de un gran marco o contexto. COMPETENCIA 3-B: - Formar y conducir planes de vida y proyectos personales. COMPETENCIA 3-C: - Defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades.

Tanto las competencias genéricas como las claves son interactivas, multifuncionales y transversales, esto es, su uso ha de ser complementario en tareas contextualizadas, se pueden aplicar a contextos de conocimiento y trabajo muy diversos y desarrollan una preparación fundamental para la vida desde una preparación básica para la convivencia democrática (Achaerando, 2010, p. 16), donde se pueda trabajar de modo dialogante, cooperativo y solidario en atención al capital humano de cada persona en su capacidad de afrontar problemas y retos de modo estratégico y creativo.

En España la primera adaptación del programa de las competencias clave advino con la LOE y su formulación de las competencias básicas. Se le da

importancia relevante a las competencias básicas, pues esta investigación doctoral se ha materializado en aulas donde todavía estaba vigente el currículo de la LOE. Es sabido que con posterioridad, con el advenimiento de la LOMCE, estas competencias han sido sustituidas por las "competencias clave" que son sustancialmente las mismas que aquellas, pues ambas se derivan de las competencias enunciadas por la OCDE. Se han multiplicado las publicaciones educativas sobre este tema y también los proyectos de trabajo (Salganik, 2004; Roegiers, 2007; Moya y Luengo, 2011; García y López, 2011; Martín y Puig, 2007; Perrenoud, 2012).

La introducción de las competencias básicas supone un cambio de metodología didáctica tanto desde en la enseñanza como en el aprendizaje:

- El profesor ha de abandonar las costumbres especializadas del departamento estanco y de los enfoques de enseñanza por transmisión (lección magistral) y por aplicación (ejercicios mecánicos) (De Ketele, 2008), para aprender a colaborar con sus compañeros de otras áreas o bien a plantear situaciones de aprendizaje transversales que dinamicen varias competencias dentro de la suya (Marchena, 2008). Para aumentar la funcionalidad de su interacción, se ha propuesto agrupar las competencias básicas en tres tipos: instrumentales (Competencia en comunicación lingüística y competencia matemática); específicas (Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y competencia cultural y artística) y transversales (Tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia para aprender a aprender y competencia en autonomía e iniciativa personal).

- El alumno aprenderá relacionando entornos formales e informales, es decir, se le proporcionarán contextos significativos cercanos a su vida cotidiana (Guarro, 2008). En tal circunstancia, lo importante es desarrollar sus capacidades cognitivas superiores, creativa y crítica, con tareas donde exista diálogo, autonomía y reflexión sobre el propio aprendizaje así como sobre la transferencia del conocimiento adquirido a la vida práctica. Importa que en el diseño de la tarea, se proponga una evaluación formativa y el proceso se adapte con flexibilidad a los estilos de

aprendizaje de los discentes.

En este sentido, importa entender bien el sentido educativo de las competencias. El discernimiento de Moya (2008, p. 65) ayuda a ello:

> Las competencias necesarias para participar activamente en los diferentes «campos» y «prácticas sociales» se adquieren, habitualmente, a través de la socialización. Sin embargo, incorporar las competencias básicas a la enseñanza obligatoria supone la sustitución de los procesos de socialización por procesos de educación. La diferencia entre uno y otro proceso no es menor: la finalidad última del proceso de educación es promover la autonomía, mientras que la finalidad del proceso de socialización es promover la acomodación al campo social.

El propio Moya también esclarece los niveles de acceso de las competencias básicas al desarrollo eficaz del currículo integrado, a saber (Moya, 2008, p. 68):

> 1. La integración de los diferentes componentes de los diseños curriculares en una visión operativa única.
> 2. La integración del currículo de los centros educativos a través de una estructura compartida de tareas.
> 3. La integración de distintos modelos y/o métodos de enseñanza a través de los proyectos educativos y curriculares de centro.
> 4. La integración de los distintos tipos del currículo: formal, no formal e informal.

Entre los proyectos españoles dedicados a las competencias básicas en diversas comunidades autónomas, destaca el Proyecto Atlántida, que está formado por un colectivo de profesionales procedentes de centros educativos integrados, departamentos universitarios, grupos de asesores, entidades colaboradoras como CEAPA y Consejerías de Educación de diferentes territorios, entre las que participa la de la región de Murcia (Moya, 2008; Bolívar, 2010; García y López, 2011).

De igual manera, es digno de mención en la actualidad el Proyecto ComBas patrocinado por el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa

(CNIIE), que desarrolla la primera acción del Programa de cooperación territorial, "Consolidación de las CCBB como elemento esencial del currículo", y define un marco para que los centros escolares –con apoyo del resto de sectores educativos (familias, administraciones, organizaciones sociales)-puedan crear las condiciones más favorables para la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas.

En esta línea, se definieron ocho competencias básicas que debían ser observadas en las etapas educativas de las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (MEC, 2006):

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Por su parte, Escamilla ha elaborado una tabla comparativa sobre las oportunidades y las dificultades que reporta a la educación el enfoque metodológico de las competencias básicas, a saber (Escamilla, 2008, pp. 38-40):

OPORTUNIDADES Y DIFICULTADES DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Tabla II.2. Oportunidades y dificultades de las competencias básicas

Oportunidades	Dificultades
- La riqueza y el trabajo que conlleva el estudio en distintos contextos. - Superar un foco de referencia solo instrumental. - Integrar contenidos de distinto tipo. - Orientar el trabajo educativo hacia elementos de	-Desarrollo de prácticas no fundamentadas. - Organización de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje alrededor de trabajos prácticos. - Falta de acuerdo entre profesores respecto

referencia esencial. - Convergencia hacia el trabajo educativo. - Promoción de trabajo en equipo. - Formación para afrontar nuevas tareas. - Vínculo al desarrollo de habilidades metacognitivas.	a las prioridades en competencias y los medios para llevarlas a la práctica. - Desvirtuación de la prioridad del enfoque. - Reducir la definición de los elementos del currículo a términos de competencia.

La peor traba para el correcto desarrollo de las competencias básicas es reconducirlas hacia el "neoconductivismo" que supondría utilizarlas solo en su plano pragmático, sin contar con el plano creativo. En cambio, como bien apunta González (2013), el mejor empuje procede de la recurrencia al pluralismo metodológico, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, y sobre todo el aprendizaje basado en tareas y la recursividad del portafolio como instrumento reflexivo de trabajo.

Importa retomar las observaciones dadas por Casanova (2012, p. 42) sobre la evaluación de las competencias básicas debido a su claridad expresiva no exenta de certeza y densidad:

a. Plantear competencias concretas que deberán adquirir todos los alumnos, en cada uno de los niveles establecidos y en el grado que se considere pertinente.
b. Trabajar las mismas competencias por parte de todo el profesorado.
c. Evaluar las competencias definidas desde todas las áreas.
d. Optar por metodologías comunes y diversificadas que favorezcan la adquisición de las competencias previstas.
e. Definir modelos, procedimientos e instrumentos de evaluación que permitan valorar las competencias logradas.
f. Interrelacionar las áreas curriculares, de modo que todos los contenidos contribuyan a alcanzar las competencias comunes.
g. Considerar las competencias como transversales entre sí: si se desarrolla correctamente una competencia, se están consiguiendo –en mayor o en menor medida- aprendizajes relacionados con otras.

h. Favorecer el aprendizaje para aprender y la autonomía personal para recrear el aprendizaje desde todas las áreas y con la totalidad del profesorado.

A juicio de Casanova, el plan evaluador donde operan las competencias básicas debe atender a los siguientes puntos procesuales (Casanova, 2012, p. 150):

1. Estudio de los vínculos entre las competencias y las áreas de conocimiento de cada etapa, ciclo y curso.
2. Establecimiento de indicadores de la competencia que el alumnado deberá dominar al final las etapas educativas de primaria y secundaria obligatoria. Los indicadores son rasgos que sirven para comprobar hasta qué punto la actuación se corresponde con las expectativas de funcionamiento ideal. Su formulación responde a los criterios de relevancia, claridad, concreción y operatividad.
3. Secuenciación de los indicadores de etapa para los ciclos o cursos correspondientes.
4. Acuerdo sobre el empleo de los indicadores de todas las competencias básicas por parte de todos los profesores que imparten docencia a un mismo grupo de alumnos, ponderando la incidencia que cada área tendrá en la consecución de cada competencia.
5. Elaboración de los registros en los que anotar las consecuciones progresivas de los indicadores establecidos.
6. Selección de metodologías apropiadas para el trabajo por competencias, que permitan valorarlas durante su desarrollo.
7. Aplicación de un modelo de evaluación continua y formativa que permita reajustes durante su implementación en el aula.
8. Puesta en común de los resultados que se va alcanzando para adaptar los indicadores a la realidad.

Por otro lado, interesa contemplar la aplicación del nuevo currículum de Educación Primaria es la consecuencia de tres actuaciones de ámbito político necesariamente correlativas en el tiempo: la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 106, de 4 de mayo de 2006) por parte de las Cortes Generales; la aprobación del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por

el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (BOE 293, de 8 de diciembre de 2006); la aprobación en cada Comunidad Autónoma del Decreto por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas de la etapa de Educación Primaria. También, cómo no, interesaría contemplar la normativa correspondiente a esta en el marco de la LOMCE. No obstante, su tratamiento teórico no es objetivo prioritario de esta Tesis Doctoral, pues el proceso de intervención de la misma se ha desarrollado con grupos educativos donde la LOE ha estado vigente y, en congruencia, el marco empírico de la presente investigación se atiene a dichas normas curriculares.

2.1.3. DELIMITACIÓN INSTITUCIONAL DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

En la realidad viva de la comunicación entre seres humanos, nos valemos de un repertorio de signos verbales cuyo uso eficaz se denomina "competencia comunicativa", de la cual su empleo artístico se entiende como "competencia literaria". Interesa apreciar la relación directamente proporcional entre la mejora comunicativa y el aumento de la competencia literaria referida a una mejor comprensión de los textos leídos y de las capacidades productivas de textos de cada persona en cuestión.

En efecto, la transposición didáctica que deberemos efectuar en el aprendizaje de la Lengua y Literatura enfocada a la adquisición de tal competencia literaria irá dirigida sobre todo a la creación literaria y estrechamente ligada a la adaptación a los hábitos lectores orientados a una lectura eminentemente comprensiva.

El concepto de competencia comunicativa se fue perfilando durante los años sesenta a través de las aportaciones de diversos teóricos, entre quienes destaca Hymes (1971), para quien la lengua tiene la función instrumental de comunicar, de

modo que postuló la competencia comunicativa es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes (Llobera, 1995). Es sobradamente conocido su modelo SPEAKING sobre el acto comunicativo (González, 2013, pp. 87-88):

- *Setting*: escenario espaciotemporal de la comunicación
- *Participans*: interlocutores implicados
- *Ende*: fines que persiguen los interlocutores
- *Act sequence*: secuencia de actos verbales que conforman la comunicación.
- *Key*: tono en el que se expresan los interlocutores.
- *Instrumentalities*: medios por los que se establece la comunicación (canal y código)
- *Norms*: normas de comunicación del discurso oral y escrito (turnos de palabra, formato textual, etc.)
- *Genre*: género textual, escrito o hablado.

Tras los pasos de Hymes, Canale postuló una serie de subcompetencias comunicativas para poder instrumentalizar mejor está en el plano pragmático de las habilidades (Canale, 1995). Así pues, aplicó la subcompetencia lingüística a los típicos niveles gramaticales, la discursiva a los fenómenos constructivos que trabajan la coherencia y la cohesión textual, la sociolingüística a la adecuación textual respecto de los registros verbales y reglas socioculturales según el contexto comunicativo, la estratégica a los recursos que inciden en el desarrollo de la comunicación eficaz

Por su parte, Bachman (1995) sistematiza después la competencia comunicativa como habilidad lingüística comunicativa, que reúne capacidad y puesta en práctica en un contexto adecuado. Y atribuye tres componentes a dicha competencia: la competencia lingüística como recursividad lingüística, la competencia estratégica o capacidad mental para la construcción verbal y los mecanismos psicológicos.

Por tanto, la enseñanza de la Lengua Castellana y la Literatura posee un importante peso específico en la educación y, por supuesto, en la etapa de Educación Primaria. Con su adquisición, aprendizaje y progresivo dominio el alumnado se asegura la doble función de comunicación y representación del mundo. Debido a ello, la competencia lingüística es considerada la competencia básica por excelencia e incardina las demás competencias básicas en todos los niveles.

En el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, el desarrollo de las competencias básicas incumbe a la puesta en marcha de tareas de fomento de las habilidades básicas en tareas complejas y contextos reales de uso creativo y social, a saber: escuchar, hablar, leer, escribir y conversar.

Para ello, se ha de fomentar también la interconexión de contenidos dispares, lo que equivale a desarrollar la capacidad de formular expectativas, de elaborar inferencias, de construir hipótesis de significado, de advertir intencionalidades, de activar la sensibilidad receptiva. Debemos educar la capacidad de interactuar entre textos y de cooperar con el texto para interpretarlo y recrearlo (Mendoza, 2001) sin olvidar su proyección interdisciplinar e intercultural en los medios educativo y social.

Con respecto a la atención didáctica hacia la competencia en comunicación lingüística desde un enfoque funcional y discursivo, merecen atención los estudios de Felipe Zayas y Pilar Pérez Esteve (Zayas y Pérez, 2007). En este sentido, no podemos ignorar los marcos teóricos de los programas de evaluación emanados del Proyecto PISA que promueve la OCDE, especialmente en la trayectoria de sus ediciones trienales de la última década, desde 2006 hasta 2015 (Turner, 2006; Schleicher 2006; OCDE, 2009; OCDE, 2010; OCDE, 2013, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013; Ministerio de Educación del Perú, 2015; Saulés, 2012), tanto por los resultados que muestran como por el razonamiento metodológico que las sustenta desde un enfoque basado en competencias atentas a la vertiginosa revolución cultural que se está produciendo a través del uso masivo de las TIC. En efecto, como indica PISA, actualmente es necesario educar la

comprensión lectora en entornos mediáticos.

Tal y como razonan Caro y Gomariz a propósito del reclamo de PISA, las capacidades cognitivas han de entrenarse con textos multimodales, ya sean continuos, discontinuos, mixtos o múltiples. En especial, si la escuela quiere acercar su programa educativo a la realidad vital del siglo XXI, debería dinamizar experiencias didácticas sobre esta última modalidad, proponiendo, por ejemplo, que los alumnos trabajen combinando en su lectura estratégica varias direcciones de la Web. Estas son sus conclusiones (Caro y Gomariz, 2014, p. 233):

> Importa proponer modelos didácticos que versen sobre temáticas actuales de tipo sociohistórico o naturalista, escolar, familiar, etc., orientadas hacia situaciones próximas al mundo cotidiano de los alumnos y usen textos de tipo continuo, discontinuo, mixto y múltiple, así como de los géneros más variados (narración, exposición, descripción, argumentación, publicidad y periodismo, instrucción, divulgación, literatura, canciones y páginas Web, entre otros). Y de acuerdo con el modelo de lectura hipertextual propuesto por Mendoza para la textualidad literaria, es necesario posicionarse en la defensa de la innovación educativa que procura la atención a la multimodalidad textual de lectura interactiva y en la potenciación de actividades cognitivas coordinadas para que el lector reconstruya el significado y el sentido del texto desde la imaginación ligada a su intertexto lector.

También es de obligada consideración la literatura referida a las evaluaciones de diagnóstico en competencias básicas del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEE) que el Ministerio de Educación pública desde el año 2009 (MEC, 2009). La competencia lingüística, tal y como está recogido en el MEC, incluye dos de las competencias definidas por la Unión Europea: (A) la competencia en lengua materna y (B) la competencia en, al menos, una lengua extranjera.

Tomando como referencia estas dos competencias, el Ministerio de Educación y Ciencia define la competencia en comunicación lingüística como aquella que se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la

realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

En el Real Decreto 1513/2006 de Enseñanzas Mínimas se manifiesta que la competencia en comunicación lingüística incumbe al empleo comunicativo de la lengua en sus dimensiones oral y escrita que se desarrolla en contextos reales de socialización con acciones concretas de escucha, habla, lectura, escritura, conversación y mediación `para representar, comprender e interpretar la realidad, construir y comunicar el conocimiento, así como organizar y autorregular el pensamiento, así como los factores emocionales y conductuales. He aquí un extracto de lo indicado al respecto en el citado Real Decreto de Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria para la lengua materna. Merece reproducción a pesar de su extensión, pues retrata con presión todos los ámbitos lingüísticos- comunicativos implicados (RD 1513/2006, pp. 43058-43059):

> Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.
>
> Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.
>
> Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.
>
> El lenguaje, como herramienta de comprensión y representación de la realidad, debe ser instrumento para la igualdad, la construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas. La

comunicación lingüística debe ser motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar.

Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación.

Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa.

La habilidad para seleccionar y aplicar determinados propósitos u objetivos a las acciones propias de la comunicación lingüística (el diálogo, la lectura, la escritura, etc.) está vinculada a algunos rasgos fundamentales de esta competencia como las habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia.

Comprender y saber comunicar son saberes prácticos que han de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, e implican la capacidad de tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis. Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales, implica el conocimiento y aplicación efectiva de las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y de las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada.

Disponer de esta competencia conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa. Implica la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas; de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico; de expresar

adecuadamente –en fondo y forma– las propias ideas y emociones, y de aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo.

En la LOMCE, la competencia en comunicación lingüística recoge los mismos tópicos que la LOE recogía en el citado Real Decreto de Enseñanzas Mínimas, ya que sus apreciaciones proceden del diseño de las competencias clave por el grupo B del proyecto DeSeCo avalado por la OCDE. Para hacer más rápido de asimilar sus conceptos curriculares de cara a convertirlos en criterios de acción, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha instalado en su página web un folleto explicativo sobre cada una de las competencias clave. Este es el correspondiente a la competencia en comunicación lingüística:

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA (MECD)

Tabla II.3 Competencia en comunicación lingüística (MECD)
http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/liguistica.html



Conviene tener presentes las indicaciones teóricas de Emilia Morote (2015, p. 32) sobre el trabajo didáctico con la competencia en comunicación lingüística:

> La adopción de un enfoque comunicativo funcional, de un lado, implica la atención a la diversidad de usos verbales y no verbales de la comunicación y a las determinaciones socioculturales que rigen esos usos; de otro lado, a la hora de investigar en el aula los recursos y estrategias más convenientes para la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades lingüísticas, supone que el profesor mediador ha de plantearse un programa procesual basado en tareas significativas con el idioma, lo cual requiere el uso pragmático de la lengua para hacer cosas con una intención comunicativa concreta.

Para emplazar con más precisión correlativa sus observaciones, Morote remite al siguiente programa de trabajo realizado por María Teresa Caro, codirectora de esta Tesis Doctoral (Morote, 2015, p. 33):

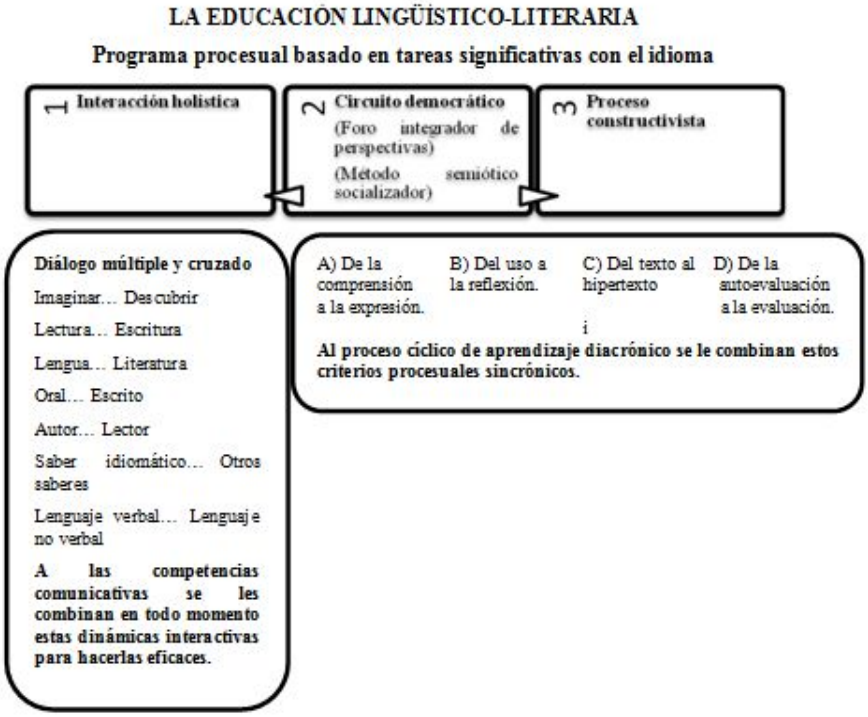


Figura II.1. Programa procesual basado en tareas significativas con el idioma

Un buen resumen sobre las virtudes curriculares de la competencia en comunicación lingüística viene dado por la profesora María González (2013, pp. 131-132):

> El cultivo de esta competencia permite que, al finalizar los estudios obligatorios, los aprendices usen su lengua materna de modo eficaz en múltiples contextos orales y escritos así como el uso funcional de una lengua extranjera. Abarca conocimientos lingüísticos, textuales y discursivos, donde la gramática se pone al servicio del uso discursivo de la lengua en atención a sus características de su funcionamiento textual y a sus circunstancias contextuales. Requiere destrezas para orientar los conocimientos hacia tareas comunicativas específicas en la propia lengua y en otro idioma y también para tener en cuenta las convenciones socioculturales y su variabilidad en función del contexto y de la intención comunicativa. Y finalmente se despliega con una serie de actitudes que favorecen la comprensión y la expresión verbal. Estas son, entre otras: saber escuchar, valorar las ideas ajenas, comparar opiniones, tener confianza en uno mismo para expresarse en situaciones cambiantes, acudir asiduamente a la lectura como fuente de conocimiento y de placer. En el caso de las lenguas extranjeras, también es relevante la actitud intercultural que estas reportan.

2.2 Competencia literaria al servicio de la educación integral de los aprendices

2.2.1. PERFIL EDUCATIVO DEL SIGLO XXI: EL APRENDIZAJE PARA LA VIDA

En su informe *Teaching and Learning. Towards the Learning Society* (1996) la Unión Europea define el aprendizaje para la vida como la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él tanto en las modalidades formales de la escuela y la profesión como en las informales de la vida cotidiana, puesto que no era partidaria de las tendencias hacia la especialización por las que la educación era presionada con fines empresariales y defendía que cada persona debía poseer unas competencias o conocimientos operativos básicos para desenvolverse en las situaciones problemáticas o imprevisibles de la vida . Esto significa que las personas deben ser capaces de organizar su propio aprendizaje y de gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos, lo cual implica ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Significa, pues, adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. De tales propósitos se hico eco la OCDE y propuso el proyecto Tuning así como la formulación de una competencias clave que contribuyeran hacia ese entendimiento del aprendizaje como una preparación para la vida (Rychen y Salganik, 2004).

El hecho de «aprender a aprender» hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia. Esta sociedad del Siglo XXI, cada vez más tendente a la implantación de lo tecnológico en la comunicación, necesita

afianzar en el corazón de este binomio la sabiduría humanista. Por ello, desde el ámbito educativo surge la necesidad de favorecer la generación de habilidades interpersonales que tiendan hacia la conjugación que cada saber y cada saber hacer con el saber comunicarse con los semejantes. De ahí que el citado proyecto Tuning de la OCDE conceda a este aspecto formativo la categoría de competencia general combinable con las competencias instrumental y sistémica.

Los enfoques comunicativos desarrollados en la didáctica española finisecular (Lomas y Osoro, 1993; Mendoza, López y Martos,1996) han preparado el terreno para la estimación de que se educa cuando se enseña a actuar frente al mundo con criterio propio y solidaridad, todo lo cual empieza por trabajar las capacidades de uso comprensivo y expresivo del alumnado, lo cual le permite la adquisición de las normas, destrezas y estrategias asociadas a la producción de textos orales, escritos e icónicos, y en consecuencia a la apropiación de los mecanismos que consolidan la competencia comunicativa de los usuarios en situaciones concretas de interacción. Nuestra concepción de la enseñanza motiva y promueve una enseñanza crítica donde el aprendizaje sea, para el alumnado, por hablar del ámbito escolar o bien para las personas en general, una experiencia viva, algo significativo, que sea el tan propugnado *aprender a aprender* (Martín y Moreno, 2007), el conocer los conocimientos previos de esas personas, el guiarlos hacia la consecución de objetivos establecidos de un modo consensuado, y el que ellas se sientan orgullosas y agradecidas a sí mismas por lo obtenido es el fin de este tipo de enseñanza.

La educación basada en competencias pretende establecer una vinculación entre la escuela y la vida, entre lo que el alumno aprende en el aula y sus ocupaciones y actividades fuera de ella. Intenta procurar un "aprendizaje para la vida". En este sentido, la pretensión principal es hacer que las personas lleguen al conocimiento por sí mismas, que puedan construir la realidad a partir de lo que ellas realizan. Tal es la función social que debe perseguir el currículo con voluntad democrática y transformadora hacia el beneficio de la humanidad (Ayuste, Flecha, López y Lleras, 1994). En tal caso, el rol del alumnado es ser co-aprendiz en interacción social con otros, en tareas significativas; el del profesor es ser facilitador de tareas, aportando su conocimiento y experiencia,

optando siempre por aunar lo conocido y lo innovador; el del currículo es abarcar todos los componentes de la cultura incluyendo los sentimientos de la personas, es más: es construido a partir de la diversidad de experiencias y bagajes culturales de quienes participan. Tal perfil se resume en la expresión "aula inteligente" acuñada por Segovia Olmo y Beltrán Llera (1968), que recuperamos aquí por cifrar una comunidad de aprendizaje cuyo objetivo principal es el desarrollo de la inteligencia y de los valores del alumnado, que planifica, realiza, y regula sus actividades, con la mediación del profesorado, que utiliza métodos didácticos diversificados y propone tareas auténticas, evaluadas por alumnado y profesorado, en un espacio multiuso y tecnológicamente equipado, en el que se vive la cultura de la calidad y la mejora permanente y donde la enseñanza debe ser algo contextualizado, algo acorde con los tiempo en los que se vive, en un proceso de perfeccionamiento integral e intencional del ser humano, orientado a su autorrealización y a su inserción activa en la sociedad y la cultura. Tal es el cometido de quien hoy promueve el aprendizaje para la vida para marchar a la par de los cambios que se producen en la sociedad.

2.2.2. COMPONENTES DE LA EDUCACIÓN LITERARIA PARA EL DESARROLLO DE LA RETÓRICA DEL HUMOR SURREALISTA EN EL AULA

2.2.2.1. DELIMITACIÓN DE LA COMPETENCIA LITERARIA Y SU VÍNCULO CON OTRAS ARTES

La concepción de competencia literaria guarda estrecha relación con la creación y comprensión literaria. Bierwisch (1965) apuntaba que esta competencia es una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos. La posterior aportación del holandés Van Dijk (1972), citado por Colomer (1995) refiriéndose a la competencia literaria como la habilidad o capacidad de los seres humanos para producir e interpretar textos literarios, hace extensible el concepto a múltiples géneros de uso social actual que trascienden la clásica subdivisión lírica / narrativa /dramática; de modo que

empieza a ser considerada como productividad textual por vía de la imaginación. Al respecto, De Aguiar e Silva (1980) tilda a tal competencia como un saber que permite producir y comprender textos, ciñéndolo a la comprensión y producción de textos. Y finalmente, desde el ámbito didáctico, seguimos los pasos científicos de Mendoza Fillola desarrollados desde 1990 hasta la actualidad, quien define tal competencia como la trasposición de la competencia lingüística al campo de lo literario, ya que tal competencia como el resultado de la interiorización de las propiedades del discurso literario, asimilados gracias a la experiencia como lector. En este sentido, defendemos las prácticas de dramatización como expresión máxima de este proceso (Tejerina, 2008; Touriñán, 2008).

Una interpretación señera de la interesante valoración de las implicaciones de la noción de competencia literaria estipulada por Mendoza es la redactada por María Teresa Caro en estos términos donde la lectura encuentra proyección vital no solo en el análisis del tapiz intertextual y su genealogía de hipertextos, sino también en su capacidad creativa para impulsar al lector hacia la correspondencia de la creación literaria (Caro, 2015a, p. 274):

> Importa resaltar que las teorías de Mendoza no descuidan el valor creativo de la lectura (Mendoza, 2004, pp. 32-34), lo cual conduce a una interesante indagación de la escritura literaria desde una óptica lectora de amplio alcance transtextual que ya había precursado Roland Barthes en su consigna *hay que leer como se escribe* (Barthes, 1987, pp. 35-38). Desde una perspectiva educativa innovadora en este sentido, los estudios de Mendoza y del grupo FRAC (Formación Receptora: Análisis de Competencias) han ampliado el marco sociológico de la competencia literaria con una profunda remodelación de las bases de la poética estructuralista a la luz de las pujantes teorías semióticas de la intertextualidad y la hipertextualidad. Ello es congruente con su interés por la vertiente poética de la competencia literaria al defender su vitalidad transtextual a través de modelos educativos donde los anudamientos entre textos e imaginarios se convierten en el impulso mismo de la literariedad y la justificación de la lectura interpretativa de su prole multimodal.

Dada su expansión conceptual en las dimensiones lectora y escritora y la precisión comparativa que proporciona, reproduzco aquí un esquema sintético de las incidencias de la noción de "competencia literaria" formulado por Caro (2015a, p. 278):

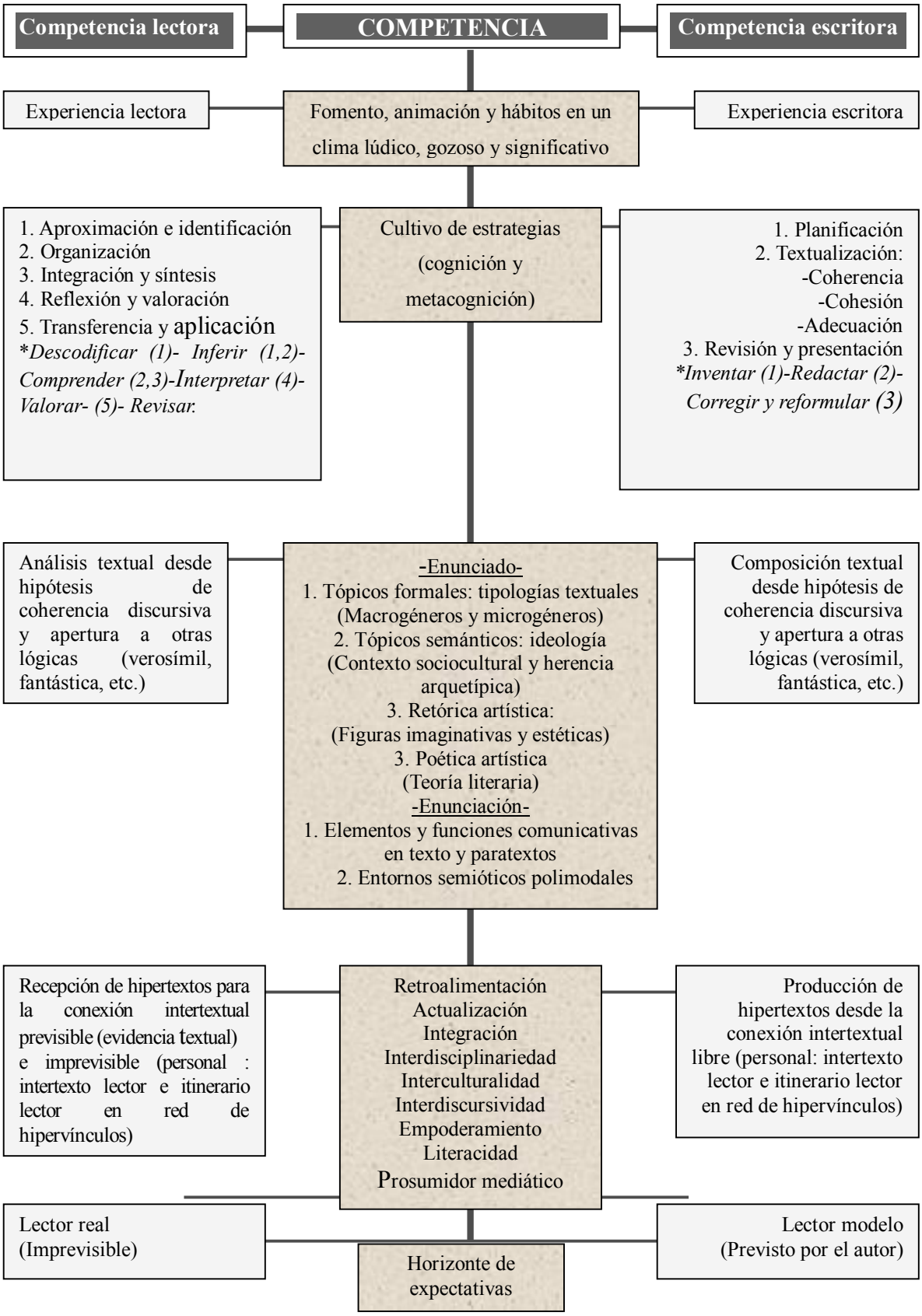


Figura II.2.-Esquema sintético de las incidencias de la noción de competencia literaria

Las características de la competencia literaria cobran vigor didáctico cuando se orientan desde un enfoque comunicativo donde las acciones verbales se desarrollan por la lógica procesual de la cognición humana. En este sentido, también merece ser estimado en este marco teórico el esquema ofrecido por Caro al respecto (Caro, 2015a, p. 279):

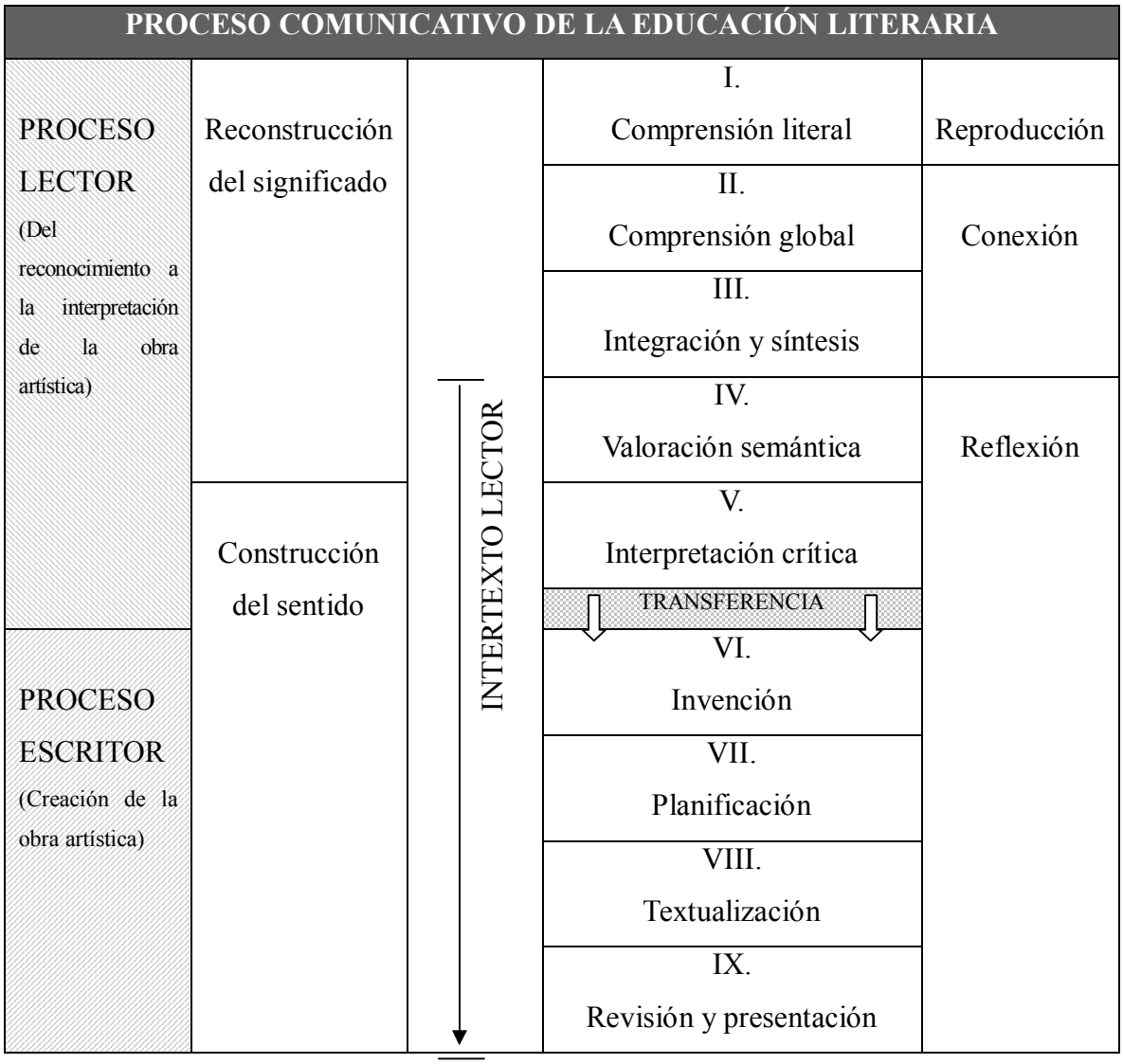


Figura II.3. Proceso comunicativo de la Educación Literaria

Estimamos que tal planteamiento recupera una visión integral de la educación literaria por el hecho de orientarla en su proceso desde las facultades cognitivas del ser humano y en función de sus acciones culturales de trasformación del conocimiento por la palabra. Obsérvese que la estructura del esquema revela que la reconstrucción del

significado de una obra leída opera de modo predominante durante las acciones cognitivas sucesivas de reproducción o comprensión literal del contenido, conexión entre las partes que implica la comprensión global y su afianzamiento por los procedimientos de integración y síntesis, así como la reflexión que implica su valoración semántica. Y la construcción del sentido vital que el lector da a la obra leída comienza con el acto reflexivo de la interpretación y se refuerza gracias a la prolongación de la acción reflexiva a través de la transferencia que supone llevar tal asunción personal del mensaje al plano creativo que impulsa a convertir lo leído en un inventario que llama hacia la oportunidad de idea otra obra nueva, para seguidamente planificar su estructura y redactarla, revisarla y presentarla ante un auditorio o lector. Tal es el proceso comunicativo de cualquier obra literaria que obtiene correspondencia y posteridad por la lectura. Importa tener presente esta lección comunicativa para no olvidar que la Literatura no se enseña, se educa. De poco sirve memorizar datos históricos o seguir patrones de detección de características formales en una obra si no se aborda el gusto e interés por la lectura y la motivación escritora. Para lograrlo, es necesario contar con el aprendizaje autónomo del alumno. Colomer y Camps (1996, p. 88) señalan al respecto:

> El alumno tiene que llevar a cabo la actividad lectora él mismo, ha de enfrentarse con los problemas de comprensión que tiene que intentar resolver. El maestro no debería ser, pues, el intérprete por excelencia, sino que tendría que reducir su papel, ofreciendo a los alumnos la ayuda necesaria para que ellos pudiesen llegar a una interpretación adecuada.

En efecto, la educación literaria surge de la interacción del mundo del lector con el de la obra literaria desde acciones de aprendizaje autónomo donde la enseñanza detente un papel mediador (Mendoza, 2004; Amo Sánchez-Fortún, 2007; Amo Sánchez-Fortún, 2009). Además, desde un enfoque semiótico, la educación de la comunicación literaria requiere vínculos interdisciplinares de la Lingüística, la Retórica, la Teoría Literaria, el análisis del discurso, la pedagogía, la psicología y la sociología para diseñar su metodología con expectativas de socialización, pues para educar a los alumnos en literatura tenemos que hacer que la vivan a través de la lectura, de la escritura y de la oralidad, dado que con el ejercicio de tales capacidades de comprensión y expresión verbales ligadas a la imaginación estimulada por el arte de la palabra el alumno obtendrá un buen aprendizaje para la vida.

En este sentido, han precisado que la competencia literaria resulta de inferencias construidas a partir de la recepción de obras concretas y de conocimientos metaliterarios que ayudan a comprender su contexto y su composición verbal. Desde dicho enfoque cobran importancia las acciones intertextuales que permiten que los alumnos desarrollen indagaciones autónomas y creaciones personales donde descubran descubrir la deuda intercultural de los textos estudiados y sus mecanismos internos de ficción.

La literatura infantil constituye un recurso didáctico de primer orden para la adquisición de objetivos, desarrollar contenidos y realizar múltiples actividades. Con la entrada en vigor de la LOE y del nuevo Currículo de la Educación Primaria, la literatura por y para niños ocupa un importante lugar en el mismo, ya que ahora constituye un apartado con entidad propia dentro del bloque de contenido del lenguaje verbal, es decir que se recoge explícitamente dentro de este bloque como "Acercamiento de la literatura". No es que antes no se trabajara, pero no se recogía como tal.

Esta importancia radica en que se está potenciando muchísimo desde las diferentes Administraciones con diversos programas y recursos didácticos. Son las primeras etapas escolares el momento ideal para introducir hábitos relacionados con la lectura desde cualquiera de los ámbitos que rodean al niño: escolar, familiar y social. Ese leer antes de leer de Educación Infantil y ese descubrimiento de la lectura y la escritura en primer ciclo de Primaria, que se materializan en la narración oral y la lectura en voz alta ofrecen los primeros contactos con el lenguaje, desarrollan la atención y la capacidad de expresión, fomentan el interés por la lectura, inician a los pequeños en la comprensión de los textos y ayudan a formar su competencia comunicativa.

La intertextualidad es una metodología de comprensión y producción textual que postula el diálogo semiótico entre textos y culturas a partir de los estudios realizados por M. Bajtín (1979) sobre los vínculos y deudas entre los escritores y sus lecturas, y que obtuvo dicha denominación por primera vez por parte de J. Kristeva (1969) para significar que un texto está trenzado por otros textos. Tras sus pasos, Genette (1989) teorizó la noción de "transtextualidad" como fenómeno general de movimiento entre textos, dentro

de cuyas relaciones está la intertextualidad en tanto que presencia de un texto en otro.

Desde un enfoque semiótico de la educación literaria, la intertextualidad fomenta el aprendizaje heurístico, ya que permite formar lectores capaces de descubrir y valorar por sí mismos las producciones textuales en su entramado de comunicación cultural. En esta línea de investigación, destacan los estudios de Mendoza Fillola sobre el proceso de interpretación textual que funda la educación lecto-literaria con la habilidad para formular expectativas, de elaborar inferencias y de construir hipótesis de significado para reconocer la intencionalidad del texto. A él se debe la formulación de la noción de "intertexto lector", donde entran en maridaje los contenidos del texto con el bagaje cultural del lector, ya que por él «se integran y se combinan las aportaciones personales y las resultantes de un aprendizaje específico» (Mendoza, 2001, p. 104). En el esquema de la comunicación literaria plasmado en la figura precedente se aprecia cómo Caro incorpora la noción de "intertexto lector" desde el momento inmediatamente anterior a la interpretación, justo cuando el conocimiento humano comienza a establecer conexiones semánticas por las que puede comprender lo no dicho y lograr síntesis integradas del contenido. El que la literatura pueda establecer contactos con otras artes, como la música (De Vicente-Yagüe, 2013; 2015; 2016), el cine (Romea, 2001; 2009; 2011; González, 2015a; 2015c; Amo Sánchez-Fortún, 2004) o la pintura (Molina, 2013; 2015), estimula estas capacidades intermedias que son indispensables para lograr las altas capacidades cognitiva y crítica.

Cuando se la relaciona con otras artes, la metodología de la intertextualidad es propicia al planteamiento de nuevas metodologías derivadas de su procedimiento retórico y cognitivo. En concreto, cuando entra en vinculación con las artes plásticas, cobra pujanza el comparativismo ekfrástico, el cual ha sido teorizado por Mendoza (2000; 2001) y sobre todo por Guerrero Ruiz (1993; 1994; 2008; 2015) como la ilusión o inspiración que un texto icónico provoca para realizar un texto verbal.

El procedimiento se remonta a la antigüedad clásica, resumido por Horacio con el lema *ut pictura poiesis*. Ahora es recuperado por la educación literaria para fomentar acciones interdisciplinares que justifican la cognición que, por comparación entre lo conocido y lo nuevo, permite juzgar e interpretar desde el

propio intertexto lector, así como recrear la lectura en una obra nueva, tal y como han razonado otros estudios ekfrásticos de Mendoza (2000) y Caro (2007) donde, en virtud de un eje isotópico, se asocian literatura y artes plásticas exhibidas en museos. Interesa indagar el trabajo de la imaginación en el procedimiento ekfrástico porque este es idóneo para contemplar de modo integral la retórica surrealista. Ahora bien, importa discernir que lo que se compara no es tanto un contenido similar como la acción básica característica de la mente enhebrada al lenguaje, es decir, la retórica que sirve para reunir lo dispar en un mismo sentido artístico. Según expresa De Micheli (1985, p.183), en *Las Vanguardias Artísticas del Siglo XX*, "Como en la poesía, también en el ámbito de la figuración la base de la operación creativa surrealista es la *imagen.* Pero no se trata de la imagen tradicional, que toma como punto de partida la *similitud.* Podemos decir que la imagen surrealista es lo contrario ya que apunta resueltamente a la *disimilitud.* Es decir, que no aproxima dos hechos o dos realidades que en alguna manera se asemejan, sino dos realidades lo más lejanas posible la una de la otra."

2.2.2.2. EDUCACIÓN INTERCULTURAL: COMUNICAR PARA CONECTAR

La "interculturalidad" es la noción que designa el intercambio entre las culturas que favorecen las relaciones de mestizaje. Ballester Roca, Ibarra Rius, Mínguez López y Morote Magán, (2007) han indicado que ello permite mejorar la acción social de la multiculturalidad. No se trata solamente de dar a conocer diferentes culturas sino de facilitar su intercambio.

Por tanto, en el plano de la educación, la interculturalidad aboga por el facilitar la interacción entre personas de diversas culturas. Con tal propósito, existen estrategias literarias donde las personas pueden imaginar el encuentro vivo y solidario con el otro y formar la educación en valores de justicia social para la convivencia pacífica que, a juicio de Tejerina Lobo (2008, p. 53), permita "la construcción de una ciudadanía intercultural que sepa armonizar lo mío- lo nuestro con lo tuyo-lo vuestro".

El reto educativo de la interculturalidad en la Educación Literaria aborda, por tanto, problemas humanos candentes como la marginación y el asimilacionismo de las culturas minoritarias por las mayoritarias con vistas a generar modelos de comunicación intercultural que sean integradores de las diversas identidades independientemente de su preponderancia. Interesa entender que la diferencia bien orientada dentro de la realidad globalizada no genera conflictos sino riqueza. Y esta cuestión introduce el saber ser en el saber y el saber hacer con una expresión clave: diálogo solidario. El *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural* editado por el Consejo de Europa (2008) esclarece nociones en este sentido, dando especial relevancia a las estrategias comunicativas de intercambio abierto y respetuoso de opiniones, capacidad de expresión libre y de escucha atenta del discurso ajeno, ya que sus objetivos son comprensivos y coparticipativos con la alteridad en el marco convencional de los Derechos Humanos.

En relación con la educación literaria intercultural, María González García apunta la voluntad de superar la dialéctica de los opuestos para lograr una auténtica comunicación integradora de multiplicidades y cambios y, por ello recomienda "El empleo comunicativo de los textos literarios a través de foros y de talleres lectoescritores de carácter significativo abre paso a la inclusión expansiva e interactiva de todos los mundos posibles dentro y fuera del aula y al provecho de su riqueza en culturas y convivencia" (González, 2015b, p. 417). Y trae a la memoria la literatura de viajes, la literatura del exilio, la del emigrante, la tradicional y de asunto mitológico que también migra entre pueblos dada su verdad antropológica perdurable, la idea loable de la literatura universal siempre que reúna a Oriente y a Occidente, y la literatura que recrea motivos patrimoniales. Entre las estrategias didácticas eficaces, también aconseja (González, 2015b, p. 419):

> - Recoger textos de la literatura de tradición oral del patrimonio cercano al estudiante y la investigación en su pervivencia en distintas poblaciones y épocas como prueba de un imaginario colectivo y de la existencia de puentes entre culturas desde valores humanos universales.
> - Realizar dramatizaciones en el aula sobre los diversos tipos de literatura con temática intercultural, pues el juego de rol e incluso la catarsis del espectador son

vías potentes para aprender esta competencia socializadora. También es útil en este sentido el teatro de títeres y marionetas. El teatro tiene, además, la ventaja intrínseca de compaginar el lenguaje verbal con el kinésico, e icónico y el musical.

- Realizar comentarios críticos personales a partir de antologías de textos interculturales y establecer un foro para compartir las lecturas, argumentar las tesis sostenidos y enriquecer el aprendizaje con diversos puntos de vista.
- Confeccionar un mapamundi de literaturas y asociarlas con ejemplos de imágenes artísticas y culturales representativas.
- Realizar talleres de creación literaria de proyección intercultural.

Importa sobremanera planificar la investigación-acción en el aula con acciones comunicativas que procuren la conexión entre culturas dentro del aula y la educación en valores democráticos, lo cual depende de la voluntad didáctica y humana del profesor pero también de la voluntad institucional del equipo directivo del Centro educativo donde trabaja. Sin duda, ello debería ser parte de la identidad de todo el Centro, ya que, como alega Touriñán López (2008, p. 36), la educación en valores y en actitudes para la interculturalidad es un "elemento fundamental para el éxito de la integración en el mundo, para promover y proteger la identidad cultural y para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado". De hecho, el enfoque intercultural debiera estar en cualquier inmersión lingüística (González di Pierro, 2011). La literatura puede procurar la transmisión de modelos de comprensión y estrategias generativas para educar la conciencia ética de los aprendices de cara a su vida diaria, que en la actualidad es obviamente multicultural. Surge la interculturalidad cuando se mezclan culturas de dos lugares, pero también cuando se juntan dos tiempos en una misma cultura, lo cual sucede en los encuentros entre generaciones o en las revisiones actualizadas del mundo tradicional. De cualquier manera, hay que buscar la mejor dinámica verbal para el desenvolvimiento pacífico y enriquecedor de tales situaciones de conjunción. Es así como González di Pierro propone, desde bases etnográficas, la educación intercultural con actos de competencia participativa en Educación Primaria (González di Pierro, 2014).

Siguiendo los consejos de la profesora González García sobre la educación literaria que promueva la interculturalidad, la forma de expresión más viable es la

del diálogo, ya que permite la retroalimentación que, si va mezclada con empatía por el otro, puede dar los mejores frutos para limar las asperezas del problema y extraer el tesoro que alberga la atención a la diversidad en el aula por esta vía. Y, entre todos los géneros literarios para la infancia, se estima que es la dramatización el que mejor despliega las virtudes comunicativas del diálogo, especialmente si han nacido para mostrar el nudo de un conflicto que se puede desenredar con la mano sabia de la risa, del buen humor, que tanto gusta a los niños y tan fácilmente los predispone hacia la incorporación natural de los aprendizajes complejos.

2.2.2.3. EDUCACIÓN IMAGINATIVA: COMUNICAR PARA CREAR

En su ensayo "El arte de leer" anotaba Azorín estas reflexiones entusiastas sobre el poder intelectual de la imaginación humana (Azorín, 1983, p. 1163):

> ¿Cómo despertar la imaginación? Si hay algo en la vida de subido valor, es la imaginación. La imaginación es la prenda más exquisita con que cuentan los humanos. La imaginación propulsa el progreso, crea las artes y pone amenidad en el trato social. Hombre sin imaginación es hombre inerte. Desde la niñez ha de ir desenvolviéndose tan precioso don.

Solamente si actúa la facultad intelectual de la imaginación, el aprendizaje de la literatura cobrará importancia en la vida de los discentes. Solamente por ella la literatura dejaría de ser un lujo exótico de la cultura y se revalorizaría por proporcionar a la mente la exquisitez nombrada por Azorín para el humanismo genuino, que da ímpetu a los avances científicos, a la originalidad creativa del arte y a la "amenidad en el trato social", es decir, a la variedad de buen humor que ha de subyacer en toda competencia comunicativa, pues la sonrisa de la empatía (ese ponerse en lugar del otro que trae la lectura y la escritura de textos ficticios) es la que abre puertas a la socialización, convicción que da sustento teórico a esta investigación.

Las directoras de esta Tesis Doctoral son autoras del interesante libro *El camino de la imaginación (el gusto, el genio, el sueño, el infinito)* (Caro y González, 2009),

donde profundizan en la genealogía teórico-artística en el que se apoyan las ideas de Azorín, la cual se remonta a los estudios de la ilustración escocesa sobre la psicología del arte (el gusto), siguiendo por la revisión de las aportaciones poetológicas del romanticismo alemán e inglés (el genio), los avances científicos del Psicoanálisis en relación con el funcionamiento imaginario del inconsciente (el sueño) y la expansión semiótica en disciplinas diversas del estudio de los lenguajes donde interviene la imaginación humana como puente conectivo entre vida y cultura. De modo que, por el camino de la imaginación, ética y estética crecen trenzadas en experiencias donde la belleza y lo sublime provocan admiración y asombro o curiosidad, y sobre todo, abren infinitas posibilidades a la significación, tal y como Barthes anunciaba sobre la desenvoltura de los hipertextos, que no es otra cosa que la de los textos verdaderamente clásicos, verdaderos supervivientes en la mentes lectoras de la posteridad.

En efecto, la imaginación empleada en el espacio literario constituye un importante modalizador antropológico y cultural para el encuentro entre culturas (Cesarini y De Federicis, 1988, p. 28). Ello se debe a dos razones: una es la infinitud de perspectivas que se abren debido al contexto imprevisible desde el que cada lector actualizará la obra, y otra es la esencia interdisciplinar de la literatura, en cuyo pacto de ficción cabe cualquier temática y así genera actos comunicativos que siempre son creativos.

Rodari (1981, p. 155) también expresó esta virtud comunicativa interdisciplinar de la creación literaria al escribir "la función creadora de la imaginación pertenece al hombre común, al científico, al técnico; es esencial tanto para los descubrimientos científicos como para el surgimiento de la obra de arte; es, en definitiva, condición necesaria de la vida cotidiana.". Rodari sigue la estela de Vigotski sobre la imaginación como facultad intelectual del pensamiento humano y la de Read sobre la reeducación por vía del arte como experiencia integral que atraviesa cualquier tipo de conocimiento de Ciencias y de Letras. Es por ello que afirma (Rodari, 1981, p. 157):

> "Creatividad" es sinónimo de "pensamiento divergente", o sea capaz de romper continuamente los esquemas de la experiencia. Es "creativa" una mente siempre activa, siempre haciendo preguntas, descubriendo problemas donde los otros encuentran respuestas satisfactorias, a sus anchas en las situaciones fluidas en las

> que los otros barruntan sólo peligros, capaz de juicios autónomos e independientes (incluso del padre, del profesor y de la sociedad), que rechaza lo codificado, que vuelve a manipular objetos y conceptos sin dejarse inhibir por los conformismos.

Más adelante, en este marco teórico, trataremos más pormenorizadamente la contribución de Rodari a la educación literaria de herencia artística surrealista. En este punto la intención ha sido integrar su perspectiva en la línea teórica de la literatura que reivindica el poder cognitivo y transformador de la imaginación por la palabra.

A propósito de la modernización de los clásicos como estrategia de educación literaria para afrontar la actual crisis de las Humanidades en el siglo XXI, Mª Teresa Caro ha investigado en los procesos educativos que reporta lo que ella denomina la "lectura creativa" como acto de leer que no se limita a analizar sino que se dedica a buscar elementos de inspiración para poder escribir obras personales -en especial de voluntad literaria- a través de una metodología intertextual:

> La lectura creativa implica no solo archivo o comentario sobre el texto, sino también su transformación dialógica: conduce la inducción y la deducción hacia la "abducción", es decir, anima a leer para escribir: gracias a la invención de textos a partir de la imitación libre de los clásicos en nuevos contextos de recepción inherentes a los alumnos, el clásico se vuelve moderno por abducción-síntesis intuitiva e inspiración intertextual. (Caro, M. 2006, p. 16)

El modelo de comunicación literaria propuesto por Caro Valverde se halla en la vanguardia del estado actual de la cuestión con respecto a las tareas creativas de iniciación a la escritura literaria desde un enfoque de aprendizaje basado en competencias para la vida. Este ha de contextualizar la idea de producción textual en la cadena comunicativa de don y deuda que se establece entre el autor y sus lectores y también entre el autor que se inspiró en sus propias lecturas para poder inventar.

Sus ideas educativas quedan sintetizas en el siguiente esquema comparativo entre la concepción preceptiva del clásico según un enfoque academicista y la concepción poética del clásico desde los prolegómenos antes mencionados a propósito del ensayo *El camino de la imaginación* (Caro, 2015, p. 316):

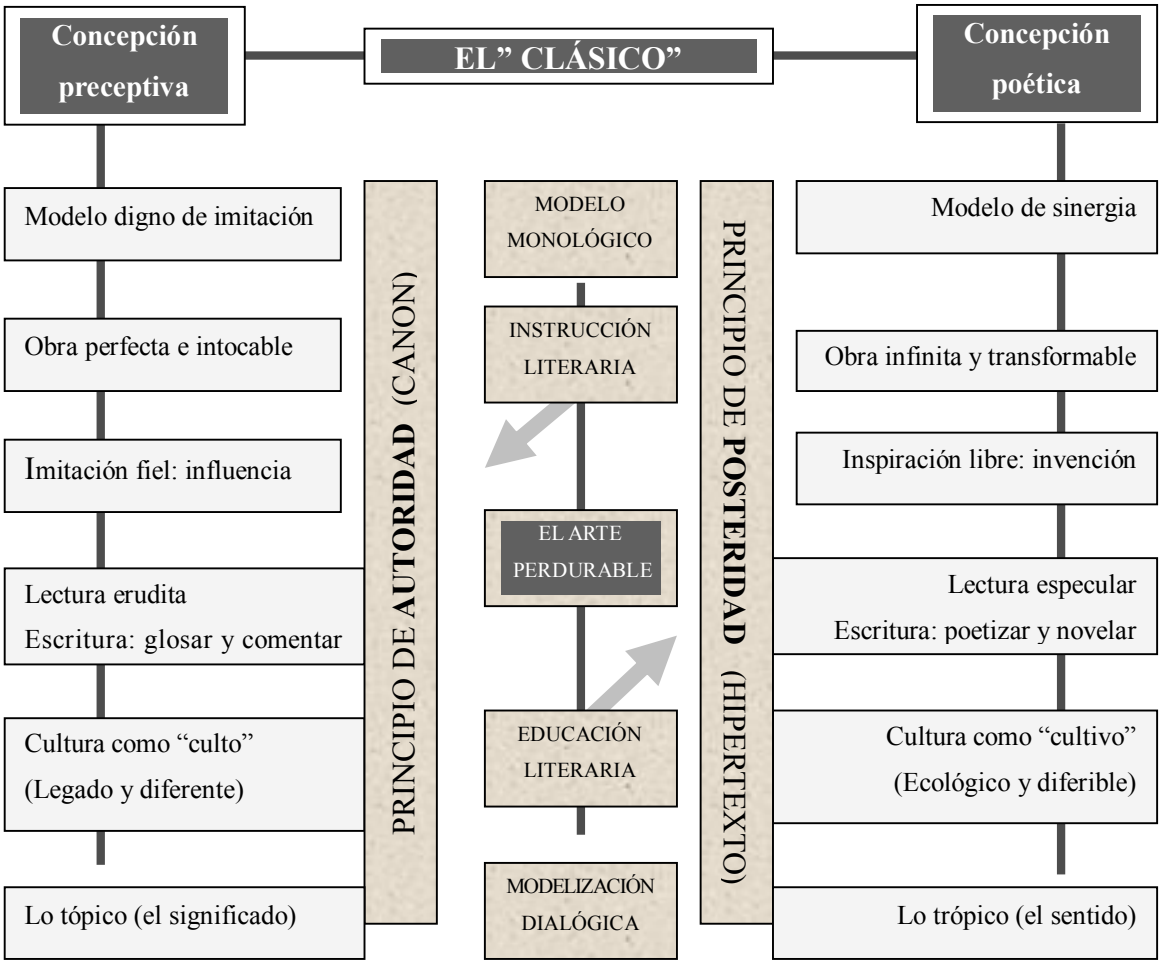


Figura II.4. Esquema comparativo entre el enfoque academicista versus el enfoque basado en competencias para la vida

Tal vinculación re-contextualizada por la vida misma de las obras es lo que hoy se conoce como "hipertexto" en el sentido más genuino de la palabra. En este sentido, son esclarecedoras las ideas de González García (2009) sobre el espacio literario de los clásicos a partir del ejemplo de la célebre novela cervantina expresadas en su estudio *Educar con el Quijote: del canon al hipertexto,* pues invita a trabajar la creatividad en clase recreando los textos clásicos desde las vivencias de los propios alumnos. De este modo desaparecen las estrategias comerciales de las editoriales que solo buscan lectores plácidos con temas pero que desatienden a los lectores realmente activos, aquellos que se sienten llamados hacia la correspondencia cuando leen algo donde advierten destellos de o para su propia vida. Las huellas de los talleres hipertextuales actuales se apoyan en las de numerosos antecedentes que cultivaron los talleres literarios en el aula con un enfoque innovador, e incluso algunos de ellos surrealista. Por citar algunos casos

internacionales, en Italia, además de los famosos talleres de Rodari sobre la retórica intertextual de la imaginación comentados con anterioridad, es de justicia citar la labor precursora de la Escuela de Barbiana (Corzo, 1983) en un método creativo procesual modélico para talleres de carácter colectivo; en Francia destaca el trabajo vanguardista y también pionero de Queneau, miembro del grupo surrealista Oulipo (al que también pertenecían Pérec, Duchamp y posteriormente Calvino), cuyos *Ejercicios de estilo* (Queneau, 1987) trabajan la creatividad como perpetua transformación del lenguaje a merced no de la intención del autor sino de los avatares de la retórica; en USA destacan los numerosos talleres de Goldberg donde se rescata el acto de escribir en su poder farmacológico con el que es importante hacer terapia creativa a modo de ejercicio habitual que permita liberar el inconsciente y su recursividad correlativa e inventiva en el momento de la redacción textual; en Argentina, desde hace décadas, han proliferado los talleres literarios de la mano de numerosos autores entre los que destaca Bratosevich (2001) con afán de despertar el poder iconoclasta de la imaginación con prácticas polifónicas que despierten el ingenio creativo y la agudeza crítica. han elaborado, con deleitable actitud iconoclasta y tras veinte años coordinando talleres, una guía de prácticas intertextuales y polifónicas destinadas a explorar la imaginación y la cultura con sentido crítico; y en España también existe una corriente de talleres literarios terapéuticos liderados por Ortega (1986) en proximidad con las ideas expresadas por Bettelheim (1980) en su célebre *Psicoanálisis de los cuentos de hadas,* con las cuales también simpatiza la hipótesis de este trabajo de investigación, puesto que la literatura, gracias a la sinergia que le otorgan sus posibilidades de humor y empatía, puede sanar mentes más allá de las dialécticas violentas y dilemáticas que dan origen a los traumas.

2.2.2.4. EDUCACIÓN EMOCIONAL: COMUNICAR PARA REÍR

Los tratados poéticos sobre la risa coinciden en que uno de los motivos más eficaces para suscitar la risa es la experiencia de la contradicción, más acusada todavía si ello causa extrañeza con respecto a lo normalizado. Como la risa, también el ingenio se excita con el descubrimiento de relaciones muy apartadas e imprevisibles que sorprenden al ánimo por su extraña novedad al verlas reunidas en un solo objeto. La risa es la manera emocional de

trabajar el ingenio intelectual, ya sea por la agudeza verbal, la ridiculización de caracteres o el relato de hechos graciosos, pues, en efecto, como discernía Bergson (1973) en su estudio *Le rire,* existen tres tipos de risa: la de situación, la de carácter y la verbal.

En efecto, la incongruencia entre el pensamiento y la realidad trabaja la risa desde los dobles sentidos del chiste o los contrastes de lo absurdo. La hipérbole y el mundo al revés son los aliados del proceso de la risa donde la metáfora trabaja del lado inaudito de la paradoja, pues lo contrario puede convivir en una cosa. También la metonimia y la sinécdoque, que trastocan roles lógicos como, por ejemplo, el autor por la obra o la parte por el todo, son mecanismos que generan el equívoco que suscita el humor. De hecho, Freud (1988) asoció el trabajo intelectual que opera en el sueño y en el chiste con tales figuras retóricas por él denominadas "mecanismos de condensación y desplazamiento".

Pero quizá el proceso educativo más intenso que proporciona la risa es su capacidad catártica de sanar las emociones. Es la imaginación humana la que le permite distraerse con respecto a los problemas serios, y en ello reside su poder terapéutico. Y en este sentido el hecho de comunicar para reír se convierte en una potente estrategia para desarrollar la competencia emocional en sus múltiples ámbitos, categorizados por Bergson (1973) en su estudio *Le rire* en conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, habilidades de vida y bienestar. La conciencia de las propias emociones, la receptividad y la expresividad, la empatía, el autocontrol para afrontar lo negativo, la sinceridad, la cooperación y el pedir ayuda, entre otras características, se dinamizan cuando el buen humor se trabaja para la construcción de convivencia en corresponsabilidad, tal y como ocurre, por ejemplo, en los talleres de dramatización y en las asambleas corteses.

Así que conviene incorporar la risa como estrategia de aprendizaje, tal y como propone Tamblyn (2006) en su estudio cognitivo sobre el tema, donde sostiene y demuestra (con casi un centenar de técnicas) que el humor fomenta la escucha, el pensamiento crítico, la creatividad, el aprendizaje y la memoria. El fomento del humor en el aula fomenta la recepción flexible de conocimientos nuevos y la resolución de problemas de manera creativa.

El humor es un instrumento emocional de aprendizaje de la competencia comunicativa muy eficaz para la infancia, especialmente en el ámbito de la oralidad por el estímulo de su efecto sorpresa y las numerosas figuras retóricas de procedencia lúdica que se emplean en ellos, como las metáforas sorprendentes, las ironías que implican el juego del escondite de ideas y del acertijo, las onomatopeyas, los calambures, las jitanjáforas, y la gesticulación. Así lo expresa Pilar de la Puente Samaniego en su estudio "El humor, clave para la enseñanza de la expresión oral en los últimos niveles de la Educación Primaria" (De la Puente, 1994, p. 183):

> La afectividad del lenguaje desemboca en la metáfora y la gran masa de un idioma procede del humorismo, factor importante cuya contribución en la lengua afecta a su creación y selección. La ironía es considerada como una paradoja semántica humorística, es la antífrasis de los gramáticos, denominada por Carnoy «hiposimia irónica», en cuanto que el sentido constituye una adivinanza para el interlocutor. El humorismo, como factor capital en la totalidad de la lengua, se ha dicho que es el determinante principal de las nuevas acepciones en cualquier idioma.

De la Puente incide en la importancia de la comunicación kinésica y paralingüística para promover la inteligencia humorística en la infancia, ya que la posturalidad y el gesto llevan rosas y sonrisas y también las provocan. Con todo, palabras alocadas por los juegos imaginativos y formales y por los gestos hilarantes, el objetivo último es encontrar un espacio de desinhibición hacia la lengua (De la Puente, 1994, p. 188).

Es por ello muy acertado pensar en la dramatización como la tarea colaborativa más completa para desarrollar la capacidad comunicativa y socializadora por vía de la creatividad de textos humorísticos generados por los propios aprendices, en este caso por niños de educación infantil. Para ello es aconsejable trabajar la transposición genérica de textos, como, por ejemplo, ha hecho Llamazares Prieto (2002) con la dramatización de cuentos como recurso para trabajar la lengua oral e Educación Infantil.

2.2.2.5. EDUCACIÓN RETÓRICA: COMUNICAR PARA JUGAR

El área de Lengua Castellana y Literatura puede resultar la más idónea para fomentar y estimular la creatividad de los alumnos mediante actividades apropiadas; actividades, por otra parte, que si están concebidas con un marcado carácter lúdico, pueden coadyuvar a que el proceso de enseñanza de la lengua resulte más próxima a los intereses de los alumnos y, en consecuencia, a que su aprendizaje resulte mucho más efectivo, al aumentar considerablemente los niveles de motivación.

Hay numerosas actividades retóricas tendentes a desarrollar las capacidades creativas desde la motivación del juego. La *Gramática de la fantasía*, de Gianni Rodari ofrece buenos ejemplos de ello a través de las técnicas de los "juegos fonéticos", el "binomio fantástico", los "juegos surrealistas" y la "hipótesis fantástica", por ejemplo. Por no nombrar otras tantas estrategias retóricas con sello de autor, como las greguerías de Gómez de la Serna, o sin él, como los ejercicios retóricos de comunicación juguetona que siempre han implicado los trabalenguas, los poemas sin sentido y las perogrulladas, por ejemplo, que, lejos de constituir un simple entretenimiento, tienen también, junto a su indiscutible valor recreativo, una clara intención formativa. El hermoso ensayo de Joan Huizinga *Homo ludens* ilumina muchas de las estancias de la educación retórica del lenguaje humano a través del juego, donde, a su juicio, se aloja el corazón del pensamiento humano, su capacidad generadora de ideas y formas, su poesía primigenia: “la poesía nunca será algo serio. Se halla más allá de lo serio, en aquel recinto, más antiguo, done habitan el niño, el animal, el salvaje y el vidente, en el campo del sueño, del encanto, de la embriaguez y de la risa” (Huizinga, 1968, p. 172).

Ante estas premisas, cabe cuestionarse si estamos promoviendo esa creatividad innata en los niños y niñas, y si las actividades propuestas en estos niveles son tendentes a dejar fluir ese caudal imaginativo que poseen sus mentes, y si los métodos de trabajo se basan en las experiencias donde interviene el juego y se aplican en un ambiente de afecto y confianza para potenciar la autoestima e integración social de los niños.

2.3. Poética del humor surrealista y su tratamiento educativo

La crítica literaria (García de la Concha, 1982; Chénieux-Grendon, 1989; Aranda, 1991) coincide en que el surrealismo surgió como movimiento rebelde contra los desastres de la Primera Guerra Mundial y el capitalismo burgués que la había sustentado. Sus defensores escribieron manifiestos programáticos de su revolución artística. En este contexto, el ideario era el que Alquie explica en *Filosofía del surrealismo*: "el surrealismo tiende un hilo conductor entre los mundos demasiado disociados de la vigilia y del sueño, de la realidad externa e interna" Alquie (1974, p.154). Es por ello que en su libro *Las vanguardias artísticas del siglo XX,* De Micheli (198, p. 323) subraya como su condición esencial de este movimiento artístico la armonización de realidad y sueño en busca de una realidad absoluta. Y, como veremos a continuación, *La interpretación de los sueños* de Freud influyó sobre su gran promotor, André Breton, para estimar el papel que desempeña la lógica de los sueños en la vida creativa del ser humano.

El surrealismo asoma en España a finales de los años veinte con algunas manifestaciones de diversas artes: literarias, pictóricas y cinematográficas. Mientras que las dos últimas se ciñen al patrón de André Breton sobre la automatización del pensamiento por el arte –tal y como se puede observar en el primer cortometraje surrealista, *Un chien andalou*-, en cambio la poesía y la narrativa no renuncian al fondo romántico y simbólico del imaginario y sustentan sus obras en bases humanistas que, no obstante, también luchan contra la ideología burguesa. Así ocurre con los miembros de la "Generación del 27", tanto en sus manifestaciones graves como en las humorísticas, pues se sostienen en la semejanza entre el concepto de "Witz" (choque de contrarios) que Freud recuperó del romanticismo alemán para explicar los procesos inconscientes y que son causantes directos de la generación del disparate como recurso creativo subversivo que arranca la obra de su contexto habitual. Así ocurre con los escritores revisados en este capítulo tanto en este ámbito nacional como en el internacional.

2.3.1. EL LENGUAJE ARTÍSTICO DEL INCONSCIENTE: REVOLUCIÓN Y *NONSENSE*

La poética surrealista se basa en el poder retórico del lenguaje del inconsciente para potenciar la imaginación humana por tratarse de un generador continuo de imágenes, que se pueden sacar a la esfera del arte por medio de un ejercicio mental en el que la conciencia no interviene y cuyo proceso de trascripción debería ser automático. En su *Manifiesto surrealista* de 1924 André Breton fue taxativo sobre dicho tema (Breton, p. 328):

> A este respecto, debemos reconocer que los descubrimientos de Freud han sido de decisiva importancia. Con base en dichos descubrimientos, comienza al fin a perfilarse una corriente de opinión, a cuyo favor podrá el explorador avanzar y llevar sus investigaciones a más lejanos territorios, al quedar autorizado a dejar de limitarse únicamente a las realidades más someras.
> Quizá haya llegado el momento en que la imaginación esté próxima a volver a ejercer los derechos que le corresponden. Si las profundidades de nuestro espíritu ocultan extrañas fuerzas capaces de aumentar aquellas que se advierten en la superficie, o de luchar victoriosamente contra ellas, es del mayor interés captar estas fuerzas, captarlas ante todo para, a continuación, someterlas al dominio de nuestra razón, si es que resulta procedente.

El primer manifiesto bretoniano se apoya en las teorías freudianas del inconsciente para entender la inspiración poética como dictado natural de este en cualquier persona (todos somos poetas y basta con cerrar los ojos para que fluyan las imágenes) definir el surrealismo como automatismo psíquico puro que intenta expresar el funcionamiento real del pensamiento más allá de los condicionamientos lógicos, morales o estéticos de la razón. Por lo tanto, aspectos fundamentales en las representaciones artísticas surrealistas son los sueños, la fantasía, el rechazo a lo convencional, a la lógica, a través del automatismo psíquico puro, por cuyo medio se intenta expresar verbalmente, por escrito o de cualquier otro modo, el funcionamiento real del pensamiento.

A juicio de Breton, el artista desenvuelve su imaginación en estados de incertidumbre donde la mente es libre para inventar desde la pura sensualidad complaciente, sin conciencia moral, como hacen los niños en situaciones de juego. Los secretos del arte mágico del surrealismo que aparecen en el primer *Manifiesto* gozan de este modo de actuar despreocupado al tiempo que trascendental que afecta no solo a la palabra sino también al amplio espectro semiótico de las artes con una filosofía que anuncia una nueva forma de vida. En este contexto, la imagen considerada como productividad de la imaginación transporta al sujeto hacia lo que José Jiménez califica como "suprarrealidad" (Jiménez, 2013a, p. 19) en una relación dialéctica con la realidad que no abandona al artista de raigambre surrealista aun cuando este abandone dicho movimiento.

El poeta se convierte en un "medium" y la analogía se convierte en el centro de la teoría creacionista del surrealismo. Por medio de las analogías se llega a la experiencia de lo sagrado. Lo sagrado es, según Breton, un allá que está aquí y, por tanto incluye la disolución de contrarios propia de la experiencia paradójica, lo cual constituye una nueva relación entre la figura y su sentido. La metaformosis y la enunciación son inherentes a la experiencia surrealista, cuya palabra clave es "como" (Baron, 1981, p. 73). Tal faceta reflexiva del discurso bretoniano ha sido analizada por Bárbara Barreiro en estos términos (Barreiro, 2014, p. 449):

> Como buen literato, Breton también pretende relacionar la palabra con el surrealismo, llegando a conclusiones lingüísticas y semióticas. Entiende que el idioma es más que susceptible de tratarse de forma surrealista, va más allá y afirma que el idioma es únicamente para eso, y que su uso surrealista denota una excelente brillantez que va más allá de lo banal. Con el lenguaje surrealista se "re-aprende" adaptándolo de una mejor manera al diálogo. Este diálogo surrealista no tiene la finalidad de profundizar en temas ni desarrollar tesis para sacar conclusiones, sino que lo que pretende es liberar a los interlocutores de cualquier regla predeterminada. Esta característica surrealista no es sólo aplicable al diálogo o la poesía, sino que se presentarán también en la pintura y la fotografía, como modo de expresión artística.

La revolución surrealista que ocupó el lustro comprendido entre 1924 y 1929 abanderada por André Breton y Benjamin Péret trabajaba esta ideología artística como una fuerza capaz de transformar el mundo hasta el punto de producir una nueva declaración de los derechos humanos donde lo maravilloso se eleva a categoría estética máxima entendiendo que ello está, no en las categorías provenientes del buen gusto estipulado por la crítica imperante, sino en todo aquello que conmueve a la persona, que le impacta e influye en sus pasiones propias y profundas. Por su parte, Barreiro relaciona esta manifestación surrealista sobre lo maravilloso con la categoría romántica de lo sublime (Barreiro, 2014, p. 454):

> En cierto sentido, podríamos relacionar lo maravilloso con el término romántico de lo sublime, ya que esto también afecta directamente al individuo, provocándole una emoción o impacto en su interior, que mueve las pasiones más profundas del espíritu. De esta misma forma, rechazan la realidad, la cotidianeidad, la sociedad y sus gustos, al igual que lo hacían los autores románticos, cuya negatividad y dejadez hacia la cultura contemporánea los llevaban a trasladarse a tiempos pasados o a lugares casi ideales e irreales, los cuales movían sus pasiones y les hacían sentir realmente vivos.

De 1929 data la composición de Magritte *La femme cachée,* un fotomontaje donde dicho cuadro está rodeado por 17 fotografías de artistas representativos del surrealismo, que fue publicado en el número 12 de *La Revolution Surréaliste.* De izquierda a derecha y de arriba abajo aparecen, entre otros, artistas, Aragon, Breton, Buñuel, Dalí, Eluard, Ernst, Magritte y Tanguy.



Figura II.5. René Magritte. Je ne vois pas la (femme) cachée dans la forêt. Foto-collage. 1929. http://cultstories.altervista.org/cultgallery-surrealisti-parigini/magritte-femme-foret/

La imagen representa la idea del amor en su poder reconciliador de todo hombre con la idea de vida. Se trata, según afirma Breton en la cita revista, de descubrir un objeto indispensable y disimulado como hacen los niños al descubrir los misterios.

Pero pronto el surrealista belga Magritte disintió del programa surrealista francés de Breton que obligaba a todos los miembros del movimiento a ingresar en el partido comunista. Su caso no es el único: el surrealismo posterior a 1929, aun cuando se alimenta de las bases bretonianas, muestra que cada artista del movimiento escoge su propio camino ideológico.

Así ocurre también con Dalí, que incorporado ese mismo año a las filas surrealistas en su pleno auge parisino y con el aval de ser coautor del aplaudido cortometraje *Un chien andalou,* lo hace para cultivar su óptica personal por él denominada "método paranoico-crítico", el cual elabora a partir de las teorías psicoanalíticas de Jacques Lacan sobre el delirio interpretativo, con vistas a contribuir al descrédito del mundo de la realidad.

Dalí entiende el delirio como una actividad sistemática revelada por la crítica en sus imágenes, asociaciones, coherencias y sutilezas. Por tanto, entiende metódicamente tal actividad paranoico-crítica como una fuerza organizadora y productora de azar objetivo. Y, como bien ha observado Francisco Calvo Serraller (1981), el realismo minucioso de Dalí se justifica por esta voluntad de pintar detalladamente estas imágenes de congruencia fantástica y alegórica con un deliberado acto provocador a la vez que con admiración devota a sus clásicos (Wermeer y Velázquez). El resultado es una obra que admite lectura, y muestra al mismo tiempo lo que hay y lo que el pintor quiere hacer ver.

He aquí un ejemplo donde la voluntad de visión queda orientada a través del título de la obra:



Figura II.6. Salvador Dalí: Afgano invisible con la aparición en la playa del Rostro de García Lorca en forma de un frutero con tres higos. 1838.
http://artecreha.com/el-metodo-paranoico-critico/

Otro exponente destacado del surrealismo español es Remedios Varo, quien desde la marginalidad de su exilio en México, con una producción posterior a la explosión surrealista de los años 30, pintó en la órbita del surrealismo plasmando otro orden del mundo que revela su misterio (p. 50). Su obra tiene el exotismo imaginativo que mezcla lo mítico con lo científico en escenarios que recuerdan a la alquimia medieval y a la imaginería estilizada de El Bosco (Vázquez, 2004; Rey, 2016).



Figura II. 7. Remedios Varo: Papilla estelar. 1958
http://3.bp.blogspot.com/-vKU61ZCpVus/UMLNIBjYEWI/AAAAAAAAAJ0/eleGU5U-b04/s1600/Varo+-+Papilla+estelar.jpg

Desde muy diversos métodos, el objetivo del surrealismo es contar historias irracionales y sorprendentes. Como bien indica Pierre Chavot en su monografía *L´ABCdaire du Surréalisme* respecto de la idea primera del Surrealismo, "Il ne s´agit pas d´imiter la réalité, mais de provoquer le rire en rompant avec la convention (Chavot, 2001, p. 7). No en vano surgió tras el cataclismo geográfico y humano que advino tras la Primera Guerra Mundial como demanda revolucionaria de una nueva aventura de libertad humana.

Así fue como la concibió Antoine Artaud en una declaración que data de 27 de febrero de 1925, apelando a la imagen del grito que regresa a sí mismo. Sus efectos llegaron hasta los años 40 y desde entonces disminuyeron hasta su total disolución en 1969. Es por ello que la conocida *Histoire du surréalisme* de Maurice Nadeau (1964) encaja el movimiento entre ambas guerras mundiales con la siguiente secuencia: primero, la elaboración de sus bases a raíz de la primera guerra mundial y las confluencias de sus primeros ideólogos con el movimiento dadaísta; segundo, el periodo heroico (1923-1925), época en la que se asume la poética del sueño de influencia freudiana y se funda el movimiento; tercero, el periodo razonante (1925-1930), que prolonga el espíritu revolucionario por vía del compromiso político con el comunismo a partir del ejemplo de Pierre Naville; cuarto, el periodo de autonomía (1930-1939), en el que se desarrolla el método daliniano de la paranoia crítica y se aclimatan las ideas bretonianas en Estados Unidos, así como también se introducen las de Bataille, el cual fue partidario de un surrealismo antropológicamente enraizado y desprovisto del componente político.

En 1929 Walter Benjamin escribió su ensayo "El surrealismo" con gran perspicacia crítica hacia el porvenir y capacidad iluminadora de la embriaguez inherente a la iluminación revolucionaria de dicho movimiento. Aquel le sedujo en su promesa libertaria de no habitar nunca espacios cerrados, pues –indica Benjamin (2013, p. 36)- "Vivir en una casa de cristal es la virtud *par excellence.* Supone una embriaguez, un exhibicionismo moral del que nuestra época anda necesitado".

En proximidad con sus teorías también merecen ser citadas las de Maurice Blanchot expresadas en su breve ensayo "Tradition et surréalisme" de 1943. Allí afirma el poder anticipador del arte respecto de la cultura y la ciencia debido a su capacidad creativa o innovadora, a menudo intempestiva y provocadora del desmontaje de tópicos consolidados. Y concretamente el surrealismo aporta una revolución sobre el lenguaje por reconocer en él la libertad que le concede la imaginación. Blanchot lleva la cuestión del surrealismo a la de la muerte del autor: "Una de las cosas que Blanchot admirará del surrealismo será su capacidad para reconocer que "el lenguaje no tiene nada que ver con el sujeto. Es un objeto que puede guiarnos y puede perdernos"" (Yébenes, 2007, p. 119).

Tras los pasos de ambos ensayistas caminan las ideas de Octavio Paz contenidas en su monografía *La búsqueda del comienzo (escritos sobre el surrealismo)*, donde con acento comprometido con la denuncia del sistema mental carcelario que coarta la cultura contemporánea (Paz, 1974, p. 29):

> Día a día se hace más patente que la casa construida por la civilización occidental se nos ha vuelto prisión, laberinto sangriento, matadero colectivo. No es extraño, por tanto, que pongamos en entredicho a la realidad y que busquemos una salida. El surrealismo no pretende otra cosa: es un poner en radical entredicho a lo que hasta ahora ha sido considerado inmutable por nuestra sociedad, tanto como una desesperada tentativa por encontrar la vía de salida. No, ciertamente, en busca de la salvación, sino de la *verdadera vida*. Al mundo de "robots" de la sociedad contemporánea el surrealismo opone los fantasmas del deseo.

Octavio Paz relaciona la experiencia surrealista con la experiencia del retorno a la infancia, de "reconquista de los poderes infantiles" (Paz, 1974, p. 30) que viven dentro de cada persona por tratarse de su imaginación y su deseo. Sus teorías no andan lejos de las del propio Freud expresadas en su ensayo "El poeta y la fantasía" de 1908, donde -según resume Isabel Paraíso (1994, p. 29)- sostiene que, "al igual que el juego del niño es duplicación fantaseada de "cuanto los adultos hacen" y al niño le está vedado, así también la fantasía del hombre adulto", pues pretende con ello rectificar realidades insatisfechas.

A juicio de Paz, el ser humano imagina porque desea viajar lejos de sí mismo, ser otro, y ama encarnar su sueño fundiéndose con su imagen. Esta relación especular brevemente formulada por Novalís –"el hombre es imagen"- se ha convertido en máxima del surrealismo. Pero esta fusión no atrapa al hombre en una imagen unívoca sino que lo libera en prole amorosa hacia la fusión con la multiplicidad de manifestaciones del mundo (Paz, 1974, p. 37):

> El surrealismo intenta resolver la vieja oposición entre el yo y el mundo, lo interior y exterior, creando objetos que son interiores y exteriores a la vez. Si mi voz ya no es mía, sino la de todos, ¿por qué no lanzarse a una nueva experiencia? La poesía siempre ha sido hecha por todos. Los mitos poéticos, las grandes imágenes de la poesía en todas las lenguas, son un objeto de comunión colectiva. Los surrealistas no solo quieren participar en las creaciones poéticas: aspiran a convertir esa participación en una nueva forma de creación.

A modo de síntesis, merece interés reflejar la organización semántica de la exposición *El surrealismo y el sueño* realizada en el Museo Thyssen-Bornemisza (2013, p. 3), pues recoge en su índice de modo resumido y sugerente los ocho tópicos fundamentales de este movimiento, a saber:

1. Los que abrieron las vías (de los sueños) (Antecedentes fundamentales, a modo de introducción…).

2. Yo es otro (Variaciones y metamorfosis de la identidad).

3. La conversación infinita (El sueño es la superación de Babel: todas las lenguas hablan entre sí, todos los lenguajes son el mismo).

4. Más allá del bien y del mal (Un mundo donde no rigen ni la moral ni la razón).

5. Donde todo es posible (La omnipotencia. Todo es posible en el sueño).

6. El agudo brillo del deseo (La pulsión de eros sin las censuras de la vida consciente).

7. Paisajes de una tierra distinta (Un universo alternativo que, sin embargo, forma parte de lo existente).

8. Turbaciones irresistibles (La pesadilla, la zozobra).

En el *Diccionario abreviado del surrealismo* André Breton y Paul Eluard la palabra "arte" es definida como "concha blanca en una palangana con agua" (Breton y Eluard, 2003, p. 18). Esta definición y el resto de las que integran dicho diccionario revelan la retórica del *nonsense* que habita la escritura surrealista con voluntad humorística tendente hacia el disparate, la tontería y el absurdo, acciones que en el mundo infantil han sido ligadas tradicionalmente a rondas y juegos y en el mundo adulto ha sido empleado para la sátira inteligente, tal y como hizo, por ejemplo, Lewis Carroll en *Alicia en el país de las maravillas* (Romea, 2010).

Los juegos del sin sentido que nace en el inconsciente humano van ligados a las teorías freudianas sobre el chiste ("witz" en alemán) o roce de contrarios que procuran "sentido en lo como el chiste: con antinomias conjuntadas con fines sentimentales. "Los surrealistas siempre se han dedicado a preservar la verdad interior sin que nada la mortifique ni la obstaculice, tal es su humor ingenioso, desatinado" (Freud, 1988, p. 1031). Caro Valverde ha comentado al respecto que, por el hecho de aparear lo heterogéneo, lo chistoso permite "hallar chocantes analogías y asombrar así por vía del ingenio" (Caro, 1999, p. 251).

Con agudeza analítica y voluntad ensayística, Román López Tamés ha escrito en su *Introducción a la literatura infantil* que "el disparate, *nonsense*, infantil puede estar en el origen del hecho poético. Nada se dice de ellos, solo ritmo y sonoridad. Los surrealistas lo sabían bien y quisieron volver a esa infancia de la libertad y del absurdo. Acabar con la esclavitud del pensamiento lógico" (López, 1990, p. 28). A su juicio, el *nonsense* perseguido por los surrealistas se encuentra en estado puro en las canciones infantiles tradicionales.

2.3.2. EL SURREALISMO LITERARIO ESPAÑOL Y SU PROVECHO EDUCATIVO

En la educación del siglo XXI importa recuperar el estudio literario del surrealismo ya que, como bien comenta Jaume Pont en el libro *Surrealismo y literatura en España*, este supone un hito fundamental en el imaginario de la modernidad y "muchas de las estrategias creadoras que sembró el surrealismo siguen todavía vivas como ámbito de debate y controversia" (Pont, 2001, p. 8). Pont dedica al respecto capítulos a la obra artística de Dalí, Lorca, Alberti, Cernuda, Aleixandre y Buñuel,

El surgimiento del surrealismo en España acontece en los últimos años de la segunda década del siglo XX gracias a las iniciativas pictóricas (Dalí) y cinematográficas (Buñuel) que, aunque son manifestaciones escasas, demuestran gran calidad artística. Los primeros surrealistas españoles decidieron tomar como modelo de pensamiento vanguardista el método bretoniano centrado en la automatización del pensamiento por el arte y, por tanto, afrontaron la práctica surrealista a la sombra del pensamiento que no se rige por la lógica consciente de la razón, ni tampoco atiende a preocupaciones de índole ética o estética. Ciertamente, basta con asistir al pase del célebre cortometraje surrealista *Un chien andalou,* obra precursora del movimiento que le valió a Buñuel reconocimiento internacional y sobre todo por sus grandes ideólogos entonces residentes en Paris, para advertir esta voluntad de automatismo psíquico en su argumento y montaje cinematográfico, pues la historia se mostraba como una sucesión de secuencias inconexas en el plano semántico y también provocadoras por las escenas representadas, cuyos sucesos eran irracionales, efímeros e insólitos (Caro, 2012). Funcionaba en su imaginario el método crítico-paranoico generador de conocimiento irracional desde el azar objetivo, base retórica del cortometraje que tuvo desde su estreno el beneplácito de la cúpula surrealista (Castiglioni, 2015, p. 186).

En cambio, es unánime el juicio de la crítica literaria en la consideración de que las manifestaciones literarias españolas ligadas al surrealismo no funcionó tal

automatismo sino un tipo de brote poético más ligado a la pasión del romanticismo, pues sus frutos no buscaban el shock de lo inconexo e ilógico sino un trasfondo simbólico, e incluso a veces alegórico, que invitaba hacia una reflexión humanista que abominaba de los males de la sociedad capitalista y su coartada neoliberal para una nueva forma de despersonalización totalitaria. En esta línea crítica fue pionero el estudio de Bodini *Poetas surrealistas españoles.* Bodini se centra en el análisis de la producción literaria de cuatro escritores destacados del surrealismo poético de aquellos años (Alberti, Aleixandre, Larrea y Lorca). La inclusión de Larrea se debe al hecho de haber sido pionero en orientar a los poetas de la "Generación del 27" en los protocolos parisinos del surrealismo, ya que el propio Larrea estuvo en la capital francesa varias veces y trabó contacto con los representantes prístinos del dadaísmo y del surrealismo. Además, tal y como reconoce Bodini, este grupo poético acogió el surrealismo con gran integridad y coherencia, lo cual contribuyó a fortalecer su perfil distintivo (Bodini, 1982, p. 12):

> La Generación del 27, no era una simple reunión de figuras, amigas y coetáneas, y de libros, sino que era una suma de fervores comunes, de simpatías y antipatías, y sobre todo un sistema cultural coordinado. La presencia del grupo se ve multiplicada por sus lecturas: basta con que leyeran a un clásico para que un viento fresco pasase por sus páginas vivificándolas.

El nexo o isotopía común a las poéticas de cada miembro de la Generación del 27 era su atención hacia el arte surrealista como una oportunidad lingüística e ideológica de liberarse respecto de las convenciones del mundo (incluidas las convenciones poéticas) con vistas a expresar mejor su mundo interior. Adviértase como esta tendencia de grupo cobra cuerpo literario en cada caso. Para tal fin, entre los poetas del 27 que escribieron obras surrealistas quedan destacados en este marco teórico los siguientes casos por su intensidad expresiva y su poética reveladora:

- Vicente **Aleixandre**. Desde 1928, decidió trabajar desde la perspectiva surrealista debido a la libertad expresiva que su método le proporcionaba sin renunciar a su constante poética: la búsqueda de la verdad interior. Su poemario *Espadas como labios* es emblemático por la carga intensa de amargura, ironía y

protesta, amargura e ironía que embarga, así como por su experimentación retórica con el mundo para lograr lo inusitado, lo cual ya se advierte desde su propio título construido retóricamente con un símil inverso en su voluntad de cultivar el arte poético lejos del "sentido común", nutrida de imágenes visionarias cuyo sentido poético va más allá que la lógica consciente con un dinamismo expresivo relevante tanto en su arte como en su coherencia (Bousoño, 1977, p. 47).

Este y otros libros suyos, como son *La destrucción o el amor*, *Sombra del paraíso*, *Mundo a solas* y *Nacimiento Último*, muestran su afán de hallar el fondo telúrico del mundo hasta el punto de que, como apunta José Pablo Ducis (2002), el poeta pierde su perfil humano y se enrarece, disolviendo la univocidad del sujeto lírico a través de la búsqueda del ser en lo abierto. El surrealismo de Aleixandre tiene la peculiaridad de que está cargado de romanticismo a través de su categorización panteísta de la experiencia amorosa, con la que funde, como bien ha razonado Rosa Fernández (1977, p. 144), realidad y surrealidad. Sirvan como ejemplo los versos del poema "Soy el destino" situados en *La destrucción o el amor* (Aleixandre, 1984, pp. 191-192):

> Sí, te he querido como nunca.
>
> ¿Por qué besar tus labios, si se sabe que la muerte está próxima,
> si se sabe que amar es sólo olvidar la vida,
> cerrar los ojos a, lo oscuro presente
> para abrirlos a los radiantes límites de un cuerpo?
>
> Yo no quiero leer en los libros una verdad que poco a poco sube
> como un agua,
> renuncio a ese espejo que dondequiera las montañas ofrecen,
> pelada roca donde se refleja mi frente
> cruzada por unos pájaros cuyo sentido ignoro.
>
> No quiero asomarme a los ríos donde los peces colorados con el
> rubor de vivir,
> embisten a las orillas límites de su anhelo,

ríos de los que unas voces inefables se alzan,
signos que no comprendo echado entre los juncos.

No quiero, no; renuncio a tragar ese polvo, esa tierra dolorosa, esa arena
mordida,
esa seguridad de vivir con que la carne comulga
cuando comprende que el mundo y este cuerpo
ruedan como ese signo que el celeste ojo no entiende.

No quiero no, clamar, alzar la lengua,
proyectarla como esa piedra que se estrella en la frente,
que quiebra los cristales de esos inmensos cielos
tras los que nadie escucha el rumor de la vida.

Quiero vivir, vivir como la hierba dura,
como el cierzo o la nieve, como el carbón vigilante,
como el futuro de un niño que todavía no nace,
como el contacto de los amantes cuando la luna los ignora.

Soy la música que bajo tantos cabellos
hace el mundo en su vuelo misterioso,
pájaro de inocencia que con sangre en las alas
va a morir en un pecho oprimido.

Soy el destino que convoca a todos los que aman,
mar único al que vendrán todos los radios amantes
que buscan a su centro, rizados por el círculo
que gira como la rosa rumorosa y total.

Soy el caballo que enciende su crin contra el pelado viento,
soy el león torturado por su propia melena,
la gacela que teme al río indiferente,
el avasallador tigre que despuebla la selva,
el diminuto escarabajo que también brilla en el día.

> Nadie puede ignorar la presencia del que vive,
> del que en pie en medio de las flechas gritadas,
> muestra su pecho transparente que no impide mirar,
> que nunca será cristal a pesar de su claridad,
> porque si acercáis vuestras manos, podréis sentir la sangre.

- Luis **Cernuda**. Durante los años en los que frecuentó la amistad de Aleixandre, los contactos con Lorca, Dalí y Buñuel en la Residencia de Estudiantes de Madrid, así como también con la estela de sus propios viajes a Paris y a Toulouse y el advenimiento de la República, fue cuajando la inclinación de Cernuda hacia el surrealismo.(Baron, 1990, pp. 76-103). Escribió los poemarios *Un río, un amor*, *Los placeres prohibidos, Donde habite el olvido* e *Invocaciones* con fondo surrealista rebelde y forma sencilla para expresar su deseo de realización personal aun cuando se halla cercado por una realidad impositiva e hipócrita.

Por este conjunto de libros fue homenajeado por sus compañeros de la Generación del 27 en vísperas de la guerra civil como "gran poeta del misterio" y su temperamento surrealista ha suscitado estudios especializados sobre el tema (Capote, 1976). De hecho, Armando López Castro apunta que "en el caso de Cernuda, la huella surrealista no se reduce a sus primeros libros, sino que le acompaña hasta el final" (López, 2003, p. 71).

Ricardo Gullón afina su interpretación cuando indica que a Luis Cernuda le interesó el surrealismo, no por su automatismo psíquico, sino por la tentativa de profundizar en el interior de los deseos inconscientes que afloran en la poesía disfrazados de extrañeza. En su clásico estudio "La poesía de Luis Cernuda" repara Gullón en la raíz romántica de esta poetología de la liberación del fuego del alma que transita por la obra cernudiana atemperando los afanes programáticos y exhibicionistas del surrealismo con la elegancia procedente de la sugerencia simbolista (Gullón, 1950; 2006):

> Para hacerle servir, los poetas surrealistas necesitaban desarticular el lenguaje, forzarlo, romper las ataduras lógicas, aún a riesgo de hacer ingrata su comunicación

> con el destinatario del poema. ¡Expresar sueños! Gran ambición, pues no trataban de contarlos sino de ponerlos al aire en vivo, con oleaje de sombras y luces y el misterio revelándose en fragmentos, relampagueando sobre el alma del poeta e iluminándola. Cernuda frena estas tendencias con su certero instinto para el hallazgo de la imagen necesaria, de la palabra cuya belleza impone un mundo por su sola presencia, ahorrándonos la descripción, temible escollo para la poesía.

Uno de tantos poemas de sinceridad surrealista presentes en *La realidad y el deseo* es "Remordimiento en traje de noche" localizado en *Un río, un amor* (Cernuda, 1985, p. 41):

> Un hombre gris avanza por la calle de niebla;
> No lo sospecha nadie. Es un cuerpo vacío;
> Vacío como pampa, como mar, como viento,
> Desiertos tan amargos bajo un cielo implacable.
>
> Es el tiempo pasado, y sus alas ahora
> Entre la sombra encuentran una pálida fuerza;
> Es el remordimiento, que de noche, dudando,
> En secreto aproxima su sombra descuidada.
>
> No estrechéis esa mano. La yedra altivamente
> Ascenderá cubriendo los troncos del invierno.
> Invisible en la calma el hombre gris camina.
> ¿No sentís a los muertos? Mas la tierra está sorda.

- Rafael **Alberti**. La crítica literaria coincide en afirmar la presencia del surrealismo en el estilo de Alberti durante una etapa de su biografía (Heisel, 1982; Proll, 1982; Harris, 1996; Morris, 2001; Castro, 2003; Neira, 2005; Edo, 2006; Llorente, 2011). Tal etapa surrealista se inicia con *Sobre los ángeles*, poemario escrito hacia 1929 en verso libre, lleno de imágenes duras y violentas que dan una visión onírica e infernal del mundo.

También resultan interesantes *Sermones y moradas* y *A la pintura*, y en lo concerniente a la temática cómica del *nonsense* destaca su pequeña colección de las interpretaciones grotescas de los cómicos del cine americano *Yo era un tonto y lo que he visto me ha hecho dos tontos*, con muestras poéticas desconcertantes como *Buster Keaton busca por el bosque a su novia, que es una verdadera vaca.* He aquí el poema "El ángel bueno (III)" de *Sobre los ángeles* (Alberti, 1984, p. 118):

> Vino el que yo quería,
> el que yo llamaba.
> No aquel que barre cielos sin defensas,
> luceros sin cabañas,
> lunas sin patria,
> nieves.
> Nieves de esas caídas de una mano,
> un nombre,
> un sueño,
> una frente.
> No aquel que a sus cabellos
> ató la muerte.
> El que yo quería.
> Sin arañar los aires,
> sin herir hojas ni mover cristales.
> Aquel que a sus cabellos
> ató el silencio.
> Para, sin lastimarme,
> cavar una ribera de luz, dulce en mi pecho,
> y hacerme el alma navegable.

En cuanto al puñado de composiciones surrealistas reunidas en *Yo era un tonto y lo que he visto me ha hecho dos tontos*, también publicado en 1929, y por donde se pasean Buster Keaton, Charles Chaplin y Harold Lloyd, entre otros protagonistas del primer cinematógrafo, sirvan para trazar en breve su humor ácido y desconcertante estos versos del poema "Charles Bower, inventor" (Alberti, 1984, 193):

Madame,
Voici la poésie:
serrín.

Un estudio sagaz sobre la poética y la retórica de la tontología albertiana de este y otros libros del poeta gaditano es el realizado por Pedro Guerrero Ruiz y Brígida Pastor ubicado en la monografía del que es editor Pedro Guerrero Ruiz, uno de los máximos expertos en la obra de Alberti, y que se publicó en Aguaclara en 2002 (Guerrero, 2002). Allí se indica que los personajes tontos del cinematógrafo son primer trasunto del propio poeta que se retrata a sí mismo con autocomplacencia y comicidad desbordante que reclaman el papel de la inocencia en el arte: "-¿Quién aquel? / ¡El tonto de Rafael! / Tontaina, tonto del higo, / rodando por las esquinas / bolas, bolindres, pamplinas / y pimientos que no digo".

También merece atención un artículo de Isabel Tejerina sobre la poesía de Alberti para niños, donde subraya "su perfecta asimilación de la poesía popular, ya que no solo acoge personajes, palabras, ritmos y estrofas, sino sobre todo los mecanismos de construcción del vocablo lúdico y expresivo" (Tejerina, 2002, p. 34).

No olvidemos que la producción poética de Rafael Alberti escrita para niños también goza de un estatuto netamente vanguardista (Guerrero, 1991) cuya imaginería proyecta el mundo de los sueños hacia el humor con la pirueta de aire que ilusiona a las palabras. Ejemplo es el "hablarasambla" del Pipirigayo de la obrita teatral albertiana para títeres titulada *La pájara Pinta*, que escribió entre 1925 y 1926 y de la que solo se conserva el prólogo y el acto primero. Se trata de un guirigay-lírico-bufo-bailable que estrenó en París hacia 1932 y para el que Oscar Esplá compuso música original (Mateos, 2008). Sus rimas coreadas en corro por los pequeños revelan con claridad y acento satírico esa alegría juguetona del que encuentra motivos estéticos en el azar y sus conciertos imprevisibles en la mente, como cábalas sin clave en un tono muy próximo al automatismo bretoniano, con un paso más allá de la lógica, el de la infancia que pacta sencillamente con lo ininteligible por el mero placer del recreo y la diversión de las letras que bailan al son del ritmo alegre, sin necesidad de conversión de las palabras en ideas. Allí el

disparate y el *nonsense* dan la mano al patrimonio para valorar lo antiguo con ojos nuevos. Allí los niños gozan de las onomatopeyas puestas en boca de la Pájara: "-Paralelepípedo -¡Jipi, Lippi, jipi, lipiti!", y también de la pedantería charlatana de Pipirigallo:

¡Atenciódóón!
¡El gran Don Pipirigallo
danzarín titiritero,
farsante y farandulero,
va a explicar, con su puntero,
la función!
¡Atenciódóón!

Sus versos breves y sin sentido que el sonido ("le sens du son" diría Todorov) se han entregado al surrealismo emocional que trae la música y sus jitanjáforas festivas:

-¡Pío – pío
pío – pío!
-¡Verdo – lari – lari – rio,
rio – rio!
-¡Kikirikiiii!
-¡Ladón
landera
deralón
dinera,
nederlín
nedirlón
nedirlera
ronda, rondalín, randul,
faró, faralay,

guiri, guirigay,
bul!

- José **Bergamín.** Fue autor del libro *El disparate de la literatura española* (Bergamín, 2005). Su discernimiento teórico le lleva a diferenciar el disparate respecto de la tontería y el desatino por otorgarle categoría poética, es decir, poder inventivo en el pensamiento humano. A su juicio, el disparate ha demostrado ser una constante definitoria de la mejor literatura española, presente en diversos siglos como un componente genuino de las letras insignes de este país, entre las que convoca a Cervantes, Valle Inclán y Gómez de la Serna, los tres profundos conocedores del uso del humor para lograr reflexiones sobre el esperpento social.

Es complejo y muy interesante el concepto bergaminiano de disparate por la dimensión netamente cognitiva que este le otorga: "Se hizo el disparate para la razón -nos dice Bergamín- para darle cauce y sentido, dirección y finalidad al pensamiento". Bergamin (2005, p. 12) llama "cortos de circuito" a lo que Freud llamó "Witz" para significar la chispa ingeniosa que surge en el chiste y su relación con el insconsciente y que también, recordando a los románticos alemanes del Sturm und Drang" surge de la imaginación creadora como obra de genio. Al igual que ocurre con los procedimientos sinécticos de acercamiento a la lluvia de ideas, es el roce de contrarios lo que a menudo lo excita, y debido a tal experiencia imprevisible, el disparate abre paso al inconsciente.

Para ilustrar dicho procedimiento retórico e ideológico basado en la junción de contrarios, José Bergamín acude a la más genial y disparatada de las invenciones literarias españolas, el *Quijote* (Bergamin, 2005, p. 37)*:*

> He aquí un disparo de lo dispar, el primer disparo de lo dispar español, esto es, un magnífico disparate que empieza por plasmársenos o figurársenos en la disparidad de dos imágenes sencillamente disparatadas. La flaqueza de Don Quijote, la gordura de Sancho, se disparan juntas por el mundo, por todos esos mundos de Dios. Disparate estupendo. Otros maravillosos disparates de Cervantes: *"Licenciado vidriera"* o el del *Retablo de las maravillas*, por ejemplo. El

> licenciado, más disparatado que el Quijote, se enmascara de transparencia, y vive de su propia posibilidad de dejar de vivir, de romperse. Y aún más maravilloso el del retablo charlatanesco, símbolo de todo el arte cervantino, en que por el arte de birlibirloque de la palabra creadora, del puro disparate, se ve y no se ve, milagrosamente: o se ve lo que no se ve.

- Federico **García Lorca**. Sin duda, su obra poética ahondó por los vericuetos inquietantes del surrealismo con sentido de verdad hacia la concepción del mundo y de sinceridad hacia su propia fuerza interior. El ejemplo perfecto de esta posición comprometida con el arte y su poder de denunciar y transformar el mundo por el arte vinculado al laberinto de la psique es *Poeta en Nueva York*. Cuando Lorca viajó en junio de 1929 hacia esta ciudad, en principio le deslumbró su extraordinario desarrollo tecnológico en la visión de postal por todos conocida, pero pronto percibió en la vida de sus calles las desigualdades sociales que la regulaban con base injusta e indignante así como su alejamiento radical del contacto con la naturaleza, de modo que la muerte, no la vida, transitaba por ella con mascarada festiva. Por citar uno de los más emblemáticos de sus terribles poemas surrealistas, se indica a continuación "La aurora" de *Poeta en Nueva York* (García Lorca, 1980, p. 65):

> La aurora de Nueva York tiene
> cuatro columnas de cieno
> y un huracán de negras palomas
> que chapotean las aguas podridas.
>
> La aurora de Nueva York gime
> por las inmensas escaleras
> buscando entre las aristas
> nardos de angustia dibujada.
>
> La aurora llega y nadie la recibe en su boca
> porque allí no hay mañana ni esperanza posible:
> a veces las monedas en enjambres furiosos
> taladran y devoran abandonados niños.

Los primeros que salen comprenden con sus huesos
que no habrá paraísos ni amores deshojados;
saben que van al cieno de números y leyes,
a los juegos sin arte, a sudores sin fruto.

La luz es sepultada por cadenas y ruidos
en impúdico reto de ciencia sin raíces.
por los barrios hay gentes que vacilan insomnes
como recién salidas de un naufragio de sangre.

La retórica del surrealismo fue empleada por Lorca como un arma verbal de denuncia sobre la deshumanización de la civilización occidental de la que es modelo paroxístico dicha ciudad, donde la angustia se dibuja en cada persona y cada cosa, porque el materialismo del poder económico ha pisoteado la experiencia amorosa y el mundo natural bajo el asfalto y la polución donde agoniza la vida en un espacio grotesco. Si se lee con atención su poesía, se comprobará la razón de la tesis de Bodini, ya que Lorca empleó imágenes surrealistas, es decir, nacidas de la expresión descoyuntada de los sueños violentos que llamamos pesadillas, no para dejar al lector a la deriva de lo irracional, sino para darle claves interpretativas para estimular en ellos la protesta social. No tienen otra función sus versos que pintan Nueva York en sus actos de racismo, violencia, avaricia y miseria. Todo este panorama ha sido constatado en la monografía *Federico García Lorca. El color de la poesía,* cuyos autores, Pedro Guerrero Ruiz y Verónica Dean-Thacker (1998, p. 98), han subrayado a propósito de *Poeta en Nueva York* que "el escenario de Lorca en Nueva York es crítico, es oscuro, y la luz tiene la dureza tremenda de una cosmogonía que quema y arde sobre la ciudad, deshaciendo la realidad".

Pero no solo desde la extrañeza del viajero supo Lorca escribir poesía surrealista, pues también, en el fuero interno de su arte su ojo impregnó de sueño surreal todo lo que miraba con afecto, incluso lo más cercano, como ocurre con su *Romancero gitano,* un libro lleno de recursos surrealistas que no por contener elementos populares debiéramos confundirlo con un texto de voluntad costumbrista,

pues, muy al contrario, tiene la gracia de combinar el encanto de lo popular con la sugestión de lo onírico y hacer así apetecible a cualquier lector, adulto o niño, el misterio de la vida que él llama, en honor a Andalucía, el "duende".

En efecto, también en este libro Lorca utilizó la poesía como un campo de aplicación de técnicas hipnóticas y colgó sus versos en el aire que funde los hemisferios de la ensoñación y la vigilia. Por recordar alguno de sus poemas emblemáticos, citemos el *Romance de la luna, luna* y *Romance sonámbulo.* Bodini (1982: 70) ha recreado reflexivamente su sentido figurativo:

> En el primero, un niño mira la luna en una fragua gitana. La luna baila en la fragua. El niño cierra los ojos. ¡Deberá quizás entenderse la repetición de la palabra *luna* en el título como una duplicación del astro entre las cejas medio cerradas del niño? El vapor el cielo llevando al niño de la mano. Los gitanos lloran. ¿Es la muerte o el sueño del niño?

Bodini fue uno de los más perspicaces críticos de la obra lorquiana, pues supo ver que el surrealismo también puede enhebrarse con los hilos soñados de los mitos y generar así una autenticidad ligada a la tierra y a la sangre que identifica a cada cual con sus orígenes. Es por ello que afirmó sin titubear: "Del encuentro de esos elementos populares y tradicionales con los densos filtros de lo surreal y del sueño nació el *Romancero gitano*, compuesto entre el 24 y el 27 y publicado en 1928." (Bodini, 1982, p. 67). Sus nanas, por ejemplo, son la evidencia más sencilla y cercana de este arte naturalmente confiado a la adormidera.

Debido a este motivo integrador y facilitador de la esencia del surrealismo a cualquier lector o auditorio, y especialmente, al de la primera infancia, Federico García Lorca ha sido uno de los escritores preferidos para elaborar la breve antología de textos que han servido de pretexto para trabajar la comunicación literaria surrealista en el aula de Educación Primaria, según se mostrará en el procedimiento de la investigación de esta Tesis Doctoral.

- **María Teresa León**. Junto a los versos de los poetas anteriormente mencionados, se destaca en este marco teórico la figura de la que fuera pareja de Rafael Alberti, una escritora vinculada a la Generación del 27 que no por ser menos célebre es menos interesante que Lorca para el propósito que acabo de anticipar. De hecho, su función reivindicativa y revolucionaria en este sentido fue de vanguardia, pues María Teresa León intervino decisivamente en la política artística republicana que se desarrollaba en Madrid en tiempos de la guerra civil.

La biografía de María Teresa León y, en especial su currículo vital, revelan su papel activo en la revolución surrealista que sucedió en España, pues fue escritora fecunda de cuentos para niños, de novelas, ensayo y guiones de cine, además de secretaria del Comité de Agitación y Propaganda Interior de la Alianza de Intelectuales, dirigente de la política cultural del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, actriz, directora de escena, fundadora de Nueva Escena, directora del Teatro de Arte y Propaganda, y fundadora de una escuela aneja al teatro de la zarzuela. Tras la guerra vino el exilio, junto a Rafael Alberti, por tierras de México, Argentina e Italia hasta que volvieron a España en 1977. Puede afirmarse, pues, que "La vida de María Teresa León nos aproxima a la historia de una mujer transgresora que nunca abandonó su lucha y compromiso vital" (Martínez, 2014, p. 135).

De su producción artística-cultural hay que resaltar para las intenciones investigadoras de esta Tesis sus publicaciones de libros de cuentos infantiles escritos con estrategias surrealistas: primeramente salió a la luz *Cuentos para soñar* (1928), un gran cuento de hadas que tiene como protagonista a Nenasol, una niña cuyo viaje sirve para reunir una sarta de sueños que, como ya he indicado anteriormente (Chocobar, 2014, p. 185), "jugando entre el contenido manifiesto de la ficción literaria y los contenidos latentes en su semántica connotativa, bien pudiera entroncar con el título del importante estudio de Bruno Bettelheim (1980) *Psicoanálisis de los cuentos de hadas.*"

Tía de María Teresa León era María Goyri de Menéndez Pidal. Esta escribió el prólogo de *Cuentos para soñar* con una serie de reflexiones de gran interés para argumentar la reivindicación de la empatía en la educación literaria: "Es necesario escribir libros, no tanto especiales para los niños, como *pensando en los niños*; producir vibraciones de belleza capaces de hacer resonar las fibras del alma infantil, que posee insospechada exquisitez para conmoverse ante todo lo que sea bello" (León, 2000, p. 5). María Goyri precursaba con estas palabras la tesis en la que se apoya una corriente de teoría literaria pujante en España que reivindica un canon de lecturas para la infancia que respondan no a gustos de adultos edulcorados para mentes infantiles sino a un acoplamiento curricular de estas obras a los gustos, intereses y capacidades cognitivas de los pequeños (Cerrillo, 2007; Colomer, 2010; De Amo, 2003; García Padrino, 2005; Mendoza, 2008; Tejerina, 2004).

Rosa-Fría, patinadora de la luna (1934) reúne un conjunto de cuentos de factura surrealista donde María Teresa León se hace eco de las innovaciones estilísticas de sus compañeros de generación poética (sobre todo, de Alberti y Lorca) y las lleva al terreno de la narrativa, así como también se inspira en la pintura de grandes vanguardistas (sobre todo, aquellos cuya imaginación brotaba con elementos que debían su origen al entendimiento infantil del mundo, donde todo es posible, colorido y misterioso, y donde la realidad cotidiana fácilmente se pone al revés, como son Chagall, Miró y Magritte), dado que ellos le muestran imágenes poderosamente subversivas por su conexión de elementos dispares, logrando así sensación de extrañeza por descontextualización de acciones y objetos, entregaos a una visión emocional o crítica.

En coherencia con la concepción surrealista del mundo que, como se ha indicado más arriba en una cita de Octavio Paz sobre la poesía como obra común y no individualista, tiende a disolver el yo en el otro, María Teresa León escarba en los fondos antropológicos de la literatura oral para hallar el filón auténtico del inconsciente colectivo que dice verdades a partir de imaginarios traviesos, siendo en este punto la literatura infantil el estado perfecto de lo que aquí se persigue. Es por eso que los cuentos de *Rosa-Fría, patinadora de la luna* apuntan hacia el folclore,

sus juegos de palabras sin sentido y canciones donde la imaginación vuela sobre una naturaleza personificada que habla: los animales, el viento, la luna. Por ejemplo, hay un niño que roba islas, un oso que es un poeta, una patinadora que viaja hasta la superficie algodonada de la Luna para competir con los astros, etc.

García Padrino ha precisado que este libro fue editado por Espasa-Calpe con ilustraciones de Alberti (García Padrino, 1992, p. 179). También José Luis Puerto (2003) lo ha homenajeado en su tradición y vanguardia. Por su parte, Gregorio Torres Nebrera, especialista en la vida y obra de María Teresa León, también subraya la simbiosis de los planos real e imaginativo en el libro, cuyos cuentos asocia con los de Antoniorrobles así como con diversos versos de *Marinero en Tierra* con los que intertextualiza en sus argumentos. Entre ellos destaca uno por sus condiciones marcadamente surrealistas (Torres, 1984, p. 368):

> De verdadero poema surrealista puede calificarse el último cuento a considerar de esta serie, "El ladrón de islas". Sobre el esquema de la *Alicia* de Carroll, el escolar ansioso de aventuras sueña que traspasa el negro de la pizarra de su escuela –al compás de la lección de geografía- y emprende su camino, primero de navegante y luego de náufrago, secuestrando la Aurora, robando islas y despertando finalmente, con un rayo de sol sobre su cabello, en el instante justo en que las islas de colores se restituyen al mapa escolar, de donde había escapado.

También Pedro Guerrero Ruiz y Mª Teresa Caro Valverde, autores del artículo "Mª Teresa León y la literatura infantil. Los cuentos populares", reparan en el uso doble del humor de este libro, ya que provoca deleite infantil y crítica adulta, por mezclar los sueños de los cuentos de hadas con la sátira moral de las fábulas de animales desde la perspectiva doble del humor gregario que deja espacio para el candor infantil pero también para la ironía madura. Guerrero y Caro también afirman la esencia surrealista de *Rosa-Fría, patinadora de la luna* debido a su lenguaje visionario liberado del mimetismo a través de *collages* que reúnen contextos ajenos en combinaciones subversivas "de cuyo insólito contacto surge la contemplación de la metamorfosis que provoca la reflexión acerca de la condición ilusoria de objetos y condiciones familiares" (Guerrero Ruiz y Caro Valverde, 2004, p. 66).

2.3.3. GIANNI RODARI Y ROALD DAHL: DE LA LITERATURA SURREALISTA A LA DIDÁCTICA

El surrealismo invitó a considerar el poder cognoscitivo de la imaginación por medio de la dignificación de los sueños por dos motivos:

- Su capacidad de hablar sobre la personalidad humana.

- La riqueza que el inconsciente procura a la semiosis por la que la vida psíquica se convierte en lenguaje.

Ello permitió acercar el mundo del arte al de la educación, y en especial el mundo de los literatos al de la infancia lectora e imaginativa. En el estudio "Comunicar para conectar, reír y jugar. Metodología intertextual de la creación literaria basada en la lógica de los sueños" expresé sus beneficios imaginarios globales (Chocobar, p. 143):

> El surrealismo pretende ser una revolución integral que rescata del psicoanálisis una serie de técnicas para liberar la imaginación y el inconsciente como cáliz copioso en imágenes poéticas, recuerdos libres, deseos y obsesiones que bien pueden volverse explícitos sin perder su halo fantástico. Y es gracias a ese automatismo como los símbolos adquieren una relevancia suprema en la obra surrealista, ya que se convierten en expresiones puras e inmediatas del inconsciente y del mundo onírico del artista que los esboza.
>
> En el surrealismo, lo imaginario impresiona por romper sin cesar el marco de lo dado, suplirlo y evocar algo inaccesible que se parangona con la realidad misma sin necesidad de mimetizarla, pues "No hay modelo -escribe Eluard- para quien busca lo que nunca ha visto."

Décadas después, en el ámbito de la educación, y a raíz de la reconsideración del surrealismo desde la revolución científica que surgió pareja al célebre mayo del 68 francés en el mundo de los estudios socioculturales, donde cobró pujanza la semiótica de Peirce desde el nuevo impulso que le otorgó el grupo Tel Quel con sus estudios críticos e intertextuales, se recobró la digna tarea didáctica del taller literario defensor de la fuerza cognitiva de la imaginación, en atención a los avances sobre el tema de la Psicología y de la teoría literaria que había escarbado en la noción del "genio" poético generada por los ideólogos del romanticismo alemán.

En el espacio educativo dedicado a la alta infancia surgió entonces el trabajo innovador de **Gianni Rodari**, escritor, maestro y pedagogo italiano, cuya principal obra teórica es *Gramática de la fantasía,* recopilación de charlas en la que expone un concepto fundamental en la literatura infantil y juvenil del siglo XX: el binomio fantástico. Sobre su concordancia con el proyecto semiótico de Peirce los profesores María González y María Teresa Caro (p. 182) han esclarecido los siguientes aspectos:

> Rodari sigue precisamente el consejo metodológico de Peirce para despertar la chispa creativa: ensamblar lo imprevisto y dispar, es decir, promover la cognición asociativa que desarrolla el pensamiento divergente a través de la combinatoria que invita hacia el juego infinito de la imaginación de alternativas. Rodari junta lo antiguo con lo nuevo, introduce los clásicos populares en circunstancias cotidianas (las cercanas al entorno de los niños que lo leen y a los gustos de su fantasía) que son distintas respecto a las de su contexto intencional (las de los autores adultos), y con ello despierta fácilmente sugerencias y sugestiones significativas e intertextuales en los discentes –es decir, su lectura creativa- con la finalidad de estimular su iniciativa inventiva por cauces abductivos.

El ensayo *La imaginación y el arte en la infancia* de Vigotsky, en sus preámbulos psicológicos sobre la creatividad artística y de modo especial su capítulo sobre la creación literaria en la edad escolar, le reportó a Rodari conocimiento estratégico para acudir a los cuentos populares con afán transformador a fin de

estimular la imaginación infantil a través de juegos próximos a sus vidas. Sus cuentos preferidos fueron, ante todo, los de Andersen (Corzo Toral, 1983).

Tal poética del arte fue traspuesta por el propio Rodari a su práctica como educador que inventaba cuentos para la infancia: *Los traspiés de Alicia Paf, El libro de las retahílas*, *Los enanos de Mantua, Cuentos para jugar, Gelsomino en el país de los mentirosos, Las aventuras de Cipollino, Cuentos escritos a máquina* y *Las aventuras de Tonino el invisible* son algunos de sus títulos más famosos. En concreto, por poner un ejemplo del quehacer surrealista rodariano, en *Cuentos para jugar* "no solo rompe el canon de la acción lineal del cuento a través del esparcimiento de su resolución sino que además genera sorpresa e intriga poniendo al revés los tópicos tratados para hacerlos más cercanos al mundo infantil de hoy" (González y Caro, 2014, p. 185).

El subtítulo de *Gramática de la fantasía* es *Introducción al arte de contar historias,* pues, en efecto, este libro de fama mundial recoge propuestas de creación narrativa para la infancia desde una óptica lúdica y amable que usa el humor como factor de motivación educativa proveniente, según explica el autor italiano, de estrategias retóricas surrealistas:*,* "con un poco de simpatía y ganas de jugar, les contaba a los chicos historias sin la menor referencia a la realidad ni al sentido común, y las inventaba sirviéndome de las ´técnicas surrealistas` alentadas y a la vez escarnecida por Breton" (Rodari, 2011, p. 10).

Para estimular la creatividad, Rodari apela al aprendizaje informal que se halla en las experiencias vitales tanto de la realidad cotidiana como de la imaginación personal, pues esta última es la capacidad humana que nos permite inventar historias, crear situaciones e innovar finales de tantas otras historias, una virtud inacabable de posibilidades a la hora de sentarnos a escribir. Por ello ofrece instrumentos de aprendizaje significativo muy valiosos que asocian imaginación y juego para niños que manifiesten su creatividad contando nuevas historias, unas creadas a partir de relatos ya existentes o sencillamente de experiencias o vivencias que sean el motor inicial de una posible gran aventura para contar. Dentro de las

diversas técnicas que brinda este autor –el error creativo, la falsa adivinanza, los cuentos populares como materia prima, transformando historias, los cuentos al revés, que ocurre después, ensalada de cuentos, historias "tabú", etc.- hemos decidido centrarnos en tres de ellas, para realizar nuestra intervención de campo y llevar a cabo las tareas diseñadas en pro de la consecución de nuestros objetivos: binomio fantástico, hipótesis fantástica y títeres y marionetas.

La técnica más famosa de las recogidas en tal libro es el **binomio fantástico**. Lo define con argumentos claramente surrealistas: "En el "binomio fantástico" las palabras no son tomadas en su significado cotidiano, sino liberadas de las cadenas verbales de las que forman parte cotidianamente. Son "extrañadas", "mudadas", lanzadas una contra otra en un cielo jamás visto antes. Entonces se encuentran en las mejores condiciones para generar una historia" (Rodari, 2011, p. 29). Rodari se apoya también en las teorías de Wallon sobre *Los orígenes del pensamiento en el niño*, donde plantea que el pensamiento del niño se forma por parejas. La idea de "blando", sino simultáneamente, en un choque que es génesis. Retornando a los ejemplos surrealistas, observa Rodari que "Del mismo parecer es Paul Klee cuando escribe, en su *Teoría de la forma y de la representación*, que "el contacto es imposible sin su opuesto. No existen conceptos en sí mismos, sino que regularmente hay ´Binomios de conceptos´." (Rodari, 2011, p. 28). Rodari lo trabaja en contextos inéditos que confieren de misterio a los objetos, y reconoce que en ello está en deuda con la teoría surrealista de la mudanza sistemática presente en las pinturas de Ernst y De Chirico, capaz de colocar, por ejemplo, un armario en un paisaje clásico.

Por tanto, si la técnica surrealista del binomio fantástico se traslada al ámbito literario, será necesaria la antítesis o, al menos, la disparidad semántica entre las dos palabras puestas en asociación, ya que el motor de la imaginación ha de ser la extrañeza y el del ingenio la génesis de lo insólito que surge con su encuentro, pues resulta entonces que la imaginación debe trazar puentes de similitud o parentesco entre ambos en un espacio de fantasía. Con otras palabras, la imaginación inventiva es libre y hospitalaria con los binomios fantásticos, y entre estos, los más pujantes son los que proceden del azar y del *nonsense*.

Cabe añadir que el binomio fantástico se asemeja a la técnica sinéctica diseñada por W. J. J. Gordon (1963) para estimular la generación psíquica de correspondencias internas entre dos elementos aparentemente contrarios: "La mente compara la cosa o concepto nuevo con la información previamente conocida y en función de esta información convierte lo extraño en algo familiar" (Gordon, 1963, p. 49). El pensamiento sinéctico permite así trabajar con problemas para resolverlos después de haberlos comprendido: "La *sinéctica* define al proceso creativo como la actividad mental desarrollada en aquellas situaciones donde se plantean y se resuelven problemas, con el resultado de invenciones artísticas o técnicas. Empleo la expresión planteamiento y solución de problemas en lugar de meramente solución de problemas para incluir la definición y comprensión de los mismos." (Gordon, 1963, p. 48).

El binomio fantástico tiene, además, la facultad de formular **hipótesis fantásticas**, concepto procedente de las teorías del Romanticismo alemán. No extraña leer en *Gramática de la fantasía* que Rodari acude a Novalis como el ideólogo de la noción de hipótesis con la metáfora de las redes que, al lanzarse, siempre traen algún tipo de rescate. La hipótesis fantástica se lanza con la pregunta "¿Qué pasaría si….?" formulada al azar, es decir, eligiendo un sujeto y un predicado cualquiera, de cuya unión ha de surgir la hipótesis concreta de trabajo imaginativo. Si por ejemplo el sujeto fuese "Reggio Emilia" y el predicado "volar": ¿Qué ocurriría si la ciudad de Reggio Emilia se echase a volar? Si el sujeto fuese en cambio "Milán" y el predicado "rodeado por el mar": ¿Qué ocurriría si de improviso Milán se encontrase rodeada por el mar? Estas son dos situaciones en cuyo interior los acontecimientos narrativos se multiplican espontáneamente al infinito. Para darle más interés a sus historias, se les puede sugerir que comenten las reacciones de diferentes personajes, diálogos que surgirían, escoger protagonistas de la historia, introdujeran a las personas que conocen, etc. También con los niños ocurre que la mayor diversión se puede ver en la manera de cómo formular las preguntas más graciosas y sorprendentes: precisamente porque el trabajo sucesivo, o sea el desarrollo del tema, no es más que el desarrollo de un descubrimiento ya producido.

Rodari muestra especial preferencia hacia la narración de historias con títeres y marionetas porque estos ocasionan con facilidad situaciones de humor surrealista muy formativas para la infancia por los principios dialógicos que sustenta su juego. Rodari recomienda que el retablo de los títeres sea un mueble fijo, para que los niños puedan, en cualquier momento, esconderse allí, coger su títere preferido y ponerlo a trabajar de diferentes maneras: si también se acerca otro niño, aparecen simultáneamente en escena dos historias diferentes. Los dos niños pueden también ponerse de acuerdo y establecer turnos. Para títeres y marionetas se pueden inventar historias provenientes del inmenso acervo de los cuentos populares y, además, -no lo olvidemos- con ellos es necesario que siempre aparezca un personaje cómico y una situación enfrentada a modo de binomio fantástico. Tal y como hace Mariano Dolci, considero que ir a las escuelas a enseñar a los niños a fabricar sus propios títeres y a moverlos, a construir los retablos, a preparar las escenas, las luces, el fondo musical, e inventar historias, escenificarlas y representarlas es una experiencia absolutamente motivadora. Dolci tiene una bonita barba de Tragafuego. En cuanto lo ven, los niños comprenden que pueden esperar de él cosas extraordinarias. Él extrae del saco algunas cabezas redondas, blancas, y enseña a los niños a pegarles la nariz y los ojos, a dibujarles la boca, a inventarles un carácter y un cuerpo., a vestirlas, a acomodar los dedos para moverlas... Cuanto más constructiva sea la relación de los niños con el teatro más se estimula su imaginación.

Por esta y otras vías, lo importante es desatar el humor que imagina con entusiasmo. En otro estudio sobre este tema he indicado la poetología del humor en Rodari con estas observaciones (Chocobar, 2014b, p. 189):

Rodari también pensó en el provecho de las **historias para reír** y utilizó el humor en sus relatos de la *Gramática de la fantasía*, ya que consideraba que el humor, a través de la literatura, también ejerce sus beneficios: favorece el desarrollo de los niños y niñas, facilita su socialización, estimula el lado cognitivo, sensorial, emocional y expresivo, les ayuda a madurar y a crecer; y les proporciona bienestar y ganas de reírse con el lenguaje y de disfrutar leyendo.

A partir de los tres años, cuando ya han adquirido cierto dominio del lenguaje, aparece el sentido del humor verbal, se ríen de y con las palabras. En general, los niños se ríen de la sorpresa, lo insólito, lo disparatado, lo inesperado, las exageraciones, el equívoco, las palabras inesperadas, los temas tabú prohibidos o escatológicos, el absurdo, la ironía, etc. También, como bien expresa Rodari (1981, p. 123), "El habla de todos los días y el vocabulario están llenos de metáforas que solo esperan ser tomadas al pie de la letra y desarrolladas en una historia. Con más razón porque, al oído de los niños, incluso muchas palabras revelan aún intacta la metáfora originaria". Sirva como ejemplo coordinado de la metodología rodariana de base surrealista el extracto del famoso capítulo "Caperucita Roja en helicóptero" de *Gramática de la fantasía* (Rodari, 2011, pp. 81-83):

> En algunas escuelas he visto hacer este juego. Se da a los niños algunas palabras a partir de las cuales deberán inventar una historia. Cinco palabras, por ejemplo: forman una serie, y sugieren la historia de Caperucita Roja: "niña", "bosque", "flores", "lobo", "abuela". La sexta rompe la serie: por ejemplo, "helicóptero".
>
> Los maestros, o los tutores del experimento, miden con ese juego-ejercicio la capacidad de los niños de reaccionar ante un elemento nuevo y, respecto a una cierta serie de acontecimientos, inesperado: de absorber la palabra dada dentro de una historia conocida; de hacer reaccionar las palabras usuales ante el nuevo contexto en que se encuentran.
>
> Mirándolo de cerca, el juego tiene la forma de un binomio fantástico": de una parte está Caperucita Roja, de otra el helicóptero. El segundo término del binomio es una sola palabra. El primero, una serie de palabras que, en relación con la palabra "helicóptero", se comportan como un conjunto. Todo está claro, por tanto, desde el punto de vista de la lógica fantástica.
>
> Los resultados más interesantes para el psicólogo se obtienen, creo, cuando este "tema" fantástico se propone en frío. Sin preparación aunque no sin un mínimo de explicación.

Personalmente, habiendo aprendido este experimento de un maestro de Viterbo, del que desgraciadamente he perdido el nombre y la dirección, he intentado usarlo durante un encuentro con ciertos niños de 6-7 años bastante "bloqueados" por una rutina didáctica de la peor especie (dictados, copias, etc.). En definitiva, en la peor de las condiciones. Había intentado en vano que inventasen una historia: tarea difícil, cuando se cae de improviso, como un extraño, del que difícilmente se entiende lo que quiere. Tenía además pocos minutos, porque me esperaban en otras clases. Pero me disgustaba separarme de aquellos niños sin dejarles algo más que el recuerdo de un extraño tipo que, para hacer el payaso, se sentaba en el suelo, montaba sobre una silla (gestos necesarios, en aquel contexto, ara romper la atmósfera burocrática creada por la presencia del maestro y del inspector). Si me hubiese traído la armónica, un pífano, un tambor…

Finalmente se me ocurre preguntar si alguien tiene ganas de contar la historia de Caperucita Roja. Las niñas señalan a un niño, los niños señalan a una niña.

"Y ahora –pregunto, después de que el niño ha acabado de endilgar no la historia de Caperucita Roja como se la habrá contado su abuela, sino como una insulsa retahíla de palabras (recuerdo de una "interpretación" escolar, pobrecito)- y ahora, por qué no me dicen una palabra cualquiera".

No entienden qué quiere decir "cualquiera", naturalmente. Me debo explicar. Al final me dicen: "caballo". Puedo así explicar la historia de Caperucita Roja que en el bosque encuentra un caballo, lo monta y llega a casa de la abuela antes que el lobo.

Entonces voy a la pizarra y escribo, en medio de un silencio finalmente tenso por la espera, cálido como un fueguito, "niña", "bosque", "flores", "lobo", "abuela", "helicóptero"… Me doy la vuelta. No tengo necesidad de explicar el nuevo juego. Poco a poco aparece, contada de forma colectiva, una bella historia en la que el lobo, mientras llama a la puerta de la abuela, es descubierto desde lo alto por un helicóptero de la policía caminera. "¿Pero qué hace? ¿Qué quiere aquel?" se preguntan los policías. Y descienden en picado, justo a tiempo para enviarlo al encuentro del cazador…

> Se podrá discutir el contenido ideológico de la nueva creación, pero no es esto lo que ahora me preocupa. Es mucho más importante lo que se ha puesto en movimiento. Estoy seguro de que aquellos niños, de vez en cuando, querrán repetir el juego de Caperucita Roja con una nueva palabra: conocerán el placer de inventar.
>
> Un experimento de invención es bello cuando los niños se divierten con él, aunque, para alcanzar este fin (el niño como fin), se infrinjan las reglas del experimento mismo.

Otro escritor especialmente dedicado a despertar la risa inteligente de los niños poniendo en jaque las historias tradicionales a través de la invención de binomios fantásticos donde los personajes tradicionales se vuelven insólitos por desempeñar actividades contrarias a lo que para ellos dictó la mención acostumbrada fue Roald Dahl. Sirva como ejemplo su particular e hilarante versión de Caperucita Roja recogida en su libro *Cuentos en verso para niños perversos*. Su parodia está cargada de humor negro recogido con gran acierto en la traducción de Miguel Azaola (Dahl, 2011, pp. 51-56):

> Estando una mañana haciendo el bobo
> le entró un hambre espantosa al Señor Lobo,
> así que, para echarse algo a la muela,
> se fue corriendo a casa de la Abuela.
> "¿Puedo pasar, Señora?", preguntó.
> La pobre anciana, al verlo, se asustó
> pensando: "¡Este me come de un bocado!".
>
> Y, claro, no se había equivocado:
> se convirtió la Abuela en alimento
> en menos tiempo del que aquí te cuento.
> Lo malo es que era flaca y tan huesuda
> que al Lobo no le fue de gran ayuda:
> "Sigo teniendo un hambre aterradora…
> ¡Tendré que merendarme otra señora!".

Y, al no encontrar ninguna en la nevera,
gruñó con impaciencia aquella fiera:
"¡Esperaré sentado hasta que vuelva
Caperucita Roja de la Selva!"

-que así llamaba al Bosque la alimaña,
creyéndose en Brasil y no en España-.
Y porque no se viera su fiereza,
se disfrazó de abuela con presteza,
se dio laca en las uñas y en el pelo,
se puso la gran falda gris de vuelo,
zapatos, sombrerito, una chaqueta
y se sentó en espera de la nieta.

Llegó por fin Caperucita a mediodía
y dijo: "¿Cómo estás, abuela mía?
Por cierto, ¡me impresionan tus orejas!".

"Para mejor oírte, que las viejas
somos un poco sordas". "¡Abuelita,
qué ojos tan grandes tienes!". "Claro, hijita,
son las lentillas nuevas que me ha puesto
para que pueda verte Don Ernesto
el oculista", dijo el animal

mirándola con gesto angelical
mientras se le ocurría que la chica
iba a saberle mil veces más rica
que el rancho precedente. De repente

Caperucita dijo: "¡Qué imponente
abrigo de piel llevas este invierno!".

El Lobo, estupefacto, dijo: "¡Un cuerno!
O no sabes el cuento o tú me mientes:
¡Ahora te toca hablarme de mis dientes!
¿Me estás tomando el pelo…? Oye, mocosa,
te comeré ahora mismo y a otra cosa".

Pero ella se sentó en un canapé
y se sacó un revólver del corsé,
con calma apuntó bien a la cabeza
y -¡pam!- allí cayó la buena pieza.

Al poco tiempo vi a Caperucita
cruzando por el Bosque… ¡Pobrecita!
¿Sabéis lo que llevaba la infeliz?
Pues nada menos que un sobrepelliz
que a mí me pareció de piel de un lobo
que estuvo una mañana haciendo el bobo.

El argumento del este cuento en verso demuestra que la Caperucita diseñada por Dahl es autónoma: no necesita un cazador para vencer al lobo con astucia redoblada. En proximidad con las situaciones espantosas que pululan por los textos surrealistas (recordemos el ojo sesgado por una navaja de *Un perro andaluz* de Buñuel, o bien cualquier cuadro de Dalí, donde la figura humana aparece a menudo mutilada), a menudo Dahl construye sus narraciones con grandes dosis de **humor negro y escenarios grotescos**. Recordemos al respecto sus conocidas obras *Las Brujas* y *Matilda*.

Entre sus recursos cómicos está la onomástica, cuya traducción es todo un reto. Carmen Fernández Martín (1998) en un artículo sobre las versiones en español de la producción literaria infantil de Dahl, se queja precisamente de esta situación y sugiere reemplazar los nombres anglosajones del Sr. Xormwood y las tías Sponge y Spiker, por "Señor Gusánez"[1], y las tías "Marimantecas" y "Fideomena".

[1] Miss Honey (la señorita Miel) hace referencia al carácter pausado, tranquilo y dulce de la maestra de Matilda. El apellido Wormwood (en realidad woodworm=carcoma) hace alusión a las trampas y estafas que realiza el padre de Matilda para sacar adelante su negocio de coches usados.

Tanto la onomástica como las descripciones físicas de los personajes suelen ser empleadas por el autor galés para lograr **caricaturas hiperbólicas** tras las que enhebra historias de humor surrealista, disparatado que esconden una sátira sociopolítica hacia el sistema educativo inglés. Así ocurre con sus hilarantes parodias de los cuentos de hadas clásicos en *Cuentos en verso para niños perversos,* donde inserta bromas sobre la suciedad corporal que provocan la mofa de los niños en revancha hacia los adultos y donde siempre hay ternura para los más débiles.

Por ello, Patricia Martín Ortiz (2002, p. 200) repara en la subversión surrealista de su escritura en *Charlie y la fábrica de chocolate,* por ejemplo: "A través de imágenes disparatadas y surrealistas como esa docena de ojos rodando por el suelo, Dahl realiza una crítica de un elemento presente en todos los hogares: el monstruo de la televisión, y denuncia la influencia nefasta que puede tener en los niños".

Martín Ortiz (2002, p. 200) advierte que Dahl utiliza en *Cuentos en verso para niños perversos* (cuyo título original es *Revolting Rimes)* una técnica de invención anunciada por Rodari en *Gramatica de la fantasía:* la de "equivocar historias". Sucede, por ejemplo, que Caperucita es una niña insolente, caprichosa y asesina y el lobo es una víctima desconectada. Este como otros cuentos clásicos del autor parodiados en verso por Dahl sorprenden al lector porque subvierten los tópicos y ponen el mundo conocido patas arriba, como hacía el surrealismo en su trabucación de las cosas en la representación. En su revoltijo de roles y argumentos también aprovecha otra técnica de Rodari: la "ensalada de fábulas", pues con sarcasmo mezcla a Caperucita con los tres cerditos y al final se fabrica una maleta con piel de cerdo.

Trabajar, como estos autores, la transposición humorística de historias y géneros desde la vertiente hipertextual de la educación literaria (Kristeva, 1969; Genette, 1989) es una línea de investigación sumamente interesante (De la Puente, 1994; Coca Ramírez, 2006), especialmente con fines cómicos, gozosos y terapéuticos para la infancia (Goldberg, 2002; Tamblyn, 2006).

2.3.4. EL SURREALISMO EN LA EDUCACIÓN LITERARIA INFANTIL Y JUVENIL

No son numerosas las aplicaciones didácticas del surrealismo a la educación obligatoria. Existe iniciativas esporádicas que emplean sus fondos artísticos para fines muy diversos, como emplear cuadros para aprender gramática francesa (Arias, 2014), acceder a textos poéticos surrealistas para profundizar en su interpretación crítica (Lázaro y Martín, 1982), pase de cortometrajes (Garzelli, 2013), plantear concomitancias entre cine y poesía (Pedroso, 1998), escrutar obras de diversos lenguajes pertenecientes a este movimiento (Gómez, 1980), etc., y en la mayoría de los casos se realizan en la ESO o en Bachillerato, ocurriendo en tal caso que no aparecen iniciativas creativas al respecto.

Valor híbrido tiene el reciente proyecto "Cousas do surrealismo" desarrollado por Ana Delia Rodríguez (2015) en el IES Aquis Querquenis de Ourense desde el área de Educación Plástica y Visual a partir de la visita al Museo Guggenheim de Bilbao. Por tanto, la investigación de esta Tesis Doctoral apunta hacia un tema poco tratado en las aulas de Educación Infantil y Primaria y menos todavía enfocado desde un taller de creación literaria de perfil ekfrástico.

Un caso aproximado al trabajo desarrollado en esta Tesis Doctoral es la tarea que realizó María González García (2013, pp. 501-506) con alumnado de segundo curso de ESO bajo el título "Cadáver exquisito", como obra colectiva en el más puro estilo surrealista, ya que se liga a una coparticipación donde cada uno tiene velados los antecedentes del trabajo del compañero.

La tarea sigue el modelo de juego promovido por Jacques Prevert en 1925 con la denominación "Cadáver exquisito" para elaborar composiciones poéticas y pictóricas desde la inconsciencia del plan ajeno, puesto que la obra colectiva se efectúa con papeles doblados que, al desdoblarse, provocan asombro y risa por su incoherencia conexa. Tal juego se adapta perfectamente a las pretensiones del

Manifiesto bretoniano, pues busca la experimentación inventiva a partir de la conectividad propiciada por lo aleatorio en el inconsciente y por el hecho de contar con múltiples inventores que desconocen el contexto ajeno y readaptan así la obra a su antojo particular.

María González integra la tarea de escribir y dibujar un cadáver exquisito como parte de una tarea mayor consistente en componer un rap con la letra del "cadáver exquisito" y su versión visual como portada de tal rap, el cual se canta, se graba en vídeo, se sube a YouTube y se enlaza a un póster digital que contiene los cadáveres exquisitos de los grupos de alumnos implicados, así como la página Web "Cadáver exquisito CCC" (https://sites.google.com/site/cadaverexquisito2012/).



Figura II.8. Cadáver exquisito de alumnos de 2º de ESO de IES Infante Don Juan Manuel (Murcia) página web "Cadáver exquisito CCC" (https://sites.google.com/site/cadaverexquisito2012/

Por mi parte, con antelación a la investigación de mi Tesis Doctoral, realicé una investigación sobre la creación literaria de orientación surrealista en Educación Infantil desde un enfoque semiótico, la cual se corresponde con la Tesis Fin de Máster *La retórica del humor surrealista como modelo de iniciación a la comunicación literaria*. Esta queda reflejada en la sección de antecedentes de la investigación (apartado 3.2). También cabe mencionar las investigaciones

ekfrásticas realizadas por Pedro Guerrero (2008) con alumnado de Educación Infantil a partir de referentes artísticos surrealistas procedentes de Alberti y Miró.

2.3.5. NUEVAS CORRIENTES SURREALISTAS PARA LA EDUCACIÓN: ARTISTAS Y PEDAGOGOS DE LA LITERATURA ARGENTINA ACTUAL

Existen importantes estudios dedicados a la proyección del surrealismo en la literatura argentina del siglo XX (Maturo, 1967; Pichon, 1974; Ponge, 1999). El ambiente cultural de Buenos Aires hacia la segunda década del siglo XX la intelectualidad porteña trabó contacto con la vanguardia artística europea, en especial el creacionismo y el ultraísmo. Las revistas *Martín Fierro* y *Sur* dieron cobertura a esta importante revolución artística. En paralelo, de modo independiente pero conectado con este espíritu de vanguardia, nació el primer grupo surrealista latinoamericano liderado por Aldo **Pellegrini** (Castiglioni, 1999, p. 74) y con espacio exclusivo de publicación en la revista de breve tirada *Qué.* Allí Pellegrini difundió sus reflexiones de inspiración surrealista. Asocia el quehacer de la poesía con los problemas de la personalidad en toda su angustiosa lucidez de presentimiento y entiende que los sistemas filosóficos son poemas, pues en su poética el mundo se rige por sinergias de pensamiento humano libre vehiculadas por la imaginación que junta en un mismo plano surreal lo real y lo ficticio. Así expresa en su poemario *El muro secreto* con marcada afinidad con la poética romántica de lo íntimo y lo sublime (Pellegrini, 1949a, p. 14):

> sólo lo puramente vivido y lo puramente soñado
> construyen la inalcanzable realidad
> milagro suspendido
> en el vértice de tu mirada

En proximidad con sus ideas se hallaban la serie de pinturas de Juan Batlle Plana denominadas “Radiografías paranoicas”, tras cuyas enseñanzas crecieron las

obras de numerosos pintores surrealistas argentinos. Su obra también ha dejado en Argentina numerosos murales en avenidas:

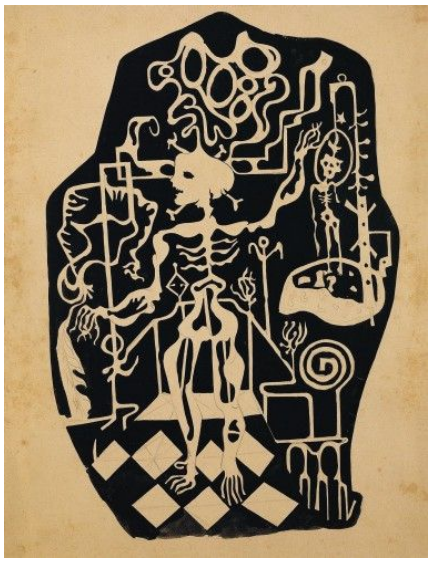


Figura II.9. Juan Batlle Planas: Radiografía paranoica. 1936.
http://intranet.malba.org.ar/www/coleccion_artista.php?idartista=19



Figura II.10. Juan Batlle Planas: Mural al fresco de Buenos Aires. Avenida de Santa Fe.
http://www.buenosaires.gob.ar/areas/cultura/murales/fichas/avsantafe1660-01.htm

Pellegrini también se responsabilizó de numerosas revistas posteriores (*Ciclo, A partir de cero, Letra y línea*) desde las que fue creando comunidad de arte surrealista en Argentina. Su tendencia genérica predominante era la poesía, si bien

después también publicaría teatro para problematizar la reafición simple del hombre con el mundo y ensayo para subvertir conceptos represivos y mostrar desasosiego ante el control tecnológico supresor de la espontaneidad. Su labor promotora igualmente incidiría en la traducción de obras surrealistas (Acevedo y Castiglioni, 2012) y en la celebración de exposiciones surrealistas diversas donde difundir la pasión expresiva hacia lo maravilloso.

A fin de relacionarlo con las ideas surrealistas de Pellegrini expresadas en su ensayo "La conquista de lo maravilloso" que publicó en la revista *Ciclo* en 1949, Castiglioni (1999, p. 154-156) ha analizado el concepto de lo maravilloso desde el postulado reflexivo que, a propósito de su estudio sobre *Alicia en el país de las maravillas* y *Alicia al otro lado del espejo,* hizo Pierre Mabille sobre la etimología del término en su monografía *Le miroir du merveilleux* como un acto de admiración especular: "El diccionario nos enseña que "maravilloso" deriva de *mirabilia*, que por su vez deriva de "espejo" (*miroir*): "cosas dignas de mirar" (Mabille, 1940, 15). Así pues, admirar lo maravilloso implica mirarse en el espejo y cuestionar reflexivamente sobre la esencia de nuestro propio mundo. La idea aprendida por Mabille de la novelística de Carroll es que lo maravilloso se encuentra entre las cosas y los seres como el lugar donde "se preparan todas las transformaciones" (Mabille, 1940, p. 26). Castiglioni hila entonces las ideas de Mabille con las de Breton quien en su ensayo "Le mervelleux contre le mystère" afirma que lo maravilloso está en todas partes.

La anatomía de lo maravilloso requiere, según Pellegrini, la conjunción de la creación y el descubrimiento, pues consiste en la aspiración hacia el ideal prospectivo de un modelo infinito desde el cruce de caminos del azar donde quedan derrotados lo previsto y lo convencional, pues a partir de él "aparece el hecho maravilloso y desde entonces el mundo se trasforma." (Pellegrini, 1949, p. 57). "Vivimos en un mundo mágico, pero hemos perdido la capacidad de verlo" (p. 57). Lo maravilloso flota en lo cotidiano como algo enigmático. Y el humor, que socializa todas las cosas desde los juegos del sinsentido ya sea de un modo amoroso o con ademanes subversivos y críticos, debe ser, a juicio de Pellegrini (1981, p. 28),

un ingrediente indispensable del surrealismo. Puede ser el humor irónico, distante y desmitificador del dandy, pero el humor surrealista que interesa en esta Tesis Doctoral es el genuino, el proveniente de la inocencia creativa que supera las contradicciones aparentes y acepta el sinsentido como el camino natural de lo maravilloso.

Desde el caldo de cultivo que deviene de la poetología de Pellegrini en Argentina, el mundo educativo dedicado a la infancia ha recuperado su recursividad a lo maravilloso y al sinsentido para promover tareas de humor surrealista en las aulas. Desde esta trayectoria, según ha observado Origgi (2004), se mantiene en la actualidad una corriente pujante que sigue la estela de María Elena Walsh en sus invenciones intertextuales de literatura infantil basada en el juego y el *nonsense*. Así queda razonado en *Textura del disparate* de Origgi (2004).

Entre los artistas pedagogos del surrealismo humorístico para la infancia destacan Luis Pescetti y Alejandra Erbiti, con quienes se ha trabado contacto profesional para profundizar en estas interesantes manifestaciones didáctico-literarias tan acordes con las expectativas investigadoras de esta Tesis Doctoral.

Actualmente, en Argentina, quienes se ocupan de las cuestiones literarias infantiles están obligados a indicar un antes y un después de **María Elena Walsh**, puesto que fue quien, en la segunda mitad del siglo pasado, dio un giro importante sobre las expectativas socioculturales del género. La obra de esta prolífica escritora funcionó en aquellos tiempos como nexo de unión entre los argentinos de edades diferentes y de lugares distintos. No en vano su producción es ingente en géneros y títulos: 44 publicaciones para niños en editoriales prestigiosas como Planeta, Espasa-Calpe y Lumen, entre otras; 15 para adultos, también en editoriales importantes como las antes citadas y Losada, Seix Barral o Sudamericana; 6 publicaciones de partituras, 22 discos en su haber, 2 poemas musicalizados (uno de ellos "Viento Sur" por Lito Vitale), 3 obras de teatro y una película; todo lo cual, en su calidad variopinta, aventurera y arraigada a pasiones profundas y sinceras y en su imaginación ilusionada y abierta a lo imprevisible, le hace valer el calificativo de

"artista libre" que le otorgó su biógrafa Sara Facio (1999). Y el hecho de que todo esté transido de la voluntad personal de su voz, de su canto, también encuentra buena metáfora en el oficio de la cigarra que le atribuyó otro de sus biógrafos, Sergio Pujol (1993). Los 27 galardones que recibió en vida de lugares tan distintos como Argentina, Polonia, España, Costa Rica, Chile e Israel –entre ellos los prestigiosos Highly Commended del Premio Hans Christian Andersen por la International Board of Books for Young People (2000) y Premio Mundial de Literatura José Martí (1995)-, muestran el pulso tenaz y artístico de esta autora.

Entre los títulos de lectura infantil cabe citar *Tutú Marambá,* que contiene poemas y canciones convertidos en clásicos intergeneracionales; el poemario *El Reino del Revés*; *Versos tradicionales para cebollitas,* que recopila obras folclóricas de Hispanoamérica; *Zoo Loco*, con más de cuarenta limericks sobre animales disparatados; *El diablo inglés*, que integra cuentos y una versión poética de *La morsa y el carpintero* de Carroll; *Cuentopos de Gulubú*, que aporta cuentos con personajes ya famosos entre los niños argentinos (la tortuga con verruga, Felipito Tacatún, etc.); *Chaucha y Palito*, cuyos cuentos educan en valores solidarios; *La nube traicionera,* que versiona libremente un cuento de George Sand; *Manuelita ¿dónde vas?*, narración de las aventuras de una tortuga viajera; la novela *Dailan Kifki* y el cancionero infantil de la autora *Canciones para mirar,* donde curiosamente hay una canción infantil titulada "La pájara pinta" que recoge los versos "Estaba la pájara pinta / sentada en un verde limón. / Con el pico cortaba la rama, / con la rama cortaba la flor", los cuales también están presentes en la obrita homónima de Alberti para teatro de títeres ("Ochavito a la Pájara Pinta / pinta, pinta en el verde limón. / Con el pico picaba la hoja, / con la hoja picaba la flor") y en la canción de Lorca que así comienza: "Estando la pájara pinta / sentadita en el verde limón". La causa de este flujo intertextual es obvia: los tres se inspiraron en la canción tradicional infantil de corro y comba "La Pájara Pinta en el verde limón". Obviedad que procede de tendencias afines, pues los tres sintieron predilección por la pirueta tierna de la vanguardia que nace de los ojos infantiles y el valor profundo de la tradición en el arte.

Para facilitar su accesibilidad, todos estos títulos esenciales han sido reunidos en la colección *AlfaWalsh* (2000) editada por Alfaguara. Su fama hecha de admiración y cariño ha sido comentada por Ana Garralón (1996):

> Para hacernos una idea más precisa de su popularidad: además de las canciones grabadas con CBS y de su trabajo en Canal 13 como guionista de teleteatro, de sus discos *Canciones para mirar* y *Canciones para mí* se venden más de diez mil copias por título figurando entre los autores más vendidos del país; su libro *Tutú Marambú* alcanzaría, en 1968, su novena edición. Todo esto, teniendo en cuenta que era una artista fuera del «sistema», es decir que financiaba sus propias ediciones de libros y grababa los discos en modestos estudios que la permitían abaratar los costos y de esa manera resultar más accesible para todo el público.

Concretamente, en el ámbito de las canciones infantiles, Walsh, desde su doble condición de poetisa e intérprete, marcó un hito en el repertorio argentino y latinoamericano, pues incluye una análisis contextual de las obras que tradicionalmente eran asociadas solo a lo telúrico y que bajo su óptica son replanteados en correspondencia sensible con los cambios políticos actuales, actitud cuyo trasfondo crítico comprometido con la sociedad coincide con la actitud disidente del surrealismo respecto de los poderes fácticos. Mirta Marcela González (2012, p. 52) indica al respecto:

> Ella se atreve a plantear, bien entrada la década de los setenta, la realidad social en metáforas sencillas y melodías originales, incorporando la idea de identidad intercultural a partir del conocimiento de la entorno y ofreciéndola a un sector de población especialmente sensible como es el de los estudiantes. Hasta entonces el cancionero infantil o estudiantil, tema que preocupó permanentemente a los músicos argentinos desde finales del XIX, estaba basado en poesías en las que se reivindican la flora, la fauna, las costumbres, los habitantes del extenso suelo argentino, entre otros temas, musicalizados con variadas alusiones a ritmos y melodías folclórico-tradicionales y con la intención de provocar un sentimiento de pertenencia a la tierra.
>
> María Elena Walsh pertenece a la generación que intenta renovar esta visión tradicional del repertorio infantil, incorporando la mirada panamericana iniciada años atrás por otros pedagogos como Guillermo Graetzer (1914 – 1993) o Violeta

> Hemsy de Gainza difundidos por el inconfundible grupo Pro-Música de Rosario, y seguida por destacadas autoras como Silvia Malbrán en Argentina o Susana Bosch en Uruguay, entre otro/as.
> Este trabajo ofrece un estudio del texto y los contextos culturales que la autora M. E. Walsh plasma en sus cancioneros, en momentos donde los cambios políticos y sociales se suman al final del s. XX y comienzos del XXI.

Walsh organizó y elaboró originales modos de trabajar la intertextualidad para legitimar la literatura destinada al lector infantil a través de sus canciones, sus poemas y sus textos narrativos donde afirmaba contundentemente la autonomía de la imaginación y la inteligencia del humor. En una entrevista, cuando le preguntaron "¿Y los libros para niños?", respondió: "Tienen que hacerles cosquillas" (Flor, 2010, p. 28). Sirva como ejemplo de esta provocación traviesa de la literatura en la mente infantil el inicio del cuento "Y aquí se cuenta la maravillosa historia del Gatopato y de la princesa Monilda," incluido en el capítulo 128 de los *Cuentopos de Gulubú* (Walsh, 2000):

> Una vez, en el bosque de Gulubú apareció un Gatopato.
> ¿Cómo era?
> Bueno, con pico de pato y cola de gato. Con un poco de plumas y otro poco de pelo.
> Y tenía cuatro patas, pero en las cuatro calzaba zapatones de pato.
> ¿Y cómo hablaba?
> Lunes, miércoles y viernes decía miau.
> Martes, jueves y sábados decía cuac.
> ¿Y los domingos?
> Los domingos, el pobre Gatopato se quedaba turulato sin saber qué decir.

Walsh transporta la constitución híbrida de este personaje a todas sus facetas, físicas e intelectuales. En este sentido, es interesante el comentario realizado por Ana Mercedes Patiño por la sutileza crítica con que interpreta las acciones en apariencia incoherentes del personaje como ejemplo del mutismo y el aislamiento del extranjero, lo cual revela con especial acierto el trasfondo subversivo de las piruetas narrativas de la escritora argentina y su manera de hurgar en la experiencia de lo extraño a la norma (Patiño, 2013, p. 100):

> La narración muestra las dificultades lingüísticas del Gatopato; aunque este habla las lenguas de las dos comunidades en las que se encuentra, su uso de las mismas no es exactamente igual al de ninguna de ellas. El Gatopato es sospechoso, no por el conocimiento de las dos lenguas, sino por la manera peculiar de usarlas, por su ideolecto. Él encuentra una solución provisional para el conflicto lingüístico en la creación de un esquema que lo libera de la dificultad de decidir qué código usar, pero la irregularidad de la realidad –el número impar de los días de la semana- desborda la simetría lingüística que había mantenido, lo que le impide usar su bilingüismo. El Gatopato es sospechoso por "exceso," no por carencia, lo cual ilustra la paradójica condición del extranjero.

Antes de que Rodari escribiera su *Gramática de la fantasía*, María Elena Walsh había escrito obras de hilarante sinsentido (Origgi, 2004, p. 109). Esto sucede porque ambos bebieron de la misma fuente: el surrealismo. En el caso de Walsh, la adscripción vino primero por su afición infantil al *nonsense* de los limericks, la cual, según indica su biógrafa, Alicia Dujovne (1982, pp. 22), heredó de su padre. De hecho, su poética del absurdo responde a este modelo artístico. Cabe recordar al respecto la opinión de A. O. Rodríguez (1989) sobre la sorpresa que causaría en sus lectores el encuentro con su obra "surrealista a lo Buñuel", pero no para criticar los males de la sociedad sino como el gozo de recomponer la realidad con la imaginación.

María Elena Walsh era partidaria de cultivar en la infancia la alegría y el misterio que reporta su encuentro con la poesía primitiva "llena de sonsonetes, de estribillos, de onomatopeyas y sonidos incomprensibles" (Walsh, 2001, p. 53). Sus reflexiones sobre el disparate están en el centro de esta cuestión: "El llamado "disparate", cuando proviene del folclore o de un poeta, es un elemento de doble fondo; actúan sobre él, de manera casi mágica, influencias subconscientes que le dan una lógica implacable" (Walsh, 2001, p. 54). El fin último coincide con la teoría de Breton sobre la función sindical del amor: "La poesía es en definitiva reconstrucción y reconciliación, es el elemento más importante que tenemos para no hacer de nuestros niños ni robots ni muñecos conformistas, sino para ayudarlos a ser lo que deben ser: auténticos seres humanos (Walsh, 1954, p. 57).

La adscripción de esta escritora al *nonsense* surrealista la llevó a unir *juego, poesía y humor*. Podemos afirmar que, entre las conquistas estéticas literarias obtenidas por Walsh, se encuentra la instalación de la función poética del lenguaje en una escritura literaria hecha a propósito para niños, legalización de los niños como intérpretes y actores de sus textos literarios, incorporación del humor en tanto refuerzo del disparate, así como fomento del gusto por la poesía y la canción popular en los niños. Alicia E. Origgi (2004) en *Textura del disparate: estudio crítico de la obra infantil de María Elena Walsh* puntualiza que el humor, la alegría y la risa son la base para modificar y revertir estereotipos culturales. Hace hincapié constantemente en la originalidad del juego poético, el sinsentido y la trasgresión del orden que atraviesa la obra de María Elena Walsh. Señala también su posición de lucha contra la violencia a partir de la palabra y menciona el "País del nomeacuerdo" y "Doña Disparate" como los símbolos de toda la obra poética de María Elena Walsh.

Con estas premisas, podemos decir sin lugar a duda que existe un antes y un después de esta escritora, puesto que desarrolló una idea acerca de lo que piensan y quieren los niños y niñas: una poesía para divertirse en el juego y el disparate, tomados como núcleo de esta poética de la mano de una retórica nutrida de jitanjáforas, onomatopeyas, juegos de palabras sin sentido, aliteraciones, personificaciones… Explica Origgi que María Elena reconoce su apego y la continuidad de esta tradición de los juegos lingüísticos ingleses que apuntan al sinsentido. Se detiene en la poesía "Doña Disparate" y la importancia que tendrá este personaje en la obra que analiza. También se refiere a las poéticas de Mallarmé y de Aragón y al uso del *nonsense* como tal como precursores del surrealismo.

La alusión al *nonsense*, en la obra de esta escritora, el juego intelectual, cultural, lingüístico, utiliza esto no solo para divertir, sino también "para exigir de su público una participación inteligente y con una cierta sensibilidad. Con todo lo expuesto, estamos en condición de considerar a María Elena Walsh, como la precursora de un movimiento literario: "la nueva narrativa".

A partir de su ejemplo fueron llegando muchos escritores y creativos, y, a día de la fecha, existen un gran número de literatos infantiles que sobre todo basan sus obras en el humor, el *nonsense*, la risa, el disparate, etc., atendiendo a una literatura dirigida hacia niños y niñas, para quienes trabajan con ahínco. Entre ellos encontramos a Luis Pescetti, Alejandra Erbiti, Adela Bash, y muchos más.

Otro referente importante en esta fiesta de literatura, creatividad y verdaderas ganas de llevar a cabo propuestas innovadoras es **Luis Pescetti**, quien, siguiendo el estilo de María Elena Walsh, es un nuevo referente de la literatura infantil siendo autor de libros para niños y adultos, actor y comediante, premiado en Estados Unidos, Alemania, España y Latinoamérica. No hay cosa que le guste más a los niños que jugar y reírse. Sin embargo, la mayoría de los adultos se preocupan más por los estados de mal humor en los niños: por qué llora, por qué está serio, por qué parece triste, por qué se enfada… Este escritor, es además músico y actor, comediante para adultos y niños, que persigue trabajar con lo prohibido para liberar la educación de las opresiones por vía del humor.

La producción cultural de Luis María Pescetti sigue la estela prolífica e interdisciplinar de María Elena Walsh. Además de poseer una larga trayectoria como autor de discos, de programas de radio radiofónica y de colaboraciones en diarios y revistas, es autor de numerosos libros de literatura para edades diversas. Entre sus libros para jóvenes y niños con estética surrealista cabe citar *Naranjas y marcianos* (1990), *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge*) (1996), *El pulpo está crudo* (2000), *La Mona Risa. Los mejores relatos de humor* (200), *La tarea según Natacha (Derecho a la educación y al juego)* (2000), *Mamá, ¿por qué nadie es como nosotros?* (2003), *Chat Natacha chat* 2004), gran parte de ellos publicados en la editorial Alfaguara.

También es autor de seis libros para adultos, así como de cuatro libros para docentes, todos ellos publicados en editoriales argentinas, y que tienden a juntar su faceta didáctica y musical, entre los que figuran *Taller de animación y juegos*

musicales (1992), *La fábrica de chistes* y *Talleres de humor para chicos, maestros y padres* (1994). Por su obra ha recibido una decena de distinciones y premios en Argentina, Alemania, México y Estados Unidos.

Un buen ejemplo de reseña acertada en la interpretación del humor irreverente que sostiene la poética surrealista de Pescetti es la realizada por Marcela Carranza sobre *El pulpo está crudo* en el número 63 de la revista digital *Imaginaria.* Allí explica (Carranza, 2001):

> ¿Qué pasaría si... en un libro de cuentos para chicos no hay un narrador "confiable" que conduzca al lector a través del relato o, simplemente, no hay un narrador?
> ¿Qué pasaría si... los personajes cambian de identidad continuamente, se metamorfosean, tienen diferentes nombres, lo que afirman en un instante es negado en el siguiente?
> ¿Qué pasaría si... cada tanto diálogos y paréntesis se alternan con la narración o la suplantan, y nos encontramos con los apartes y las acotaciones escénicas propias del teatro mientras leemos un cuento?
> En *El pulpo está crudo*, de Luis María Pescetti, pasan estas cosas y muchas más, porque se trata de un libro donde la materia, la palabra, deja de ser un medio para transformarse en objeto del relato.
> En uno de sus cuentos, "Aquella peligrosa ocasión", el protagonista narra acontecimientos, supuestamente vividos, bajo las marcas estereotipadas de una película de acción, y el cine de acción se convierte en el molde parodiado a partir del cual leer la "realidad". A través de las relaciones intertextuales de la parodia, el cuento permite una relectura de las convenciones de un género clásico del cine y la televisión.

Carranza advierte sagazmente que en este conjunto de cuentos el principio de verosimilitud es desplazado por la retórica de lo insólito como ley natural del relato cuya dinámica es la metamorfosis abierta a cualquier incidencia, incluso a la contradicción. Así suceden aquí una serie de transformaciones de los personajes en otros seres vivos y objetos –muy en la línea de los surrealistas- hasta que el final llega porque el malo comete el error de convertirse en papel, pues el viento lo lleva hasta un tacho de basura y se lo lleva el basurero.

En el desconcierto influyen detalles como el título general, que es chistoso pues no tiene que ver nada con el argumento, escenas cómicas del mundo al revés como aquella donde los perros sacan a pasear a los hombres atados en una correa, equívocos provocados por tropiezos lingüísticos, o un final abierto –al igual que *Cuentos para jugar* de Rodari- a la solución que quiera darle cada lector; de modo que la voluntad autorial deliberadamente queda a merced del criterio receptivo, como en los cadáveres exquisitos del surrealismo lo que había hecho uno es prolongado por el otro a favor de la obra colectiva.

No hay nada mejor -como el propio Pescetti ha propuesto en sus talleres- que sacar a la luz las prohibiciones de los adultos hacia los niños - "No rompas", "no toques nada"," pide perdón", "cómetelo todo"- para asumirlas con el humor irónico del surrealismo, que genera a la vez conocimiento y terapia por vía del arte jovial, ya que el humor es un mecanismo fisiológico para enfrentarse al estrés, para superar situaciones que nos producen miedo, angustia, duelo… La risa y el humor nos hacen incrementar la sensación de control sobre este tipo de situaciones, generando un estado de bienestar psíquico.

Entre los libros de didáctica más conocidos de Pescetti también está *Juegos de lectura en voz alta* (Pescetti, 1999). Allí propone diversos juegos de lectura en voz alta donde da una serie de consignas complementarias con el objetivo de que estas distraigan a la persona del hecho de leer en voz alta a fin de que gane confianza ante el auditorio y no se obsesione con la idea de sentirse juzgado o presionado por exigencias de demostración de la comprensión lectora. Los textos que aporta buscan precisamente la falta de sentido para evitar tal obsesión y promover tal confianza con la diversión que provocan.

El autor también ha dispuesto un nutrido repositorio de sus ideas didácticas y poetológicas en su página web (http://www.luispescetti.com/categorias/cuaderno-de-apuntes/). Se extracta aquí el titulado "Sueño y realidad" y escrito el 3 de agosto de 2015:

> Yo una vez soñé que fui a un show que tenía un espectáculo y había así todo el público con grandes y niños, familias o gente que había ido sin permiso porque tenían la edad o capaz que abuelos o adolescentes que cantaban y hacían juegos y se reían con los chistes y había luces en el escenario y músicos que tocaban de todo y nos divertíamos un montón y la pasábamos bomba y yo estaba más contento que no sé qué y nadie quería que terminara; pero era un sueño y me desperté. Entonces mejor me hago artista, me dije, porque es más trabajo, la verdad, pero el show del sueño depende del inconsciente que lo hace involuntariamente, en cambio si me hago artista, pensé, lo puedo hacer más a voluntad y subirme a un escenario y elegir los músicos, no como el inconsciente que capaz que te pone a cada pescado ¡que te querés morir! Estás tocando y ves al de la trompeta que es una serpiente: ¿Y ésta de dónde salió?, te preguntás. ¡Del inconsciente! En cambio, si te hacés artista, sale de su casa, y hasta podés hacerte amigo, y vuelven otra vez y siguen siendo Marto o Pojo o Spiller o Rur, ponele, que si fuera el sueño hacés otro show… Y en la guitarraaa: ¡El tío Joaquín peleándose con la nona! ¿Y Ahora cómo hago? Te decís… paciencia, qué vamos a hacerle, paciencia, porque es el inconsciente que no se fija. No como la vida despierta, que es lo que va a empezar ahora y es lo que se dice: un sueño hecho realidad. No, mejor: un sueño hecho realidad que se inspiró en un sueño.

Otra de las prometedoras escritoras de literatura infantil y juvenil de la actualidad es **Alejandra Erbiti**, que escribe cuentos, obras de teatro, poesías, narraciones y otros textos con humor. De su blog personal (Erbiti, 2014) se pueden descargar los textos *¡A cantar sea bicho!, Como la pelusa, El destino que intenta alcanzar se encuentra congestionado, Entremés de Don Manuel, Hay un besugo en mi sopa, ¡Qué monada!, El libro de las piedritas, La palabrota, Un deporte extremo, Tres gatos y un paraguas* y *El cucú fugitivo.*

La investigadora de esta Tesis ha tenido la oportunidad de contactar personalmente con ella a lo largo de este proyecto de investigación, y de tal encuentro han surgido conciertos de proyectos de trabajo futuro sobre este tema, lo cual dota a esta investigación de una nueva fuente de prospectiva investigadora emanada precisamente de la revisión de la literatura sobre el tema; prospectiva que, sin duda, beneficiará a este trabajo, pues Alejandra Erbiti forma parte de un grupo de

personas interesadas por el teatro, el cine, la cultura y el arte en general desde la óptica del humor surrealista.

III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Planteamiento del problema de investigación

A medida que la enseñanza se va profesionalizando y la gestión de las organizaciones educativas se sistematiza cada vez más, la "investigación" comienza a ser algo que los docentes deben incorporar a su repertorio de habilidades (Walker, 1989). Tal como fue insistencia de Lawrence Stenhouse lo mismo en su actividad docente que en sus escritos, el educador tiene que realizar una indagación sistemática y autocrítica de su desempeño profesional (Stenhouse, 1996, p. 28). El docente investigador no solo desempeña acciones, sino que también detenta creencias, conocimientos, valores, actitudes, opciones éticas e ideológicas, a la hora de plantearse el problema y su manejo didáctico en objetivos, hipótesis de trabajo y diseño de la intervención áulica. Es imprescindible, pues, la actitud investigadora del docente que debe ser así reflexiva, innovadora y crítica. Juan A. Vicente y Pedro A. Vicente, en *Enseñar y aprender lengua* (2013) proponen convertir el aula en un espacio de interacción dinámica, de reflexión y de crítica que lleven al alumno al desarrollo de su competencia comunicativa, a la vez que de su comprensión crítica, afectiva y estética (Vicente y Vicente, 2013, pp. 11-13). Estos consideran que el aula debe conformar un lugar de fomento de la interacción dialógica profesor-alumno y alumno-alumno en la línea de la concepción de la educación como fuerza transformadora de Paulo Freire en su *Pedagogía del oprimido* (1970), una pedagogía que da vital importancia a considerar el aprendizaje y el diálogo como indispensables para desarrollar aprendizajes significativos. (Martin, 2009, p. 35).

La enseñanza y el aprendizaje de las habilidades lingüísticas aplicadas a la resolución de ejercicios concretos deben avanzar hacia la consecución de los nuevos planteamientos lingüísticos y literarios que propone el currículo integrado de las competencias para no retroceder hacia las viejas costumbres academicistas que reprimen las iniciativas lúdicas, evitan los encuentros colaborativos entre disciplinas instituciones y culturas, eliminan el error y la investigación del proceso de

aprendizaje. Los cambios sociales, económicos, científicos, culturales y políticos que en el siglo XXI la sociedad debe enfrentar exigen retos entre el profesorado de Didáctica de la Lengua y la Literatura para dar respuestas válidas de formación al alumnado (Prado, 2004, pp. 20-21). Dichos cambios implican la integración de la imaginación, la cognición y la contextualización como elementos relevantes de la actividad lectora, puesto que, a la hora de explorar y construir el significado textual, la lectura combina el conocimiento lingüístico con el bagaje de conocimientos y emociones del lector (Caro Valverde, 2015).

Importa destacar que todo ello implica un cambio de mentalidad docente que debe considerar la didáctica como un proceso de investigación-acción en el aula a favor de las buenas prácticas educativas (Guerrero y Caro, 2015). Se trata de hacer avanzar a los discentes con la aportación de todos ellos, de no anquilosarse, de hacer factible aquella máxima aristotélica de que en todo ser humano existe el deseo natural de aprender, y no tan solo ese deseo artificial por reproducir lo impuesto, lo establecido. Dicho de otra manera, los maestros han de hacer de intermediarios entre la teoría y la práctica, entre los mundos de la investigación académica y la pedagogía. Para ello, el docente debe disponer de una metodología pensada y puesta a punto "a priori". Y teniendo en cuenta que la literatura infantil de finalidad artístico-lúdica (retahílas, cuentos, poesías, adivinanzas, trabalenguas, etc.) constituye un valiosísimo recurso didáctico avalado por numerosos antecedentes científicos (Cervera, 1984). De hecho, es aprovechada aquí en relación con el desarrollo de las competencias básicas que la LOE dispuso como reto prioritario de Educación Primaria, incitando a realizar tareas cooperativas en contextos motivadores por relacionarse con la vida de los discentes.

En concordancia con todo lo expuesto y partiendo de la premisa de que la acción del ser humano es creativa y transformadora, es decir, son las personas las que van construyendo el conocimiento a través de la superación de lo extraño, de lo que no conocen, la acción comunicativa es un proceso permanente y crítico de la realidad, como postula el brasileño Paulo Freire (Oliva Gil, 1996). A todo ello se añade que la motivación básica de toda investigación es la convicción de que las

cosas no son del todo como parecen, que no son tal como las perciben nuestros sentidos o como las clasificamos conceptualmente, sino que son ejemplos de categorías y de relaciones producidas en la cognición personal (Mendoza, 1998). En efecto, el "problema investigable" que incumbe a esta investigación y del cual partimos se pone de manifiesto con la elección de esta temática a investigar en esta andadura que emprendimos como un acto docente indefectible con vistas a poder convertir un "problema investigable" en un "problema manejable-." (Serrano Pastor, 1999).

Los "interrogantes" que presiden nuestro trabajo de investigación (Rodríguez, Gil y García, 1996; p. 101) proceden del hecho de que los avances institucionales de la convergencia educativa europea hacia el aprendizaje de competencias para la vida no está obteniendo los resultados pretendidos en las instituciones escolares españolas debido al arraigo que tienen algunos docentes en los viejos patrones de enseñanza donde se encuentran anquilosados imponiendo la asunción memorística y procedimental de contenidos conceptuales alejados del mundo de los aprendices y evaluables mediante ejercicios aislados de control exclusivo, cuyo modelo lingüístico e instructor presenta raigambre academicista y conductista y es insostenible en el horizonte globalizado del siglo XXI (González di Pierro, 2016, p. 70), el cual busca personas con capacidad adaptativa flexible a un mundo cambiante e interconectado gracias a las nuevas tecnologías de la sociedad de la información y con la consiguiente convivencia multicultural que ello procura.Hemos pretendido diseñar un interrogante que dé sentido al trabajo de investigación aquí presentado (Rodríguez, Gil y García, 1996; p.101) atendiendo a la problemática que aborda. Tal interrogante se perfila en dos cuestiones:

> ***En atención a la necesidad de desarrollo integrado de las competencias en el marco de la Sociedad del Conocimiento, ¿el modelo de enseñanza de la literatura propio del academicismo de base conductista puede ser superado significativamente a través de un modelo didáctico que promueve en la infancia los procedimientos imaginarios del humor surrealista?***

Por otro lado, teniendo en cuenta la idea de McKernan (1999), que señala la importancia de que el foco de estudio o problema seleccionado tenga interés para el investigador, no solo hemos partido desde nuestra propia experiencia, personal y profesional, sino que también hemos impregnado el mismo con nuestras creencias, conocimientos, valores, actitudes, opciones éticas e ideológicas, puesto que han sido fuente de generación que nos han llevado a plantearnos el problema especificándolo en una serie de objetivos o hipótesis de trabajo que reflejan los diversos aspectos del mismo.

En concreto, para analizar el problema en cuestión, fue preciso llevar a cabo la especificación de una serie de objetivos o hipótesis de trabajo que reflejaran los aspectos del problema que se pretendía analizar. Los objetivos y la hipótesis de trabajo han sido reelaborados siempre a lo largo del proceso llevado a cabo en esta investigación, pues esta Tesis se ciñe a una dinámica cualitativa abierta a la remodelación de expectativas (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 101), ya que, en ocasiones, el problema de investigación se define, en toda su extensión, solo tras haber completado uno o varios ciclos de preguntas, respuestas y análisis de esas respuestas.

En atención a estas consideraciones, partimos del manifiesto que ya constituye un tópico en educación: el desafecto lector. Dada la importancia e interés que tiene para la educación, los resultados que se obtengan responderán al problema de investigación planteado y constituirán la base de reflexión acerca de la trascendencia y las consecuencias de sus implicaciones didácticas, enmarcadas en el contexto del sistema educativo. Sabemos que los últimos informes PISA (OCDE, 2009; OCDE, 2010; OCDE, 2013), vuelven a arrojar datos negativos para España, a pesar de los esfuerzos profesionales e institucionales por promover planes de lectura intensificada por todas las disciplinas en escuelas e institutos –como ocurre en la Región de Murcia (2005)-. De acuerdo con las estadísticas que arroja el Gremio de Editores (FGEE) (http://www.federacioneditores.org/), los adolescentes apenas leen y tanto ellos como los niños tienen serias limitaciones de comprensión textual.

Por otra parte, con la intención de ofrecer mayor claridad, decidimos vertebrar el "problema de investigación" en varias cuestiones que nos ayudarán a descubrir y analizar las razones que subyacen al mismo. Partimos del desafecto lector, pues es nuestra intención ahondar en las diversas aristas que pueden ser causa de esta realidad.

Por un lado, debemos mencionar la pobreza en la selección de textos que se presenta a los discentes, los cuales son inadecuados dado el escaso interés que despiertan en los destinatarios, puesto que no siempre se tiene en cuenta sus intereses y la competencia lectora que poseen a estas edades (Pennac, 1992). La activación de los conocimientos de la competencia literaria depende de las características del texto de recepción. Según el tipo de texto, el género, el estilo, la intencionalidad, el tipo de elaboración de uso literario de la lengua, la temática que presentan, etc., el lector puede aportar en mayor o menor cantidad y calidad sus saberes previos, para poder activar su intertexto lector. Ocurre también que el profesorado suele recurrir a textos clásicos para la extracción de datos genéricos y semánticos sin plantear otras estrategias lectoras donde quepan los "binomios fantásticos" entre lo dispar ni buscar textualidades de nuevo cuño. Todo ello da cuenta de la importancia que tiene la elección de los textos que se presentarán a los niños y las niñas, pues la pobreza en la misma constituye un problema que repercute en el desinterés literario.

Por otro lado, la lectura solo se convierte en placer cuando es activa, creativa y habitual. Se necesitan buenas prácticas docentes para progresar en esta línea con intervenciones educativas significativas que liguen los conceptos de imaginación (audacia investigadora) y mediación (ayuda investigadora) en los procesos del aprendizaje (Vigotsky, 2003 Cerrillo, 2010). A nuestro juicio, influye en gran medida en este problema el hecho de que una de las capacidades fundamentales de la educación, la competencia literaria, siga teniendo un tratamiento deficitario en la actualidad. La expresión "el placer de leer" exige una explicación para evitar que se vacíe de significado.

Es por ello, que como razonan Miralles, Molina y Ortuño (2011, p. 164), para progresar en líneas de investigación hacia la buena práctica docente resulta necesario indagar en el "análisis de las conductas de los profesores y el estudio de las creencias y el conocimiento del profesorado en su ejercicio docente". En la promoción de la lectura, sobre todo cuando los destinatarios de la misma son niños y niñas de la etapa de Educación Primaria, es muy importante la figura del mediador, porque en la infancia sus niveles lectores y capacidades de comprensión y recepción literaria presentan un nivel insuficiente para poder realizar tareas de lectura de una manera adecuada.

La mediación lectora, por tanto, exige hoy el uso de estrategias que se sustenten en sólidas bases metodológicas (Cerrillo, 2010). Se han de realizar intervenciones educativas significativas y ligar los conceptos de "imaginación" y "mediación" antes señalados para la investigación como iniciativas de audacia y ayuda respectivamente. En virtud de esta interpretación, Caro Valverde (2007) valora la aportación de Juan Martínez Ruíz, "Azorín", en "El arte de leer" a la hora de no poner límites a las lecturas de los niños y las niñas.

A la reorientación de las viejas disciplinas se suma la promoción de nuevas opciones metodológicas que potencian el aprendizaje autónomo de la literatura a través de intervenciones didácticas dedicadas a la animación de la lectura y a la creatividad escritora desde instancias interculturales e interdisciplinares y con medios de formato impreso y digital adecuados a los intereses y madurez psicocognitiva de los discentes (Caro Valverde, 2015).

Se deben promover la dinamización de proyectos educativos interdisciplinares en los que el espacio de enseñanza-aprendizaje sea la investigación cooperativa entre alumnado y profesorado que genera obras culturales significativas. La educación literaria se materializa en las aulas a través de experiencias didácticas de interacción significativa entre el mundo del lector y el de la obra literaria. Debe ser un proceso autónomo que se nutra de las acciones holísticas de interpretación

lectora y creación escritora presididas por el cultivo de la imaginación en actos comprensivos y expresivos de intención literaria.

Otra cuestión que atañe al problema investigable es el desaprovechamiento del gran caudal creativo de niños y niñas, puesto que son escasas las tareas planteadas desde el juego que potencien el disfrute y la creatividad. Los niños y las niñas son en sí mismos creativos, por lo que debemos promover actividades donde puedan explayar su potencial.

En una conferencia internacional realizada en Heidelberg, en 1925, Buber ya habló del desenvolvimiento de los poderes creativos de niños y niñas. La "facultad creadora", como él la llama, requiere libertad para crear, para establecer relaciones nuevas; resalta la importancia de la necesidad de un guía, en este caso, de un docente creativo para apoyarla.

En este sentido, la retórica humorística del surrealismo tiene mucho que ofrecer al mundo de la educación infantil. Antes bien, se sostiene aquí la didáctica de la intertextualidad entre pintura, cine y literatura, ya que, procura el trabajo educativo de todas las competencias básicas propuestas en atención del aprendizaje para la vida de los discentes. En este sentido iluminan la presente investigación las ideas proferidas por María González García (González, 2013, pp. 658-659):

> La experiencia investigadora en torno a la intervención intertextual del cine y la literatura en el desarrollo y logro de las competencias básicas en Educación Primaria y en Educación Secundaria ha permitido extractar una serie de consejos valiosos para su didáctica: el primero es la conveniencia de empezar la lectura por el cine para abordar a continuación la literatura, debido a la atracción inicial que el pase de una película provoca en niños y adolescentes y a la relación significativa que abre en relación con el mundo de los discentes. El segundo es la constatación de la conjunción idónea entre cine y literatura para educar en competencias básicas desde una perspectiva inclusiva, ya que ambos comparten la virtud narratológica de incluir cualquier tema y perspectiva. El tercero es la convocatoria de obras distintas en temáticas y géneros para formar un binomio que excite la imaginación fantástica

> con el roce de contrarios que suscita la chispa del ingenio, ya que, como las competencias básicas requieren ser educadas en situaciones imprevisibles, no interesan las obras sujetas a influencia manifiesta sino las obras abiertas a conexiones que descubren la cultura en red procreativa. El cuarto es el cultivo retórico de la transmodalización heterodiegética como acción didáctica idónea para trabajar la esencia de las competencias básicas, a saber: la capacidad de transferir conocimiento a nuevos contextos ligados a la vida de los aprendices. Y el quinto es el discernimiento de que la auténtica calidad educativa en competencias básicas no procede del hecho de usar todas las competencias en sus requisitos temáticos como de combinarlas desde una metodología que las trabaje en su pleno rendimiento cognitivo (reconocimiento, conexión y reflexión).

Por nuestra parte, se ha estudiado la recursividad del humor en la infancia para el desarrollo de la competencia comunicativa oral, pero el centro de la investigación-acción es el estudio, en el seno educativo del aula, de la retórica deliberada de la incongruencia y del *nonsense* emanadas de la aspiración vanguardista de los surrealistas que en más de una ocasión confesaron que el artista debe tener ojos de niño, pues, en efecto, la perspectiva de la inteligencia infantil es emocional y se activa con el trabajo libre de los binomios fantásticos que dan chispa a los sueños dormidos y despiertos (Chocobar, 2014).

Así que, se justifica esta investigación que sigue la estela metodológica de competencia lectora intertextual como metodología innovadora y en congruencia con el diseño y puesta en práctica de un modelo de educación literaria basado en la retórica del humor surrealista conducente a la consecución del desarrollo y del logro de las competencias básicas en el alumnado de Educación Primaria español y argentino a través de tareas complejas y motivadoras de interconexión pintura-cine-literatura; todo ello conformando materiales didácticos que permitan el análisis e interpretación de los resultados arrojados tras la realización de las tareas propuestas.

3.2. Antecedentes de la investigación: La Tesis Fin de Máster *La retórica del humor surrealista como modelo de iniciación a la comunicación literaria*

3.2.1 FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Partiendo de la experiencia realizada como tesinanda en segundo ciclo de Educación Infantil (5-6 años) durante el curso 2011-2012 y defendida ante expertos como Tesis Fin de Máster en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia en 2012, se planteó ahondar en la retórica del *nonsense* que habita la escritura surrealista con voluntad humorística tendente hacia el disparate, la tontería y el absurdo, acciones muy cercanas al mundo infantil, puesto que han sido ligadas tradicionalmente a rondas y juegos.

El marco teórico revisó los antecedentes y el estado actual de la cuestión de los componentes de educación literaria para el desarrollo de la retórica del humor surrealista en el aula. Los pasos iniciales de este proyecto investigador estuvieron iluminados por clásicos de la educación literaria como Rodari (1981), puesto que coincidimos en el motor que nos conduce a realizar este tipo de experiencias: potenciar la creatividad propia del lenguaje a los alumnos y alumnas como factor indispensable del desarrollo saludable de su inteligencia conectiva. Todo esto en consonancia con el interés por fomentar la motivación lectora y la creatividad literaria en pro del desarrollo de la competencia comunicativa utilizando para ello estrategias intertextuales de base sinéctica (Gordon, 1963) y carácter lúdico y heurístico con el fin de que estimule el intertexto lector de los aprendices en correlación con la lectura de textos líricos surrealistas donde opera la lógica del *nonsense* con el objetivo de fomentar la motivación lectora y la creatividad literaria en beneficio del desarrollo de la competencia comunicativa de los discentes, reto que

precisa de la remodelación de las tareas de comprensión y expresión de los aprendices que rentabilice la capacidad conectiva de sus mentes.

Podemos afirmar que la revisión teórica realizada en el Marco Teórico ha quedado manifiestamente probada en consonancia con las apreciaciones personales que dieron pie a este tipo de planteamiento, pues ha constituido un nutrido aporte de las teorías que siguen la estela de expertos en el tema tales como Gianni Rodari o Roald Dahl e incluso de una manera más específica María Elena Walsh. Desde esta perspectiva, ha quedado demostrado cómo es posible fomentar los hábitos lectores de los aprendices a través de estrategias intertextuales y sinécticas de carácter lúdico convirtiendo a los discentes en los protagonistas absolutos de su aprendizaje, consiguiendo su disfrute, fantaseando, creando e implicándose con gran motivación en las tareas haciendo gala del gran potencial creativo de sus inteligencias.

El marco empírico mostró el diseño metodológico, la fase exploratoria, la intervención didáctica y el análisis interpretativo de los resultados de las tareas incardinadas en la consecución de la creación de una obra literaria surrealista de creación propia realizada por los infantes. Allí se demostró que las aportaciones recogidas en el marco teórico fueron adecuadas para cumplir los objetivos propuestos y que resultaban de interés para los aprendices al mismo tiempo que han supuesto un medio eficaz para crear y estimular el placer por la comunicación literaria. Por tanto, podemos asegurar que la propuesta de tareas surrealistas en la infancia ha tenido buen recibimiento en el alumnado.

En conclusión, esta investigación-acción generó nueva teoría y la propuesta de un modelo de iniciación literaria que fomenta la motivación lectora y la creatividad literaria del alumnado como ejemplo de buenas prácticas de comprensión y expresión para la mejora contextualizada de su competencia comunicativa. Es con vistas a dar proyección propedéutica a esta investigación en otro ciclo y nivel que nació la Tesis Doctoral que en esta memoria nos ocupa.

3.2.2 OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos, tanto generales como específicos, fueron pensados para manejar el problema planteado.

OBJETIVO GENERAL:

Desarrollar la competencia comunicativa del alumnado de 2º Ciclo de Educación Infantil a través del inicio de su formación literaria por cauces contextualizados de la lectura significativa y de la escritura creativa de textos surrealistas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Contribuir al desarrollo de la formación lecto-literaria heurística que sea apropiada y motivadora para estas edades.

2. Promocionar en el aula de la etapa de Educación Infantil el uso educativo de la literatura basada en la retórica del humor disparatado de inspiración surrealista como discurso integrador, significativo y lúdico.

3. Diseñar tareas didácticas de proyección dialógica donde opere la metodología de la intertextualidad y de hipótesis fantásticas de base sinéctica.

4. Animar a la creatividad transmodalizadora y colectiva por vía de la dramatización de textos líricos surrealistas y de la difusión social de las obras logradas por los alumnos.

La hipótesis planteada fue la expuesta a continuación:

Si investigamos en el aula de 2º ciclo de Educación Infantil las posibilidades formativas de la retórica del humor disparatado, tal y como se nos presenta en

la lógica del nonsense (sin sentido) propia de los textos literarios surrealistas, a través de estrategias intertextuales y sinécticas de carácter lúdico y tendentes hacia tareas de dramatización en el aula conforme a la psicología y libertad de pensamiento de los discentes, fomentaremos la motivación lectora y la creatividad literaria de los alumnos que procurarán buenas prácticas de comprensión y expresión para la mejora contextualizada de su competencia comunicativa.

3.2.3 DISEÑO DE LA METODOLOGÍA Y DE LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN

En relación con este antecedente inmediato de la presente investigación, en la citada Tesis Fin de Máster construimos una hipótesis para contribuir al tratamiento del problema de investigación que la motivaba. También describimos el diseño de investigación que hemos seguido y las características más relevantes del Centro y de los participantes en la intervención didáctica. Por supuesto, atendiendo a su naturaleza cualitativa, se resume el procedimiento de recogida de la información con los instrumentos oportunos así como también se indica el cronograma de los pasos didácticos seguidos en función de las fases de investigación y las tareas realizadas y, por último, se reseña el análisis interpretativo de los resultados obtenidos, las conclusiones a las que llegamos y las observaciones que en su momento creímos pertinentes para abrir propedéutica investigadora al trabajo realizado, la cual se ha materializado en la presente Tesis Doctoral.

3.2.3.1. METODOLOGÍA CUALITATIVA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

El marco metodológico de esta Tesis Fin de Máster como antecedente de investigación, atendiendo -como hemos mencionado anteriormente- a su naturaleza cualitativa, siguió las pautas científicas de la metodología de la investigación-acción.

Esta metodología se sostiene por una serie de ciclos de configuración espiral donde intervienen estas macro-acciones: la planificación, la reflexión y la observación educativas por las que se diagnostica un problema y se le aplica una hipótesis de acción para resolverlo con prácticas en el aula que son evaluadas analítica e interpretativamente en su proceso y sus resultados hasta concluir con la formulación de un nuevo diagnóstico acerca del problema en los aspectos superados y los pendientes de trabajo para iniciar nuevo ciclo de investigación.

En concreto, la hipótesis propuesta para solventar el problema planteado tuvo consistencia en la realización de tareas complejas tendentes a conseguir la conformación de una obra surrealista y de creación propia a través de dos estrategias metodológicas de alcance imprescindible y complementario: el planteamiento cooperativo de las tareas y el fomento de la cognición creativa de todos los participantes, lo cual conjuntamente redundó muy positivamente en el fomento de la competencia comunicativa del alumnado participante.

3.2.3.2. FASE DE EXPLORACIÓN

La fase de exploración atendió a dos pasos: la recolección de datos y, la toma de decisiones sobre la tarea compleja. Todo ello atendiendo a las características del alumnado participante, sus conocimientos previos, preferencias y a los medios con los que se contó para llevar a cabo la realización de las tareas incardinadas en la tarea compleja propuesta.

3.2.3.2.1. Recolección de datos

Consistió en recopilar información sobre los participantes sirviéndonos para ello en una primera toma de contacto y la posterior realización de un Cuestionario Inicial o pre-test. Posteriormente, tras analizar la información obtenida, se procedió a la toma de decisiones sobre la tarea compleja que se llevaría a cabo.

Información obtenida sobre los participantes

La primera acción exploratoria consistió en contactar con la profesora que impartía en 3º curso de segundo ciclo de Educación Infantil en un Colegio Público de la Región de Murcia, con el fin de informarle sobre el proyecto de investigación que pretendía llevar a cabo en su aula, solicitarle autorización para su realización y pedirle también información sobre la composición del grupo, el perfil de cada alumno o alumna en relación con su contexto sociocultural y su nivel de competencia curricular. La maestra aceptó con buena predisposición.

Por tanto, se recabó información de esta entrevista personal y esta constó en la sección "Contextualización y sujetos participantes" de dicho informe investigador. Por otro lado, debido a que se iban a utilizar instrumentos audiovisuales (cámara de fotos, grabación de voz y cámara de vídeo) durante el transcurso de la intervención, recurrimos al protocolo de imagen estipulado en el centro, luego no fue necesario solicitar los derechos de imagen a los padres y tutores del alumnado del centro.

En esta fase se preparó todo el material de tareas y cuestionarios inicial y final, así como su conexión curricular, teniendo en cuenta en todo momento las sugerencias pedagógicas que la profesora realizó sobre el proyecto y atendiendo al contexto educativo en el que se llevaría a cabo, hecho imprescindible para llevarlo a buen término de acuerdo con la metodología de investigación-acción que sustenta el trabajo.

Primera toma de contacto

Dos semanas antes de la intervención educativa, advino el contacto con el alumnado para efectuar las presentaciones personales, hablarles del proyecto didáctico que íbamos a realizar y conocer su reacción ante los medios audiovisuales que iban a ser utilizados, dado que la profesora titular indicó previamente que nunca hasta entonces se había usado el vídeo en el aula. También se solicitó "formalmente" la colaboración de los niños en la investigación. Aceptaron con entusiasmo y después

confeccionamos para cada uno un carné de "Ayudante de Investigador" que les fue repartido en la sesión donde respondieron al cuestionario inicial. Dicho carné lo llevaron con orgullo durante todas las sesiones de trabajo y sirvió para motivarlos y fortalecer su autoestima como auténticos protagonistas de su aprendizaje.

Cuestionario Inicial para el alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil sobre las preferencias y capacidades en comunicación literaria

Este Cuestionario se encuentra recogido en el anexo 7.1.1.1. Cuestionario inicial o pre-test para alumnado de 2º Ciclo de Educación Infantil sobre las preferencias y capacidades en comunicación literaria (TFM). A él remito para un mejor análisis. Se diseñó un cuestionario con 14 preguntas destinadas a revelar datos sobre comunicación literaria de los 23 alumnos y alumnas de 3º curso de Segundo Ciclo de Educación Infantil implicados en el proyecto: 5 sobre preferencias y gustos lectores en distintos géneros, 5 sobre tipos de tareas creativas el aula (hábitos y expectativas) y 4 sobre la experiencia previa y motivación respecto a las prácticas de dramatización. Como los sujetos participantes todavía no dominaban la escritura, se usó el vídeo como instrumento de registro de sus respuestas. Fueron cuestiones breves y llenas de colorido e ilustraciones. Y todo ello sirvió para perfilar la toma de decisiones sobre las tareas y la selección textual oportuna para el trabajo de investigación.

3.2.3.2.2. Toma de decisiones sobre la tarea compleja

Primera decisión: "Poesía y narración para jugar con los sueños"

La primera decisión tomada fue acercar la poesía al aula, puesto que, como expone Cerrillo (1992), es uno de los géneros con el que el niño ha tenido contacto desde su nacimiento y después a través de sus distintas vivencias. Lo que debe hacer la escuela es ayudarle a recuperar su tradición, para llevarle a continuación a desplegar su imaginación y desarrollar su creatividad utilizando el juego y la palabra. Así, la intención fue dar vida a las palabras, ponerles música, pintar, fantasear, jugar con ellas.

Para ello, la poesía elegida fue "Romance de la luna, luna", de Federico García Lorca. La razón por la cual esta poesía fue seleccionada es su temática referida al mundo gitano, teniendo en cuenta que tres niños de tal grupo tenían relación con dicha etnia. El grupo se encontraba muy motivado con la temática del espacio, habiendo sido desarrollado en el último trabajo en el aula con grandes resultados, por lo cual el tema de la "luna" sería apropiado respecto de sus conocimientos previos. Para trabajar la poesía, la decisión fue valernos de un modelo visual como punto de partida en la realización del taller de plastilina.

Como expone Rodari (1981), hace falta cierta distancia entre las dos palabras de un binomio fantástico para que se ponga la imaginación en marcha y construya un conjunto (fantástico) en el que puedan convivir los dos elementos extraños, a la vez que conocer el contrario de una palabra nos ayuda a comprender su significado, por lo cual esa sería una estrategia apropiada para aprender nuevas palabras y afianzar significados.

Partiendo de la obra de Mendoza (1994*) Literatura comparada e Intertextualidad* y del modelo alternativo de Guerrero (2008), importó crear una trasposición didáctica interdisciplinar entre poesía y música como otra manera de que el alumnado desarrolle su motivación*: "*Poema del Romance de la luna, luna" cantado por Ana Belén fue la versión elegida. También decidimos incluir la hipótesis fantástica de Rodari (1981), para fantasear sobre *"*¿Qué pasaría si la luna baja a verte?*"*.

Segunda decisión: **"Juegos surrealistas a partir del cuento *Rosa-Fría, patinadora de la luna"***

La segunda decisión tomada consistió en la lectura o narración del cuento *Rosa-Fría, patinadora de la luna.* Sabemos de la buena predisposición de los alumnos a escuchar un cuento, ya que -valgan las ideas de María Correa (2009)- el cuento permite al educando interpretar sus emociones; sus pensamientos, sus experiencias, ahonda el conocimiento hacia sus semejantes; le hace conocer sus tentaciones y fracasos, aspiraciones y éxitos, también escuchar los dominios de la imaginación infantil y del

joven; le permite conocer un mundo nuevo, enriquecer su vocabulario y vigorizar su poder de expresión. El debate del cuento se realizará en asamblea, convirtiéndose la misma en uno de los ejes fundamentales en cuanto a la recogida de información procedente del alumnado.

Compartimos la consideración de Guerrero (2008; p. 324), "la asamblea es el procedimiento para utilizar las normas que van a regir el intercambio lingüístico, el uso del diálogo y la participación en conversaciones colectivas y también como forma de interacción con los demás." Con respecto al visionado de obras pictóricas surrealistas, puntualmente Dalí, seleccionamos a este autor debido a la manera de ver la vida, la cual queda reflejada en sus obras, y emula los ojos traviesos de un niño, reflejo del espíritu subversivo del surrealismo.

Decidimos promover la creatividad animando a los niños a realizar sus propios cuadros surrealistas. Tal y como afirma Guerrero (2008; p.60), "la lectura de un cuadro es un acto de interpretación coherente y significativo por el que se aplican y activan conocimientos previos y experiencias lectoras anteriores en las que intervienen, también, las variables personales".

Tercera decisión: **"Palabras lejanas en mi mochila"**

La pretensión fue jugar con palabras compuestas, desmembrándolas y conjugando todo tipo de "disparates" a su significado. La palabra sería separada de su significado y de su contexto habitual, y, realizando un trabajo de asociación y comparación sobre las características de las palabras simples que la componen, crear todo tipo de palabras disparatadas sin sentido, para provocar risas y fomentar la creatividad. De esta manera se proyecta realizar el diccionario estrafalario del disparate nunca visto.

Cuarta decisión: "Títeres para imaginar historias fantásticas"

Se emplearon títeres para narrar historias cómicas de corte surrealista. Con respecto a esta decisión -la de utilizar títeres- debo remitirme a Rodari (1981), quien coincide con Kleist y Goethe, en la sugestión que provocan esas "personitas fascinantes" que entran en escena cuando hablamos del llamado teatro de guiñol. Lo más importante que han hecho Sarci y sus amigos, según expone Rodari, ha sido, sin duda, llevar los títeres y marionetas a las escuelas, no solo para hacer espectáculos, sino para enseñar a los niños a fabricar sus propios títeres y a moverlos, a construir los retablos, a preparar las escenas, las luces, el fondo musical, inventar historias, escenificarlas y representarlas.

En cuanto los niños ven un títere, comprenden que pueden esperar de él las cosas más extraordinarias. Los personajes elegidos en esta ocasión han sido: Nicanor, la gaviota, que volando por todos lados ha visto y oído historias muy divertidas y disparatadas que relata a los niños trabajando el humor surrealista, y, mi amiga Manuelita, la tortuga que viene de Argentina y tiene historias apasionantes para contarnos, como su increíble aventura en Paris (poema de María Elena Walsh). Con Manuelita, leyeron su cuento, escucharon su poema y cantaron en el karaoke inserto en la pizarra digital, llevando a cabo la intertextualidad literatura-música, sirviéndonos así de la convergencia semiótica entre lenguajes literario y musical, perspectiva que apuesta por modelos dialógicos de creación interactiva (Kristeva, 1969), donde los lenguajes tienen zonas de convergencia recíproca a través del planteamiento de tareas que incardina diversas áreas disciplinares y diversas habilidades enmadejadas en un propósito común (Antiseri, 1972).

En este punto de nuestro razonamiento y para definir intertextualidad que, desde Genette, en su obra *Palimpsestos*, sistematiza y resume Guerrero (2008, p. 52), diremos que la intertextualidad es "la co-presencia entre dos o más textos". Para terminar con esta tarea, realizamos una hipótesis fantástica colectiva, pidiendo el "aporte" a todos los niños y niñas, y, partiendo de la pregunta *¿Qué pasaría si Manuelita…?* dejamos abierto el desarrollo, para fomentar la creatividad -hecha de imaginación y libertad- de los discentes en el planteamiento de dicha tarea, puesto que, como afirma Novalis en Rodari (1981; 29), *"las hipótesis son como redes: lanzas la*

red y, tarde o temprano, encuentras algo". El desarrollo de esta hipótesis es tendente a crear la obra literaria surrealista de creación propia, que luego fue dramatizada por los alumnos participantes.

Quinta decisión: "Dramatizamos nuestra obra"

Lectura de la obra terminada, ya escrita previamente en formato de cuento. Dentro del ámbito de la Educación Infantil señalamos varias experiencias en torno a la creación de cuentos por los propios niños. Desde la aparición de la función simbólica hasta los 6-7 años, sitúa Piaget (1926) la etapa de la inteligencia pre-lógica o del pensamiento pre-operacional, caracterizada por el egocentrismo, la centración, definida en su concepción egocéntrica del mundo por el realismo, el animismo, el artificialismo y la pre-causalidad. El juego de representación de roles es la forma más elaborada del juego simbólico y domina la actividad lúdica del niño en una fase decisiva de su vida, entre los 4 y los 7 años.

En nuestro caso, la escenografía estuvo confeccionada en papel continuo por todos los alumnos participantes. Para la realización de la dramatización, se eligió la modalidad expresiva de la mímica propia del cine mudo, debido al escaso tiempo dispuesto para el ensayo (ya que las horas cedidas para la intervención fueron limitadas) y también a la edad de los alumnos participantes, puesto que para dramatizar un guión verbal hubieran necesitado más de un ensayo (y además se trataría más de una práctica teatral que de una dramatización). Así es que se decidió realizar la experiencia simulando escenas de cine mudo. Los niños apenas hablarían en la dramatización, pero sí expresarían kinésicamente lo relatado en la imitación de personajes, actividades y estados de ánimo.

Sexta decisión: "Somos actores famosos"

Se pretendió difundir en la comunidad educativa y en la Web la dramatización de la obra literaria surrealista creada y dramatizada por los niños. Finalmente, y previa consulta a la profesora de los alumnos participantes, decidimos que tal dramatización

obra de los niños participantes sería compendiada en formato digital que se colgaría en la página Web del Centro, lo cual no fue posible, puesto que dicho sitio Web estaba aún en confección. Ante esta situación y la falta de un blog de aula, se solicitó a la profesora de 2º A de Educación Infantil, quien contaba con blog de aula propio, un rinconcito para colgar la producción de 3ºA, y ella accedió amablemente.

En el compromiso con esta decisión influyeron las observaciones dadas por Caro Valverde (2007) en sus talleres de creación literaria acerca del fomento de la autoestima del aprendiz y del diálogo social estimulante hacia la calidad educativa que ocasiona el que sus obras personales sean accesibles a través de Internet.

Formulación de la tarea compleja

Todas las anteriores tareas se trenzan para la consecución de la tarea compleja consistente en la dramatización de una obra literaria surrealista de creación propia. El área de Lengua castellana y Literatura, debido a su conexión significativa con el mundo de los aprendices por vía del diálogo que proporciona con su imaginación infantil y también debido a su elasticidad en la inclusión de temáticas vivenciales de cualquier tipo dentro de sus contenidos semánticos, resulta la más idónea para fomentar y estimular la creatividad de los alumnos mediante tareas apropiadas, las cuales poseen el marcado carácter lúdico que proporciona la literatura cuando se la usa y valora como juego retórico de la imaginación donde el sueño y la realidad se vuelven amigos.

Así se ayuda a que el proceso de educación de la lengua resulte más próximo a los intereses de los alumnos y, en consecuencia, a que su aprendizaje para la vida sea más efectivo al aumentar considerablemente sus niveles de motivación y de competencia basada en tareas concretas de las que son protagonistas los aprendices.

Todas ellas constituyen tareas integradas para la consecución de la tarea compleja final, como podemos observar en la Tabla III.1 denominada “Diagrama de la Tarea Compleja y las sub-tareas de la misma”, la cual se reproduce a continuación:

Tabla III.1. Diagrama de la tarea compleja y las tareas integradas.

Tarea compleja					
Tarea 1	**Tarea 2**	**Tarea 3**	**Tarea 4**	**Tarea 5**	**Tarea 6**
"Taller poético con plastilina: *Poesía y narración para jugar con los sueños*"	**"Juegos surrealistas a partir del cuento: *Rosa-fría, patinadora de la luna*"**	**"Diccionario estrafalario *Palabras lejanas en mi mochila*"**	**"Títeres para imaginar historias fantásticas"**	**"Intertextualidad boomerang (letras-dibujo-letras)"**	**"Somos actores famosos"**

La decisión estratégica fue que en cada una de las tareas integradas se produjeran actividades comunicativas de comprensión y expresión oral y se integraran diversos lenguajes: verbal, icónico, gestual, visual, musical. Las tareas 1, 2, 3, 4, 5 y parte de la 6, tendrían como agentes a los sujetos participantes de esta investigación, mientras que la tarea 6 contaría con labor docente posterior a la intervención didáctica.

3.2.3.3. FASE DE INTERVENCIÓN

Tras la recogida de datos de los cuestionarios previos, se adaptó el tema de investigación a una propuesta curricular que incluyera el conjunto de las actividades planteadas en el fomento de una dinámica competencial interactiva que respondiera al reto de poner en juego las competencias básicas o imprescindibles para el aprendizaje, a saber: competencia lingüística, competencia del conocimiento e interacción con el medio físico, competencia cultural y artística, competencia sobre el tratamiento de la información y competencia digital, competencia de aprender a aprender y competencia de la autonomía e iniciativa personal.

Esta propuesta de intervención no se desarrolló de una forma descontextualizada del currículo de Educación Infantil que el Centro desarrolla para estos cursos; por el contrario, se incardinó en el mismo, ofreciéndole más significado y enriqueciéndolo con actividades profundamente significativas puesto que dotaban de sentido imaginativo y de empoderamiento a la voz de los alumnos en un clima de libertad de expresión muy alentador para el despliegue natural de la facultades cognitivas y de los instrumentos comunicativos que a estas edades ya tienen afianzados.

Por tanto, la estrategia didáctica planteada iba dirigida al propósito de combinar las competencias con alcance interactivo estratégico y humanista en la investigación realizada en el aula, basando lógicamente las intervenciones específicas en las directrices de los objetivos y contenidos reflejados en el currículo, lo cual contribuía al reto de trabajar un proyecto innovador de investigación-acción sin alterar, por ello, la PGA realizada a principios del curso escolar. En consecuencia, desde tal situación de enseñanza/aprendizaje incluida en las prácticas regladas del currículo en el aula, cupo afirmar que tal experiencia de innovación metodológica practicada era factible y acorde con los trazados curriculares del nivel y la etapa educativos trabajados.

3.2.3.3.1. Estrategias de actuación

Las estrategias de actuación seleccionadas para llevar a cabo el trabajo de intervención en el aula atienden al modelo competencial de aprendizaje basado en tareas y a la voluntad de lograr un acceso multimodal al cultivo semiótico de los lenguajes en las acciones socializadoras del aula: el lenguaje literario, el de la imagen, el gestual, el artístico, el musical, el plástico…, los cuales interactúan con naturalidad si las tareas diseñadas tienen proyección interdisciplinar.

Para fomentar esta interactividad semiótica entre lenguajes que estimularían diversas capacidades señoriales y cognitivas, se diseñaron 19 sesiones, distribuidas oportunamente en tres fases: 2 sesiones en la fase exploratoria, 16 sesiones correspondientes a la fase de la intervención y 1 sesión para la fase de conclusión.

Todas las sesiones correspondientes a estas tres fases se encuentran recogidas en la Tabla III.2 Cronograma de la tarea compleja (TFM). Su planteamiento atiende a dos grandes criterios de distribución ordenada de datos: la temporalización de fases, sesiones y fechas para cada grupo de estudiantes y la secuenciación de tareas y de lugares de realización estipuladas para tal marco temporal de trabajo.

3.2.3.3.2. Cronograma de tareas

A continuación, se presenta una tabla con el cronograma de las tareas realizadas para la consecución de la tarea compleja propuesta. El total de las sesiones fue de diecinueve. El total de horas de la intervención fue de veintiún horas (1225 min.). La duración total de la intervención: 2/5/2012 al 3/7/2012 (nueve semanas y media). Todo ello queda reflejado y expuesto en la siguiente tabla:

Tabla III.2. Cronograma de la tarea compleja (TFM)

Temporalización				***Secuenciación***
Fase	***Sesión***	***Fecha***	***Grupo y duración***	***Descripción de tareas y lugar***
EXPLORACIÓN	**1ª y 2ª**	2/5/2012 9/05/2012	3º curso de 2º Ciclo de Ed. Infantil. 60min. 40 min.	***Recogida de información sobre los participantes* (entrevista con la maestra titular) y *diseño de calendario de actuaciones. -*** *En el aula de referencia.* ***Cuestionario inicial sobre las preferencias y capacidades de los participantes en comunicación literaria***.- *En el aula de referencia.*
INTERVENCIÓN	**3ª**	14/6/2012	3º curso de 2º Ciclo de Ed. Infantil. 90 min.	**Tarea 1: "Poesía y narración para jugar con los sueños":** **Lectura comprensiva del "Romance de la luna, luna" y. Taller de teatro con plastilina.** *En el aula de referencia.*
	4ª	15/6/2012	3º curso de 2º Ciclo de Ed. Infantil. 90 min.	**Tarea 1: "Poesía y narración para jugar con los sueños"** **Creación surrealista (Tde los binomios fantásticos a partir del vocabulario del "Romance de la luna, luna".** *En el aula de referencia.*
	5ª	16/6/2012	3º curso de 2º Ciclo de Ed. Infantil.	**Tarea 1 "Poesía y narración para jugar con los sueños"**

			30 min.	**"Bailamos con la poesía": ejercicio de expresión corporal e intertextualidad literatura-música (Canción de Ana Belén).** *En el aula de referencia.*
	6ª	17/6/2012	3º curso de 2º Ciclo de Ed. Infantil. 90 min.	**Tarea 1: "Poesía y narración para jugar con los sueños"** **"¿Qué pasaría si la luna baja a verte?": creación surrealista de hipótesis fantásticas.** *En el aula de referencia.*
	7ª	18/6/2012	3º curso de 2º Ciclo de Ed. Infantil. 45 min	**Tarea 2: "Juego surrealistas a partir del cuento "Rosa-Fría, patinadora de la luna ". Lectura comprensiva del cuento (debate en asamblea) y dibujo libre y creativo de la historia.** *En el aula de referencia.*
	8ª	19/6/2012	3º curso de 2º Ciclo de Ed. Infantil. 60 min	**Tarea 2: "Juego surrealistas a partir del cuento "Rosa-Fría, patinadora de la luna "** **Visionado de obras pictóricas surrealistas (Dalí) y creación de obras pictóricas surrealistas propias.** *En el aula de referencia.*
	9ª	22/6/2012	3º curso de 2º Ciclo de Ed. Infantil. 60 min	**Tarea 2: "Juego surrealistas a partir del cuento "Rosa-Fría, patinadora de la luna** **¿Qué pasaría si me voy a la luna como Rosa-Fría?: creación surrealista de hipótesis fantástica** *En el aula de referencia.*
	10ª	23/6/2012	3º curso de 2º Ciclo de Ed. Infantil. 30 min	**Tarea 3: "Palabras lejanas en mi mochila"** **Confección del *Diccionario estrafalario*, partiendo de palabras compuestas.** *En el aula de referencia.*
	11ª	24/6/2012	3º curso de 2º Ciclo de Ed. Infantil. 90 min	***Tarea 4: "Títeres para imaginar historias fantásticas* ".** **Títeres para narrar historias de humor surrealista.** **Relato del cuento de *Manuelita, la tortuga.*** **Intertextualidad: música-poesía, cantamos el poema de *Manuelita, la tortuga* a manera de Karaoke y sirviéndonos de la pizarra digital.** *En el aula de niños de 2º de Educación Infantil.*
	12ª	25/6/2012	3º curso de 2º Ciclo de Ed. Infantil. 90 min.	***Tarea 4: "Títeres para imaginar historias fantásticas".*** **-** **¿Qué pasaría si Manuelita…? Hipótesis fantástica.** **Creación colectiva de obra literaria surrealista: "Tortugalandia, ciudad de ilusión". Aporte de todos los niños.** *En el aula de referencia.*

	13ª	26/6/2012	3º curso de 2º Ciclo de Ed. Infantil. 90 min 90 min	***Tarea 5: "Dramatización de nuestra obra surrealista "*** **Lectura de la obra terminada. Elección de los personajes y, elaboración de los *carteles identificativos* de los mismos.** **Escenografía: Mural gigante entre todos. Trabajo en equipos.** **Ensayos.** *En el aula de referencia.*
	14ª	29/6/2012	3º curso de 2º Ciclo de Ed. Infantil. 60 min	***Tarea 5: "Dramatización de nuestra obra surrealista "*** **Ensayos de la obra dramatizada.** *Aula de referencia.*
	15ª	30/6/2012	3º curso de 2º Ciclo de Ed. Infantil. 60 min.	**Tarea 6: "Somos actores famosos"** **Dramatización de la obra colectiva de creación propia.** *Aula de referencia.*
	16ª y 17ª	2/7/2012	3º curso de 2º Ciclo de Ed. Infantil. 30 min	**Tarea 6: "Somos actores famosos"** **Visionado de la obra.** *En el aula de niños de 2º de Educación Infantil, para uso de PDI.* **Difusión en la comunidad educativa y la Web de todo lo realizado. Reunión con maestra para publicar en el Blog.** *En el aula de niños de 2º de Educación Infantil.*
CONCLUSIÓN	**18ª**	3/7/2012	3º curso de 2º Ciclo de Ed. Infantil. 90 min	***Cuestionario final (Post-test) sobre las preferencias y capacidades de los participantes en comunicación literaria. -*** *En el aula de referencia.*

3.2.3.4. FASE DE PRESENTACIÓN, DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Cuestionario final para los participantes en las tareas realizadas como instrumentos para desarrollar su iniciación a la comunicación literaria

Con la intención de recabar valoraciones de los discentes sobre sus impresiones, mejoras y otras cuestiones sobre la tarea compleja llevada a cabo, el cuestionario final fue contestado durante la última sesión de clase, después de concluir con las actividades propuestas en la última tarea. Sus datos arrojaron cuestiones importantes para poder analizar e interpretar los resultados con respecto a la idoneidad del plan de actuación llevado a cabo y para así poder valorar si las estrategias basadas en la retórica del humor surrealista habían favorecido a los discentes en su camino de iniciación a la comunicación literaria.

Digitalización y difusión del trabajo de los alumnos en la Web del centro educativo

Una vez recogidos y analizados los trabajos de los discentes y los cuestionarios inicial y final, las obras creativas de los niños y las niñas participantes fueron difundidos en la Web del centro.

3.2.4. CONTEXTUALIZACIÓN Y PARTICIPANTES

La investigación se llevó a cabo con alumnado participante de tercer curso de Educación Infantil en el Colegio del Carmen de la Región de Murcia, durante el curso 2011/2012. La elección de este Colegio Público se debe a su predisposición especial para aceptar experiencias innovadoras en sus aulas. El número de alumnos y alumnas correspondiente a 3º de Educación Infantil ascendió a 48, divididos en dos líneas, 23 y 25, en la línea "A" y "B" respectivamente. La línea designada para llevar a cabo este proyecto fue la línea "A", la cual estuvo conformada por un total de 23 alumnos participantes: 17 niños y 6 niñas.

Con respecto al nivel socio-cultural podemos decir que fue variado, pues, coincidieron en el grupo participantes provenientes de niveles socioeconómicos y culturales diversos, así como también, de diversas procedencias en cuanto a su origen (España, Ecuador, Sudáfrica). Ningún caso con desconocimiento del idioma y costumbres propios del contexto sociocultural en el que se encuentra el Centro. Tampoco existían casos de absentismo escolar, por lo cual participaron casi todos en la totalidad de las tareas diseñadas para este trabajo de investigación. Tampoco hubo casos de discapacidad diagnosticada, salvo aquellos donde se observaba cierta lentitud en el aprendizaje conceptual y en la respuesta a estímulos de trabajo o bien timidez en la relación interpersonal. En cuanto al escenario, este antecedente investigador se desarrolló en el aula de 5 años A del 2º ciclo de Educación Infantil del CEIP "Nuestra Señora del Carmen", situado en el Barrio del Carmen de Murcia. Como el nivel de Infantil constaba de dos líneas, las dos aulas de 5 años se

encontraban en un pabellón independiente junto a las pistas y la puerta trasera del colegio. Frente a este había otro pabellón para los diversos niveles de Infantil y, entre ambos existe un patio diferenciado para estos alumnos.

El aula en la cual se llevó a cabo la investigación estaba estructurada por rincones. Entre ellos, encontramos la zona de trabajo compuesta por 4 mesas hexagonales asociadas a un elemento identificador, en este caso color. Dicho elemento servía para organizar al alumnado por equipos. En cuanto al resto de rincones, estaba el rincón de la biblioteca, el del ordenador y TIC, el de las construcciones y juegos de alfombra, la casita y el de los puzles. Además, encontramos otras zonas claramente diferenciadas como son la asamblea y una mesa auxiliar para realizar trabajos de pintura y otras actividades manuales.

3.2.5. INSTRUMENTOS

Instrumentos de recolección de datos y de evaluación

- **Cuestionario inicial**: en el anexo 7.1.1.1 denominado "Cuestionario inicial para alumnado de 2º ciclo de Educación Infantil sobre las preferencias y capacidades en comunicación literaria" se halla tal instrumento de diagnóstico. Se empleó un canal de comunicación oral dadas las edades de los participantes. Fue validado por la tutora de TFM como persona experta en la materia.

- **Cuestionario final**: en el anexo 7.1.1.2 denominado "Cuestionario final para alumnado de 2º ciclo de Educación Infantil sobre comunicación literaria" se halla el cuestionario que evalúa la incumbencia educativa de las tareas para el alumnado que las ha realizado. También contrasta la validez de la hipótesis y admite correlato con el cuestionario inicial.

- **Debate:** la dimensión oral de la tarea compleja fue fundamental por recabar información desde el diálogo personalizado con otros aprendices y profesores.

- **Observación directa:** por observación participante cupo recoger datos para su evaluación a fin de poder trazar estrategias que permitieran transformar la situación social real de los participantes.

Instrumentos didácticos de la tarea compleja

En el anexo 7.1.2, denominado "Instrumentos y evidencias de las tareas de la TFM" se hallan recogidos los instrumentos didácticos empleados en la realización de las tareas concernientes a este antecedente de la investigación.

En la **Tarea 1** se emplearon estos instrumentos: vídeo motivador Taller de plastilina de la poesía *"Romance de la luna, luna";* vídeo de la canción *"Romance de la luna",* interpretada por Ana Belén; vídeo con poemas de Federico García Lorca recitados por los discentes de 6º del CEIP San José de La Puebla de Cazalla (Sevilla-España); imágenes explicativas del vocabulario de la poesía *"Romance de la luna,, imágenes del vocabulario luna";* mural del espacio sobre la escenografía del *Teatrillo de plastilina.* Todos los instrumentos se encuentran pertinentemente recogidos en el anexo 7.1.2.1, Instrumentos y evidencias de la tarea 1: "Taller poético con plastilina: Poesía y narración para jugar con los sueños".

En la **Tarea 2** los instrumentos utilizados fueron: el libro de María Teresa León *Rosa-fría, patinadora de la luna* para narración del cuento; video del cuento *El sueño de Dalí,* vídeo *El pequeño Dalí*; imágenes de cuadros surrealistas de Salvador Dalí, visionadas en ordenador y también en soporte de papel. Tales instrumentos constan en el anexo 7.1.2.2, denominado Instrumentos y evidencias de la tarea 2: "Juegos surrealistas a partir del cuento *Rosa-fría, patinadora de la luna*"

Para la realización de la **Tarea 3** los instrumentos elegidos fueron tarjetas de las palabras compuestas, con la separación de las palabras simples que la componen de manera sugerente. Invitamos al lector interesado al correspondiente anexo de

tales instrumentos 7.1.2.3, denominado "Instrumentos y evidencias de la tarea 3: "Palabras lejanas en mi mochila".

De cara a la **Tarea 4** los recursos fueron los títeres Nicanor, la gaviota *y* Manuelita, la tortuga. También se optó por el vídeo del poema de María Elena Walsh *"*Manuelita, la tortuga" en su versión musicalizada para exponer en la pizarra digital facilitada por la maestra de 2º curso de Segundo Ciclo de Educación Infantil, como así también, contamos con el libro que dio lugar a la película *Manuelita, la tortuga.* Tales instrumentos como los anteriores se encuentran recogidos en el anexo 7.1.2.4 denominado "Instrumentos y evidencias de la tarea 4: "*Títeres para imaginar historias fantásticas"*.

Para concretar la **Tarea 5** los instrumentos didácticos fueron: imágenes de internet sobre los personajes, escenarios, lugares, de la obra creada por los alumnos participantes *Tortugalandia, ciudad de ilusión.* También se obraron carteles confeccionados por los niños y niñas. Estos carteles iban referidos al personaje elegido por los mismos para la dramatización; mural gigante diseñado como escenario de la obra. Instrumentos tales que constan en el anexo 7.1.2.5, "Instrumentos y evidencias de la tarea 5: *Dramatizamos nuestra obra*".

Para la **Tarea 6** la competencia digital se activó decididamente al contar con pizarra digital facilitada por la tutora de 2º curso de Educación Infantil y, con los títeres Nicanor y Manuelita para agradecer a los discentes la colaboración prestada en esta investigación.

Dada la corta edad de los participantes, las tareas fueron registradas por medio de la observación docente, las asambleas, así como vídeos y grabaciones sonoras, cuya fijación permitió analizar sosegadamente las obras discentes. En el anexo 7.1.2.6, "Instrumentos y evidencias de la tarea 6: *Somos actores famosos*" los instrumentos didácticos de tal acción difusora de tal experiencia y el conocimiento significativo generado.

3.2.6. PROCEDIMIENTOS

3.2.6.1. CUESTIONARIO INICIAL

En la fase de exploración previa a la intervención, las dos primeras sesiones de trabajo fueron dedicadas a la recolección de conocimientos previos sobre la trayectoria, las capacidades y las preferencias de los alumnos escogidos para la aplicación didáctica del proyecto de investigación. Es por ello que, tras una entrevista con la tutora del grupo de tercer curso de segundo ciclo de Educación Infantil para concertar el calendario de actuaciones del proyecto y recoger información sobre los participantes, fue aplicado con tales alumnos un cuestionario inicial sobre sus preferencias y capacidades en comunicación literaria.

Tras esta exploración inicial, sucedió el proceso de intervención en el que se presenta una tarea compleja organizada por la secuencia sucesiva de sub-tareas, cuyo procedimiento didáctico queda enunciado sintéticamente en los respectivos cuadros de contenido preparados a tales efectos con miras a simplificar su comprensión por parte de lector, y a perfilar su estructura operativa de modo eficaz y diáfano. Compruébese que, junto a cada conjunto de actividades integradas en cada sub-tarea aparece la sesión en la que fue aplicada, cuyo correlato global se halla en el cronograma de actuaciones plasmado en el apartado 3.2.3.3.2 de esta memoria o informe de investigación. Se expone a continuación dicha secuencia en las tablas confeccionadas para tales efectos.

3.2.6.2. TAREA 1: "POESÍA Y NARRACIÓN PARA JUGAR CON LOS SUEÑOS"

Tabla III.3. Tarea 1: "Taller poético con plastilina: *Poesía y narración para jugar con los sueños*"

SESIÓN	SUBTAREAS
3ª	- Lectura comprensiva del "Romance de la luna, luna". - Análisis de vocabulario nuevo con imágenes presentadas para mejor comprensión del mismo. - Visualización del video: Taller plastilina "Romance de la luna, luna". - Modelado en plastilina de los personajes de la poesía. - Presentación del mural "escenario del teatrillo". - Decoración del aula con imágenes alusivas a la poesía. - Realización grupal de la puesta en escena, con las figuras moldeadas.
4ª	- Visualización del vídeo: Niños de 6º recitando el poema. - Debate sobre dudas, impresiones y sugerencias. - Creación surrealista de binomios fantásticos a partir del vocabulario trabajado en el aula de referencia.
5ª	- Audición musical y expresión corporal de la canción "Romance de la luna, luna", interpretada por la cantautora Ana Belén. -Expresión gráfica libre.
6ª	- Creación surrealista de hipótesis fantástica "¿Qué pasaría si la luna baja a verte?". Debate grupal sobre creaciones.

3.6.2.3. TAREA 2: "JUEGOS SURREALISTAS: *ROSA-FRÍA, PATINADORA DE lA LUNA*"

Tabla III.4. Tarea 2: "Juegos surrealistas a partir del cuento: *Rosa-Fría, patinadora de la luna*"

SESIÓN	SUBTAREAS
7ª	- Lectura comprensiva del cuento *Rosa-fría, patinadora de la luna.* - Binomios fantásticos con vocabulario del cuento. Modelo textual: imágenes. - Dibujo libre y creativo de la obra.
8ª	- Visualización del vídeo *El sueño de Dalí.* - -Debate sobre el surrealismo. Imágenes de obras de Dalí. - Visionado del vídeo *Dalí, loco o genio*. - Expresión artística: hacemos nuestros propios cuadros surrealistas.
9ª	- Creación surrealista de hipótesis fantástica: "¿Qué pasaría si me voy a la luna como Rosa-fría…?" - Debate grupal sobre creaciones.

3.2.6.4. TAREA 3: "PALABRAS LEJANAS EN MI MOCHILA"

Tabla III.5. Tarea 3: "Diccionario estrafalario: *Palabras lejanas en mi mochila*"

SESIÓN	SUBTAREAS
10ª	- Juego de palabras con tarjetas en las que constan como punto de partida palabras compuestas. - Confección del Diccionario estrafalario a partir de la iniciativa de combinar palabras para encontrar significados cómicos.

3.2.6.5. TAREA 4: "TÍTERES PARA IMAGINAR HISTORIAS FANTÁSTICAS"

Tabla III.6. Tarea 4: "Títeres para imaginar historias fantásticas"

SESIÓN	SUBTAREAS
11ª	- Presentación de los títeres Nicanor, la gaviota y Manuelita, la tortuga. Narración de historias de humor surrealista. - Relato del cuento de María Elena Walsh *Manuelita, la tortuga.* - Intertextualidad: música-poesía, cantamos en karaoke el poema de María Elena Walsh: "Manuelita, la tortuga" realizada a partir del cuento homónimo de la misma autora. Disponemos de la pizarra digital para ello.
12ª	- Creación surrealista de hipótesis fantástica: "¿Qué pasaría si Manuelita, en vez de haberse ido a París…?" - Asamblea del grupo-clase para establecer un debate general sobre la invención de una obra literaria surrealista conjuntando la capacidad de fantasear de cada uno de los participantes y llegando a un convenio en la trama que servirá como base argumental para desplegar la siguiente tarea incardinada.

3.2.6.6. TAREA 5: "DRAMATIZACIÓN DE OBRA DE CREACIÓN PROPIA"

Tabla III.7. Tarea 5: "Dramatización de obra surrealista de creación propia"

SESIÓN	SUBTAREAS

13ª	- Lectura del guion de la trama inventada en la tarea previa para iniciar una creación colectiva de dramatización de dicha obra. - Elección por parte de cada alumno del personaje que quiere interpretar en la obra. - Confección de carteles anunciadores de la actuación dramática.
14ª	-Confección de la escenografía de la obra por medio de la distribución del alumnado en grupos de trabajo para dibujar personajes y lugares. - Diseño dibujado de Tortugalandia en un mural gigante de papel continuo, a manera de escenografía. -Ensayo de la obra de dramatización con todos los elementos complementarios integrados.

3.2.6.7. TAREA 6: "SOMOS ACTORES FAMOSOS"

Tabla III.8. Tarea 6: "Somos actores famosos"

SESIÓN	SUBTAREAS
15ª	-Dramatización de la obra colectiva de creación propia. -Visionado de la obra en la pizarra digital.
16ª	-Difusión en el blog de aula de la maestra de 2º curso de Educación Infantil. Reunión con la maestra para realizar la publicación de la obra dramatizada.

3.2.6.8. CUESTIONARIO FINAL

En la fase de conclusiones posteriores a la intervención, la última sesión de trabajo fue dedicada a la recolección de la valoración que a los participantes en el proyecto les había merecido la experiencia de la intervención didáctica de la tarea compleja antes reseñada. Es por ello que finalmente se les pasó a los alumnos un cuestionario final sobre las preferencias y las capacidades que habían desarrollado en la intervención didáctica de comunicación literaria surrealista reseñada pormenorizadamente en el apartado previo a este respecto de las tareas integradas en la tarea compleja de voluntad competencial. Las respuestas de los participantes quedan analizadas en la sección de análisis interpretativo de resultados (3.2.7).

3.2.7. ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS RESULTADOS

En este apartado presentamos el análisis, la interpretación y la discusión de los resultados obtenidos. En primer lugar, se seleccionó la información que se iba a analizar dado que se trataba de una gran cantidad de material audiovisual pues se recogió en video la totalidad de la intervención educativa. Del mismo modo que se realizaron la codificación y categorización de la información extraída de los medios audiovisuales, los dibujos y creaciones de los alumnos participantes, también se acogieron a un sistema de codificación para facilitar el análisis desde la interpretación ekfrástica. Según Guerrero (2008, p. 313) "las producciones de los niños y niñas son rasgos de su personalidad y es una de las formas más primitivas de información humana". Además, se tuvo en cuenta su correlación intrínseca en el análisis de sus resultados: el cuestionario inicial y el cuestionario final por separado y en contraste; las seis tareas diseñadas para la intervención.

3.2.7.1. ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO INICIAL

En este apartado se presentan el análisis, la interpretación y la discusión de los resultados obtenidos. Con ello se dio respuesta a los objetivos que planteamos en

nuestra investigación. En aras a una mayor sistematización y clarificación, fueron organizados por tareas y relacionados con los objetivos planteados. Por limitación de páginas de este informe, no se incluyen aquí las tablas resultantes del análisis interpretativo del Cuestionario Inicial. El lector hallará en el anexo 7.1.1.3 denominado "Resultados del cuestionario inicial para alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil sobre preferencias y capacidades en comunicación literaria".

El rasgo más característico de este cuestionario es la presencia de cuestiones abiertas a respuestas cualitativas (la mayoría preguntan "por qué"). Con su formulación se pretendía fomentar en los discentes la curiosidad de plantearse preguntas con la intención de rescatar por esta vía sus preferencias, hábitos y opiniones en el análisis de resultados que se ofrece pormenorizadamente en el mencionado anexo 7.1.1.3, "Resultados del cuestionario inicial para alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil sobre preferencias y capacidades en comunicación literaria".

A manera de síntesis cabe decir que en el cuestionario inicial la mayoría de los participantes reconocieron que no solían disfrutar de la lectura y tampoco tenían acceso a gran variedad de textos, los textos que se les ofrecía no eran de su interés, leían "para aprender", no por gusto o placer. Con respecto al auto-concepto observamos que tenían un bajo auto-concepto, la gran mayoría no se creía capaz de crear, de cantar, de actuar, de inventar historias disparatadas, etc. Sobre todo, llamó la atención de manera especial comprobar que los niños no se atrevían a contar historias inventadas por ellos mismos. A la pregunta de "qué hacen en clase cuando terminan de leer algún cuento o historia" la mayoría dijo que no hacía nada, si acaso dibujaban sobre lo leído.

3.2.7.2. ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO FINAL

Véase el anexo 7.1.1.4 denominado "Resultados del cuestionario final para alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil sobre preferencias y capacidades en comunicación literaria" para hacer un seguimiento de los resultados del cuestionario

final. La presentación del mismo se realizó siguiendo las recomendaciones de Latorre (2003, p. 69) a la hora de diseñarlo y se ha pretendido cuidar el paralelismo estructural y procedimental con el cuestionario inicial. Los resultados obtenidos fueron comparados con los del cuestionario inicial y con los objetivos que precedieron la investigación. Para su análisis pormenorizado, véase el anexo 7.1.1.5, designado como "Análisis contrastivo entre los cuestionarios inicial y final". En general, como conclusión de este cuestionario final, cabe indicar que, tras el desarrollo de las tareas propuestas, los participantes ganaron confianza en sí mismos y se sentían capaces de llevar a cabo tareas complejas imaginando, divirtiéndose e interesándose por ello.

3.2.7.3. ANÁLISIS CONTRASTIVO DE RESULTADOS INICIALES Y FINALES

Dado que la intención a la hora de diseñar el cuestionario inicial fue recabar información sobre las preferencias, los gustos y los hábitos de los alumnos participantes de esta investigación a fin de preparar la intervención en el aula con garantías suficientes para promover el aprendizaje significativo, autónomo y creativo y después diseñé el cuestionario final con la intención de ahondar en las preferencias de los alumnos por las tareas propuestas en la intervención realizada y sobre las capacidades desarrolladas a partir de las mismas, resulta que hay cuestiones que se corresponden en uno y otro cuestionario, pero hay otras muchas que no lo hacen.

No obstante, lo cierto es que las cuestiones de contraste fundamental para analizar e interpretar los resultados de la investigación están presentes en ambos cuestionarios y ellas permiten observaciones interesantes a la hora de valorar si este tipo de estrategias son eficaces para los fines propuestos. En el anexo 7.1.1.5, designado como "Análisis contrastivo entre los cuestionarios inicial y final" se puede encontrar un análisis detallado y la exposición gráfica de los resultados obtenidos al realizar el contraste entre ambos cuestionarios.

3.2.7.4. RESULTADOS Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LA TAREA COMPLEJA

A continuación, se presenta sintéticamente los rasgos sobresalientes del análisis interpretativo de cada una de las tareas realizadas en relación a los objetivos propuestos para esta investigación.

3.2.7.4.1. Tarea 1: "Taller poético con plastilina: *Poesía y narración para jugar con los sueños"*

Consistió en el acercamiento de la poesía de Federico García Lorca a los pequeños con *su* "Romance de la luna, luna". En las cuestiones referidas a la historia, a todos los alumnos les gustó mucho y a dos niñas especialmente, puesto que descienden de etnia gitana y se sintieron gratamente identificadas con el niño. Si bien el vocabulario es algo complicado para estas edades, no obstante sirvió como instrumento didáctico para facilitar su comprensión el empleo de la estrategia que consta en el anexo 7.1.2.1 Instrumentos y evidencias de la tarea 1: "Taller poético con plastilina: *Poesía y narración para jugar con los sueños*". El mismo pretendió por medio de iconos facilitar la comprensión del vocabulario, lo cual se consiguió con gran facilidad. Los niños y niñas terminaron la sesión manejando a la perfección toda la nueva terminología. La poesía les gustó mucho y la lluvia de preguntas no se hizo esperar demasiado. Una vez aclaradas las cuestiones, se les invitó a visualizar en la pizarra digital el video de la *poesía* "Romance de la luna, luna (Taller de plastilina)" (anexo 7.1.2.1 Instrumentos y evidencias de la tarea 1: "Taller poético con plastilina: *Poesía y narración para jugar con los sueños*") y al cual se remite para poder apreciar su valor y originalidad como instrumento didáctico y modelo visual. Después de visualizar el vídeo, en el aula de referencia se invitó a los participantes a modelar sus propios personajes, para luego poder realizar el propio "Teatrillo de plastilina" contando por escenario con un mural en cartulina, lo cual facilitó a los niños participantes que allí jugasen con sus personajes dramatizando y representando el poema.

Las niñas y los niños implicados realizaron todo tipo de personajes de una manera magistral y muy creativa. En el ambiente primaron en todo momento las ganas e ilusión por la tarea realizada. Luego distribuimos entre ellos imágenes relacionadas con el poema y con el autor del poema, para que adornasen la clase con la temática a la vez que les servían como modelos de trabajo creativo. Las imágenes están en el anexo 7.1.2.1 que contiene los instrumentos y evidencias de la tarea 1: "Taller poético con plastilina: *Poesía y narración para jugar con los sueños*".

En la cuarta sesión se visualizó el poema recitado por niños de 6º curso de un colegio público recogido en el anexo 7.1.2.1 que contiene los instrumentos y evidencias de la tarea 1: "Taller poético con plastilina: *Poesía y narración para jugar con los sueños*". Posteriormente, realizamos binomios fantásticos combinando palabras del vocabulario del poema, aprendido en la sesión anterior. Así, jugando con las palabras y la imaginación los alumnos participantes crearon situaciones cómicas y surrealistas que los motivó a seguir con uno y otro más. Al terminar la sesión, los pequeños aún seguían de manera voluntaria jugando en las mesas a construir binomios fantásticos. La sesión siguiente fue dedicada a apreciar en el cañón de vídeo de clase el audiovisual que contenía la versión del poema cantada por Ana Belén (Anexo 7.1.2.1. referido para esta tarea), atendiendo a sugestivas imágenes que acompañan al poema en su versión musicalizada, un verdadero deleite que los alumnos supieron disfrutar. La sesión musical pronto llamó a la expresión corporal y todos bailaron y cantaron al ritmo de esas imágenes, jugando a ser la luna, moviendo los brazos, volando con el niño del vídeo, etc.

Para finalizar se propuso un dibujo de expresión gráfica referido al poema. Las producciones son verdaderas pruebas de todo lo que los niños interiorizaron del poema y lo positivo de las sesiones llevadas a cabo. Véase al respecto el anexo 7.1.2.1. La sesión sexta permitió desarrollar la última tarea relacionada con el poema elegido. Consistió en la formulación de una hipótesis fantástica, la cual tuvo como inicio la siguiente frase*:* "¿Qué pasaría si la luna bajase a vernos…?" con filmaciones para poder ver como sueñan los niños con la poesía y con las estrategias que ya Rodari utilizaba con tan buenos resultados. Ejemplo de los sueños de los

pequeños son las siguientes propuestas: “Si la luna bajase a vernos, me iría a tomar un helado con ella”, “me iría volando con ella al cielo para ver al sol”.

3.2.7.4.2. Tarea 2: “Juegos surrealistas a partir del cuento *Rosa-fría, patinadora de la luna*”

La tarea se inició con el relato de *Rosa-fría, patinadora de la luna*. Les atrajo de manera importante la variedad de personajes fantásticos que allí aparecen, cosa que les invitó a soñar y fantasear, tal era la ilusión evidente en su rostro. Hubo emoción cuando Rosa-fría gana la competición, risas cuando se va volando en el pico de un gallo y, sobre todo, ilusión al imaginar todo ello. Aprovechando el ambiente cordial, se sugirió el juego del “binomio fantástico” y enlazaron las palabras más extrañas para armar historias que produjeron risas y miradas cómplices entre los discentes. Ejemplo de ello son los siguientes: “pico gallo- chimenea”: el gallo se quedó enganchado en la chimenea y cuando la encendieron salió gritando quiquiriquíiiiiiiiiii/ “luna-bufanda”: Rosa-fría llevaba su bufanda patinando en la luna y de pronto se voló con el vaho de los caballos y le tapó los ojos a la luna que chocó con un meteorito y produjo fuegos artificiales en el cosmos, los extraterrestres pensaron que eran señales y vinieron a visitarlas./ “vaquita-patines”: la vaquita azulina es muy traviesa y cuando Rosa-fría se sacó los patines se los puso ella y como no sabe patinar, se cayó de cabeza y se hizo un chichón enorme .

Al concluir la sesión, surgió espontáneamente de los alumnos realizar dibujos de todo lo aprendido y vivido. Los trabajos se encuentran recogidos en el Continuando en la línea surrealista y de los sueños, en la sesión octava se les presentó la biografía artística de un gran exponente del Surrealismo: Salvador Dalí. Comenzaron por visualizar la vida del mismo en un vídeo que habla de Salvador niño: *El pequeño Dalí* (Anexo 7.1.2.2. Instrumentos y evidencias de la tarea 2: “Juegos surrealistas a partir del cuento *Rosa-fría, patinadora de la luna*”). Aprendieron que era un niño al que le gustaba soñar y dibujar, y después lo que había en sus sueños y en su imaginación. Posteriormente, debido a la gran acogida

que tuvo el vídeo, se les mostraron otras grabaciones audiovisuales: "El sueño de Dalí" y "Dalí: genio o loco". A continuación, se invitó a los pequeños a realizar sus propios cuadros "surrealistas".

En la sesión novena se planteó una hipótesis fantástica sobre el siguiente asunto: ¿Qué pasaría si me voy a la luna como Rosa-fría? Los niños se embarcaron en un mundo irrefrenable de ilusión, imaginación y situaciones surrealistas tan divertidas como impensables: "Si me voy a la luna como Rosa-fría, me iría subida en la copa de un pino volador"/ "Si me voy a la luna como Rosa-fría, me haría amiga de todos los planetas y de todas las estrellas"/ "Si me voy a la luna con Rosa-fría, festejaría mi cumpleaños allí con todos los astros y la luna me cantaría el feliz cumpleaños, volvería a la tierra subida en un meteorito" y, así un sinfín de hipótesis que fueron debatidas de manera grupal, compartiendo risas y aportando ideas.

3.2.7.4.3. Tarea 3: "Diccionario estrafalario: Palabras lejanas en mi mochila"

La sesión décima consistió en la elaboración de un "Diccionario estrafalario", idea que provino del taller homónimo coordinado por María Teresa Caro en el proyecto *Arde La Celestina* (Caro, 2000), en el cual, partiendo de juegos de palabras, se pretendía elaborar a partir de palabras simples, otras palabras compuestas que tuvieran significados cómicos y divertidos. Algunos de los ejemplos resultantes de esta tarea son expuestos aquí como prueba del ingenio infantil:

Cana-rio: una cana de Juana que cayó al río.
Cara-cola: una cara con cola de caballo.
Cine-asta: un cine con forma de asta de toro.
Gira-sol: un sol que gira y alumbra a todos los planetas.
Limon-ada: un hada con forma de limón en la cabeza
Loco-motor: un loco en una moto sube a ver a su abuela a la Fuensanta todos los días.
Mala-quita: una chica mala que quita las ganas de reírse a las chicas buenas.

Marca-pasos: una persona cuyo trabajo consiste en marcarle el paso a la gente en las calles.

Mata-sellos: es una planta que mata a los sellos y luego los entierra en la cocina.

Mío-pía: todo lo mía es de mi prima Pía.

Mono-patín: un mono paseando en un patín muy moderno.

Pan-carta: un pan en el que se guardan mensajes y se envía por correo como si fuese un sobre.

Papa-natas: un papá que toma la nata desde el mismo envase en que la venden y se llena la boca de ella diciendo ahhhhhhh!!.

Para-fina: las cosas que son solo para personas finas

Pasa-puré: un puré que pasa por la calle de al lado para ir a tomarse un helado.

Rosa-rio: una rosa que crece en el río Segura.

San-grado: el santo de los grados.

Con esta tarea se cumplieron los objetivos propuestos, puesto que los alumnos fueron iniciados en su formación literaria por cauces contextualizados de la lectura significativa y de la escritura creativa de textos surrealistas.

3.2.7.4.4. Tarea 4: "Títeres para imaginar historias fantásticas"

La sesión décimo primera fue una de las preferidas por los participantes. Fueron usados dos títeres para contar historias surrealistas y dialogar con los niños y niñas, motivándolos a iniciarse en su formación literaria. Se les explicó en clave imaginativa que "El títere Nicanor vino volando desde Argentina a visitarme porque es mi amigo y, también porque quería conoceros". En su largo viaje, pudo ver muchas cosas que iba a compartir sus vivencias con los pequeños (las historias eran cómicas y surrealistas, muchas basadas en el humor que Gianni Rodari desata en su *Gramática de la fantasía*). Los pequeños disfrutaron mucho y Nicanor les explicó que había traído una amiga muy famosa, a la que una prestigiosa escritora llamada María Elena Walsh, le hizo un hermoso poema que, luego musicalizaron en varias oportunidades. Manuelita sale de la bolsa de títeres y cuenta su historia a los niños

(también basada en el *nonsense* y el disparate). Cuando terminó, se visualizaron los vídeos de su canción, en la pizarra digital (cedida nuevamente por la compañera de 2º curso del mismo nivel). Cantaron las canciones. Posteriormente, en la Sesión 12 se les ofreció la posibilidad de crear una historia a partir de otra historia, basándonos en la historia de Manuelita. Para ello, se formularon entonces una nueva hipótesis fantástica bajo el lema "¿Qué hubiera pasado si Manuelita no se hubiera ido a París….?".

La resolución de esta tarea no se hizo esperar: en debate colectivo, cada uno fue haciendo su "aporte" a la obra para así terminarla muy pronto. La obra creada fue propuesta para ser dramatizada, estaban muy motivados y trabajaron sin descanso, elaborándolo todo con bastante autonomía. En el anexo 7.1.2.4, "Instrumentos y evidencias de la tarea 4: "Títeres para imaginar historias fantásticas" consta documentación sobre los instrumentos didácticos de esta tarea.

3.2.7.4.5. Tarea 5: "Dramatización de obra de creación propia"

Para dramatizar la obra creada, se preparó un guión con la historia recitada ese día por los niños. En la sesión décimo tercera se leyó la obra y luego se procedió al reparto de los personajes, el cual fue absolutamente libre, pues cada niño eligió el personaje que le interesaba representar. Un niño pidió entonces ser Rosa-fría, patinadora de la luna. Todos los compañeros hicieron comentarios desafortunados y se rieron de él, a lo que el pequeño, con gran tranquilidad, los miró con una sonrisa y les dijo: "no os enteráis de nada, esta es una obra surrealista, podemos ser lo que queramos". Con esta frase podría sintetizarse el sentido o esencia actitudinal de este trabajo de investigación.

Luego se propuso la realización de carteles para que, como disfraces, los llevaran colgados al cuello identificando el personaje que cada cual representaba. Se dispuso también de un papel continuo gigante, en el cual pintaron todo lo que quisieron para confeccionar el escenario de "Tortugalandia, ciudad de ilusión".

Debido al escaso espacio físico para realizar este reto, puesto que la maestra titular no estaba de acuerdo con sacarlos a ningún lugar, cupo diseñar una estrategia: las cuatro esquinas consistirían cada una un lugar, así a la derecha sería Argentina, a la izquierda Andalucía, de donde vienen los gitanos, de frente estaría Tortugalandia y a su costado los niños del Colegio del Carmen, que son los únicos invitados. Pudieron realizarse tan solo tres ensayos por la limitación horaria. Las imágenes de dicha sesión se encuentran recogidas en el anexo 7.1.2.6, referido a los instrumentos y evidencias de la tarea 6: "Somos actores famosos" Se ruega al lector que se remita a él pues las imágenes hablan por sí solas.

3.2.7.4.6. Tarea 6: "Somos actores famosos"

En la sesión décimo quinta se realizó la dramatización tan preparada en las sesiones anteriores. Todos ya estaban con sus carteles de actuación puestos y querían comenzar de inmediato. Después de prepararlo todo, se comenzó la tarea de improvisación y la dramatización quedó preciosa. Al terminar, todos se dieron las manos en señal de saludo.

Al concluir, un aplauso espontáneo los emocionó de alegría y motivación. Se sentían protagonistas de una obra bien hecha. En la sesión décimo sexta está el visionado de la obra en la pizarra digital. Al decirles que eran famosos y salían en Internet, se pusieron a dar brincos de alegría. Uno de los niños me preguntó incluso si es que saldrían en el periódico. Tras las sesiones, surgió una actividad espontánea sugerida po parte de niños y niñas: me pidieron que me quedase hasta el recreo y al llegar este, sacaron tizas de colores y pintaron en el suelo todos los personajes que trabajaron en las sesiones y procedieron a inventar historias. Todo ello trabajando con total libertad, en un ambiente armonioso y relajado. Se remite como prueba de lo relatado al anexo 7.1.2.6, con los instrumentos y evidencias de la tarea 6: "Somos actores famosos".

3.3. Objetivos de la investigación

3.3.1. OBJETIVO GENERAL

Dado que en esta investigación desarrollada entre los años 2012 y 2016 se ha pretendido expandir hacia la etapa de Educación Primaria la investigación desarrollada por la tesinanda en el curso 2011-2012 con alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil (la cual figura como antecedente investigador en este marco metodológico), la formulación de los objetivos de la presente investigación son, en términos generales, similares a los de aquella.

He aquí el objetivo general que da sentido educativo al título mismo de esta Tesis Doctoral:

> ***Desarrollar la competencia en comunicación lingüística y literaria del alumnado de tercer ciclo de la etapa de Educación Primaria a través de un modelo didáctico intertextual, interdisciplinar, intercultural e internivelar basado en la retórica del humor surrealista.***

3.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos, tanto el general como los específicos, fueron pensados para manejar el problema planteado.

1. Contribuir al desarrollo de la formación lecto-literaria heurística que sea apropiada y motivadora para los aprendices de tercer ciclo de Educación Primaria.

2. Promocionar en el aula de la etapa de Educación Primaria el uso educativo de la literatura basada en la retórica del humor disparatado de inspiración surrealista como discurso integrador, significativo y lúdico.

3. Diseñar tareas didácticas de proyección dialógica donde opere la metodología de la intertextualidad y de la hipótesis fantástica de base sinéctica.

4. Animar a la creatividad transmodalizadora y colectiva por vía de la dramatización de textos líricos surrealistas.

5. Promover la transferencia de conocimiento científico sobre el modelo didáctico experimentado.

3.4. Hipótesis de la investigación

Tal y como indican Caro, Valverde y González (2015), la hipótesis es un postulado que se formula como un plan de acción estratégica con el fin de proponer soluciones específicas al problema de investigación y su construcción sintáctica favorable es la que plantea una condición subordinada referida a una proposición principal que es su consecuencia.

Concretamente en el seno metodológico de la investigación-acción, esta se enuncia como hipótesis de acción destinada a mejorar una situación educativa problemática. Por tanto, es desde el marco empírico de la investigación como se demuestra el valor efectivo de la hipótesis.

En el caso de esta investigación, y atendiendo al problema de investigación planteado en el apartado en el apartado 3.1 de este informe, se sustenta la siguiente hipótesis:

> ***Si investigamos en un aula de tercer ciclo de Educación Primaria las posibilidades formativas de la retórica del humor disparatado, tal y como se nos presenta en la lógica del "nonsense" ("sin sentido") y, propia de los textos literarios surrealistas, a través de estrategias intertextuales y sinécticas de carácter lúdico y tendentes hacia tareas de dramatización en el aula conforme a la psicología y libertad de pensamiento de los discentes, fomentaremos la motivación lectora y la creatividad literaria de los alumnos y las alumnas que procurarán buenas prácticas de comprensión y expresión para la mejora contextualizada de su competencia comunicativa.***

Tales beneficios revertirán en la formación en competencias básicas si se proyectan en tareas complejas donde se trabajen con autenticidad las perspectivas interdisciplinar e intercultural a través de conexiones entre áreas de conocimiento y entre centros educativos de diversos países (España y Argentina).

3.5. Diseño de la metodología y de las fases de investigación

3.5.1. METODOLOGÍA CUALITATIVA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS

El diseño de la investigación es la estrategia que va a dar lugar al consecuente propósito de la investigación (Hernández, Iglesias, Fuentes y Serrano, 1995). Por tanto, supone establecer la metodología, las técnicas de recogida de información, y, la línea de investigación que va a llevar a la misma.

La temática de esta Tesis Doctoral, debido a su condición interdisciplinar, su estructura intertextual y su proyección humanista orientada hacia la educación en valores democráticos con tareas colaborativas en el aula (Albert Gómez, 2006, p.222), requiere emplear la metodología cualitativa interpretativa de investigación-acción, diseñada por Kemmis (1989) y actualizada por Latorre (2003), cuya organización cíclica tiene el potencial de continuar indefinidamente y, es considerada como una "espiral autorreflexiva" (planificación-reflexión-acción-observación-reflexión) diseñada para el mundo de la enseñanza con este protocolo procesual: parte del planteamiento de una situación problemática para la práctica, posteriormente analizada y revisada con la finalidad de poder aplicar estrategias de acción con hipótesis resolutorias, que se prueban en la práctica discente a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo, con vistas a generar una serie de conclusiones de efecto prospectivo donde cabe el provecho social y la posibilidad de la remodelación para reiniciar el ciclo nuevamente.

Para Kemmis y McTaggart (1988), la investigación-acción es beneficiosa en cuanto a educación se refiere, por cuanto mejora la práctica y la comprensión de la

misma y, no pretende generar conocimiento, sino cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de reconstruir las prácticas y sus discursos. Este es uno de los motivos teóricos fundamentales por los que ha sido elegida como metodología idónea para el sostenimiento científico de esta Tesis Doctoral.

De acuerdo con las apreciaciones de McMillam y Schumacher (2005), tal tipo de investigación de corte cualitativo requiere que docente y discente asuman una relación de enseñanza-aprendizaje realmente interactiva en la resolución de tareas a través de un proceso de exploración y planificación-intervención en el aula, ya que se trata de un estudio en profundidad en el aula y para el aula como escenario natural y principal de la investigación, utilizando técnicas de recogida de información propiamente cualitativas clasificadas por Latorre (2003) como medios audiovisuales (vídeos, fotografías), instrumentos (cuestionarios) y, otras estrategias (entrevista y la observación participante). Considérese la observación participante, como aquella observación de naturaleza participativa, donde el observador es el protagonista directo: observa y registra durante o después de la observación.

Fundamentado en el problema principal y, sustentado por la revisión teórica realizada, nos encontramos en condiciones de diseñar el "plan de acción", es decir, las acciones que queremos introducir en la práctica profesional para mejorarla. Dicha acción debe ser, según lo recogido por Latorre (2003), una acción *informada* para considerar los riesgos que implica el cambio y para permitir a los profesionales actuar eficazmente; *comprometida* o apoyada en el compromiso de mejora de la situación actual e *intencionada* por elaborar planes, implementarlos y evaluarlos.

En este trabajo de investigación-acción, se ha desarrollado un círculo en torno a diversas tipologías textuales que nos llevaron a la tarea compleja que es la dramatización de una obra de corte surrealista y creación colectiva. El propósito ha consistido en conocer las posibilidades formativas de la retórica del humor disparatado propia de los textos surrealistas, a través de estrategias intertextuales de

carácter lúdico y, promoviendo la mejora contextualizada de la competencia comunicativa de los discentes.

El criterio principal, está fundamentado en el trabajo realizado teniendo en cuenta diversos lenguajes: verbal, musical, corporal y, con los resortes vivos de cualquier tema que pase por la imaginación, cualquier temática alusiva para que la literatura sea trabajada de manera integrada. Así pues, la investigación, de acuerdo con el modelo sistematizado por Guerrero (2008), se divide en tres fases: exploración (cuestionario inicial, entrevista), intervención (modelo intertextual en el aula) e interpretación de los resultados (cuestionario final y resultados de la tarea). A continuación damos cuenta de las fases mencionadas.

3.5.2. FASE DE EXPLORACIÓN: RECOLECCIÓN DE DATOS Y TOMA DE DECISIONES

La fase de exploración atendió a dos pasos: la recolección de datos y, la toma de decisiones sobre la tarea compleja. Todo ello atendiendo a las características del alumnado participante, sus conocimientos previos, preferencias y a los medios con los que se contó para llevar a cabo la realización de las tareas incardinadas en la tarea compleja propuesta.

3.5.2.1. RECOLECCIÓN DE DATOS SOBRE LOS PARTICIPANTES Y SUS CONOCIMIENTOS PREVIOS

En esta sección metodológica se procede a la recolección de la información sobre los alumnos participantes en la investigación como sujetos intervinientes en la aplicación didáctica del plan de actuación de la tarea compleja con estrategias surrealistas. Importa en este sentido atender a su contexto sociocultural así como al nivel que detentan en su conocimiento curricular de la materia.

Instrumento indispensable, además de la observación participante de la investigadora y de la información complementaria que le aporta su entrevista con las profesoras tutoras de los grupos en cuestión, es el suministro de un cuestionario inicial para tales alumnos destinado a extraer información sobre sus hábitos lecto-escritores y su auto-concepto en relación con su capacidad creativa así como sus preferencias literarias. Instrumentos tales, que se encuentran recogidos en los anexos 7.2.1.1 y 7.2.1.3 y en los que se puede consultar las entrevistas a las docentes, los cuestionarios iniciales, así como el análisis de los resultados del cuestionario inicial sobre las preferencias de los sujetos participantes, tanto de España como de Argentina. A ellos remitimos para un mejor análisis.

Tal como señala Latorre (2003, p. 69), importa en este sentido que el diseño del cuestionario tenga la correcta identificación de datos y un emplazamiento semántico de las preguntas nítidamente delimitado y diferenciado para optimizar la legibilidad del documento.

Han de considerarse de manera prioritaria los resultados obtenidos en dicho cuestionario, pues, si queremos realizar una experiencia educativa constructivista, y no academicista, no se debe imponer un modelo de realidad sino que hemos de trabajar bajo la idea de que aprender ha de ser reestructurar el propio pensamiento (Coll *et all*., 2007). En concordancia con lo que hemos expuesto anteriormente, la toma de decisiones se ha de realizar en base a los resultados obtenidos en el cuestionario inicial.

3.5.2.2. TOMA DE DECISIONES SOBRE LA ESTRUCTURA DE LAS TAREAS COMPLEJAS (ESPAÑA Y ARGENTINA)

Toda investigación cualitativa, incluyendo la evaluación, es y debe ser guiada por un proceso continuo de decisiones y elecciones del investigador (Pitman y Maxell, 1992, p.753). En este proceso, la decisión en general ha de ser que los niños lleguen a conocer la literatura y se familiaricen con ella al ponerlos en contacto con los géneros

literarios más variados. Como expresa Cerrillo (1992), los niños deben tener, desde la Educación Infantil, contacto progresivo con diversidad de géneros, a través de una serie actividades dinámicas y creativas que le hagan explorar y descubrir los mecanismos expresivos de las diferentes formas literarias.

Uno de los pilares de esta investigación es el propósito de cultivar la comunicación literaria desde un enfoque competencial, el cual necesita que el diseño de las tareas integradas en la tarea compleja que las justifica con sentido holístico promueva con firmeza de visión una serie de prácticas profundamente significativas y motivadoras para que las niñas y los niños trabajen la dimensión oral del coloquio constructivo con la doble propiedad de la mirada exterior y a la vez interior de las que fluye la creatividad con la palabra imaginativa espontáneamente, inventando a partir de lo que se conoce en los entornos informales y cotidianos, según aconseja Reyzábal (1993, p. 59) en su conocida monografía *La comunicación oral y su didáctica.*

Además del cultivo necesario de la oralidad para dinamizar el aprendizaje competente de la comunicación verbal desde las instancias imaginativas de la literatura por cauces espontáneos y significativos, otra decisión fundamental para obrar la didáctica oportuna de la propuesta innovadora de esta Tesis Doctoral es el cuidado selecto de los textos empleados para estimular la sensibilidad literaria desde la retórica del arte surrealista, lo cual implica combinar lenguajes y disciplinas diversas, y predominantemente las de tipo verbal e icónico (pinturas, cine, etc.), cuyo ensamblaje da buenos resultados educativos, tal y como han demostrado los profesores Guerrero (2006; 2008; 2015), Caro (2007; 2012; 2014; 2015b), González (2015a; 2015b), Molina (2015), Morote (2015) y De Vicente-Yagüe (2013; 2015) en sus trayectorias investigadoras próximas al discurso ekfrástico.

Existe igualmente la decisión de difundir las obras realizadas por los alumnos en la comunidad educativa como propósito fehaciente de cultivar el empoderamiento discente a partir de la literatura creada por ellos mismos como visión propia del mundo en respuesta a sus lecturas particulares de otros textos del arte surrealista. Esta decisión entronca con las más recientes tendencias del enfoque basado en competencias: la que

concede a los aprendices un poder activo sobre su experiencia formativa en los centros educativos, lo cual supone un entendimiento revolucionario del currículo que en el siglo XXI es absolutamente necesario para que los contenidos escolares tengan la puerta abierta a las voluntades sociales de la vida de cada persona (Prensky, 2015).

Debido al éxito educativo del diseño aplicado en el Trabajo Fin de Máster reseñado anteriormente en este informe investigador, y ya que aquel constituye un primer ciclo de investigación-acción en la educación literaria de carácter surrealista para la infancia, se decide que la estructura del proceso didáctico de este proyecto competencial siga pasos similares a estos, con diversas sub-tareas secuencialmente procesadas en torno a una tarea integrada con nombre emblemáticamente surrealista y con fin cooperativo en el aula.

He aquí la visión sintética de las tareas integradas que se prevén para las intervenciones didácticas con alumnado español y argentino de quinto curso de Educación Primaria. La explicación de su proceso didáctico consta en la sección de la intervención correspondiente dentro de este informe investigador.

-Toma de decisiones sobre la tarea compleja realizada con alumnado de España:

En la línea de todo lo expuesto anteriormente, se toman siete decisiones incardinadas en una tarea final compleja.

Primera decisión: "Foro surrealista intertextual: *Dimensión Dalí*"

La primera decisión tomada fue acercar el mundo daliniano a los niños y las niñas, sirviéndonos para ello de un foro de debate. Con miras a que se realice un aprendizaje auténtico basado en competencias se procura, pues, promover el conocimiento práctico, para lo cual, el foro es el punto de encuentro y partida en este itinerario didáctico.

Es nuestra intención, al tomar esta decisión, establecer una comunicación pluripersonal, que se establezcan intercambios de opiniones entre los discentes, sobre la temática del surrealismo daliniano. Allí se expresarán libremente, expondrán sus argumentos, y tomarán en consideración los de los demás. Es importante señalar que el foro apela a las virtudes cognitivas, lingüísticas y socializadoras de la oralidad debido a su contexto de comunicación colectiva. "El foro es un trampolín para emplear todas las competencias comunicativas en grupo, al tiempo que cataliza con naturalidad la educación en valores, tan ligada a la formación de competencias básicas" (González, 2013, pp. 333-334).

Por otro lado, el debate permite que se enfrenten posturas más o menos opuestas; por eso, enseñar y aprender la técnica del debate resulta fundamental en una sociedad democrática que requiere la participación crítica y creativa de todos sus miembros y es el foro propuesto, el lugar idóneo para poner todo lo planteado en práctica.

Se decide que esta tarea ha de realizarse tanto con alumnado de España como con alumnado de Argentina, atendiendo a las específicas circunstancias y distintos contextos de cada uno de los grupos participantes.

Segunda decisión: "Creación colectiva de relatos surrealistas: El lugar de los sueños"

El hecho de haber decidido realizar relatos surrealistas partiendo de los sueños y pesadillas de cada uno de los discentes obedece a razón de que para los artistas surrealistas el sueño, junto a la escritura automática, son las vías fundamentales de la liberación de la psique. El sueño es la vía de inspiración y creación artística más importante, fuente inagotable de experiencias e inspiración que juega con la retórica del humor que nos ofrece el *nonsense* y que, según postulamos en este modelo didáctico, favorecería la creación literaria. A pesar de ser una fuente indiscutible de inspiración para la creación, apenas ha sido trabajada desde la retórica, desde el juego, desde la libertad creadora que tanto favorece a la infancia.

Es por ello que, en sintonía con la propuesta aquí presentada, nuestra decisión ha sido proponer a los discentes que, a partir de la rememoración de sus propios sueños o pesadillas, han de crear un sueño grupal que recoja y conjugue todos los sueños individuales y donde puedan mezclarse jugando y combinando las diversas situaciones soñadas para poder así recrear el sueño colectivo.

Tercera decisión: "Binomio fantástico: *La conversación infinita* ("La clave de los sueños" y "La traición de las imágenes")

En este afán por jugar con las palabras, combinándolas y encontrando un inmenso abanico de posibilidades creativas, decidimos trabajar el binomio fantástico que se presenta en el conocido libro *Gramática de la fantasía* (Rodari, 1981). En concordancia con nuestra propuesta basada en las posibilidades retóricas y creativas que ofrecen los sueños, decidimos proponer los binomios a partir de contextos inéditos que confiriesen misterio a los objetos presentados. Tal es el contexto que ofrecen los cuadros *La clave de los sueños* del surrealista René Magritte y *La traición de las imágenes* del mismo autor:

- En el primer cuadro se buscan correspondencias creativas, y no miméticas, entre una serie de imágenes y otra serie de palabras colocadas al pie de las mismas que no guardan homología semántica con aquellas sino que provocan resonancias alternativas en la mente del espectador-lector como efecto de la retórica del binomio fantástico producido por esta junción de términos extraños en apariencia pero preparados para que la imaginación establezca puentes metafóricos entre ambos más allá de la representación fiel. Esta es la clave de los sueños, los extraños que se abrazan y producen lo inusitado a partir de la libertad de pensamiento que no obedece a patrones de coherencia lógica sino a la matriz semiótica de los lenguajes que pululan por las experiencias sensitivas.

- En el segundo cuadro la retórica del binomio fantástico opera solamente con el lenguaje de las imágenes, con la valentía artística de quien quiere evitar

cualquier tipo de traducción de la palabra a la imagen o viceversa, a fin de que las correspondencias metafóricas no obedezcan a la retórica de la similitud sino a la del sentimiento, cuya estrategia no se cierra en el cerco de la imitación de iguales, como el espejo que refleja o representa un objeto real, sino que su flujo proceda de modo "traidor", es decir, saltando tal cerco porque los espejos pueden reflejar algo muy distinto a lo idéntico, y entrar en el terreno de los objetos surreales, donde existe la lógica del érase, y no la del fue, es o será. La imaginación trasciende lo esperable para comunicar verdades más profundas que proceden de otra manera de ver el mundo, donde lo distinto no se distingue o separa sino que se entrecruza produciendo lo nuevo.

Los pares de imágenes que proponen dichos cuadros ofrecen la necesaria distancia que requieren los significantes (imágenes y palabras) que conformarían los binomios, porque este es el paso indispensable para que el artista y el espectador emocionado con el arte se lance a buscar correspondencias ante esta propuesta de emparejamiento soñador y traidor que nos brinda Magritte. De ahí surge la posibilidad de ofrecer variedad de posibilidades didácticas en clave surrealista donde lo ilógico es más atractivo si se hace con buen humor, y han de ser los mismos niños y niñas quienes elijan la obra de su preferencia para comenzar a crear con la risa de "pequeños dioses" de un papel.

Queda así expresada la decisión didáctica de trabajar la ékfrasis que moviliza pintura y literatura, pues, como afirma Guerrero (2008; p. 60), "la lectura de un cuadro es un acto de interpretación coherente y significativo por el que se aplican y activan conocimientos previos y experiencias lectoras anteriores en las que intervienen, también, las variables personales". Tal ha de ser nuestra pretensión, tarea no tan ardua, porque se parece a la lógica de los chistes, donde, como hizo ver Freud, y ha sido comentado por la profesora Caro a raíz de sus estudios sobre los procesos de la creación literaria (Caro, 1999), los contrarios se juntan produciendo la chispa de humor que no es otra cosa que el encuentro con la coherencia de lo aparentemente irreconciliable que no obstante tiene sentido y mensaje significativo que puede ser interpretado además de creado.

Es también, nuestra intención trabajar la interculturalidad (el binomio fantástico entre las culturas) y, por ello, hemos decidido contar para este propósito con los binomios fantásticos creados por el alumnado argentino participante en esta investigación en la tarea de confección del diccionario surrealista como modelo textual y referencial para trabajar con alumnado español. Con esta iniciativa de escoger textos creados por los propios alumnos para formar a otros alumnos de una cultura distinta, queda también postulada la idea de que los binomios entre personas distintas de edades semejantes y lugares lejanos también son fantásticos para la educación. Los lenguajes viven de las mixturas, también las personas. Y este criterio funciona en el fondo de esta decisión como también de las restantes habilitadas para dar credibilidad a la hipótesis de esta investigación.

Cuarta decisión: "Juegos surrealistas con objetos: *Trasponiendo mundos*"

La cuarta decisión tomada ha de estar enfocada hacia la realización de un taller de creación literaria con alumnado residente en España y sirviéndonos de objetos dispares y emparejados para conseguir, a partir de los mismos, la creación de nuevos objetos de características surrealistas. Es decir, los objetos serán descontextualizados de sus presuntas identidades acostumbradas y serán ensamblados de diferentes maneras, todas no automatizadas para provocar la imaginación propia de los sueños, con la intención de construir nuevos y originales objetos artísticos por obra de la mente infantil o simplemente de forjar en una dimensión física y tangible algún objeto inmaterial que hayan soñado Las obras surrealistas, gracias a su poder de evocación, se pueden convertir en objetos poéticos que inciten a generar historias de lo más disparatadas inspiradas en los mismos, consiguiendo así, por vía de la imaginación, que los discentes puedan desarrollar su creatividad personal y disfrutar con el descubrimiento de nuevos mundos emanados de sus propias facultades intelectuales para soñarlos y materializarlos.

Ha de ser objetivo prioritario en esta experiencia, conseguir que los discentes puedan enfrentar sus expectativas particulares con un mundo extraño y extraer de ello

el poder personal que tienen para crear historias fantásticas que empujarían su cerebro a ser más flexible en su entendimiento de los avatares de la experiencia humana de cualquier persona. La flexibilidad que aporta imaginar lo extraño a uno mismo se redobla si se hace con la fuerza del humor que originan los binomios fantásticos y el asombro cognitivo que procuran con su desautomatización. El impacto creativo es mayor así y los aprendizajes ganan en optimización porque, como se ha indicado más arriba, aportan una educación en valores altamente democrática, donde la risa pone el mantel de los encuentros graciosos y no el cuchillo tajante de lo ridículo, en servicio hacia las comunidades de aprendizaje bien cohesionadas porque los logros del aula no son competitivos sino humanamente competentes.

De esta manera, queda razonada la idoneidad de esta decisión en el presente trabajo: hemos de jugar usando objetos reales para crear sueños de objetos posibles donde el mundo traiga sentidos creativos para crear correspondencias que anulen los contrarios y conviertan el humor en atalaya amable del amor. No es "contra" sino "con" la preposición con la que lo surreal entra con fuerza educativa en las aulas reales. Se decide que la presentación de este objeto por parte de los alumnos sea oral a fin de que en la espontaneidad creativa de los niños gane en autenticidad.

Quinta decisión: "Juegos surrealistas con objetos y máscaras: T*rasponiendo mundos y secretos*"

La quinta decisión tomada ha de estar centrada en la realización de un taller de creación literaria similar al realizado con alumnado de España, donde se lleve a cabo la dinámica de obtener objetos nuevos y surrealistas partiendo de otros objetos cotidianos y del entorno cercano de los discentes. Con alumnado de Argentina se ha de realizar además un taller semejante aprovechando la recursividad de las máscaras, pues los surrealistas recurrieron en más de una ocasión al juego con máscaras para conseguir trasponer mundos oníricos y secretos escondidos. Por tanto, no se trata de máscaras que escondan la verdad, sino al revés, que la revelan porque se convierten en emblemas del propio querer ser que habita todo acto creativo cuando es dominado por un proyecto infantil de crecimiento de deseos e ideales. Existen poetas surrealistas, como el propio

Luis Cernuda (Caro, 1992), que utilizaba figuras como máscaras de sí mismo elegidas o diseñadas conscientemente para dar forma a su deseo ante la realidad. Es la teoría artística del doble que no imita sino que proyecta la luz interior que cada uno lleva dentro. Por eso el surrealismo tiene mucho que ver con el romanticismo (Caro, 2015). Los niños tendrán libertad para proyectar las máscaras que deseen con los gestos, materiales y formatos que les apetezcan con el fin expresivo surrealista, donde la máscara no cubre un rostro sino que revela su sueño. Se pretende que finalmente todas las máscaras formen una sola máscara para que los niños vean que los sueños conjuntos se hacen más grandes y poliédricos.

Sexta decisión: Diccionario surrealista intercultural desarrollado en dos tareas, "Manchas que hablan" (realizada con alumnado de Argentina) y "Palabras que viajan en mi mochila" (realizada con alumnado de España)

En el marco retórico del binomio fantástico aplicado no solo al uso de las palabras y de las imágenes sino también a la recurrencia de las culturas, tal y como se ha indicado más arriba, las propuestas interculturales entre colegios siempre traen beneficios imprevisibles que rondan por los espacios donde la didáctica está en deuda con la creatividad de docentes y discentes, porque se sale de la rutina de un currículo, un libro de texto, una ficha de actividades, y se trepa por los cruces de currículos, de textos que pudieran hacer libros y de actividades donde los alumnos, valga la expresión humorística, son "fichajes".

Por tanto, se decide proponer la realización de un diccionario intercultural del surrealismo contemporáneo incluyendo definiciones excepcionales y estrafalarias escritas a través diversas técnicas de escritura automática y de escritura collage, por un lado, y realizado por alumnado tanto de España como de Argentina. Los títulos pensados para ello son distintos, porque secuencialmente la tarea ha de hacerse primeramente en Argentina, y las obras de los alumnos son " Manchas que hablan" de su perspectiva visionaria infantil para futuros espectadores, que en este caso son los alumnos de España llamados a crear a partir de lo que aquellas le han

hablado, por eso la segunda tarea se denomina "Palabras que viajan en mi mochila": al otro lado del "charco" las palabras de los niños viajan y se alojan en las mochilas.

Se decide que puede dar rendimiento destacado en el aula el propósito de recurrir a la creación de binomios fantásticos para realizar las definiciones que han de partir de las imágenes encontradas en murales donde se visualice, a vista de pájaro, elementos inconexos esto ocurre en la tarea "Manchas que hablan".

La idea para estas propuestas provino del taller homónimo coordinado por María Teresa Caro en el proyecto *Arde La Celestina* (Caro, 2000), en el cual, partiendo de juegos de palabras, se pretendía elaborar a partir de palabras simples, otras palabras compuestas que tuvieran significados cómicos y divertidos.

En consonancia con lo expuesto dejamos sentado que ha sido pretensión que este Diccionario surrealista intercultural contemporáneo sea un instrumento idóneo para fomentar la interculturalidad que vincula países diferentes provenientes de continentes distintos (España y Argentina).

Séptima decisión: "Creación de microrrelatos surrealistas: *Papilla estelar*"

La razón de haber decidido realizar un taller ekfrástico de creación literaria con el objetivo de conseguir que los niños y las niñas realicen sus propias producciones -en este caso microrrelatos surrealistas partiendo de la observación de algunas obras de la artista surrealista Remedios Varo- responde a la intención de reconocer y celebrar, con esta propuesta, la esencia imaginativa inherente a la literatura. La imaginación literaria activa la capacidad cognitiva de poder ir más allá de los límites de la identidad y cruzar al otro lado, avanzar hacia la otredad (Caro, 2015). Leer y escribir activan, de modo natural, la cognición conectiva y hacen proliferar los enlaces entre textos. Se ha comprobado empíricamente el papel imprescindible de la imaginación en la organización del pensamiento. De ahí la importancia de fomentarla. Son las actividades estéticas de escritura creativa las que facilitan, pues, entre otras, la adquisición de

variadas y complejas destrezas lingüísticas que los discentes deberían conseguir trabajando de una manera lúdica, atractiva y motivadora.

En este sentido, la escritura de microrrelatos facilita el acceso al currículo desde planteamientos interdisciplinares mediante experiencias lectoescritoras motivadoras que pongan su acento en la interpretación (Caro, 2006, p. 79); y constituye un paso en la adquisición de la competencia literaria al abordar el género de la microficción, que resulta productivo como recurso didáctico en el desarrollo, además, de las competencias cultural y artística y de autonomía e iniciativa personal (Morote, 2015, p. 339). Así pues, se ha decidido reconocer y potenciar el papel de la literatura como promotora de la imaginación artística en interacción significativa con otros lenguajes tal como lo hicieron numerosos intelectuales (Barthes, Foucault, Genette, Kristeva, Eco y Todorov con sus publicaciones en la revista *Tel Quel* (V.V.A.A., 1968) (Caro, 2015) y para ello se realizaría ejercicios de ekfrasis entre pintura y literatura, ya que no solo la literatura sino también la pintura y otras bellas artes se pueden leer con la intención de promover intertextualidad entre diversas disciplinas (Molina, 2015) y, también, promover la libertad creadora de los discentes como una semilla que ha de germinar con las producciones de los participantes los cuales serían instados a interpretar y relatar los sueños dormidos, cósmicos y despiertos que cuentan los cuadros de esta artista que apuesta por jugar con temáticas que se basan en la retórica del humor surrealista: figuras híbridas (calvas, de narices prominentes, ojos frontales, perfiles egipcios y brazos y dedos alargados) se bañan con tres lunas al fondo; una mujer alimenta a la luna, que está en una jaula, con polvo de estrellas. Varo elige temas, a través de sus elementos iconográficos, donde su pintura tiene un claro matiz narrativo y puede dar lugar a numerosas interpretaciones y significados, siempre en relación con el lenguaje verbal, las vivencias personales e interpretaciones subjetivas de los discentes y las características imaginativas del pensamiento infantil.

Como es característico en las creaciones de esta autora, se trata de representaciones de verdaderos mundos oníricos que inspiran y conducen al disfrute que supone indagar los mundos del *nonsense* con ojos de niño, donde todo lo inimaginable cobra vida y propicia el encuentro con el sentido del *sin sentido* de estas

obras tan originales como atractivas para las mentes inquietas de los pequeños por cauces de la ilimitada imaginación infantil que ha de manifestarse a través de las creaciones originales, extrañas, absurdas e insospechadas de los microrrelatos en los que han de recrear un mundo estelar donde descubrir los secretos escondidos en una "papilla estelar", puesto que, se convertirían en creadores porque no solo se limitarían a describir lo que ven en los cuadros sino que se implicarían emocionalmente en su andadura con hipótesis inventivas. Pues como bien indica la profesora Caro, "cuando los imaginarios saltan del cuadro al papel y de la tinta al pigmento porque existen ojos inquietos que los imprimen en sus pupilas, los libros son libres y los museos para las musas" (Caro, 2007, p. 17).

Octava decisión: "*Collage* de películas surrealistas: *Play-pause-play*" (alumnado de Argentina)

Coincidimos con la visión de competencia cinematográfica que la considera como la capacidad de manejar de manera autónoma y crítica este tipo de textos poéticos a través de foros y de talleres didácticos y de igual manera compartimos la concepción de que un alumno competente cinematográficamente es aquel que no solo disfruta como espectador del pase de películas sino sobre todo es quien sabe interpretarlas y crearlas (González, 2013).

Un modelo didáctico intertextual innovador entre cine y literatura que asocie ambos lenguajes artísticos no solo contará con las aportaciones científicas sobre sus vínculos narratológicos sino también con la intervención cognitiva del intertexto que posee cada lector como bagaje cultural propio. La correlación del cine y la literatura es motivadora y factible para el desarrollo de las competencias básicas y clave en el aula debido a la pluralidad de conocimientos: conceptuales, procedimentales y actitudinales que permiten albergar y desplegar en conexión con la vida de los aprendices (Caro, 2014).

Se decide realizar un taller para crear un collage fílmico partiendo de fragmentos de películas surrealistas que los discentes elegirían libremente para

posteriormente realizar el corte, el montaje y la sonorización de la nueva pieza de videoarte llena de energía y desajustes deliberados de la imagen con la intención de fomentar el trabajo en el aula de forma interdisciplinar e intertextual para poder así llevar a cabo acciones trasmodalizadoras entre géneros que desarrollarían la imaginación logrando conexiones entre lo dispar en la lectura y en la escritura creativa. El itinerario didáctico que se ha de seguir es el siguiente: partir del contraste interpretativo de obras literarias y fílmicas para elaborar obras artísticas de género distinto o bien con mixtura icónico-verbal (Caro, 2000); González, 2013), es decir, un proyecto en común que integre lo dispar, y que manejen con sentido personal lo incierto, lo híbrido y lo mutante (González, 2015, p. 419) y que proponga una experiencia placentera donde a través de acciones personales y concretas podrían reflexionar sobre las obras que desean crear.

Esta decisión tiene su fundamento en las experiencias realizadas en esta línea, que, han arrojado excelentes resultados estableciendo conexiones intertextuales entre cine y literatura con lo que ello implica: no solo se desarrolla la capacidad de actuar entre lenguajes y entre facultades artísticas diversas, sino también la apertura hacia un aprendizaje para la vida que es lo que demanda la sociedad actual.

Novena decisión: "Hipótesis fantástica: Vuelo surrealista al País de las Maravillas" (Alumnado de España)

En concordancia con los objetivos e hipótesis de esta Tesis Doctoral, esta decisión se ha fundamentado con la intención de promover esa capacidad innata de la inventiva de las mentes infantiles por cauces imaginativos propiciando un aprendizaje autónomo, interactivo (lo ajeno más lo propio) y personal (que ha de desembocar en la creación literaria) con la creación de hipótesis fantásticas, donde, a través de fragmentos surrealistas de la obra de Lewis Carroll que ha inspirado incontables películas, pinturas e incluso piezas de ballet, los aprendices puedan dar rienda suelta a su imaginación sin límites, a la aventura de la invención libre y al disfrute de la literatura y la escritura creativa.

La historia de *Alicia a través del espejo* nos brinda un sinfín de oportunidades para abordar el *nonsense,* el absurdo, el surrealismo, puesto que está lleno de personajes que cambian de forma, incluyendo a la grotesca Duquesa y a su bebé llorón, quien, cuando Alicia lo toma en brazos, su nariz se hace más respingona, los ojos se le juntan y empieza a gruñir hasta convertirse en un cerdo. En otro momento de la historia, Alicia trata de jugar al croquet utilizando a un flamenco como mazo o quizás sea idónea la escena cuando aparece el gato Cheshire, cuya sonrisa persiste aun cuando su cuerpo ha desaparecido. Estas son algunas de las muchas escenas oníricas de este relato, en el cual, al igual que sucede en los sueños, los objetos se transforman y adquieren nuevas identidades, siendo esa característica la manera más inteligente en la que Carroll evocó a la mente dormida en las aventuras de Alicia; esa y la extraña sensación de que el tiempo está jugándole una mala pasada logran el efecto surrealista en un paisaje onírico. Enfrentando nuestras expectativas a un mundo extraño y a historias surrealistas y absurdas empuja al cerebro a ser más flexible, lo que, a su vez, propicia el desarrollo de la creatividad.

Ejemplo de una situación que ha de dar lugar a una de las hipótesis fantásticas es la que a continuación reseñamos:

En su viaje, Alicia sostiene largas discusiones con la Reina Blanca. Ella es una de las creaciones más desconcertantes de Carroll, alguien que asegura tener una extraña particularidad: lo que mejor recuerda es el futuro. Al respecto dice la Reina Blanca (Caroll, 2011, p. 74):

> -¡Vivir hacia atrás! –repitió Alicia asombrada-. ¡Nunca oí cosa semejante!
> - … pero tiene una gran ventaja, que la memoria funciona en ambos sentidos.
> -Estoy segura de que la mía solo trabaja en uno –observó Alicia-. No puedo recordar las cosas antes de que sucedan,
> - Es una pobre memoria la que solo trabaja en el pasado –afirmó la Reina.
> -¿Qué clase de cosas recuerda mejor usted?-se atrevió a preguntar Alicia.
> - ¡Oh, las cosas que sucedieron la semana próxima!

A continuación presentamos algunas de las posibles hipótesis fantásticas que hemos de facilitar a los discentes para que realicen sus creaciones:

,

¿Qué pasaría si sólo pudiésemos recordar el futuro como la Reina Blanca?
¿Qué pasaría si se utilizase a los flamencos como mazos para jugar al crocket?
¿Qué pasaría si nuestra risa quedase flotando cuando nos retiramos?

Por lo tanto, ha sido pretensión en esta decisión *lanzar redes* en forma de hipótesis, como planteaba Rodari, para atrapar la imaginación con la creación de las historias más disparatadas y sorprendentes que sean capaces de inventar los aprendices.

Undécima decisión: "Performance surrealista: El lugar de los sueños" (Alumnado de España)

Para comprender mejor "El lugar de los sueños" comenzamos con las palabras de José Jiménez, catedrático de Estética y Teoría de las Artes de la Universidad Autónoma de Madrid y director del *Congreso Internacional El surrealismo y el sueño* que se celebró en el Museo Thyssen- Bornemisza en octubre de 2013, las cuales fueron expresadas en su ponencia inaugural del mismo titulada "Vivir es sonar. El surrealismo y ensueño" (Jiménez, 2013b, p. 7):

> Quiero comenzar mi intervención recordando unos versos de William Shakespeare en *La tempestad* que durante años y años han girado, yendo y viniendo, en mi memoria. En el Acto Cuarto, Escena Primera, de esa pieza dramática y lírica que nos conduce directamente a la pregunta sobre ¿qué somos?, a través de un contraste de espejos con el otro y lo otro, lo no humano, Próspero afirma: "Estamos hechos de la misma materia que los sueños, y nuestra corta vida es una pausa entre dos noches". Muy lejos en el tiempo, en 1924, el año 1 de la "era surrealista", esos versos luminosos que brotan de una sensibilidad barroca, y tan próximos en su sentido e intención a lo que Pedro Calderón de la Barca formuló en *La vida es sueño* (1635), anticipan lo que el surrealismo situaría como componente central de sus

propuestas poéticas y conceptuales: el sueño, los sueños, son una dimensión fundamental de la vida humana.

En el sueño la visión de la realidad se abre, se amplia y rompe las fronteras de la noche establecidos por la razón y la conciencia. Por tanto, el sueño se percibe como un ámbito de materialización de la imagen. El sueño nos ofrece la posibilidad de crear otros mundos en un ejercicio pleno de libertad, donde no existen convencionalismos, ni lógica, ni razón, tan solo una vía para apropiarse del amplísimo depósito de imágenes y mundos oníricos. Es en ese mundo, en "El lugar de los sueños", donde pretendemos indagar con los discentes para que puedan ampliar "lo real" hacia lo "surreal" recreando sus sueños y pesadillas por medio de una performance que les sirva como vía de expresión y comunicación. Por tanto, se decide realizar un taller de performance basado en técnicas donde prime la expresión corporal. Se ha de pedir a los discentes que recuerden un sueño y luego lo cuenten al grupo. Se pretende trabajar en grupos de cinco o seis niños y niñas. Cada uno ha de realizar el dibujo y luego lo ha de compartir con el grupo. Luego, se ha de proceder a la creación de un sueño colectivo con todos los sueños individuales, con la intención de preparar la performance para dramatizar en el aula las obras colectivas del mundo de los sueños. Se ha de dibujar en la sala los sueños, buscando que esos elementos se conviertan en parte del lugar para la performance, creando elementos que se puedan colgar y mover para que puedan moverse y explicarnos cómo son y cómo les gustaría que fuesen sus sueños. Es decisión, pues, a través de este taller mostrar nuevos mundos, estimulando y motivando a los discentes a expresarse y crear.

En el compromiso con esta decisión influyeron las observaciones dadas por Caro (2007) en sus talleres de creación literaria acerca del fomento de la autoestima de los aprendices a la hora realizar este tipo de tareas donde son absolutos protagonistas y artífices de estas obras.

Duodécima decisión: "Exposición surrealista: El lugar de los sueños" (alumnado de Argentina).

Se decidió hacer una exposición en el salón de actos del colegio donde la comunidad educativa pudiera apreciar y comentar todos los objetos surrealistas y máscaras realizados por los alumnos durante las tareas surrealistas realizadas e el proyecto. Se pensó que cada estudiante presentara ante los demás estudiantes y profesorado su objeto realizado y sus máscaras. Esta decisión obedece al doble interés de informar al colegio no solo de los propósitos de trabajo en sus aulas sino también de los resultados que empoderan a los alumnos como artistas, así como también de promover en el alumnado la iniciativa de comunicar en sociedad sus obras y logros personales. Esta tarea final colectiva también responde a la convicción de que el surrealismo es un modo de educar en la literatura desde la comunicación libre y cooperativa.

Formulación de la tarea compleja

Todas las anteriores tareas constituyen un entramado para la consecución de tareas complejas que tienen por objetivo conectar significativamente con el mundo de los aprendices por vía del diálogo que proporciona la imaginación infantil y también debido a su elasticidad en la inclusión de temáticas vivenciales de cualquier tipo dentro de sus contenidos semánticos, resulta la más idónea para fomentar y estimular la creatividad de los discentes mediante tareas apropiadas, las cuales poseen el marcado carácter lúdico que proporciona la literatura cuando se la usa y valora como juego retórico de la imaginación donde el sueño y la realidad se vuelven amigos.

El conjunto integrador o entramado complejo de estas tareas queda explicitado en dos diagramas correspondientes a la previsión didáctica con alumnado escolar de Argentina y de España respectivamente, los cuales, por corresponder, no al plano de la *intellectio* que explora y planifica en la toma de decisiones previas sobre la morfología previsora del trabajo educativo –el cual ha sido justificado con razonamientos en esta sección metodológica-, sino al plano intelectivo que diseña la decisión sintáctica que conjunta todas las decisiones de tareas didácticas aisladas con una proyección didáctica destinada a la intervención, queda reseñado en la siguiente sección metodológica dedicada a la fase de intervención.

3.5.3. FASE DE INTERVENCIÓN: ESTRATEGIAS DE ACTUACIÓN Y CRONOGRAMA

En atención a los planos de adecuación cognitiva y contextual que justifican la solidez realista de la propuesta educativa, se manifiesta que la recogida de datos a partir de la aplicación en el aula del cuestionario inicial ha de servir para procurar una adaptación del asunto investigador a una tarea compleja que reúne las decisiones de tareas integradas en la misma, cuya morfología individualizada ha sido explicitada en la sección metodológica anterior a esta y cuya coherencia metodológica con el proyecto investigador también ha sido justificada en términos específicos, cuya isotopía-eje responde a la intención de conseguir que el proceso de la lengua resulte más próximo a los verdaderos intereses de los alumnos y, en consecuencia, a que su aprendizaje para la vida sea más efectivo al aumentar considerablemente sus niveles de motivación y de competencia basada en tareas concretas en las que los verdaderos protagonistas son los aprendices.

En atención a las disposiciones de los programas curriculares, el diseño de la investigación se adscribe a la etapa de Educación Primaria en su ciclo tercero de acuerdo con los prolegómenos legales de la LOE, ya que la intervención fue prevista en un marco temporal donde esta seguía vigente en el panorama educativo hispánico, y además se cuenta con el beneficio de que en el país correlativo de esta aplicación la educación igualmente se distribuye en ciclos y se prevé su aplicación en el mismo nivel educativo que la española. De este modo cumple con todos los factores de colegialidad exigidos para esta fase de la investigación-acción.

Se indica también que, en su conjunto, estas tareas integradas pretenden cubrir todo el espectro de las competencias básicas de modo interrelacionado, de acuerdo con lo que al respecto avisan los científicos en la materia (Coll, 2007; De Ketele, 2008; Escamilla, 2008; Casanova, 2012; Abril, 2012).

3.5.3.1. ESTRATEGIAS DE ACTUACIÓN

De acuerdo con el diseño metodológico postulado y los objetivos de investigación, las estrategias de actuación -cuyas decisiones pormenorizadas han sido mostradas con anterioridad a estas líneas a fin de esclarecer la coherencia y la eficiencia que sustenta las estrategias y los beneficios del trabajo didáctico con los aprendices- van orientadas hacia el procedimiento de enseñanza-aprendizaje basado en tareas según el enfoque competencial que afecta a la lengua y a la literatura, y se cuida especialmente que los alumnos cultiven sus capacidades comunicativas con diferentes tipos de lenguajes y artes en interacción, a saber: el de la imagen, el gestual, el artístico, el musical, el plástico, el corporal, etc., los cuales han de interactuar con naturalidad si las tareas diseñadas presentan una proyección interdisciplinar.

A continuación se presentan en su dimensión compleja o integrada y, por tanto, en su diseño procesual, las tareas diseñadas tanto para alumnado de España como para alumnado de Argentina. Estas quedan reflejadas en sus respectivas tablas de diseño: Tabla III.9. Diagrama de la tarea compleja con alumnado de Argentina y Tabla III.10. Diagrama de la Tarea Compleja con alumnado de España, donde la enumeración de cada tarea específica integrada responde a la sucesividad de su implementación en el aula: A continuación se presentan dichas tablas.

Tabla III.9. Diagrama de la tarea compleja con alumnado de Argentina

Tarea Compleja con alumnado de Argentina							
Tarea 1	**Tarea 2**	**Tarea 3**	**Tarea 4**	**Tarea 5**	**Tarea 6**	**Tarea 7**	**Tarea 8**
Foro intertextual surrealista	Creación colectiva de relatos surrealistas	Binomio fantástico	Juegos surrealistas con objetos y máscaras	Diccionario surrealista intercultural	Creación de microrrelatos surrealistas	*Collage* de películas surrealistas	Exposición surrealista

Tabla III.10. Diagrama de la tarea compleja con alumnado de España

Tarea Compleja con alumnado de España							
Tarea 1	**Tarea 2**	**Tarea 3**	**Tarea 4**	**Tarea 5**	**Tarea 6**	**Tarea 7**	**Tarea 8**
Foro intertextual surrealista	Creación colectiva de relatos surrealistas	Binomio fantástico	Juegos surrealistas con objetos	Diccionario surrealista intercultural	Creación de microrrelatos surrealistas	Hipótesis fantástica	*Performance* de obras surrealistas de creación colectiva

Para ello quedan diseñadas 25 sesiones, distribuidas oportunamente en tres fases: 4 sesiones en la fase exploratoria (2 con alumnado de España y dos con alumnado de Argentina), 19 sesiones correspondientes a la fase de intervención (de las cuales 6 son similares para ambos países, y el resto se distribuyen según las características del alumnado participante en uno u otro país) y 2 sesiones para la fase de evaluación (una por cada país participante). Todas ellas se encuentran recogidas en la Tabla III. 11 denominada "Cronograma previsor de las tareas de la investigación", atendiendo a la temporalización y secuenciación estipuladas para el desarrollo de las mismas.

El primer paso a la hora de planificar las estrategias de actuación a llevar a cabo para la consecución de los objetivos planteados ha de ser realizar las conexiones institucionales oportunas para la proyección intercultural de dicho plan, es decir, la estancia en una universidad de Argentina para ahondar una investigación científica relacionada con estrategias didácticas del surrealismo literario y con el contacto con artistas y literatos educadores a fin de desarrollar la fundamentación del marco teórico de esta Tesis Doctoral en lo referente al surrealismo literario en Argentina cuya temática es pionera e innovadora en el panorama científico no solo español sino

internacional, como así también intervenciones empíricas en centros educativos de ese país.

Para ello, la primera acción exploratoria es, pues, el contacto con la profesora tutora de la universidad de acogida para elaborar el plan de trabajo en la universidad y el centro adjudicado para realizar las intervenciones. Posteriormente, cabe el contacto con quienes ejercen las funciones de dirección y tutoría docente del centro educativo donde se han de llevar a cabo las intervenciones para ponerlas al tanto del carácter intercultural de esta propuesta, dándoles a conocer el fundamento de esta decisión, basado en la conexión entre el arte surrealista español y el argentino con la intención de favorecer el diálogo y enriquecimiento entre culturas vinculadas intercontinentalmente por la misma lengua y separadas por la diversidad de sus respectivas perspectivas culturales. Es necesario recabar información para conocer y comprender con detalle el contexto donde se va a trabajar la investigación que se pretende realizar.

Tras realizar la primera toma de contacto con el alumnado participante para realizar el cuestionario inicial sobre las preferencias literarias y así obtener datos sobre las ideas previas en relación con sus hábitos lecto-literarios, el auto-concepto que poseen en referencia a sus capacidades creativas y también de sus preferencias literarias, se procedería a la adaptación del tema de investigación a una propuesta curricular que incluya actividades englobadas en los siguientes aspectos: competencia lingüística, competencia del conocimiento e interacción con el medio físico, competencia cultural y artística, competencia sobre el tratamiento de la información y competencia digital, competencia de aprender a aprender y competencia de la autonomía e iniciativa personal.

Por supuesto, se ha de realizar la conexión curricular pertinente procurando que esta intervención no se desarrolle de una manera descontextualizada del currículo de Educación Primaria e incardinada en los proyectos que se llevasen a cabo en la institución educativa donde se ha de intervenir, ofreciéndole más significado y enriqueciéndolo.

Es otra acción a realizar la construcción de los instrumentos adecuados a lo planificado y pretendido teniendo en cuenta en todo momento las particularidades y preferencias del alumnado participante y de los recursos de los que se dispondrían para llevar a cabo las intervenciones.

En cuanto a los métodos de recolección, análisis y valoración de datos y del sistema de aplicación de los instrumentos concernientes a este efecto investigador, se estipula la conveniencia de utilizar un cuestionario inicial y un cuestionario final para poder realizar respectivamente una exploración inicial de las ideas y los conocimientos previos del alumnado sobre el tema de incumbencia y un análisis pormenorizado de los resultados obtenidos que cuente con la perspectiva discente.

3.5.3.2. CRONOGRAMA PREVISOR DE LAS FASES INVESTIGADORAS

La tabla que se presenta a continuación responde al cronograma de las fases que se han de llevar a cabo a los efectos de la investigación pretendida: fase de exploración, fase de intervención y fase de interpretación de resultados especificando las tareas que se realizarían y la duración total del trabajo de investigación en su totalidad. Todo ello queda reflejado y expuesto pertinentemente en la Tabla III.11. denominada "Cronograma previsor de las tareas de la investigación" que a continuación se presenta.

Tabla III.11. Cronograma previsor de las tareas de la investigación

SECUENCIACIÓN	TEMPORALIZACIÓN
FASE DE EXPLORACIÓN.-	
- Indagación en la literatura científica relacionada con el tema de investigación y redacción del proyecto de Tesis Doctoral.	Hasta junio de 2013

- Lectura interpretativa y expansión consultiva de la literatura científica de interés.	Hasta enero de 2014
- Planificación del programa didáctico de tareas.	Hasta abril de 2014
- Elaboración y validación de instrumentos de recogida de información.	Hasta junio de 2014
- Estancia en la Universidad de Salta-Argentina para contactar con artistas pedagogos del surrealismo humorístico y con profesorado experto en Educación Primaria a fin de preparar los instrumentos didácticos interculturales y seleccionar el alumnado argentino participante.	Hasta septiembre de 2014
FASE DE INTERVENCIÓN.- Realización en las aulas de quinto curso de Educación Primaria españolas y argentinas de todas aquellas tareas que hayan sido diseñadas para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y literaria a través de un modelo didáctico intertextual, interdisciplinar, intercultural basado en la retórica del humor surrealista. El desarrollo procesual de la intervención seguirá el orden señalado en los diagramas de la tarea compleja referidos a España y Argentina respectivamente. Difusión mediática de las obras creativas	Desde julio de 2014 hasta febrero de 2016

discentes resultantes en la intervención con vistas a estrechar lazos interculturales entre el alumnado de diversos países y a promover el conocimiento de las mismas en las respectivas comunidades educativas.	
FASE DE INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.- - Análisis interpretativo de datos obtenidos. - Meta-evaluación del modelo competencial diseñado. - Redacción de la memoria de la tesis doctoral.	 Hasta septiembre de 2016 Hasta octubre de 2016 Hasta febrero de 2017

3.5.4. FASE DE ANÁLISIS INTERPRETATIVO Y COMUNICACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado presentamos el análisis, la interpretación y la discusión de los resultados obtenidos. Con ello daremos respuesta a los objetivos que planteamos en nuestra investigación. En aras a una mayor sistematización y clarificación, vamos a organizarlos por tareas y relacionarlos con los objetivos planteados.

El proceso de análisis de esta investigación se basa en un enfoque cualitativo fundamentado en las propuestas de Miles y Huberman (1984, 1994) representadas en la Figura III.1, "Componentes del análisis de los datos: modelo interactivo (Miles y Huberman, 1994)", los cuales definen el análisis como un conjunto de tres líneas de

actuación: reducción de datos, disposición de datos y obtención/verificación de las conclusiones.

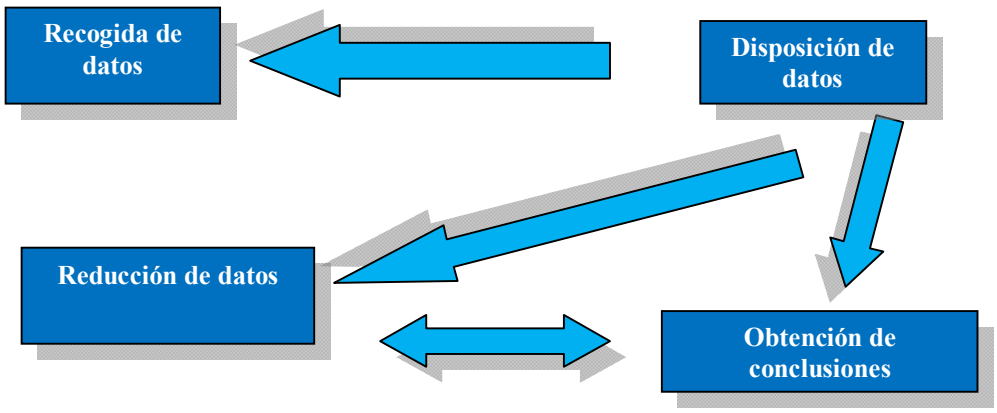


Figura III. 1. Componentes del análisis de los datos: modelo interactivo (Miles y Huberman, 1994)

Para llevar a cabo el proceso analítico cabe seleccionar la información susceptible de tal proceso desde los fondos audiovisuales grabados para plasmar el referente de la experiencia didáctica efectuada, así como desde los documentos verbales e icónicos suscitados en el taller. Se tiene presente la afirmación de Guerrero (2008, p. 313): "las producciones de los niños y niñas son rasgos de su personalidad y es una de las formas más primitivas de información humana". Además, se tiene en cuenta su correlación intrínseca en el análisis de sus resultados: el cuestionario inicial y el cuestionario final por separado y en contraste; las dieciséis tareas diseñadas para la intervención.

En suma, este es el programa de trabajo en la fase analítica e interpretativa de los resultados de la investigación educativa que aquí se propone:

- Descripción de resultados del diseño metodológico tanto en su fase de preparación como de intervención en el aula.
- Discusión de resultados obtenidos para valorarlos a la luz de los objetivos e hipótesis de la investigación y emitir las conclusiones pertinentes.

- Difusión en la comunidad educativa de los resultados de la investigación.
- Conformación del texto definitivo de la memoria de la investigación desarrollada.

3.5.4.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS CUESTIONARIOS INICIALES (ESPAÑA Y ARGENTINA)

Primeramente se realizará una descripción en relación con los resultados que provengan de la aplicación del cuestionario inicial con los alumnos y las alumnas españoles y argentinos. Dicha descripción obedecerá a un proceso de categorización de los contenidos relevantes que hayan sido rescatados, así como a la conformación de los porcentajes relativos a los datos de índole cuantitativa. En anexo constará expresión gráfica de estos resultados obrados con el programa excell de Windows.

Lógicamente, como esta es una investigación de diseño educativo donde lo importante es trabajar a partir de una hipótesis, el análisis interpretativo procedente ha de tener en cuenta en todo momento la razón de ser que lo justifica estratégicamente en el conjunto de la investigación. En este caso, la razón es indagar en las ideas previas del alumnado y en sus conocimientos previos, sin olvidar sus expectativas, ya sean necesidades, gustos o retos comunicativos cultivables a través de su imaginación, el mundo de los sueños despiertos que aquí se reivindican desde la retórica del surrealismo.

3.5.4.2. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS CUESTIONARIOS FINALES (ESPAÑA Y ARGENTINA)

Igualmente se convierte en objeto de atención la metodología analítico-interpretativa que recaba, categoriza, describe e interpreta coherentemente tanto con los

porcentajes hallados como con las expectativas de la investigación estratégica los resultados recuperables de la aplicación del cuestionario final a los alumnos participantes en la fase de intervención de este trabajo educativo. De modo semejante a lo esperado en el análisis del cuestionario inicial, también en este caso constará en anexo la expresión gráfica de tales resultados con el programa excell de Windows.

Lógicamente, también este análisis posterior a la intervención didáctica responderá al propósito educativo que da entidad al cuestionario que lo suscita, el cual, aporta la extracción de la valoración discente sobre la formación recibida y también sobre las obras de su empoderamiento personal en su proceso constructivo de las tareas, así como también sobre sus ideas y expectativas al respecto.

3.5.4.3. RESULTADOS Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LAS TAREAS COMPLEJAS (ESPAÑA Y ARGENTINA)

De acuerdo con el modelo interactivo de interpretación cualitativa ofrecido por Miles y Huberman (1984) al inicio de esta sección con representación gráfica de sus pasos, tras la recogida de datos es necesaria la disposición de los mismos y su reducción adecuada (síntesis conceptual semánticamente coherente) para hallar conclusiones valiosas.

Por tanto, interesa que en la intervención específica exista una descripción de los resultados de tales tareas, valoradas tanto en las incidencias de la tarea prevista, en el logro de sus bondades educativas de cada tarea razonadas en la toma de decisiones para estas que ha sido explicitada metodológicamente para la fase exploratoria de la investigación, así como, sobre todo, en relación consecuente con el problema, los objetivos y la hipótesis de la investigación.

En el caso de esta investigación-acción, tal análisis interpretativo no redunda en un análisis estructuralista de unidades de significado de un texto concreto, sino en un análisis competencial que atiende a la conjugación integrada de la competencia

comunicativa con el resto de competencias básicas a través de un modelo de educación literaria que dinamiza la comprensión y la expresión creativa infantil desde la retórica surrealista por obra de un proyecto de tarea compleja con tareas integradas que empoderen a los discentes. De tal análisis surgirá la estimación sobre la viabilidad de este modelo de educación literaria, pionero en su formulación con estrategias surrealistas, para un aprendizaje integrado de dichas competencias. Se habilitará para tal efecto el instrumento didáctico de una rúbrica con descriptores de aprendizaje y niveles de logro.

Se insiste en que lo importante en tal interpretación no es la puesta en valor de acciones y recursos supuestamente perfectos sino idóneos para desarrollar capacidades intelectivas auténticas y contextualizadas. En este planteamiento procesual de la evaluación como valor de desarrollo del aprendizaje discente y de su consideración analítica es clave la figura mediadora y activadora del docente, quien ayuda a concretar las tareas como retos motivadores para que los alumnos saquen su pasión por hacer "artísticamente" sus obras personales. Importa, por tanto, en tal análisis la observación participante del profesor acerca de cómo se desenvuelven sus alumnos en sus decisiones, participaciones individuales y colectivas, creaciones y comunicaciones y la optimización de las mismas no tanto por su éxito como por los valores competentes que dinamizan y que pueden trasferir a otros contextos suyos (dentro y fuera de la escuela) o para otras personas. No en vano se persiguen "buenas prácticas" en el paradigma de la educación basada en competencias.

3.5.4.4. COMUNICACIÓN DE RESULTADOS: COMPILACIÓN Y DIFUSIÓN DEL TRABAJO INVESTIGADOR DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA (ESPAÑA Y ARGENTINA)

Es pretensión de este trabajo de investigación poder exponer y comunicar los resultados obtenidos divulgando este aporte científico por medio de seminarios, conferencias, congresos o simposios, con la finalidad de transferir el conocimiento a

través de comunicaciones científicas a la comunidad educativa española y argentina consiguiendo así que se pueda experimentar en la práctica real áulica, ya que la investigación solo concluye cuando el informe de la misma se divulga y se aplica en los centros educativos.

En consecuencia con lo indicado, el plan de comunicaciones a llevar a cabo es el que a continuación se detalla:

- 2012-2013 Comunicación oral en el III Simposio Internacional sobre perspectivas de investigación e innovación didáctica en formación receptora: Redes hipertextuales en el aula. La educación literaria y la e-Literatura desde la minificción. Ponencia: "La luna vienen a la fragua. Poesía y narración para jugar con los sueños".

- 2012-2013 Comunicación oral en el I Congreso internacional y II Nacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria. "Educación literaria de humor surrealista para la infancia: antecedentes y estado actual de la cuestión". Universidad de Murcia-España.

- 2012-2013 Comunicación oral en el I Congreso internacional y II Nacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria. "Comunicar para conectar, reír y jugar: metodología intertextual de la creación literaria basada en la lógica de los sueños". Universidad de Murcia-España.

- 2013-2014 Comunicación oral en el II Congreso internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria. "Trasponiendo mundos: microrrelatos fantásticos de pinturas surrealistas en educación infantil". Universidad de Murcia-España.

- 2013-2014 Comunicación oral en el II Congreso internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria. "El sentido

educativo del *nonsense* surrealista en la creación literaria infantil". Universidad de Murcia-España.

- 2013-2014 Comunicación en el I Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora CIVEL. Libros, comprensión lectora y bibliotecas. "Jugar con los sueños: La mejora de la comprensión lectora desde la educación literaria surrealista para la infancia". España.

- 2014-2015 Ponente en el Seminario "Innovaciones en educación literaria para infantes". Universidad Nacional de Salta-Argentina. Facultad de Humanidades. Licenciatura en Ciencias de la Educación.

- 2014-2015 Seminarios dirigidos a personal docente de diversos Centros educativos: Escuela 4640 Camino del Inca. Salta-Argentina; Escuela del Cerro. Salta-Argentina; Escuela 4691 Barrio Norte Grande. Salta-Argentina y Escuela 4730 Nuestra Señora del Milagro. Salta-Argentina.

3.5.5. INSTRUMENTOS

De modo genérico, cabe indicar que el modelo metodológico que plantea esta investigación asume como instrumentos las siguientes tipologías:

Instrumentos de recolección de datos y de evaluación

a) Cuestionarios

Se postula un cuestionario inicial para recabar información sobre preferencias y capacidades literarias de los participantes y un cuestionario final para recabar información sobre los conocimientos y preferencias literarios de los participantes tras la intervención.

b) Entrevista a los maestros

Este es un instrumento imprescindible para obtener información cualitativa de primera mano por parte de los docentes acerca de los alumnos a los que imparten clases. La entrevista según Latorre (2003, p. 70) "posibilita obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas, creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimientos que de otra manera no estaría al alcance del investigador."

c) Asamblea del alumnado

La asamblea se convierte en esta investigación en uno de los ejes fundamentales en cuanto a la recogida de información procedente del alumnado. Al igual que considera Guerrero (2008, p. 324), "la asamblea es el procedimiento para utilizar las normas que van a regir el intercambio lingüístico, el uso del diálogo y la participación en conversaciones colectivas y también como forma de interacción con los demás." La asamblea también actúa a modo de sede, en la realización de actividades y coloquios, como la descripción verbal de los dibujos y la búsqueda de la ekfrasis al ser éste el enlace entre los dibujos y la tarea creativa de inventar entre todos un cuento.

Instrumentos didácticos

a) Textos icónicos: organizadores previos y modelos textuales para su uso didáctico

Selección de pinturas surrealistas y otras manifestaciones artísticas audiovisuales (cortometrajes y *cartoons*) ligadas a la retórica de la imaginación lúdica derivada de dicho movimiento artístico, análisis de sus características y propuesta de ejemplos para la recreación intertextual.

b) Textos verbales: organizadores previos y modelos textuales para su

uso didáctico

Existen dos modalidades de selección según el tipo de texto:

- Selección de textos continuos procedentes de grandes géneros de la literatura (poesía, cuento, dramatización) ligados al movimiento artístico surrealista originario y a su influencia posterior en la literatura infantil, así como también venidos de una nueva corriente surrealista de artistas pedagogos argentinos.

- Selección de textos discontinuos extraídos de entornos cotidianos de los alumnos que suscitan juego interactivo de carácter surrealista (*nonsense*) con los referentes literarios, para su análisis estructural y semántico y la propuesta de ejemplos útiles para la recreación intertextual.

c) Plan de trabajo en el aula: de la intertextualidad ekfrástica a la dramatización

Organizador previo destinado a la estipulación de los pasos metódicos que permitirán usar los textos icónicos y verbales ajenos para construir producciones surrealistas propias de los discentes.

Instrumentos de registro de la tarea

a) Registros audiovisuales

El registro de la información a través de medios audiovisuales como el vídeo y la fotografía (Cabero, 2004) se centrará en la intervención educativa, con gran plano general de aula desde cámara fija en trípode y cámara en mano para tomar planos específicos y tareas concretas. Se pormenorizará lo relevante en el montaje del material.

b) Diario de la investigadora

Aquí toma notas de campo de las fases exploratoria, de intervención y de evaluación del proceso didáctico. Pueden ser apuntes sobre la observación participante propia o sobre ideas de otros docentes y del alumnado, como también reflexiones sobre la investigación-acción desarrollada y la validez experimental de la obra perfilada para tal fin.

c) Trabajos creativos realizados por los niños y niñas

Estos documentos son instrumentos imprescindibles para revelar en sus datos el auténtico grado de logro de desarrollo de los objetivos del proyecto desde la perspectiva del aprendizaje.

d) Ordenador e Internet

Su uso es necesario para componer y registrar en Word los textos verbales ideados por los alumnos.

IV
DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Investigación en tercer ciclo de Educación Primaria con alumnado de España

4.1.1. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

Los participantes de esta investigación han sido alumnos de tercer ciclo (5º curso) de Educación Primaria ubicados en dos provincias de España y Argentina respectivamente: de la Región de Murcia (5º curso) y de Salta (5º curso).

El alumnado español que participó en esta investigación educativa procedía del CEIP "Ricardo Campillo" de Santomera-Murcia. La investigación se llevó a cabo durante el curso 2014/2015.

Se eligió este Centro por contar con una buena referencia en cuanto a la predisposición hacia experiencias innovadoras. El Centro está ubicado en una zona geográfica cuyos habitantes poseen un nivel socioeconómico medio o medio-alto. Así mismo, el Centro oferta enseñanza en los niveles educativos de Infantil y Primaria teniendo cada uno de ellos dos líneas por curso.

En cuanto al entorno escolar, su clima fue favorable, lo cual es reflejo de la calidad del trabajo diario de las docentes con una buena gestión laboral que favorece un mejor aprendizaje. Los recursos humanos, organizativos y materiales se ajustaron favorablemente a las necesidades de la investigación. Las aulas disponían de suficiente iluminación, amplio espacio y los medios tecnológicos necesarios para realizar las tareas (Pizarra digital, acceso a Internet y un ordenador por aula). También se hizo uso de la biblioteca del Centro para poder trabajar en grupos reducidos y guiar sus trabajos de manera más cercana. Concretamente participaron en esta experiencia de investigación 49 alumnas y alumnos del CEIP, divididos en dos líneas; A y B, de los cuales 26 pertenecían al grupo A y 23 al grupo B. El total de alumnado participante fue de 49 (24 niñas y 25 niños).

El alumnado de ambos cursos mostraba gran diversidad cultural y cognitiva: en el Grupo A había dos niñas oriundas de diversos continentes (una china y otra brasileña), un niño disléxico, cinco de educación compensatoria, uno con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad y dos niños con altas capacidades; en el Grupo B también había dos niños disléxicos, una niña con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad, un niño con sordera, tres niños procedentes de familias de origen marroquí y un niño de origen chino. No había casos de desconocimiento del idioma y costumbres propios del contexto sociocultural en el que se encuentra el Centro elegido. Tampoco existían casos de absentismo escolar, por lo cual participaron casi al completo en la totalidad de tareas diseñadas para este trabajo de investigación.

Intervinieron en calidad de observadores en el aula los maestros tutores de tales grupos, y también los padres de los alumnos en calidad de observadores en el ámbito familiar.

Por tanto, la investigación desarrollada abarca dos facetas de interés educativo: una es correlacionar dos etapas (Infantil-Primaria) en su ciclo Terminal (5 y 6 años- 5º curso) para advertir la viabilidad internivelar del modelo didáctico propuesto en ambos casos; otra es correlacionar alumnado de dos países vinculados por la misma lengua (España-Argentina) en la misma etapa, ciclo y curso (5º curso de Educación Primaria) para advertir la viabilidad intercultural de dicho modelo.

En todos los casos se pretendía lograr la mejora cognitiva de los discentes al tiempo que comparar los efectos de investigación-acción de esta travesía entre edades y continentes para el esclarecimiento del grado de desarrollo específico de la competencia lingüística y literaria por el que crece la libertad imaginativa de su pensamiento.

4.1.2. INSTRUMENTOS

A continuación se detallan los instrumentos en el desarrollo de la investigación de esta Tesis Doctoral. Según su funcionalidad se han elegido tres tipos de instrumentos. Los instrumentos seleccionados fueron: instrumentos de recolección de datos y de evaluación, instrumentos didácticos de la tarea compleja e instrumentos de registro de tarea de la tarea compleja. He aquí la descripción de cada uno de ellos.

4.1.2.1. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS Y DE EVALUACIÓN

Los instrumentos de recolección de datos y de evaluación utilizados se encuentran recogidos en el anexo 7.2.1 denominado "Instrumentos de recolección de datos y de evaluación con alumnado de España".

- Cuestionario inicial. En afinidad funcional y estructural con el modelo investigador diseñado, este cuestionario tuvo como objetivo principal recabar información significativa sobre las preferencias y gustos literarios y capacidades literarias creativas de los discentes. El mismo se encuentra debidamente recogido en el anexo 7.2.1.1, relativo al cuestionario inicial sobre preferencias literarias y desarrollo de la creatividad para el alumnado de España.

El cuestionario inicial está integrado por 14 preguntas que buscan extraer información sobre el grado de interés y de contacto del alumnado en relación con los elementos literarios surrealistas y la familiarización con la creatividad. Fue elaborado a partir de las recomendaciones dadas y, validado por las directoras de la Tesis Doctoral, María Teresa Caro Valverde y María González García.

De las 14 cuestiones redactadas, 8 (57%) demandan información doble de tipo cuantitativo por respuesta cerrada (sí/no) y cualitativo por respuesta abierta (el por qué). Las 6 restantes (43%) se formulan en modalidad multiopcional, de las cuales 5 piden respuesta cerrada, y 1 permite respuesta abierta, ya que se puede especificar "otros".

- **Cuestionario final**. Al finalizar la intervención didáctica en el aula, se realizó el cuestionario final. Este cuestionario evalúa el grado de implicación del alumnado en las tareas realizadas y sirve para contrastar la validez de la hipótesis en la praxis educativa. El resultado final de la investigación madura en la interpretación de los cuestionarios iniciales y del final de modo individualizado y correlativo. Debido a la extensión de este trabajo de investigación, el mismo se encuentra en el anexo 7.2.1.2 denominado "Cuestionario final sobre preferencias literarias y desarrollo de la creatividad".

  El cuerpo de este instrumento lo constituyen 14 cuestiones redactadas, 9 (64%) demandan información doble de tipo cuantitativo por respuesta cerrada (sí/no) y cualitativo por respuesta abierta (el por qué). Las 5 restantes (36%) se formulan en modalidad multiopcional de las cuales 4 piden respuesta cerrada, y 1 permite respuesta abierta, ya que se puede especificar "otros".

- **Debate.** Cada una de las fases que componen la intervención culmina con una puesta en común. Así que la escucha y el contacto oral con los demás están presentes en todos los momentos del aprendizaje. A fin de reflexionar sobre sus incidencias espontáneas contamos no solo con la observación participante en el aula y los datos de su relación interpersonal, sino también con el registro de las tareas en vídeo para su pase iterativo con propósitos analíticos.

- **Observación directa.** Recurrimos a la observación participante dadas las peculiaridades que la misma confiere a este tipo de investigación. Según Latorre (2003), resulta más apropiado cuando los objetivos de la investigación

pretenden describir las situaciones sociales, generar conocimientos y mejorar o transformar la realidad social.

- **Entrevista a las docentes tutoras.** Se considera la aportación de los maestros españoles por entrevista presencial como un aspecto imprescindible y necesario para la desenvoltura procesual correcta de esta investigación, pues ha sido muy útil para recabar información sobre los alumnos y las estrategias didácticas idóneas. Consta en el anexo 7.2.1.3 denominado "Entrevista a las docentes tutoras del CEIP Ricardo Campillo".

- **Asamblea del alumnado.** La asamblea se convierte en esta investigación en uno de los ejes fundamentales y cotidianos en cuanto a la recogida de información procedente del alumnado. La asamblea también actúa a modo de sede, en la realización de actividades y coloquios, como la descripción verbal de los dibujos y la búsqueda de la ekfrasis al ser éste el enlace entre los dibujos y la tarea creativa de inventar.

4.1.2.2. INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS DE LA TAREA COMPLEJA REALIZADA CON ALUMNADO DE ESPAÑA

Los instrumentos didácticos utilizados en el ejercicio de las diversas tareas integradas en la tarea compleja, se encuentran recogidos en los anexos 7.2.2.1, 7.2.2.2, 7.2.2.3, 7.2.2.4, 7.2.2.5, 7.2.2.6, 7.2.2.7 y 7.2.2.8 contenidos en la sección de anexos 7.2.2 denominada "Instrumentos y evidencias de la investigación realizada".

En relación con la tarea compleja llevada a cabo con alumnado español, he aquí los instrumentos mencionados:

Se utilizaron en la **tarea 1 "Foro surrealista intertextual: *Dimensión Dalí*"** los siguientes modelos textuales, icónicos y visuales, como organizadores previos

de de la misma: vídeo *El surrealismo Introducción de Carina* (duración 2:43 min); "Infinitos" Ep. 1 (duración 3:39); vídeo *Minibiografías, Salvador Dalí*) (fragmento editado desde el minuto 1:07 hasta minuto 2:02); vídeo *Salvador Dalí para niños* (fragmento editado desde minuto 2:48 hasta el minuto 3:28); video *Salvador Dalí, breve biografía y su obra,* subtítulos en inglés (duración 3:18) ideal para niños*;* vídeo *Las claves para entender la pintura surrealista* del canal de arte para niños que administra Rafael López Borrego (duración 3:36); vídeo *Salvador Dalí, mi loco preferido* (duración 6:15 min); vídeo *Todo lo que siempre quise saber sobre Dalí* (fragmento editado hasta el minuto 0:48); vídeo *Biografía de Salvador Dalí y sus obras más importantes* (fragmento editado desde el minuto 3:45 hasta el 4:54); canción del grupo Mecano *"*Eungenio Salvador Dalí" (duración 5:23 minutos); Total de minutos visualizados: 24,21 minutos.

También se proporcionó una *v*ideoteca para posterior consulta y ampliación de contenidos, la cual sería administrada por la tutora responsable del alumnado participante (1º Foro literario con alumnos de Tercer año de la escuela secundaria José Pilar Cota Carrillo; vídeo *Salvador Dalí, breve biografía y su obra*; vídeo del documental de Joan Úbeda, Susi Marquès y Eli Pons realizado en 2004 *Dimensión Dalí*; vídeo *Dalí, maestro de sueños;* video *Revelando a Dalí* TVE; vídeo *Get surreal with Salvador Dalí,* vídeo 6 curiosidades sobre Salvador Dalí publicado el 22 de septiembre de 2015 en el canal de Sam; vídeo Arte surrealista, proyecto Mural David Sosa; canción "La niña de la ventana" Grupo rarezas (canción de Lola Flores, a la que acompañan imágenes del cuadro "Muchacha en la ventana" de Salvador Dalí y el principio del poema "Balcón" de Federico García Lorca).

Por otro lado, fueron válidas algunas imágenes de obras de Salvador Dalí en formato digital que fueron visualizadas en la pizarra digital y también en soporte de papel, así como de los cuadros sonoros en movimiento *"*Muchacha en la ventana*"*, "Muchacha en la ventana, Grupo 211"; véase *Dalí en movimiento*, serie de cuadros dalinianos en movimiento.

Los modelos textuales y de consulta empleados como instrumentos didácticos fueron los siguientes: libro *Salvador Dalí. Vida y obra* (título original: *Salvador Dalí, Leben und Werk*) traducido por Carme Colominas y Montserrat Sánchez, y *El surrealismo y el sueño* editado, guía didáctica publicada por el Museo Thyssen-Bornemisza en el año 2013 con motivo de la exposición *El surrealismo y el sueño*. También se preparó una ficha para posterior consulta con las principales características del surrealismo. Todos los instrumentos se encuentran pertinentemente recogidos en el anexo 7.2.2.1, referido a los instrumentos de la tarea 1.

En la realización de la **tarea 2 "Creación colectiva de relatos surrealistas: *El lugar de los sueños*"** los instrumentos didácticos empleados han sido los que señalamos a continuación: video *Los lugares del sueño* editado por el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (fragmento editado: hasta el momento 4:04) y vídeo *Cómo hacer arte surrealista* del canal de Artetrack (duración 3:26 minutos).

También nos servimos de imágenes de cuadros surrealistas que fueron visionados en formato digital (pizarra digital) y en soporte de papel. Los artistas elegidos fueron Salvador Dalí, Rene Magritte y Remedios Varo. Todos los instrumentos de esta tarea están recogidos en el anexo 7.2.2.2 nombrado como "Instrumentos y evidencias de la tarea 2: "Creación colectiva de relatos surrealistas: *El lugar de los sueños*".

Para llevar a cabo la **tarea 3 "Binomios fantásticos: *La conversación infinita*"** Esta tarea fue realizada contando con los siguientes vídeos como instrumentos didácticos: *El binomio fantástico* de Ángel Iván López López (duración 4:33 minutos); *René Magritte y su obra* (duración 4:38); "Art of René Magritte: "Psychological surrealismo" (música de Enigma) (duración 5:37). Videoteca para posterior consulta y ampliación administrada por la tutora responsable (vídeo *Pink Floyd y Magritte. Surrealismo*).

Entre otros instrumentos elegidos para realizar esta tarea están las imágenes de los cuadros de Magritte "La clave de los sueños" y también con el cuadro "La traición de las imágenes" del mismo autor. Ambas obras fueron empleadas tanto en formato digital como también en soporte de papel. Todos los organizadores previos que se ofrecieron al alumnado participante constan en el anexo 7.2.2.3.

La **tarea 4 "Juegos surrealistas con objetos*: Trasponiendo mundos*"** ha sido realizada contando con los siguientes instrumentos didácticos, video *Los lugares del sueño* editado por el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (fragmento editado: hasta el momento 1:28) imágenes de objetos surrealistas en formato digital y en soporte de papel como organizadores previos de la tarea a realizar y con las fotografías de los objetos surrealistas realizados con alumnado argentino. Los instrumentos referidos en esta tarea se encuentran en el anexo 7.2.2.4.

Para la realización de la **tarea 5 "Diccionario surrealista intercultural: *Palabras que viajan en mi mochila*"** se emplearon los siguientes instrumentos: las definiciones estrafalarias escritas por alumnado de Argentina a través de técnicas de escritura automática y de escritura collage en la tarea *Manchas que hablan*, también se utilizó como modelo textual el diccionario surrealista de Paul Eluard en formato de papel y digital y el diccionario estrafalario realizado con alumnado de segundo ciclo de educación infantil en la realización de la Tesis Fin de Máster presentado como antecedente de esta investigación; vídeo *Booktrailler del diccionario surrealista de Vicente Climent* (duración 1:35 minutos). Los mismos pueden ser consultados en el anexo 7.2.2.5 cuyo nombre es "Instrumentos y evidencias de la tarea 5: "Diccionario surrealista intercultural: *Palabras que viajan en mi mochila*".

Para la **tarea 6,** nominada **"Creación de microrrelatos surrealistas: *Papilla estelar*"**, los instrumentos elegidos fueron: vídeos (del 1 al 7) Microrrelato Absurdo (duración 0,46 minutos cada uno), video *Menos es más: microrrelatos.wmv* adaptación visual de algunos conocidos microrrelatos realizada

por alumnado del IES Cristo del Socorro de Luanco-Asturias para conmemorar el Día del libro 2010 (duración 5:34 minutos); vídeo *Microrrelatos* de la red internacional de escritores "Paroxismo literario" (duración 1:04 minutos); videoteca para posterior consulta y ampliación de contenidos (vídeo *Tributo a Remedios Varo*; documental artístico*: Remedios Varo. Misterio y revelación "Mujeres para un siglo, 2004";* compilación de cuadros de Remedios Varo en formato digital y también en soporte de papel, Guía didáctica editada por el Museo Thyssen-Bornemisza en el año 2013.

También se preparó, tal como con otras tareas, una videoteca temática para posterior consulta y ampliación de los contenidos. Para consulta de los instrumentos detallados consta el anexo 7.2.2.6 denominado "Instrumentos y evidencias de la tarea 6: "Creación de microrrelatos surrealistas: *Papilla estelar*".

En cuanto a la **tarea 7** llamada **"Hipótesis fantástica*: Viaje surrealista al País de las Maravillas*",** se ha utilizado un fragmento transcrito del libro de Lewis Carroll *Alicia en el País de las Maravillas* e ilustrado con imágenes de la película de esta historia en la versión dirigida por Tim Burton 2010 como inspiración en la construcción de hipótesis fantásticas con esta temática. Véase el anexo 7.2.2.7 que tiene por nombre "Instrumentos y evidencias de la tarea 7: *Viaje surrealista hacia el País de las Maravillas*".

Para la **tarea 8** nominada **"*Performance* de obras surrealistas de creación colectiva*: El lugar de los sueños".*** Los instrumentos didácticos fueron: video *Los lugares del sueño* editado por el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (fragmento editado: desde el momento 4:04 hasta el momento 6:05); vídeo *Performance Air Primaria*, estudiantes de primaria UAM, carteles y dibujos para la *performance*, referidos al personaje elegido por los niños y niñas para representar la obra de creación colectiva en una *performance*; la pizarra digital; los objetos surrealistas creados por los discentes en la tarea 4; escenografía móvil, disfraces para la caracterización.

Tales instrumentos se ubican en el anexo 7.2.2.8 que responde al nombre de "Instrumentos y evidencias de la tarea 8: "*Performance* de obras surrealistas de creación colectiva: *El lugar de los sueños*".

4.1.2.3. INSTRUMENTOS DE REGISTRO DE LA TAREA COMPLEJA

Entre los instrumentos de registro de la tarea utilizados cabe destacar algunos por su vital importancia a la hora de registrar estas intervenciones sobre todo, dada la corta edad de los alumnos participantes en esta investigación.

Se emplearon instrumentos tales como: la observación directa, la asamblea del alumnado, videos y grabaciones magnetofónicas y en un lugar estelar, los trabajos realizados por los discentes, los cuales han sido analizados pertinentemente y posteriormente adjuntados dentro de la sección de anexos 7.3.2 denominada "Instrumentos y evidencias de la investigación realizada".

4.1.3. PROCEDIMIENTOS

El criterio principal está fundamentado en el trabajo realizado teniendo en cuenta diversos lenguajes: verbal, musical, corporal, gestual, textual e icónico y con los resortes vivos de cualquier tema que pase por la imaginación, cualquier temática alusiva para que la literatura sea trabajada de manera integrada.

Así pues, se ha seguido el modelo sistematizado por Guerrero (2008), el cual se divide en tres fases de investigación: fase de exploración (recolección de datos y cuestionario inicial), fase de intervención (modelo intertextual en el aula) y fase de presentación, comunicación, análisis e interpretación de los resultados (presentación de resultados y análisis interpretativo de los cuestionarios iniciales; comunicación de resultados: compilación y difusión del trabajo investigador de los sujetos participantes

en la comunidad educativa; y resultados y análisis interpretativo del trabajo de investigación).

4.1.3.1. FASE DE EXPLORACIÓN

En esta sección metodológica se procedió a la recolección de la información sobre los alumnos participantes en la investigación como sujetos intervinientes en la aplicación didáctica del plan de actuación de la tarea compleja con estrategias surrealistas.

Importó en este sentido atender a su contexto sociocultural así como al nivel que detentaban en su conocimiento curricular de la materia, sin olvidar la base significativa que reportaría la detección de sus conocimientos previos y la importancia de mostrar la opinión y razones acerca de sus preferencias.

4.1.3.1.1. Recolección de datos sobre los participantes y sus conocimientos previos

4.1.3.1.1.1. *Información sobre los participantes*

La primera acción de exploración consistió en la toma de contacto inicial con el personal docente encargado de la dirección para explicar el proyecto que se pretendía llevar a cabo en la institución educativa en cuestión y para solicitar los permisos respectivos y pertinentes.

En la segunda acción exploratoria se produjo el contacto con las docentes tutoras del alumnado participante. La reunión se desenvolvió con gran interés por parte de las maestras involucradas. Consistió en ponerlas al tanto de la razón por la cual se decidió realizar dicha tarea investigadora.

Se les explicó, pues, que se trataba de unas intervenciones didácticas cuyo objetivo principal era afectar el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y creación literaria a través de la retórica del humor surrealista en una nueva etapa (antes realizada en Educación Infantil y ahora en Educación Primaria).

Con la intención de facilitar la comprensión de las tareas propuestas, se les informó sobre el propósito que este modelo didáctico debía cumplir al ser trasladado a la realidad de las aulas y la interacción dialógica que comporta el mismo: entre textos, entre disciplinas y entre culturas.

El principal objetivo fue recabar información sobre los aprendices participantes en la investigación-acción en el aula por medio de una entrevista que se realizó al personal docente responsable del alumnado implicado en esta experiencia investigadora. Dicho instrumento se encuentra recogida en el anexo 7.2.1.3 relativo a la entrevista a las docentes tutoras.

4.1.3.1.1.2. *Cuestionario inicial sobre preferencias literarias y desarrollo de la creatividad*

Durante la tercera sesión exploratoria se produjo el primer contacto con el alumnado participante donde se les comunicó el interés por trabajar con ellos y así poder conocer las preferencias literarias y verdaderos intereses en provecho de la mejora de las prácticas de enseñanza para su beneficio.

También se les comentó que habían sido seleccionados por las buenas referencias en cuanto a sus habilidades y aptitudes que los convertían en el grupo idóneo para realizar estas intervenciones, si es que estaban de acuerdo, con la intención de contar con su aprobación y para que se sintiesen verdaderos protagonistas en esta andadura investigadora.

Después de las presentaciones formales se procedió a hacerles entrega de los cuestionarios que debían de cumplimentar. Se leyó cada ítem en voz alta realizando la respectiva explicación de lo que se pretendía en cada uno de los puntos, resolviendo dudas que pudieran surgir en torno a las respuestas posibles de este instrumento indispensable.

El cuestionario respondió, dada la intención analítica, a diversos aspectos que tuvieron como base de partida la estructura y los términos formulados en la investigación antecedente realizada con alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil y los contenidos en gran medida son semejantes, en vista de poder, dada la homología estructural y temática, establecer correlatos entre las investigaciones llevadas a cabo en ambas etapas.

De igual manera se realizó el mismo cuestionario tanto con alumnado de España como con alumnado de Argentina con una intención similar en función de facilitar el posterior análisis comparativo de los resultados obtenidos en ambos países. Instrumento tal que se encuentra recogido en el anexo 7.2.1.1 "Cuestionario inicial sobre las preferencias literarias y desarrollo de la creatividad".

Los aspectos analizados en dicho instrumento responden a las siguientes cuestiones de interés educativo:

- Hábitos lectores.
- Preferencias y gustos literarios.
- Auto-concepto en cuanto a la capacidad de inventar historias.
- Preferencias y predisposición a la hora de inventar historias.
- Conocimientos previos sobre los microrrelatos.
- Experiencias escolares previas respecto de la creación de historias propias.
- Auto-concepto referente a la capacidad de crear historias con dos objetos inconexos.
- Conocimientos previos sobre el surrealismo.
- Auto-concepto en cuanto a la capacidad de pintar sus sueños en un cuadro.

- Auto-concepto referente a la capacidad de crear historias increíbles y fantásticas.
- Habilidades y gusto por comentar oralmente sus creaciones.
- Auto-concepto respecto de la capacidad de inventar historias a partir de fragmentos de distintas películas.

Se consideraron de manera prioritaria, a la hora de tomar decisiones, los resultados obtenidos en dicho cuestionario, pues, como se ha venido postulando en el marco metodológico, si se quiere realizar una experiencia educativa constructivista y no academicista de tipo conductista, no se debe imponer un modelo de realidad sino que se debe trabajar bajo la premisa clara de la flexibilidad reestructurando, si es necesario, el propio pensamiento (Coll et all, 2007).

Para lograrlo, el surrealismo ofrece un marco de imaginación artística muy interesante, ya que sus obras dan cabida al perspectivismo de lo posible y lo fantasmático como otra cara de la realidad o surrealidad.

Por tanto, en concordancia con lo expuesto, la toma de decisiones se realizó en base a los resultados obtenidos en el cuestionario inicial y en torno a la información brindada por las docentes tutoras.

4.1.3.1.2. Toma de decisiones sobre la estructura de las tareas complejas

La estructura del proceso didáctico de esta investigación siguió los pasos del diseño aplicado en el Tesis Fin de Máster reseñado en los antecedentes de este informe investigador debido al éxito educativo que supuso trabajar con diversas sub-tareas secuencialmente procesadas en torno a una tarea integrada y abordada con un fin cooperativo en el aula donde se propició en todo momento que el proceso de la lengua fuese lo más próximo a los verdaderos intereses de los aprendices y de esta manera aumente considerablemente sus niveles de motivación y de competencia basada en tareas concretas .

En la línea de todo lo expuesto anteriormente, la decisión organizativa de la tarea compleja responde en todos los términos al modelo del marco metodológico. Así pues, en el caso de las tareas pensadas para la intervención didáctica con el alumnado español el diagrama de síntesis coordinada es el siguiente:

Tabla IV.1.Diagrama de la Tarea Compleja para alumnado de España

TAREA COMPLEJA							
Tarea 1	**Tarea 2**	**Tarea 3**	**Tarea 4**	**Tarea 5**	**Tarea 6**	**Tarea 7**	**Tarea 8**
Foro intertextual surrealista "Dimensión Dalí	Creación colectiva de relatos surrealistas "El lugar de los sueños"	Binomios fantásticos "La conversación infinita"	Juegos surrealistas con objetos "Trasponiendo mundos **"**	Diccionario surrealista intercultural "Palabras que viajan en mi mochila**"**	Creación de microrrelatos surrealistas "Papilla estelar"	Hipótesis fantástica "Vuelo surrealista al País de las Maravillas"	*Performance* de obras surrealistas de creación colectiva "El lugar de los sueños"

4.1.3.2. FASE DE INTERVENCIÓN

En esta fase se diseñaron, por un lado, las estrategias de actuación atendiendo al carácter de esta investigación, y, por otro lado, se planificaron y organizaron las intervenciones respondiendo a un cronograma de actuación en el que se marca la temporalización de las tareas (fase a la que corresponde, fecha, grupo, duración) y a la secuenciación de las mismas (descripción de las tareas y lugares de referencia donde se llevan a cabo).

4.1.3.2.1. Estrategias de actuación

Dado el carácter cualitativo de esta investigación-acción, fue prioridad en todo momento que fuese guiada por un proceso continuo de decisiones y elecciones cuyo

pilar lo constituyese el propósito de cultivar la comunicación literaria desde un enfoque competencial.

Para ello, se decidió diseñar tareas integradas en una tarea compleja que justificase el sentido holístico que promueve de manera profunda una serie de prácticas verdaderamente significativas y motivadoras donde se trabajase la dimensión oral, la creatividad, la invención espontánea a partir de los entornos informales y cotidianos que conocían los discentes cuidando de manera selecta los textos empleados para estimular la sensibilidad literaria desde la retórica del arte surrealista, lo cual supuso la combinación de lenguajes y disciplinas diversas cuyo ensamblaje en ejercicio ekfrástico comporta tal y como han demostrado los profesores Guerrero (2006; 2008; 2015), Caro (2007; 2012; 2014; 2015b), González (2015a; 2015b), Molina (2015), Morote (2015) y De Vicente-Yagüe (2013; 2015) en sus trayectorias investigadoras, buenos resultados educativos.

Igualmente, otra decisión fue difundir las obras realizadas por los aprendices en la comunidad educativa con fines de cultivar de manera fehaciente el empoderamiento discente. Para ello, se partió de la literatura creada por ellos mismos como expresión de la visión que tienen del mundo en relación a sus particulares lecturas sobre otros textos del arte surrealista potenciando, de esta manera, el desarrollo de las competencias que suponen un entendimiento del currículo acorde con el siglo XXI y con el protagonismo de los aprendices sobre su experiencia formativa en los centros que los nuevos planteamientos educativos proponen en esta etapa de cambios y mejoras acordes con el paradigma actual.

4.1.3.2.2. Cronograma previsor de las tareas de actuación

Tabla IV.2. Cronograma previsor de las tareas de la investigación

Temporalización				Secuenciación
Fase	**Sesión**	**Fecha**	**Grupo / duración**	**Descripción de tareas y lugar**
EXPLORACIÓN	**1ª**	1/10/2015	Personal directivo del Centro elegido. 60 minutos.	Recogida de información sobre participantes (entrevista con directora del CEIP Ricardo Campillo-Murcia) y diseño del calendario de actuaciones. *En dirección.*
	2ª	1/10/2015	Docentes tutoras. 60 min.	Recogida de información sobre los participantes (entrevista con las docentes tutoras de 5º de Educación Primaria del Centro elegido). *En el aula de referencia.*
	3ª	12/10/2015	5º curso-2º Ciclo de Ed. Primaria. 60 min (30 min. grupos A, B).	Cuestionario inicial para alumnado de España sobre las preferencias literarias y el desarrollo de la creatividad *En el aula de referencia.*
INTERVENCIÓN	**4ªa 5ª**	19/10/2015	5º curso-3º Ciclo Ed. Primaria. 180 min. (90 min. por grupo)	**Tarea 1. *Foro intertextual surrealista: Dimensión Dalí*** *En el aula de referencia*
	6ªa 9ª	26/10/2015	5º curso-3º Ciclo Ed. Primaria. 250 min. (125 min. por grupo)	**Tarea 2. Creación colectiva de relatos surrealistas: *El lugar de los sueños*** *En el aula de referencia/En la biblioteca*
	10ªa 11ª	9/12/2015	5º curso-3º Ciclo de Ed. Primaria. 180 min (90 min. por grupo)	**Tarea 3. Binomio fantástico: *La conversación infinita*** *En el aula de referencia/En la biblioteca*
	12ªa 13ª	23/11/2015	5º curso-3º Ciclo de Ed. Primaria.180 min. (90 min. por grupo)	**Tarea 4. Juegos surrealistas con objetos: *Trasponiendo mundos*** *En el aula de referencia.*
	14ªa 17ª	30/11/2015	5º curso-3º Ciclo de Ed. Primaria. 180 min. (90 min. por grupo) (200 digitalización del trabajo realizado)	**Tarea 5. Diccionario surrealista intercultural*: Palabras que viajan en mi mochila*** *En el aula de referencia /En la biblioteca*
	18ªa 26ª	7/12/2015 20/2/2017	5º curso-3º Ciclo de Ed. Primaria. 480 min. (240 min. Con cada Grupo)	**Tarea 6. Creación de microrrelatos surrealistas*: Papilla estelar*** *En el aula de referencia.*
	22ªa 23ª	11/1/2016	5º curso-3º Ciclo de Ed. Primaria. 120 min. (60 min. con cada Grupo)	**Tarea 7. Hipótesis fantásticas: *Viaje surrealista al País de las Maravillas*** *En el aula de referencia/En la biblioteca*
	24ªa 30ª	18 al 22 /2/2016 25 al 27/1/2016	5º curso-3º Ciclo de Ed. Primaria.555 min. (210 con cada grupo y 135 de manera conjunta)	**Tarea 8. Performance de obras surrealistas de creación colectiva: *El lugar de los sueños*** *En el aula de referencia/En la biblioteca*
CONCLUSIÓN	**31ºa 32º**	28/1/2016	5º curso- 3º Ciclo de Ed. Primaria. 60 min. (30 min. grupos A, B).	Cuestionario final para alumnado de España sobre las preferencias y capacidades literarias de los participantes en comunicación literaria.- *En el aula de referencia*

4.1.3.2.2.1. Tarea 1. Foro intertextual surrealista: *Dimensión Dalí*

Tabla IV.3. Foro intertextual surrealista: *Dimensión Dalí*

SESIÓN	FASES DE LA TAREA	ACTIVIDADES INTEGRADAS
4º	GRUPO A Presentación del foro y de la tarea a realizar.	- Ubicación del alumnado en el aula formando una asamblea en forma de semicírculo a fin de realizar una lluvia de ideas sobre lo que es un foro y cuáles son las pautas para realizarlo adecuadamente. -Mostración de modelo textual icónico como organizador previo de inspiración para trabajar el foro de opiniones y sugerencias imaginativas. Concretamente se trata del vídeo que recoge el 1º Foro literario con alumnos de tercer año celebrado en la escuela secundaria José Pilar Cota Carrillo (duración 4:15 minutos). Aula de referencia. Grupo A. 15 minutos.
4º	Sondeo de ideas previas	Se plantea una lluvia de ideas sobre las siguientes cuestiones: -¿Qué es un foro literario? -¿Qué es el surrealismo? -¿Por qué es un foro "intertextual surrealista"? - ¿Quién es y qué hizo Salvador Dalí? Aula de referencia. Grupo A. 15 minutos.
4º	Visionado de vídeos	-Visionado de videos referidos a la temática: *El surrealismo*. Introducción de Carina (duración 2:43 minutos), vídeo *Las claves para entender la pintura*

		surrealista del canal de arte para niños que administra Rafael López Borrego (duración 3:36 minutos); vídeo *Salvador Dalí, breve biografía y su obra (subtitulado en inglés* (duración 3:18); vídeo *Minibiografías, Salvador Dalí* (fragmento editado desde el minuto 1:07 hasta el minuto 2:02); vídeo *Todo lo que siempre quise saber sobre Dalí* (fragmento editado hasta el minuto 0,48); vídeo *Salvador Dalí para niños* (fragmento editado del minuto 2:48 al minuto 3:28); vídeo *Infinitos* Ep 1 (duración 3:39 minutos); vídeo *Biografía de Salvador Dalí y sus obras más importantes* (fragmento editado desde el minuto 3:45 hasta el 4:54); vídeo *Salvador Dalí, mi loco preferido;* video *Tribute to Salvador Dalí and Pink Floyd*, canción del grupo Mecano "Eungenio Salvador Dalí" (duración 5:23 minutos). Aula de referencia. Grupo A 30 minutos.
4º	Realización del foro	Exposición de ideas, opiniones, percepciones y conocimientos sobre el surrealismo y la vida y obra de Salvador Dalí. Aula de referencia. Grupo A. 30 minutos.
5º	GRUPO B Presentación del foro y de la tarea a realizar	- Ubicación espacial en forma de semicírculo y mostración de modelo textual icónico como organizador previo para trabajar el foro. Aula de referencia. Grupo B. 15 minutos.
5º	Sondeo de ideas previas	Lluvia de ideas sobre: - Por qué es un foro "intertextual surrealista". - Qué es el surrealismo. -Ideas previas respecto de quién fue Salvador Dalí. Aula de referencia. Grupo B. 15 minutos.

5º	Visionado de vídeos	Visionado de videos referidos a la temática: *El surrealismo*. Introducción de Carina (duración 2:43 minutos), vídeo *Salvador Dalí, breve biografía y su obra (subtitulado en inglés* (duración 3:18); vídeo *Minibiografías, Salvador Dalí* (fragmento editado desde el minuto 1:07 hasta el minuto 2:02); vídeo *Todo lo que siempre quise saber sobre Dalí* (fragmento editado hasta el minuto 0,48); vídeo *Salvador Dalí para niños* (fragmento editado del minuto 2:48 al minuto 3:28); vídeo *Infinitos* Ep 1 (duración 3:39 minutos); vídeo *Biografía de Salvador Dalí y sus obras más importantes* (fragmento editado desde el minuto 3:45 hasta el 4:54); vídeo *Salvador Dalí, mi loco preferido;* video *Tribute to Salvador Dalí and Pink Floyd*; canción del grupo Mecano *"*Eungenio Salvador Dalí" (duración 5:23 minutos). Aula de referencia. Grupo B. 30 minutos.
5º	Realización del foro	-Exposición de ideas, opiniones, percepciones y conocimientos sobre el surrealismo y el legado de Salvador Dalí. Aula de referencia. Grupo B. 30 minutos.

Total de sesiones de la Tarea 1: 2 sesiones (3 horas)

- Grupo A: 1 sesión (90 minutos)
- Grupo B: 1 sesión (90 minutos)

4.1.3.2.2.2. Tarea 2. Creación colectiva de relatos surrealistas: *El lugar de los sueños*

Tabla IV.4. Creación colectiva de relatos surrealistas *El lugar de los sueños*

SESIÓN	FASES DE LA TAREA	ACTIVIDADES INTEGRADAS
6º	GRUPO A Presentación de la propuesta y visionado de vídeos sobre el surrealismo	-Explicación de cómo realizar el sueño colectivo a partir de los sueños individuales de cada uno de los integrantes del grupo correspondiente. -Visionado de los modelos audiovisuales de inspiración: video *Los lugares del sueño* editado por el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (fragmento editado desde el momento 3:23 hasta el momento 4:04); *Cómo hacer arte surrealista-Artetrack* (duración 3:22). Total de minutos visualizados: 5 minutos. -Visionado de obras de artistas surrealistas: Salvador Dalí, Remedios Varo y René Magritte. Aula de referencia. Grupo A. 10 minutos.
6º	Realización del sueño individual	- Invitación a rememorar un sueño o pesadilla para dibujarlo en un folio. Aula de referencia. Grupo A. 15 minutos.
7º	Taller de creación literaria colectiva	- Creación del sueño colectivo a partir de los sueños individuales. Tutoría por grupos para apoyar su iniciativa y asesorar en dudas o en la resolución de dificultades. Biblioteca. Grupo A. 60 minutos.
7º	Presentación de la obra surrealista de creación grupal	-Lectura y presentación del sueño colectivo a la clase en el contexto de foro literario y con lectura de las obras literarias frente a atril dispuesto para tal efecto.

		Aula de referencia. Grupo A. 15 min.
8º	GRUPO B Presentación de la propuesta	-Explicación del modo de realización de la propuesta creativa destinada a la confección de un sueño colectivo a partir de los sueños individuales de cada uno de los integrantes del grupo correspondiente. -Visionado de los vídeos video *Los lugares del sueño* editado por el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (fragmento editado: desde el momento 3:23 hasta el momento 4:04); *Cómo hacer arte surrealista-Artetrack* (duración 3:22). Total: 5 minutos. -Visionado de obras de artistas surrealistas: Salvador Dalí, Remedios Varo y René Magritte. Aula de referencia. Grupo B. 10 minutos.
8º	Realización del sueño individual	- Invitación a rememorar un sueño o una pesadilla particular para dibujarlo después en un folio. Aula de referencia. Grupo B. 15 minutos.
9º	Taller de creación literaria colectiva	- Creación del sueño colectivo a partir de los sueños individuales. Tutoría o atención docente a las necesidades de cada grupo creativo de alumnos. Biblioteca. Grupo B. 60 minutos.
9º	Comunicación de la obra surrealista de creación grupal	Lectura y presentación del sueño colectivo al conjunto de compañeros de clase en el contexto de foro literario. Los alumnos leen las obras literarias creadas en el taller surrealista frente a un atril dispuesto exclusivamente para a tal efecto. Aula de referencia. Grupo B. 15 min.

Total de sesiones de la Tarea 2: 200 minutos (100 con cada grupo)

- Grupo A: 2 sesiones (25 y 75 minutos)
- Grupo B: 2 sesiones (25 y 75 minutos)

4.1.3.2.2.3. Tarea 3. Binomios fantásticos: *La conversación infinita*

Tabla IV.5. Binomios fantásticos: *La conversación infinita*

SESIÓN	FASES DE LA TAREA	ACTIVIDADES INTEGRADAS
10º	GRUPO A Presentación de la tarea	- Visionado de los vídeos de inspiración: el *binomio fantástico de Ángel López López; René Magritte y su obra; The beauty of surrealismo*; *Pink Floyd y Magritte. Surrealismo*. - Visionado del vídeo didáctico *Cómo escribir usando el binomio fantástico de Rodari- Gramática de la Fantasía* de Enrique Páez para instruir sobre la creación de binomios fantásticos. La explicación se apoya en la idea expresada por Páez (la cual relaciona con las teorías psicológicas de Henry Vallon sobre la intersubjetividad) de que el origen del pensamiento infantil procede de estructuras binarias: el pensamiento en el niño surge por parejas de palabras enfrentadas para generar provocación, ya sea de discernimiento o de fantasía. Esta última se dinamiza cuando las palabras asociadas son extrañas entre sí y entre ellas se buscan parentescos inusitados. Aula de referencia. Grupo A. 20 minutos.
10º	Realización de los binomios fantásticos	-Tutoría de afianzamiento de la idea retórica del binomio fantástico y guía a cada uno de los grupos por

		separado. Biblioteca y aula de referencia. Grupo A. 30 minutos.
10º	Exposición de los binomios fantásticos creados a la clase	-Lectura y exposición al grupo de la clase de las producciones realizadas. Aula de referencia. Grupo A. 30 minutos.
11º	GRUPO B Presentación de la tarea	Visionado con este grupo-clase de los mismos vídeos que han sido expuestos para desplegar la intervención educativa con el grupo A. Aula de referencia. Grupo B. 20 minutos.
11º	Realización de los binomios fantásticos	-Tutoría de apoyo y guía de asesoramiento individualizado para cada uno de los grupos de trabajo en la realización imaginativa de binomios fantásticos. -Biblioteca y aula de referencia. Grupo B. 30 minutos.
11º	Exposición de los binomios fantásticos creados a la clase	Lectura y exposición ante el gran grupo de clase de las diversas producciones de binomios fantásticos realizadas por los alumnos. Aula de referencia. Grupo B. 30 minutos.

Total de sesiones de la tarea 3: 2 sesiones (3 horas)

- Grupo A: 1 sesión (90 minutos)
- Grupo B: 1 sesión (90 minutos)

4.1.3.2.2.4. Tarea 4. Juegos surrealistas con objetos: *Trasponiendo mundos*

Tabla IV.6. Juegos surrealistas con objetos: *Trasponiendo mundos*

SESIÓN	FASES DE LA TAREA	ACTIVIDADES INTEGRADAS
12º	GRUPO A Presentación de la tarea	-Lluvia de ideas sobre que es un objeto surrealista. -Visionado de imágenes en soporte digital y en papel. Ejemplos de objetos surrealistas. Fotografías de los objetos surrealistas realizados con alumnado argentino. Aula de referencia. Grupo A. 15 minutos.
12º	Confección de los objetos surrealistas	-Confección del objeto surrealista con elementos encontrados en el entorno escolar y de casa. Aula de referencia. Grupo A. 60 minutos.
12º	Presentación del objeto	-Presentación del objeto surrealista a la clase con la respectiva explicación de cómo ha sido realizado, a quién se le ha ocurrido y cómo lo han denominado. Se reserva los objetos para utilizar en la performance surrealista a realizar en la tarea 8 de la intervención con alumnado español. Aula referencia. Grupo A. 15 minutos.
13º	GRUPO B Presentación de la tarea	-Lluvia de ideas sobre que es un objeto surrealista. - Visionado de imágenes en soporte digital e impreso. Ejemplos de objetos surrealistas. Fotografías de los objetos surrealistas realizados con alumnado argentino. Aula de referencia. Grupo B. 15 minutos.
13º	Confección de los objetos surrealistas	-Presentación del objeto surrealista a la clase. Aula de referencia. Grupo B. 60 minutos.

13º	-Presentación de los objetos	Presentación de los objetos surrealistas creados a la clase.

Total de sesiones de la tarea 4: 2 sesiones (3 horas)

- Grupo A: 1 sesión (90 minutos)
- Grupo B: 1 sesión (90 minutos)

4.1.3.2.2.5. Tarea 5. Diccionario surrealista intercultural*: Palabras que viajan en mi mochila*

Tabla IV.7. Diccionario surrealista intercultural: *palabras que viajan en mi mochila*

SESIÓN	FASES DE LA TAREA	ACTIVIDADES INTEGRADAS
14º	GRUPO A Presentación de la tarea	- Lluvias de ideas sobre lo que es un diccionario surrealista e intercultural. -Mostración de modelos icónicos y digitales para trabajar el diccionario surrealista intercultural: 1) El diccionario escrito con alumnado de Argentina, a través de técnicas de escritura automática y de escritura collage en la tarea "Manchas que hablan". 2) El diccionario surrealista de Paul Eluard en formato de papel y digital. 3) El diccionario estrafalario realizado con alumnado de 2º ciclo de Educación Infantil en TFM antecedente. 4) El vídeo *booktralier* del diccionario surrealista de Vicente Climent. -Aula de referencia grupo A. 30 minutos.

14º	Realización del diccionario surrealista intercultural	-Formación de los grupos de trabajo: con la intención de trabajar diversas estrategias de escritura surrealista. Se plantea varias opciones de agrupamiento: 1) Grupos de cinco niños: creaciones colectivas y collages. 2) Parejas: *echo poem* (dividir una hoja de papel en dos columnas. Escribir la primera palabra en la columna izquierda. El opositor, responde a la primera palabra escribiendo otra en la columna derecha con algo oportuno, incluso una onomatopeya. Cuando la definición esté lista el opositor de la última línea lee la definición resultante). -Creación de las definiciones guiadas en tutorías grupales e individualizadas para posterior puesta en marcha de las pautas dadas trabajando colaborativamente. -Aula de referencia grupo/En la biblioteca A. 90 minutos libre: espontánea y librada a la imaginación de los discentes.
14º	Presentación de las definiciones frente al grupo/clase	Puesta en común de las creaciones en un foro literario. Compaginación de todas las definiciones recopiladas en todos los niveles. -Aula de referencia grupo A. 45minutos.
15º	GRUPO B Presentación de la tarea	Se repitieron los procesos didáctico de las tareas realizadas con el Grupo A.
15º	Realización del diccionario surrealista intercultural	Se repitieron los procesos didácticos de las tareas realizadas con el Grupo A: definiciones del diccionario

		surrealista con técnicas: *echo poem,* escritura automática y *collage*.
16º	GRUPO B Presentación de la tarea	Se repitieron los procesos didácticos de las tareas realizadas con el Grupo A Puesta en común de las creaciones del grupo A y del grupo B en un foro literario. Compaginación de todas las definiciones recopiladas en todos los niveles. -Aula de referencia grupo A y B. 30 minutos.
17º	Diseño y creación del Diccionario surrealista intercultural e internivelar de todas las investigaciones realizadas	Confección del diccionario: dicha confección constó de diversas fases: 1º fase. Compilación y organización de todo el material recopilado (realizada en el aula de referencia con ayuda de los discentes). 2º fase. Diseño del soporte digital y en papel del modelo del diccionario. 3º fase. Realizada con ayuda de persona especialista en informática que se encargó de la confección del diseño elegido y de la realización digital del diccionario. 4º fase. Presentación del diccionario terminado a la población participante. Aula de referencias A y B y lugar de trabajo del técnico informático asesor.

Total de sesiones de la tarea 6: 4 sesiones (9 horas)

- Grupo A: 3 sesión (30, 60 y 30 minutos)
- Grupo B: 3 sesión (30, 60 y 30 minutos)
- Informática para la confección digital del diccionario: 1 sesión (300 minutos)

4.1.3.2.2.6. Tarea 6. Creación de microrrelatos surrealistas: *Papilla estelar*

Tabla IV.8. Creación de microrrelatos surrealistas: *Papilla estelar*

SESIÓN	FASES DE LA TAREA	ACTIVIDADES INTEGRADAS
18º	GRUPO A Presentación de la tarea	- Lluvias de ideas sobre los elementos básicos que integran el perfil de esta tarea, a saber: qué es un microrrelato y cuáles son las estrategias y los procesos requeridos para realizarlo adecuadamente según las habilidades de competencia comunicativa que requiere su género. -Mostración de modelos textuales icónico-digitales como organizadores previos útiles para trabajar los microrrelatos con eficacia: vídeos del 1 al 7: *Microrrelato Absurdo* (duración 4:00 minutos); *Menos es más: microrrelatos.wmv*; adaptación visual de algunos conocidos microrrelatos realizada por alumnado del IES Cristo del Socorro (Luanco-Asturias) para conmemorar el Día del libro 2010 (duración 5:34 minutos); *Tributo a Remedios Varo,* muestra de varias de sus pinturas con música del adagio de Albinoni (duración 3:05 minutos). -Aula de referencia. Grupo A. 15 minutos.
19º	Ejercicio ekfrástico	-Presentación de la artista surrealista Remedios Varo y de su obra pictórica destacada con el instrumento audiovisual denominado *Remedios Varo: la pintura (Mujeres para un siglo, 2004)*. También se emplea el

		documental artístico *Remedios Varo. Misterio y revelación*. Sirve igualmente para el desarrollo ágil de este ejercicio ekfrástico la compilación de cuadros de Remedios Varo en formato digital y también en soporte de papel. - Realización discente de microrrelatos de inspiración ekfrástica partiendo de la lectura interpretativa que cada uno de los participantes implicados en la tarea realice del cuadro selecto "Papilla estelar". De Remedios Varó -Aula de referencia. Grupo A. 40 minutos.
20º	GRUPO B Presentación de la tarea	El mismo protocolo que en el grupo A
20º	Ejercicio ekfrástico	El mismo protocolo que en el grupo A
21º	Foro de lectura y puesta en común de todas los microrrelatos.	Puesta en común de las creaciones de microrrelatos de los grupos A y B en un foro literario celebrado en el aula de referencia. Compaginación de todas las definiciones recopiladas en el proceso creativo narratológico. -Aula de referencia. Grupo A. 30 minutos.

Total de sesiones de la tarea 6: 2 sesiones (4 horas)

- Grupo A: 1 sesión (30, 60 y 30 minutos)
- Grupo B: 1 sesión (30, 60 y 30 minutos)

4.1.3.2.2.7. Tarea 7. Hipótesis fantástica: *Viaje surrealista al País de las Maravillas*

Tabla IV.9. Hipótesis fantástica: *Viaje surrealista al País de las Maravillas*

SESIÓN	FASES DE LA TAREA	ACTIVIDADES INTEGRADAS
22º	Lectura de un fragmento de la obra de Lewis Carroll sobre el personaje de Alicia	- Sondeo de ideas previas sobre el libro *Alicia en el País de las Maravillas*. -Mostración de ejemplo textual icónico como organizador previo de la tarea de hipótesis fantástica: fragmento surrealista de la obra de Lewis Carroll de la historia elegida. -Aula de referencia: Grupo A. Duración 15 minutos.
22º	Elaboración de la hipótesis fantástica	-Presentación de algunas posibles hipótesis fantásticas para facilitar la creación de las mismas: *¿Qué pasaría si sólo pudiésemos recordar el futuro como la Reina Blanca?* *¿Qué pasaría si se utilizase a los flamencos como mazos para jugar al crocket?* *¿Qué pasaría si nuestra risa quedase flotando cuando nos retiramos?* -Formulación de la hipótesis fantástica para inventar. -Realización de la hipótesis fantástica propuesta de manera individual. -Aula de referencia: Grupo A. Duración: 15 minutos.

22º	Lectura de las hipótesis fantásticas creadas al grupo-clase	-Puesta en común de las creaciones del grupo en foro literario sobre las hipótesis fantásticas. -Aula de referencia: Grupo A. Duración: 30 minutos.
23º	GRUPO B Lectura y presentación del fragmento surrealista de la historia de Alicia ideada por Carroll	- Sondeo de ideas previas relacionadas con la historia de *Alicia en el País de las Maravillas*. -Mostración de modelo textual icónico como organizador previo: fragmento surrealista de la obra de Lewis Carroll de la historia elegida. -Aula de referencia: Grupo B. Duración 15 minutos.
23º	Elaboración de la hipótesis fantástica	El mismo protocolo que en el grupo A: - Presentación de hipótesis fantásticas modélicas - Formulación de hipótesis fantásticas po-creativas - Realización de hipótesis fantásticas personales. -Aula de referencia: Grupo A. Duración: 15 minutos..
23º	Lectura de las hipótesis fantásticas creadas al grupo-clase	El mismo protocolo que en el grupo A: puesta en común de las creaciones del grupo en foro literario sobre las hipótesis fantásticas. Aula de referencia: Grupo B. Duración: 30 minutos.

Total de sesiones de la tarea 7: 2 sesiones (3 horas)

- Grupo A: 1 sesión (15, 15, 60 minutos)
- Grupo B: 1 sesión (15, 15, 60 minutos)

4.1.3.2.2.8. Tarea 8. *Performances* de obras surrealistas de creación colectiva: *El lugar de los sueños*

Tabla IV.10. *Performance* de obras surrealistas de creación colectiva: *El lugar de los sueños*

SESIÓN	FASES DE LA TAREA	ACTIVIDADES INTEGRADAS
24º	Presentación de la tarea	- Sondeo de conocimientos previos sobre dramatización. -Mostración del organizador previo de inspiración para trabajar la *performance*. Los instrumentos didácticos son tres vídeos: patrocinado por el Museo Reina Sofía *El lugar de los sueños* (duración 5:59 minutos); *Performance Air-Primaria,* realizado por estudiantes de primaria UAM (duración: 2:10); *Nubes* de la Compañía de arte "Aracaladanza" y premio al mejor espectáculo FETE 2010 (duración: 5:33 minutos. Aula de referencia: Grupo A. Duración 30 minutos.
25º	GRUPO A Repartición de los personajes y diseño de la escenografía	- Adaptación de las obras creadas en la tarea 2 para realizar las *performances*. - Reparto de los personajes. -Diseño de la escenografía para presentar las *performances*. -Repartición de tareas. -Aula de referencia: Grupo A. Duración: 90 minutos.
26º	Confección de la escenografía y de los	-Realización del material necesario para conseguir la escenografía pretendida para presentar la *performance*. -Confección de los disfraces para caracterizar a los

	disfraces para la actuación	personajes participantes. -Aula de referencia: Grupo A. Duración 90 minutos.
27º	Ensayo de la *performance*	- Ensayos grupales de las *performances*. - Tutorías y ensayos grupales en aula destinada a estos efectos. -Aula de referencia: Aula destinada a tales efectos. Duración 90 minutos.
28º	GRUPO B Presentación de la tarea	-Sondeo de los conocimientos y experiencias previas en relación al mundo de la dramatización y *performance*. -Mostración de modelo textual icónico como organizador previo de inspiración para trabajar la *performance* como medio de expresión corporal, artística y lingüística. Concretamente se trata los mismos instrumentos didácticos utilizados con el Grupo A. -Aula de referencia: Grupo B. Duración 30 minutos.
29º	Repartición de los personajes y diseño de la escenografía	- Adaptación de las obras creadas en la tarea 2 para realizar las *performances*. - Repartición de los personajes. -Diseño de la escenografía para las *performances*. -Repartición de tareas. -Aula de referencia: Grupo B. Duración: 90 minutos.

30º	Confección de la escenografía y de los disfraces para la actuación	-Realización del material necesario para conseguir la escenografía pretendida para presentar la performance. -Confección de los disfraces para caracterizar a los personajes participantes. -Aula de referencia: Grupo B. Duración 90 minutos.
31º	Ensayo de la *performance*	Se efectúa el mismo protocolo que en el grupo A.
32º	Presentación de la *performance* ante los grupos-clase	-Aula de referencia: Grupo B. Duración 90 minutos.

Total de sesiones de la tarea 8: 9 sesiones (11 horas y media)

- Grupo A: 4 sesiones (30, 90, 90, 90 minutos)
- Grupo B: 4 sesiones(30, 90, 90, 90 minutos)
- Grupos A y B: 1 sesión (90 minutos)

Total de horas de intervención con alumnado español: 40:45 horas (cuarenta horas y cuarenta y cinco minutos)

4.1.3.3. FASE DE PRESENTACIÓN, COMUNICACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Tal y como quedó anunciado en el protocolo de análisis interpretativo del marco metodológico de esta investigación (apartado 3.5.4), se siguió el proceso indicado por Serrano (1999): en primer lugar, se seleccionaron los documentos

susceptibles de análisis, pues era ingente la cantidad de material audiovisual, pues se recogió en video gran parte de la intervención educativa. Para optimizar su análisis y facilitar su visionado se ha creado un banco de videos en un canal privado de YouTube al cual se refiere el anexo final de esta investigación (7.2.2.9). Allí se encuentran recogidas las grabaciones magnetoscópicas divididas por tareas para su fácil acceso. De igual manera se ha procedido a la compilación de las fotografías y de los trabajos realizados por el alumnado en un CD que se adjunta a esta tesis.

Del mismo modo que se han realizado la codificación y la categorización de la información extraída de los medios audiovisuales. Los dibujos y las creaciones de los alumnos participantes también se acogieron a un sistema de codificación para vehicular el análisis desde la interpretación ekfrástica. Además, se ha tenido en cuenta su correlación intrínseca en el análisis de sus resultados: el cuestionario inicial y el cuestionario final por separado y en contraste, tanto del alumnado español como del alumnado argentino, las dieciséis tareas diseñadas para las intervenciones del cuerpo empírico que da sustento a esta tesis doctoral.

Una vez concluidas las fases planteadas en esta investigación (exploratoria, de intervención y de conclusión), se procede a la fase de presentación, comunicación y análisis interpretativo de los resultados obtenidos en los cuestionarios iniciales y finales y de las tareas didácticas que se han propuesto en este proyecto investigador.

4.1.3.3.1. Presentación de resultados y análisis interpretativo del cuestionario inicial

La presentación de los resultados se efectúa mediante el recorrido por cada una de las preguntas que componen el cuestionario inicial recogido en el anexo 7.2.1.1 denominado “Cuestionario inicial sobre preferencias literarias y desarrollo de la creatividad”.

El rasgo predominante de este cuestionario es la presencia de cuestiones abiertas a respuestas cualitativas (la mayoría preguntan "por qué"). Dicha formulación ha fomentado en los discentes la curiosidad de plantearse preguntas y ha permitido recabar la información pretendida respecto de sus preferencias literarias, hábitos lectores y opiniones en el análisis que en esta ocasión se ofrece. El análisis previo al desarrollo de las intervenciones que dan sustento al marco empírico de esta investigación ha hecho un análisis particular referido a los aspectos estratégicos del modelo didáctico de educación literaria y, respecto de la experiencia previa de los discentes en relación con su participación en los talleres creativos presentados.

La implementación del cuestionario no conllevó problemas por parte del alumnado participante y por el contrario dieron muestras claras de responsabilidad e implicación en su redacción. A continuación, se indican los resultados de los cuestionarios iniciales correspondientes al alumnado español con la finalidad de obtener un análisis directo, pormenorizado e interpretativo del estado de la cuestión del alumnado seleccionado para esta investigación.

Descripción de resultados de los Grupos A y B del alumnado español

Las tablas correspondientes a la descripción de los resultados recogidos se encuentran anexadas en el Anexo 7.2.1.4 nominado "Vaciado de preguntas abiertas de los cuestionarios".

Cuestión 1a. ¿Te gusta leer?

Las cuestiones 1.a, 1.b y 1.c fueron diseñadas a los efectos de poder recabar información referente a los hábitos lectores de los estudiantes y el porqué de su respuesta. Se pretende saber en qué porcentaje los estudiantes disfrutan o no de la lectura y el porqué. Los estudiantes contestaron que sí les gustaba leer en un porcentaje elevado. El 63% de los discentes disfrutan leyendo. El restante 37% prefiere no hacerlo. Es posible que este resultado tenga el origen en la motivación que la maestra

tutora imprime en sus alumnos y alumnas fomentando la lectoescritura con todo tipo de estrategias, puesto que, como es sabido, no es usual el alumnado lector. Es sabido el desafecto lector que es ya un tópico en educación. Según información estadística facilitada por la Federación de Gremio de Editores de España para el año 2012, el porcentaje de españoles que son lectores ronda el 59,1 %, y en su informe de 2017, según encuesta del CIS afirma que un 35% de los españoles entrevistados confiesan que no leen nunca, por lo cual la motivación de este alumnado es un dato a valorar positivamente. En cuanto a las razones que dieron en la cuestión 1.b y 1.c referidas al porqué de sus respuestas se ha dividido en dos cuestiones menores para poder analizar más pormenorizadamente: 1.b y 1.c, según opten por SÍ o por NO.



Figura IV.1. Gusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 1)

Cuestión 1.b. ¿Por qué?

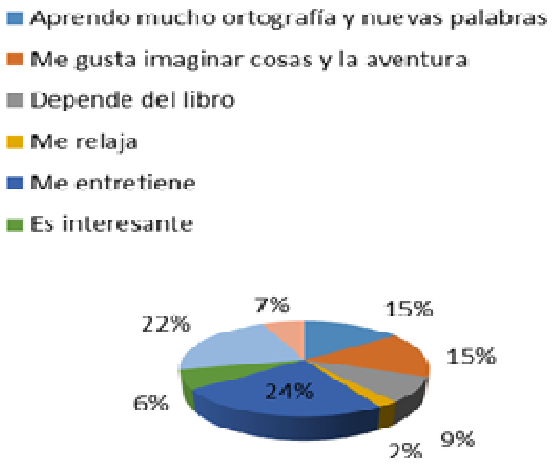


Figura IV.2. Causas del gusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 1)

Respecto de quien ha respondido afirmativamente, en este sentido se puede apreciar que un 28% piensa que leer es grato porque por medio de la lectura "aprenden ortografía y muchas palabras". Es decir, que la lectura es una herramienta para aprender y adquirir destrezas relacionadas con la lectoescritura. A un 26% del total de alumnos les gusta leer porque les ayuda a "imaginar cosas y vivir aventuras". Otro grupo representado por el 19% del grupo afirma que les gusta leer "dependiendo del libro" que se les ofrezca. En este grupo queda claro que la pobreza en la selección de los libros que se ofertan a los niños y niñas es un factor determinante a tener en cuenta a la hora de analizar los factores que inciden en la lectoescritura, por lo que se debe proveer a los discentes de lecturas atractivas que incidan de manera directa en su motivación y en sus ganas.

Este dato nos confirma que no hacerlo puede ser desmotivador, por lo que es imprescindible proveerles de libros adecuados a sus intereses. Es por ello que en el planteamiento del problema investigable de esta tesis doctoral se plantea este como uno de los factores que incide de manera directa en el desafecto lector tan común en estas edades. Así mismo, cabe destacar que un 14% del alumnado participante español considera que la lectura "les entretiene". Las expuestas son las razones mayoritarias que los aprendices plantean. En porcentajes menores se puede apreciar que piensan que leer "les relaja" así lo afirma el 9% del total, les parece "interesante" lo cree el 2% y les mete a otros mundos discurre el 2%.

En resumen, se puede decir que los discentes muestran una actitud positiva respecto de la lectura, ya que, la mayoría lee. Entre las razones que justifican este porcentaje de gente que mayoritariamente goza de la lectura se aprecia diversidad de opiniones: aprenden ortografía y nuevas palabras, les gusta imaginar cosas, les gusta la aventura, les parece interesante, les entretiene, les relaja y es muy interesante. En contrapartida, respecto de las razones por las que no les gusta leer han dado las siguientes respuestas: son aburridos los libros, les dan libros infantiles y pequeños, se cansan y les cuesta seguir leyendo.

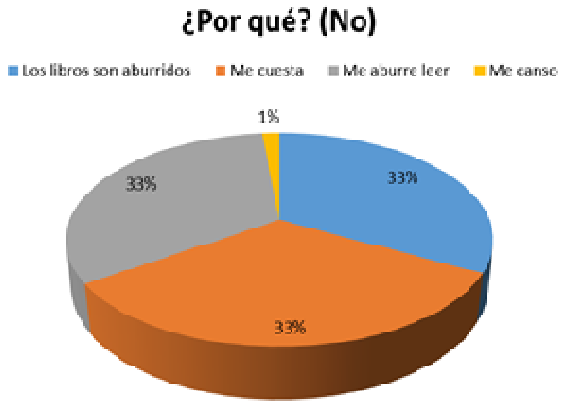


Figura IV.3. Causas del disgusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 1)

En cambio, los que se responden negativamente atienden a esta segunda cuestión con estos resultados: un 22% dice que le gustan los libros de aventuras, seguido del 19% que afirma que prefiere los libros de fantasía. Asimismo, el 14% se lo lleva el alumnado que dice cansarse leyendo. Otro tanto pasa con los estudiantes que explican que se cansa con cuanto leen. Estas razones denotan su desmotivación por la lectura.

Con respecto a los motivos por los que el alumnado contesta respecto de "qué tipo de libros prefiere leer" obtuvimos los siguientes resultados:

Cuestión 2: ¿Qué tipos de libros prefieres leer?

La segunda cuestión está dirigida a detectar cuáles son las preferencias literarias y los verdaderos intereses lectores de los participantes. Los resultados obtenidos en términos de porcentajes han sido los siguientes: prefieren "poesía" el 10% de los alumnos, este sigue siendo el género más pobre a la hora de elegirlo como una de sus preferencias. Todo lo contrario sucede con los que prefieren leer libros de "aventura" constituyendo el 22% del total, el grupo más significativo en este caso. Más de lo mismo ocurre con los libros de "fantasía": se ha elegido esta opción en un 19%; y el 14% de los alumnos prefiere los libros de "diversión". En cambio, el 6% opta por los libros de "miedo". Otro tanto ocurre con los libros de "suspense" que son elegidos por el 4% del grupo participante. Para finalizar, vemos que el 9% opta por los

libros que les "muestran cosas extrañas y raras"; "otros" tipos de libros es la opción elegida en un porcentaje del 8% del total.

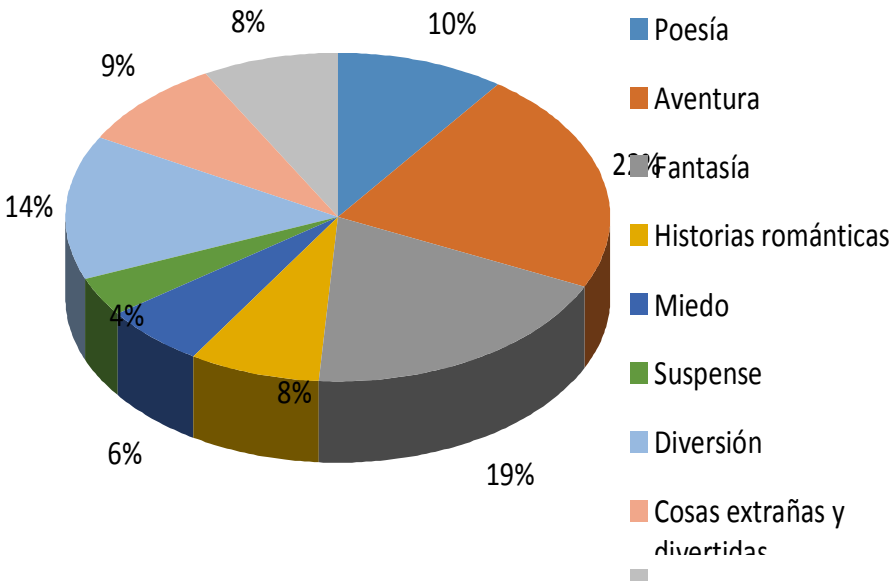


Figura IV.4. Tipos de libros que despiertan el gusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 2)

En suma, los géneros más elegidos son aventura, fantasía y diversión. En contraposición la poesía sigue siendo uno de los géneros menos escogidos por los pequeños que aducen, refiriéndose puntualmente a la poesía, que es muy aburrida. Con estos resultados, pues, cabe deducir la idoneidad de la elección de esta temática emprendedora y apenas tratada en el mundo educativo, ya que los niños disfrutan al fantasear, divertirse y soñar.

Cuestión 3: ¿Te gusta inventar historias?

La cuestión 3 tiene la pretensión de apreciar la actitud de los alumnos frente a la posibilidad de crear historias. También se puede apreciar el grado de autoestima que poseen. De los resultados que se obtienen se puede advertir el autoconcepto de cada alumno respecto de sus posibilidades y capacidades creadoras. Los resultados arrojados en esta cuestión, tal y como se observa en la gráfica correspondiente fue de 74% a favor frente a un 26 % en el lado contrario, es decir, que cree que no vale, le da

vergüenza o no se le da bien. En sintonía con esta cuestión se planteó la próxima pregunta "qué tipo de historias te gusta o te gustaría inventar". A continuación se presenta su análisis interpretativo.



Figura IV.5. Afición por inventar historias (respuesta a cuestión 3)

Cuestión 4: ¿Qué tipo de historias te gusta o te gustaría inventar?



Figura IV.6. Tipos de historias para inventar (Respuesta a la cuestión 4)

Las preferencias de los discentes relacionadas con las historias que prefieren crear arrojan los siguientes resultados: las historias de aventuras son las mayoritarias reflejando un 40% que la ha elegido como su preferida. Le siguen las de diversión reflejada por el 30% de alumnado. También han elegido la opción de crear historias raras y de cosas extrañas en un 20%. Por último, los alumnos y alumnas que piensan que no les gustaría inventar ninguna historia o que no se les

da bien. En resumen se deduce nuevamente que las preferencias temáticas de los discentes siguen la línea de buscar "diversión, fantasía y mundos extraños y raros".

Cuestión 5.a: ¿Sabes lo que es un microrrelato?

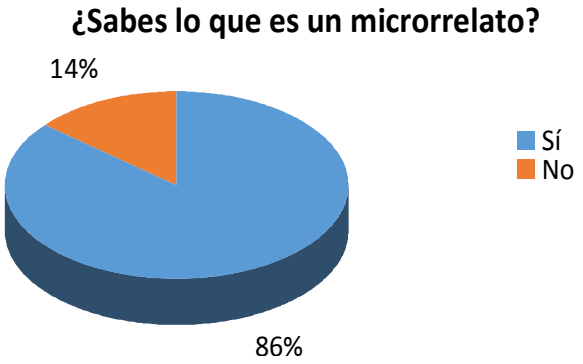


Figura IV.7. Conocimientos previos sobre noción de microrrelato (Respuesta a la cuestión 5)

El alumnado participante ha mostrado en sus conocimientos previos sobre la noción de microrrelato que un 86% saben lo que es un microrrelato frente al 14% que contesta no haberlo hecho y desconocer lo que es. Este resultado, es debido a una experiencia previa con este tipo de cuentos donde el alumnado participó en un concurso para escribir. En relación con esta pregunta, la cuestión 5b pretendió conocer si los discentes habían escrito alguno y, en caso de ser así, dónde lo habían hecho. Según lo respondido, el 57% ha creado al menos una vez microrrelatos; el 43% dicen no haberlo hecho nunca. Esto ocurre también con la cuestión 6 que refleja estos resultados: el 99% del alumnado ha creado los microrrelatos y el 1% lo ha hecho en su casa. Véanse las gráficas a continuación expuestas.

Cuestión 5.b: ¿Has creado alguno?

Los resultados obtenidos en esta cuestión son muy contradictorios con los obtenidos en la cuestión 5.a, pues los alumnos han asegurado en un porcentaje elevado 86% que conocen lo que es un microrrelato y en la cuestión 5.b declaran que solo han realizado un en un porcentaje del 57%, lo cual es contradictorio. De

todas maneras, es de destacar que hayan trabajado los microrrelatos e incluso según informó la tutora han participado en un concurso a nivel regional.

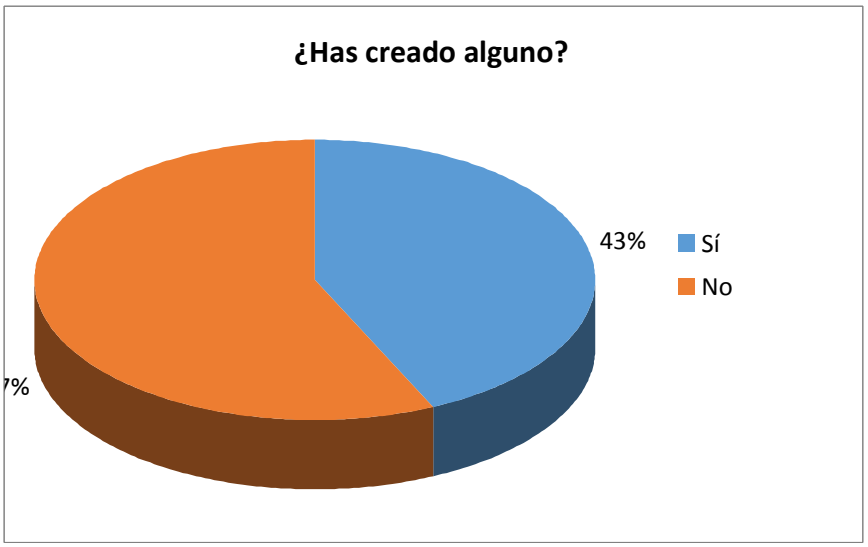


Figura IV. 8: Creación discente de microrrelatos (Respuesta a la cuestión 5)

Cuestión 6: ¿Has creado alguna historia en el colegio?

En la cuestión 5.c dejan sentado que el 99% han realizado los microrrelatos en el colegio, tan solo un niño expone que ha realizado microrrelatos en su casa.



Figura IV.9. Creación discente de microrrelatos en la escuela (Respuesta a la cuestión 6)

Cuestión 7: ¿Crees que puedes inventar historias con dos objetos que no tengan nada que ver uno con otro?

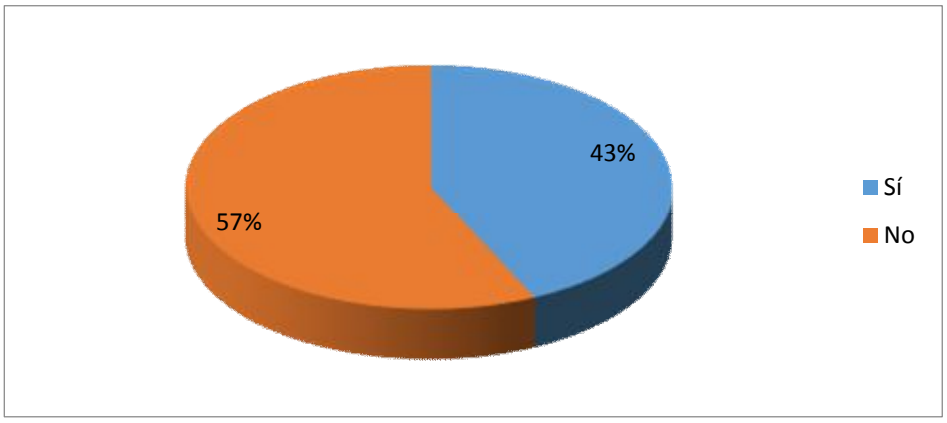


Figura IV.10. Autoconcepto sobre creatividad en lo dispar (Respuesta a la cuestión 7)

La cuestión 7 está dirigida a detectar si se sienten capaces de crear historias con dos objetos distintos. En esta cuestión se valora el grado de autoconcepto que tienen respecto de sus posibilidades creativas. Los resultados fueron muy igualados entre los discentes que se ven capaces de crear y los que no se ven capaces de hacerlo. En esta cuestión se puede observar el bajo grado de autoconcepto que tiene respecto del aspecto señalado, pues, el 57% de los alumnos no se siente capaz de crear historias a partir de los objetos y el 43% si se siente con posibilidad de realizar una tarea con estas indicaciones. Una vez más podemos ver la necesidad de proporcionarles tareas donde puedan desarrollar sus capacidades creativas y ejercitar su autoestima.

Cuestión 8: ¿Qué crees que es el surrealismo?

Como se puede ver en la gráfica de la cuestión 8, buena parte de los participantes creen que el surrealismo es algo que "no es real" (44%). En contraposición, un 16% piensa que surrealismo es "algo real". Puede pensarse que dan este significado porque relacionan el significado con la palabra descompuesta en surrealismo y de allí sacan las conclusiones de lo que puede significar. El 25% del alumnado dice no saber qué es el surrealismo.

Un 5% razona que "es una cosa muy mala que no debería suceder". El resto de los participantes se dividen en grupos que representan cada uno de ellos el 2% y discurren sus razones: es "un cerdo que vuela", "creerse demasiado importante", "tipo de pintura para pintar cuadros", "algo que es fantástico".

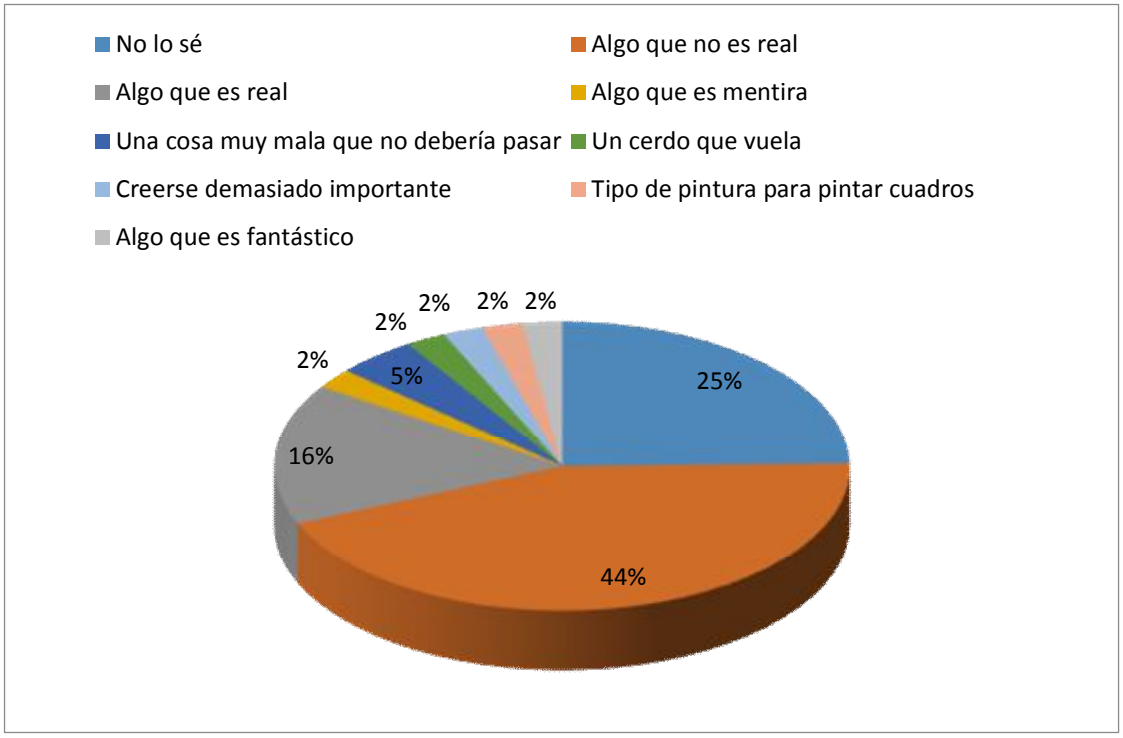


Figura IV.11. Creencias sobre la noción del surrealismo (Respuesta a la cuestión 8)

Cuestión 9.a: ¿Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro?

La cuestión 9 tiene una consigna muy clara. Saber si a los niños y niñas tienen ganas de pintar sus sueños en un cuadro. La pretensión es saber cuál es la predisposición e interés que tienen los discentes ante la propuesta de que rememoren sus sueños para plasmarlos en sus propias obras pictóricas.

Los resultados obtenidos demuestran voluntad de los discentes hacia la petición de que pintasen sus sueños. Es así que el 80% responde afirmativamente frente a un 20 % que no tiene la misma decisión.

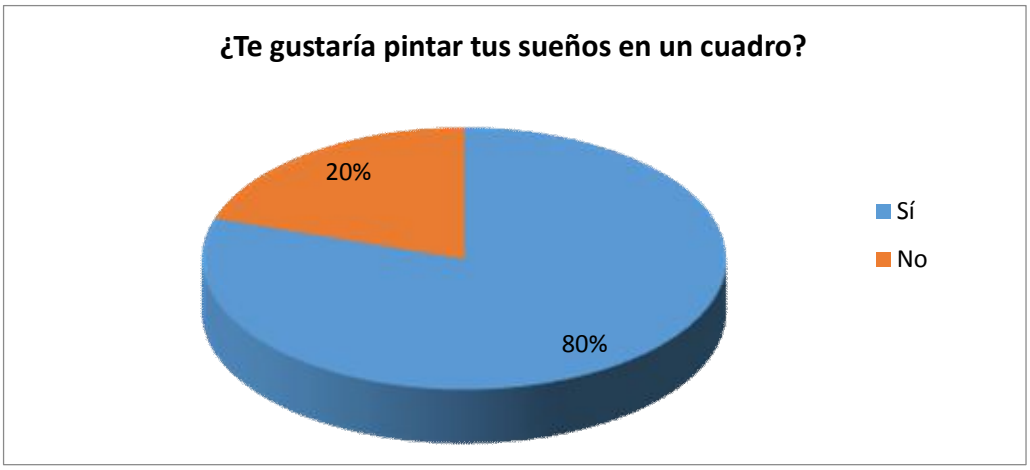


Figura IV: 12. Preferencia creativa plástica (Respuesta a la cuestión 9)

Las razones que dan los alumnos participantes que han respondido afirmativamente respecto del porqué quieren dibujar sus sueños son las siguientes: para recordarlos siempre el 28%, es "bueno para imaginar" el 16%, "quedaría bonito" lo cree el 11%, "mis sueños son raros, todo cambia de forma" discurre el 7%, "cada día me vería a mí mismo" lo piensa el 7%, "investigaría sobre el sueño con humor" el 4%.

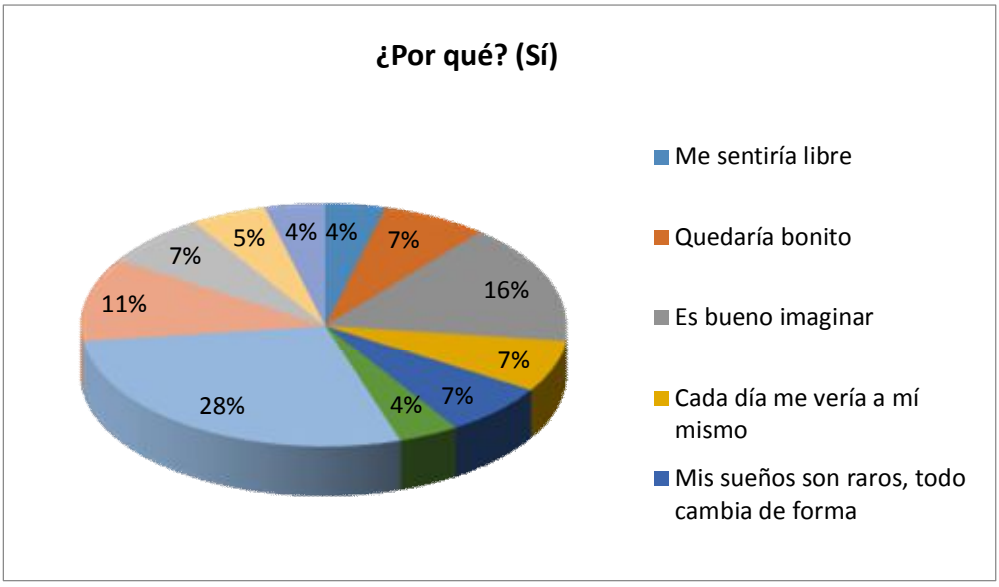


Figura IV.13. Motivos de la preferencia creativa plástica (Respuesta a la cuestión 9)

Como puede observarse en las respuestas dadas, los razonamientos revelan la idea de que en el sueño se encuentran implícitas las bases del surrealismo: cosas que cambian de formas, cosas extrañas, situaciones sin sentido y con humor implícito por ello, y es precisamente este tipo de situaciones de las que pretendemos servirnos a la hora de realizar ejercicios con juegos surrealistas que fomenten la creatividad por vía del humor y el sin sentido. A continuación consta la gráfica para ver los resultados.

Cuestión 10.a: ¿Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos?

La cuestión busca recabar la información referida a los porcentajes obtenidos en la cuestión 10 dando cuenta del motivo que les impulsaría a crear historias fantásticas a partir del dibujo. Esta pregunta nos da información necesaria para saber la predisposición que tienen los discentes a la hora de realizar ejercicios ekfrásticos o juegos surrealistas que fomenten la creatividad por vía del humor y el *nonsense*. Esta cuestión tiene también como intención sondear sobre el autoconcepto de los alumnos respecto de su capacidad de crear historias a partir de dibujos. Un 63% se siente capaz de hacerlo y un 37% piensa que no sería capaz de realizar un ejercicio de este tipo. Las razones más mentadas por los discentes a la hora de justificar sus respuestas tienen se observan en las gráficas.

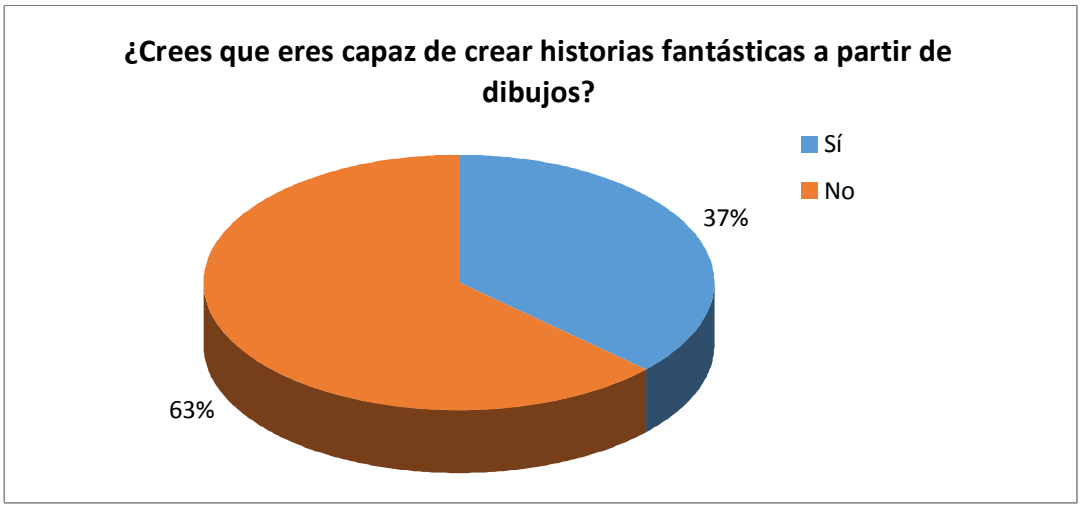


Figura IV.14. Preferencia creativa ekfrástica (Respuesta a la cuestión 10)

Cuestión 10.a: ¿Por qué? (Sí)

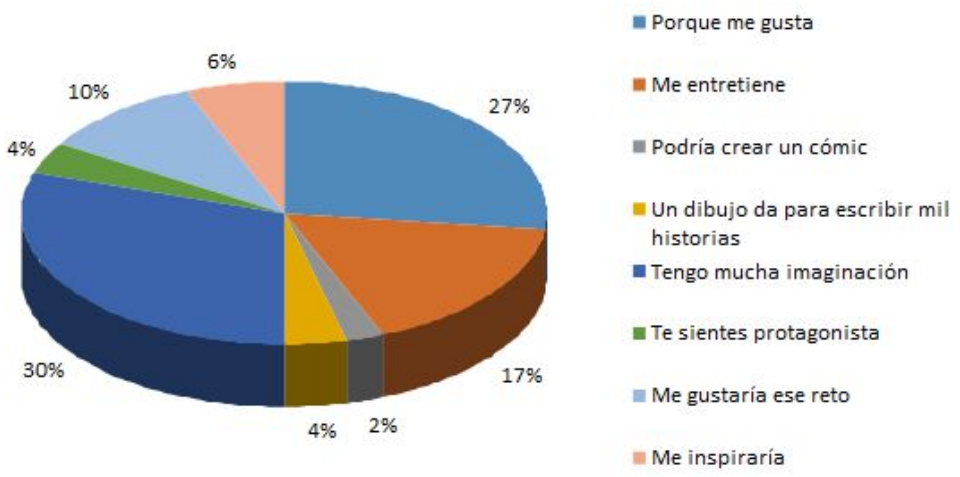


Figura IV.15. Motivos de la preferencia creativa ekfrástica (Respuesta a la cuestión 10)

Las respuestas más llamativas las representan un 30% que responde "porque me gusta", un 27% que asegura que "tiene mucha imaginación", un 17% justifica su respuesta diciendo que le "entretiene", el 10% razona que le "gustaría ese reto", el 6% afirma que le inspiraría, el 4% se sentiría "protagonista", otro 4% nos dice que "un dibujo nos da para escribir mil historias" y un 2% asegura que podría crear un cómic. Las respuestas obtenidas muestran claramente que los aprendices tienen una actitud favorable a este tipo de propuestas.

Los motivos que dan los aprendices cuando piensan si les gustaría hacer historias a partir de dibujos, en el caso de respuesta negativa y a la hora de justificarla, son los expuestos a continuación: "no me gusta", "es muy difícil", "me da pereza", "no creo que pueda". Vuelve a percibirse aquí la baja autoestima y el autoconcepto negativo que presentan los discentes españoles hacia la creatividad. Al realizar la valoración de sus obras convirtiéndoles en verdaderos protagonistas y artífices de su aprendizaje podemos ayudarles con esta problemática a la vez que fomentar su desarrollo integral.

Cuestión 11.a: ¿Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti?

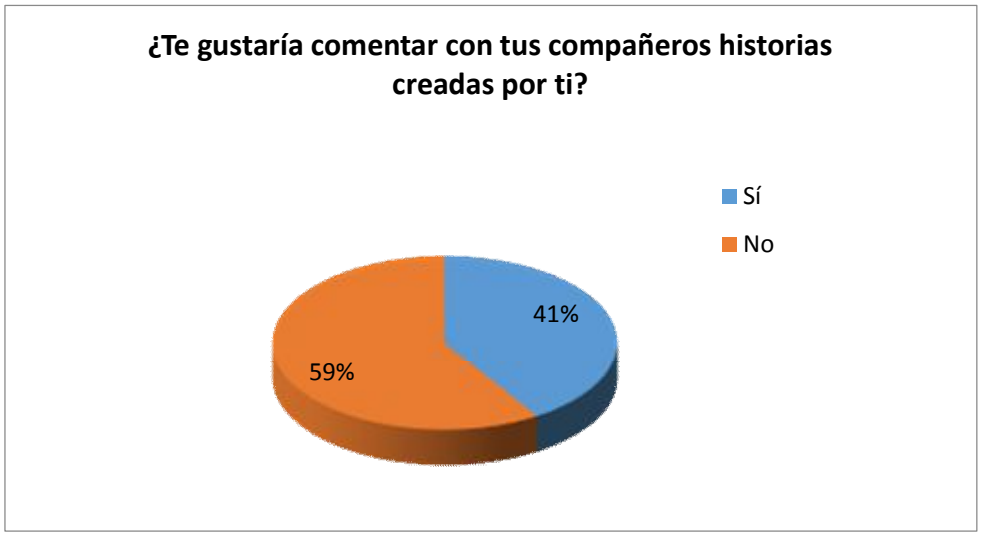


Figura IV.16. Preferencia comunicativa oral sobre creatividad (Respuesta a la cuestión 11)

Las cuestiones 11.a, 11.b y 11.c son tendentes a apreciar el auto-concepto que tiene el alumnado referido a sus capacidades a la hora de comunicar sus historias, ideas u opiniones frente a sus compañeros y compañeras, como así también apreciar el grado de autoestima que poseen. La primera arrojó resultados negativos siendo un 41% quienes se niegan a comunicarse oralmente en grupo y el 59% quienes desean hacerlo. En suma, respecto de sentirse capaces de inventar una historia y contarla en clase, frente al resto que no se cree capaz.

Cuestión 11.b: ¿Por qué? (Sí)

La cuestión 11.b expresa los motivos de querer o no comunicar sus historias al grupo. En el caso de quienes respondieron afirmativamente, las respuestas han sido: 36% indica "porque quiero", el 17% expone que "le gusta", el 16% busca "el reconocimiento"(admiración, aplausos, que todos sepan su valía), el 11% cree que "entre todos se puede hacer algo muy chulo", el 7% se siente con motivación frente al desafío de la cuestión y busca "probar su imaginación", el 4% espera que así sus

compañeros "se inspiren con sus historias y le cuenten las suyas". En general, los discentes, según estos resultados arrojados, se sienten muy motivados, tienen ganas de realizar sus creaciones, compartirlas con sus pares y escuchar las de los demás. Una vez más son verdaderos protagonistas con planteamientos que se alejan de lo que ellos están acostumbrados a hacer en el aula. Con respecto a las respuestas negativas de esta cuestión las razones que exponen para justificar sus respuestas, al igual que con otras cuestiones, dan cuenta firme de la falta de autoestima y autoconcepto de los aprendices a la hora de realizar tareas que los saquen de lo que están habituados a hacer en las aulas y aun mucho más cuando deben comunicarlo en público. Las respuestas son: "no sé hacerlo", "no sé qué historias dices", "no me apetece", "se reirán de mí", cada una en un 25%.

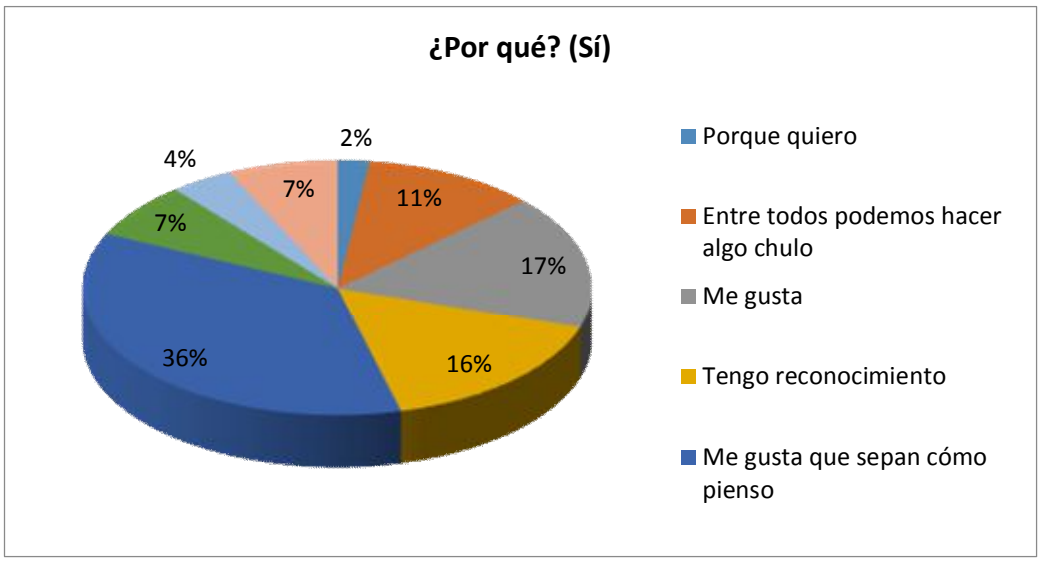


Figura IV. 17. Motivos de la preferencia comunicativa oral sobre creatividad (Respuesta a cuestión 11)

La cuestión 11.b expresa los argumentos por los que explican su preferencia o rechazo a comunicar sus historias al grupo. En el caso de quienes respondieron afirmativamente, las respuestas han sido: 36% emite "porque quiero", el 17% expone que "le gusta", el 16% busca "el reconocimiento"(admiración, aplausos, que todos sepan su valía), el 11% cree que "entre todos se puede hacer algo muy chulo", el 7% se siente con motivación frente al desafío de la cuestión y busca "probar su imaginación", el 4% espera que así sus compañeros "se inspiren con sus historias y le cuenten las suyas". En general, los discentes según estos resultados arrojados se

sienten muy motivados, tienen ganas de realizar sus creaciones, compartirlas con sus pares y escuchar las de los demás. Una vez más son verdaderos protagonistas con planteamientos que se alejan de lo que ellos están acostumbrados a hacer en el aula. Con respecto a las respuestas negativas de esta cuestión las razones que exponen para justificar sus respuestas, al igual que con otras cuestiones, dan cuenta firme de la falta de autoestima y autoconcepto de los aprendices a la hora de realizar tareas que los saquen de lo que están habituados a hacer en las aulas y aun mucho más cuando deben comunicarlo en público. Las respuestas son: "no sé hacerlo", "no sé qué historias dices", "no me apetece", "se reirán de mí", cada una en un 25%

Cuestión 12.a: ¿Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas?

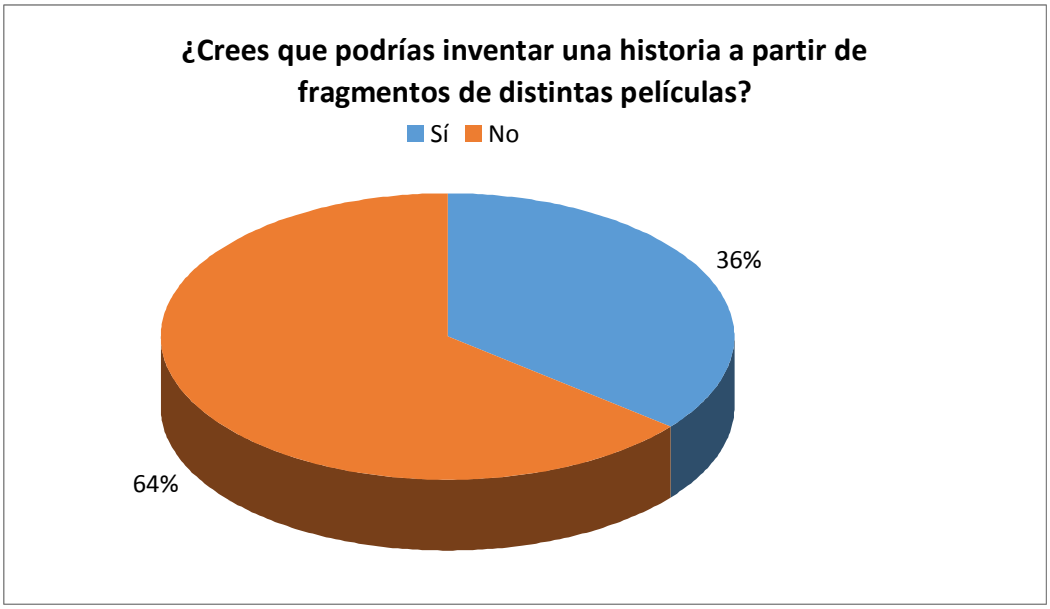


Figura IV.18. Autoconcepto en invención de historias desde fragmentos de películas (Respuesta a cuestión 12)

Se puede ver claramente en la gráfica de la cuestión 12.a que los niños y niñas no tienen una actitud receptiva relacionada con la cuestión planteada que les pide que indiquen si podrían inventar una historia a partir de fragmentos de libros. Las respuestas negativas representan el 64% de la clase, lo cual indica y deja claro

que no solo no se sienten motivados con esta propuesta sino que la motivación para realizarla es muy poca.

Cuestión 12.b ¿Por qué?

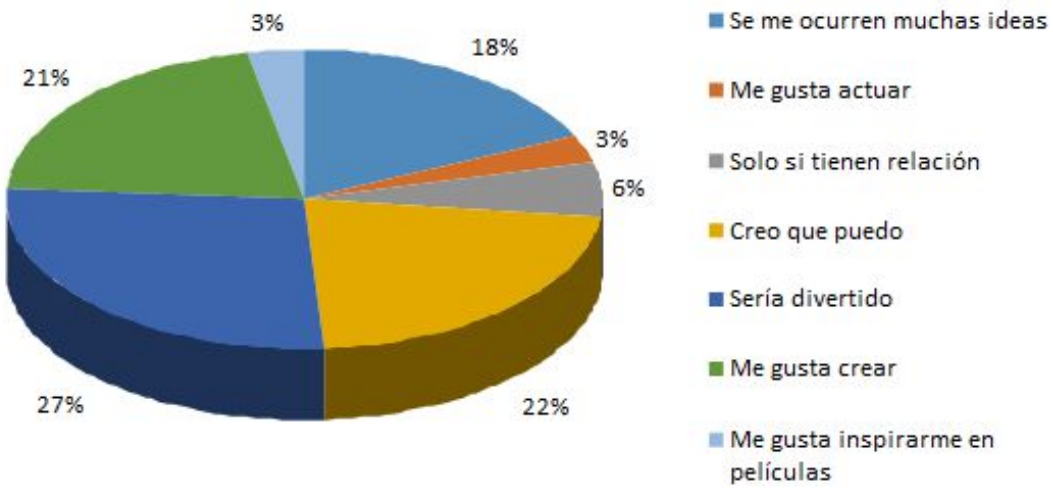


Figura IV.19. Motivos del autoconcepto en invención de historias desde fragmentos de películas (Respuesta a cuestión 12)

En cuanto a las causas que atribuyen a su respuesta afirmativa a la cuestión 12.a que pretende recabar información respecto de si se creen capaces de inventar historias a partir de fragmentos de libros, las respuestas son muy variadas y diversas. La mayoría representada por el 27% de los discentes piensa que "sería divertido", el 22% piensa que "es capaz" de hacerlo, otro 18% afirma que se le quiere hacerlo porque cree que "sería divertido", una respuesta significativa es la que representa el 21% que indica que "le gusta crear". Por otro lado, hay otros porcentajes menos significativos indican en un 3% de los estudiantes que "le gusta inspirarse en películas basadas en libros".

Cuestión 13 ¿Sabes lo que es una performance?

La intención de esta pregunta es saber el conocimiento que los alumnos y las alumnas tienen sobre lo que es una *performance*, ya que se trata de una de las

tareas que se realizó en esta investigación. Los resultados muestran que casi en su totalidad un 98% desconocen lo que es una *performance*.

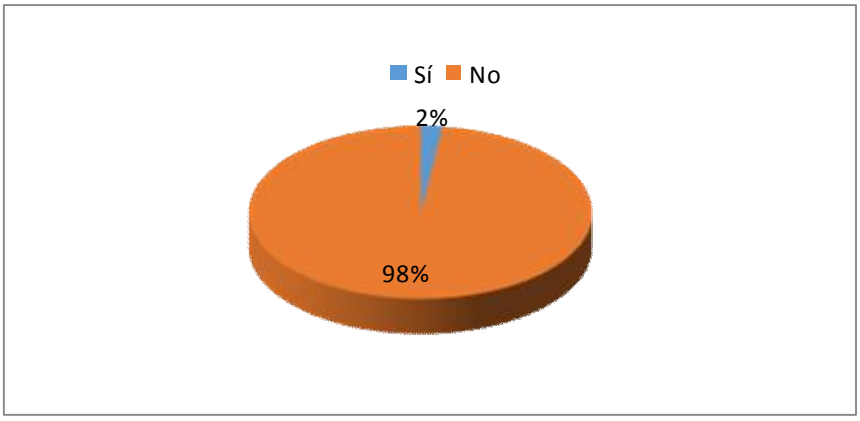


Figura IV. 20. Conocimientos previos sobre *performance (*Respuesta a cuestión 13)

La reflexión sobre estos resultados deja claro que esta desproporción existe debido a la escasez de este tipo de interpretaciones artísticas, aún a sabiendas de los beneficios que reportan a los discentes cuando la performance y el ingenio son los protagonistas.

Cuestión 14 ¿Cómo te gusta trabajar? Marca con una X

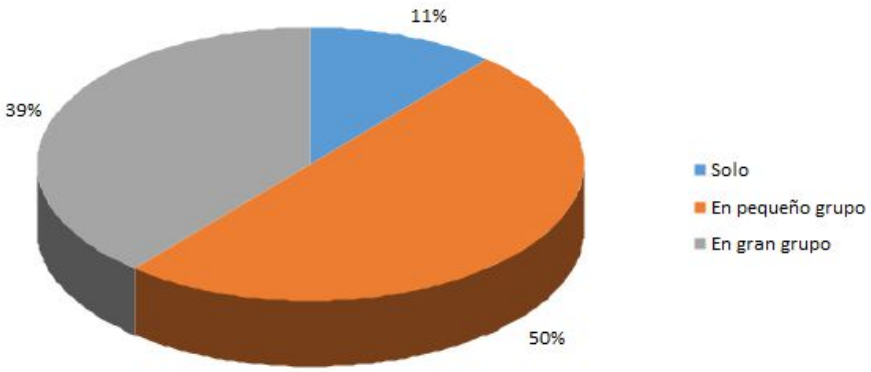


Figura IV. 21. Preferencias sobre sistema de trabajo en el aula *(*Respuesta a cuestión 14)

La intención de esta última cuestión es recabar información sobre las preferencias del alumnado en los modos de trabajo para poder contar con ellas en

el trabajo diseñado en el proyecto desde tales premisas significativas. La mitad de los discentes, el 50%, prefiere trabajar en pequeños grupos, el 39% señala que prefiere disponerse en grandes grupos a la hora de trabajar. Por último, el 11% estima que la mejor manera de trabajar es sólo.

4.1.3.3.2. Presentación de resultados y análisis interpretativo del cuestionario final

En el anexo 7.2.1.2 denominado "Cuestionario final sobre preferencias literarias y desarrollo de la creatividad" donde constan pormenorizadamente reseñados en tablas ilustrativas los resultados del cuestionario final aplicado en esta investigación. La presentación del mismo se ha realizado siguiendo las recomendaciones de Latorre (2003, p. 69) a la hora de diseñarlo y se ha pretendido cuidar el paralelismo estructural y procedimental con el cuestionario inicial. Lo primero que se hizo fue explicar las cuestiones a responder solicitándoles colaboración para poder llevarlo a cabo y agradeciendo su predisposición. Los niños y las niñas accedieron encantados a colaborar y con gran entusiasmo contestaron a todas las cuestiones como si de un reportaje fotográfico de lo vivido se tratase. A continuación, se indican los resultado se extraídos con la finalidad de obtener un análisis directo, pormenorizado e interpretativo del estado posterior a la intervención realizada con el alumnado participante de esta experiencia.

Descripción de resultados de los Grupos A y B del alumnado español. Cuestionario final.

Cuestión 1.a. ¿Te gusta leer?

Las cuestiones 1.a, 1.b y 1.c tienen la pretensión al igual que en el cuestionario inicial sobre las preferencias literarias y el desarrollo de la creatividad de recabar información concerniente a los hábitos lectores y sobre todo para poder cotejar los resultados con el cuestionario inicial y ver si la aplicación de este modelo didáctico de

educación literaria basado en la retórica del humor surrealista ha incidido en los discentes e interpretar las consecuencias educativas del modelo aplicado. El 92% expresa que le gusta leer. El restante 8% manifiesta que no disfruta de la lectura. Vemos que la gran mayoría asegura que disfruta de la lectura lo cual es un resultado que se puede valorar positivamente. El modelo de educación literaria ha tenido gran éxito educativo.

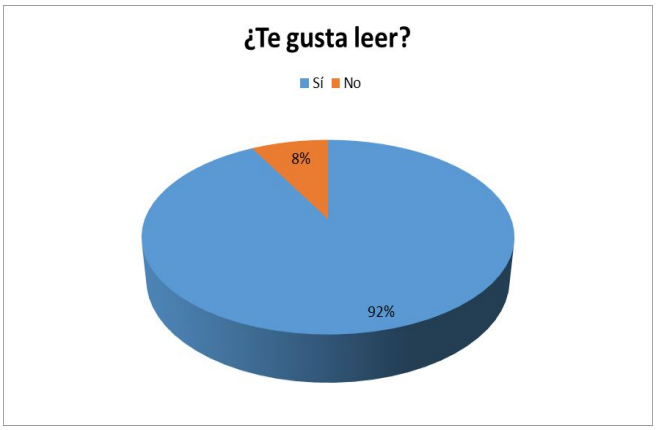


Figura IV. 22. Gusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 1)

Cuestión 1.b. ¿Por qué?

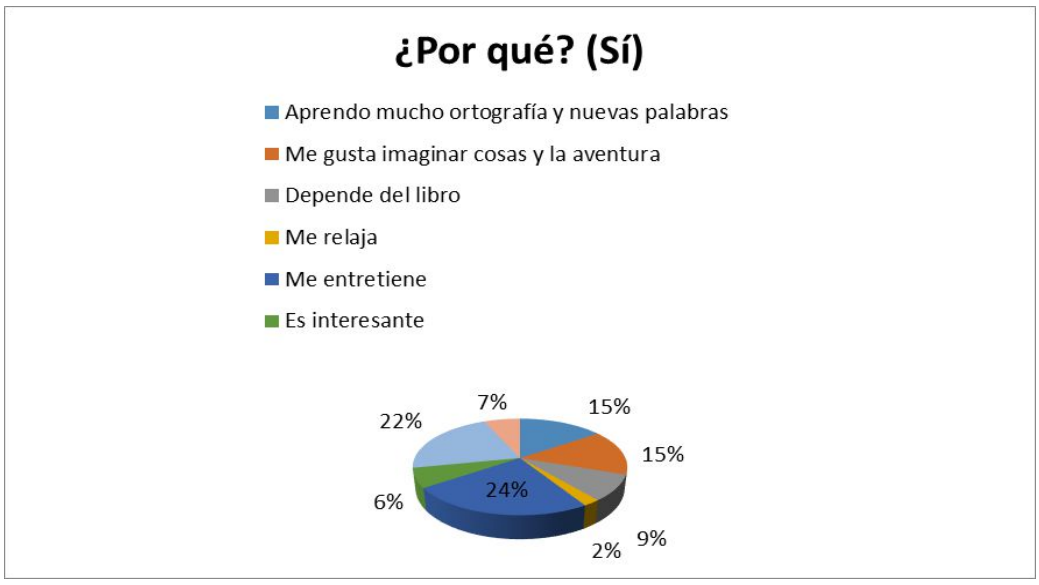


Figura IV. 23. Causas del gusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 1)

En referencia a las respuestas recogidas sobre los porqués de la cuestión 1, en ésta subsección 1.b se analizan las razones que han dado los discentes que optaron por responder que "sí" les gustaba leer. Estas son: que "aprendo mucho ortografía y nuevas palabras" lo ha elegido el 24% del total de los alumnos participantes, "me entretiene" discurre el 22% que asegura cuando lee "se divierte" y disfruta, el 15% sostiene que disfruta de la lectura porque "le gusta imaginar cosas" "vivir aventuras". Los niños y niñas que seleccionaron esta opción buscan encontrar en la lectura mundos donde dejar volar su imaginación sin límites y vivir aventuras donde puedan sentirse protagonistas. El 9% sigue manteniendo que le gusta leer "dependiendo del libro". De estos datos se puede extraer una vez más la importancia que tiene la adecuada y exhaustiva selección de libros que debe llevarse a cabo antes de ofrecer a los discentes los textos. El 6% cree que es "interesante" y el 2% dice que "lo relaja".



Figura IV. 24. Causas de disgusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 1)

Como se puede observar en la gráfica anterior que expone los resultados de los datos extraídos de la investigación realizada, el 33% dice que no le gusta leer porque "le cuesta" hacerlo, otro 33% los participantes plantea que "se aburre" al igual que el 33% restante que afirma que los "libros que le dan son aburridos" y el 1% manifiesta que "se cansa".

Con respecto a los motivos por los que el alumnado muestra sus preferencias lectoras se obtuvieron los resultados presentados en la gráfica siguiente.

Cuestión 2: ¿Qué tipos de libros prefieres leer?

La segunda cuestión está dirigida a detectar, al igual que se hizo en el cuestionario inicial, cuáles son los géneros preferidos y cuáles son los menos elegidos por los discentes. Los resultados recogidos arrojan los siguientes datos: un 23% de alumnos prefiere leer libros "de diversión", al igual que otro 23% que como preferencia ha marcado la opción "otros" especificando que les gustaría lee "libros surrealistas". Un 20% marca la opción de "aventuras" vuelve a quedar claro que necesitan tener vivencias donde ser protagonista en los mundos que la lectura les muestre. El 13% señala que sus preferencias son los libros de "fantasía" y un 14% designa los libros que muestren "cosas extrañas y divertidas". El 5% escoge la poesía como opción y el 2% del grupo participante ha elegido el "suspense".

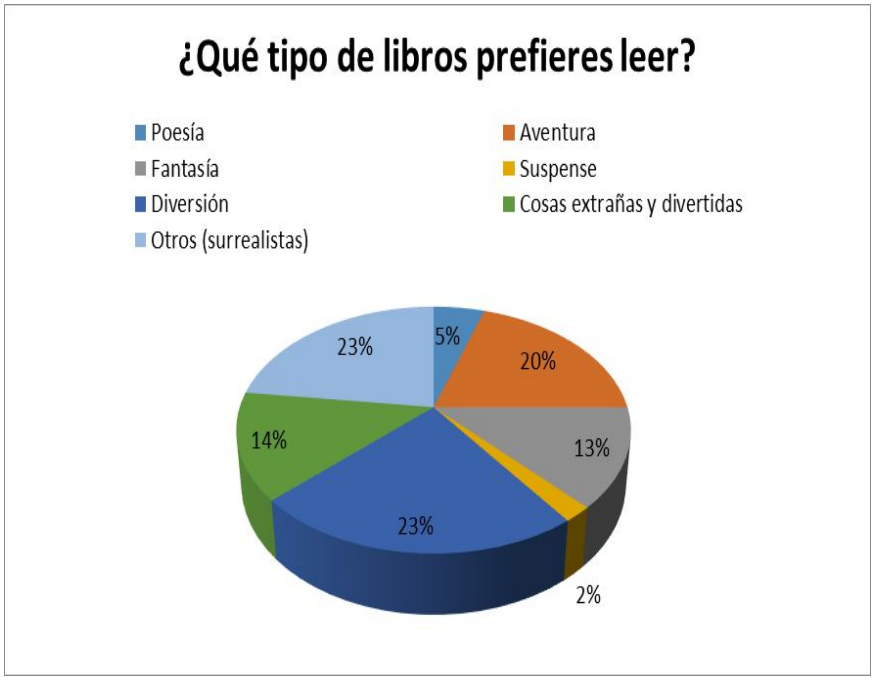


Figura IV. 25. Tipos de libros que despiertan el gusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 2)

Cabe resaltar que se puede apreciar una tendencia hacia los libros de cosas extrañas y divertidas (tendencia surrealista), hacia la fantasía, divertidos, de aventuras; todas preferencias que se pueden encontrar en los libros surrealistas. También han elegido como opción "leer libros surrealistas" dejando evidencia de las consecuencias positivas que ha tenido la aplicación del modelo didáctico basado en la retórica de humor surrealista.

Cuestión 3: ¿Te ha gustado inventar historias?

Los resultados acopiados en la cuestión 3 han sido significativos. Como se puede observar en la gráfica correspondiente a esta cuestión, el 98% contesta que le ha gustado inventar historias, frente al 2% que señala que no le ha gustado hacerlo. Otro éxito educativo posterior a las intervenciones realizadas.



Figura IV.26. Afición por inventar historias (respuesta a cuestión 3)

Cuestión 4: ¿Qué tipo de historias te ha gustado más inventar?

Las preferencias de los aprendices en relación con las historias que prefieren crear arrojan resultados muy interesantes para esta investigación. El 43% asegura preferir crear historias donde prevalezca la aventura, el 39% quiere crear historias divertidas y el 18% elige como preferente crear cosas extrañas y raras. Se puede apreciar que también, en cuanto a sus preferencias para crear historias, se existe una tendencia a crear desde la imaginación ilimitada y el desafío de crear "cosas extrañas y raras".



Figura IV.27. Preferencias por tipos de historias inventadas (Respuesta a la cuestión 4)

Cuestión 5.a: ¿Cómo definirías un microrrelato surrealista?



Figura IV. 28. Conocimiento personal sobre microrrelato surrealista (Respuesta a la cuestión 5)

La cuestión 5 que pide a los discentes que definan un microrrelato surrealista arroja los resultados anteriormente graficados. El 36% define microrrelato surrealista como un" pequeño cuento surrealista", el 24% opina que es un "cuento pequeño que contiene hechos que no pasan en la vida real", el 15% dice que es "un relato corto exagerado y que no es cierto" y, por otro lado, también con un 15% cree que es una

"pequeña historia sin sentido" y, por último, el 10% manifiesta que es una "historia pequeña". Con estos resultados obtenidos podemos decir que la propuesta referida a la creación de microrrelatos surrealistas ha sido un acierto y ha tenido una aplicación positiva.

Cuestión 6: ¿Te han gustado las historias creadas en el colegio?

Observando la gráfica de la cuestión 6 se puede ver claramente cuál es la situación referida a la pregunta tendente a conocer si les han gustado las historias creadas en el colegio. Un rotundo 98% da cuenta clara de que se han sentido motivados y cómodos a la hora de crear las historias surrealistas en el colegio y sobre todo que las obras creadas han sido de su disfrute y agrado.

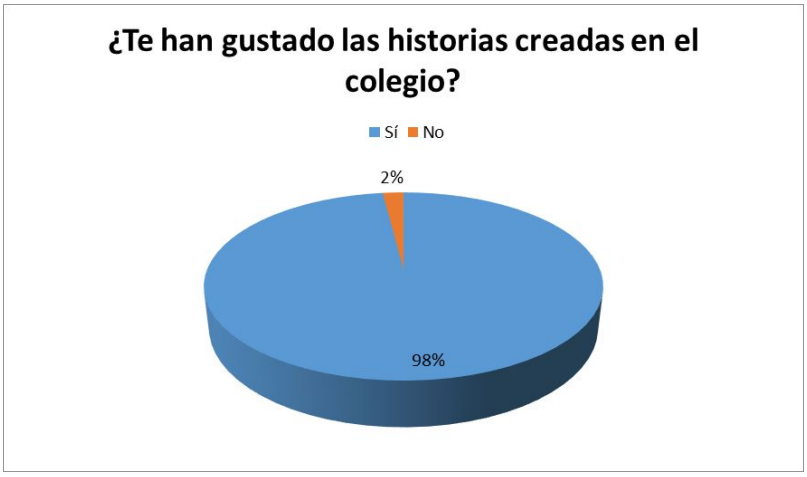


Figura IV. 29. Opinión sobre creación de microrrelatos en la escuela (Respuesta a la cuestión 6)

Cuestión 7: ¿Crees que has podido inventar historias con dos objetos que no tengan nada que ver uno con otro?

Esta cuestión tiene por objetivo conocer el nivel de autoestima y autoconcepto que tienen los discentes a la hora de plantearse un reto claro como es el de inventar dos objetos que no tengan nada que ver el uno con el otro. Los resultados finales son favorables y cumplen con las expectativas puestas en este proyecto investigador. Un concluyente 92% al que le han gustado las historias surrealistas compartidas en clase,

frente al 8% al que no le gustaron. De igual manera, se puede notar que su autoestima y autoconcepto ha sido favorecida de manera importante.

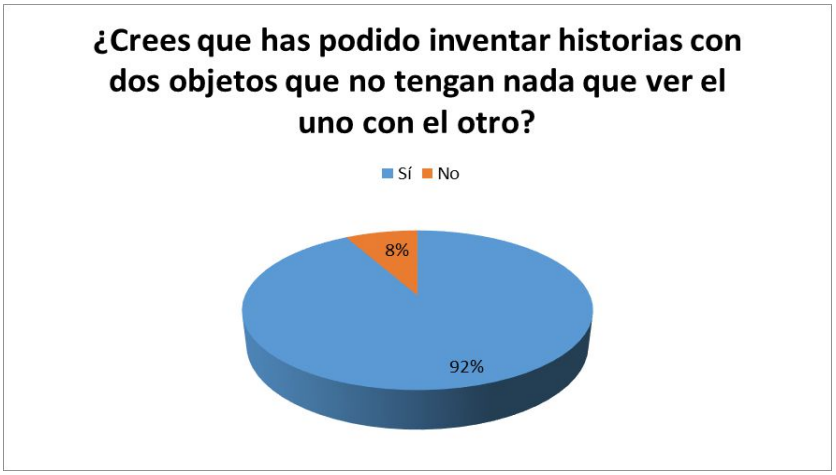


Figura IV. 30**.** Autoconcepto sobre creatividad en lo dispar (Respuesta a la cuestión 7)

Cuestión 8: ¿Qué crees que es el surrealismo?

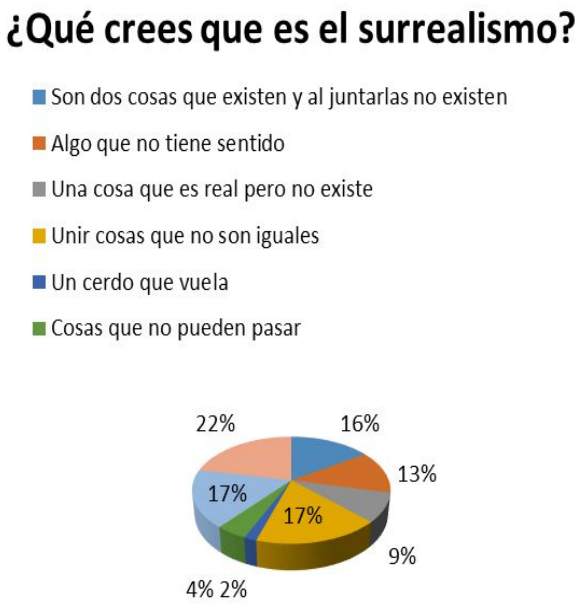


Figura IV.31. Creencias sobre la noción del surrealismo (Respuesta a la cuestión 8)

Esta cuestión pretende saber que nociones tiene el alumnado respecto de la pregunta sobre qué es el surrealismo. Un 22% define el surrealismo como "unir cosas que no son iguales", el 17% piensa que son "dos cosas que existen y al

juntarlas no existen", el 13% manifiesta que surrealismo es "algo que no tiene sentido", el 9% lo define como "una cosa que es real pero no existe", un 4% dice que son "cosas que no pueden pasar" y 2% define el surrealismo con la metáfora de "un cerdo que vuela".

Con los resultados obtenidos se puede observar que los discentes tiene una idea muy acertada de lo que es el surrealismo.

Cuestión 9.a: ¿Te ha gustado pintar tus sueños en un cuadro?

La pretensión de la cuestión 9.a es saber si les ha gustado pintar sus sueños. Se pretende saber cómo se han sentido a la hora de rememorar sus sueños y plasmarlos en un papel, si les ha gustado convertir sus sueños dormidos en sueños despiertos por obra de la imaginación. Se puede extraer de los resultados obtenidos una interpretación positiva que da cuenta clara de los efectos producidos en los discentes al realizar esta tarea. Por lo cual, se puede decir que la propuesta ha sido un éxito educativo, ya que, el 95% de los aprendices ha disfrutado al pintar sus sueños y rememorarlos y de la misma manera ha quedado claro que le ha gustado trabajar en esta línea.



Figura IV.32. Preferencia creativa plástica (Respuesta a la cuestión 9)

A la hora de analizar las razones que han llevado al alumnado participante a decidirse por una u otra opción, cabe extraer interpretaciones más acertadas observando las gráficas que a continuación se presentan.

Cuestión 9.b: ¿Por qué? (Sí)



Figura IV. 33. Motivos de la preferencia creativa plástica (Respuesta a la 9)

En suma, los alumnos participantes disfrutan dibujando las cosas que inventan, se divierten haciéndolo, les gusta tener que adivinar el significado de las cosas y poder expresarse libremente. Cabe destacar dos casos especiales: el del niño que asegura que le ha gustado dibujar sus sueños porque se ha dado cuenta de que le gustaría "investigar sobre los sueños, pero con humor" y el de la niña que afirma que le ha encantado esta propuesta porque ha descubierto que "quiere ser pintora surrealista". Estas respuestas de los pequeños hablar por si solas de la necesidad de ofrecer a los alumnos más talleres creativos y tareas donde puedan expresarse, ser protagonistas por cauces imaginativos.

Cuestión 10.a: ¿Crees que has sido capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos? ¿Por qué?

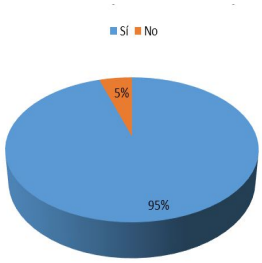


Figura IV.34. Autoconcepto en tarea creativa ekfrástica (Respuesta a la cuestión 10)

En esta ocasión los resultado fueron estos: el 95% disfrutó creando historias fantásticas a partir de dibujos y se sintió capaz de hacerlo; y el 5% contestó que se sintió capaz de crear a partir de dibujos. Las razones que justifican ambas elecciones son variadas. En cuanto al "sí", justifican la respuesta con las siguientes razones: "porque me ha encantado" un 13%, "ha sido muy divertido" un 29%, "a partir de dibujos se pueden inventar historias fantásticas" un 2%, "un dibujo da para escribir mil historias" un 13%, "tengo mucha imaginación y soy muy creativa" un 21%, "me encanta dibujar cosas raras y reírme" un 15%.

De los resultados obtenidos podemos deducir que los discentes son conscientes de su creatividad y les divierte practicar tareas imaginativas y creativas, pues con ellas se divierten y les motiva. Otro dato interesante es que les encante dibujar cosas raras y reírse de ellas, ya que, en esa línea van los fundamentos de esta tesis doctoral.

A continuación se presentan las gráficas de los porqués de la cuestión 10.

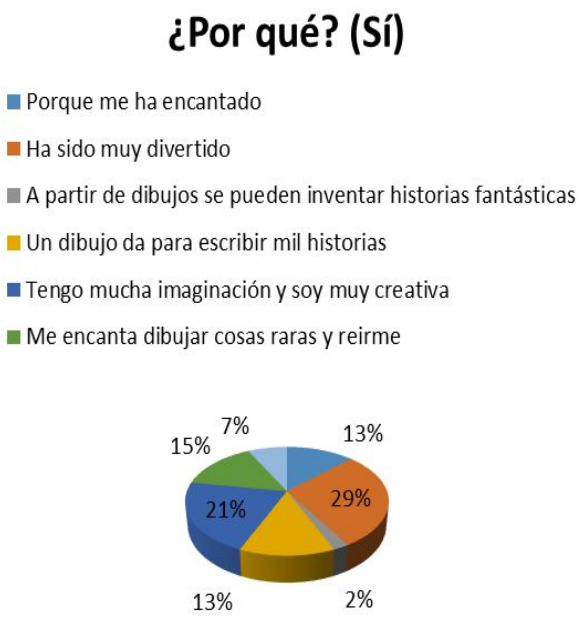


Figura IV.35. Motivos de la preferencia positiva en creación ekfrástica (Respuesta a la cuestión 10)



Figura IV.36. Motivos de la preferencia negativa en creación ekfrástica (Respuesta a la cuestión 10)

Cuestión 11.a: ¿Te ha gustado comentar con tus compañeros historias creadas por ti?



Figura IV.37. Preferencia comunicativa oral sobre creatividad (Respuesta a la cuestión 11)

Con respecto de la cuestión 11 que indaga sobre si los alumnos participantes se han sentido cómodos a la hora de comentar sus obras con sus compañeros y compañeras, los resultados obtenidos han sido muy favorecedores, pues el 98% ha respondido afirmativamente. En contraposición, tan solo un 2% asegura que no le ha gustado comentar su obra con sus compañeros y compañeras. Por lo cual, estamos en condiciones de decir que se observa una clara mejora en las competencias comunicativas de los discentes y sobre todo en su autoconcepto,

puesto que, se sienten capaces de exponer sus puntos de vista frente a la clase y también respetar los aportes de los demás.

Cuestión 11.b: ¿por qué?

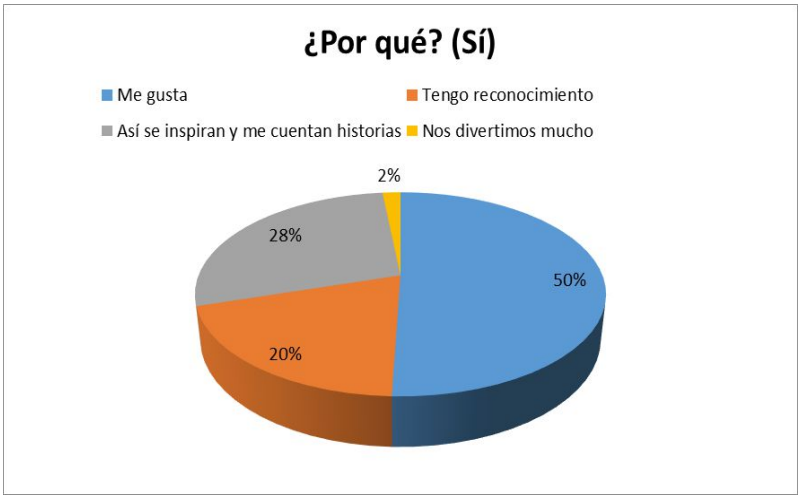


Figura IV.38. Motivos de la preferencia comunicativa oral sobre creatividad (Respuesta a cuestión 11)

Observamos en la gráfica de la cuestión 11.b una clara distribución de las razones que exponen los discentes que han contestado que les gustó compartir sus historias con sus compañeros. Un 50% indica que "le gusta", el 28% asegura que es bueno porque "así se inspiran y le cuentan historias", un 20% busca el "reconocimiento" social y la admiración de sus compañeros y compañeras de clase y un 2% opina que "se divierte" mucho con este tipo de tareas.



Figura IV.39. Motivos de la preferencia comunicativa oral sobre creatividad (Respuesta a cuestión 11)

En cuanto a las respuestas negativas, las justificaciones se polarizan en los siguientes argumentos: un 59% afirma que siente "vergüenza", y, el 41% restante designa que "no le gusta hablar en público".

Cuestión 12.a: ¿Crees que has podido inventar una historia a partir de fragmentos de libros? ¿Por qué?

El análisis de la cuestión 12 permite interpretar que el alumnado se ha sentido capaz de inventar las historias a partir de fragmentos de libros, pues la respuesta ha sido mayoritariamente favorable. Un 71% se ha sentido capaz de crear historias a partir de fragmentos de libros. En contrapartida, es el 29% restante el que contestó no sentirse capaz de inventar una historia en base al fragmento de algún libro.



Figura IV.40. Autoconcepto en invención de historias desde fragmentos de libros (Respuesta a cuestión 12)

En relación a las razones o porqués que dan los discentes en esta cuestión observamos las siguientes opiniones: 36% dice que fue "muy divertido", un 32% opina que se siente muy conforme porque "ha podido" 31% afirma que "le ha encantado" y el 1% restante nos asegura que "no le ha gustado". A continuación, se presentan las gráficas de los porqués de esta cuestión.

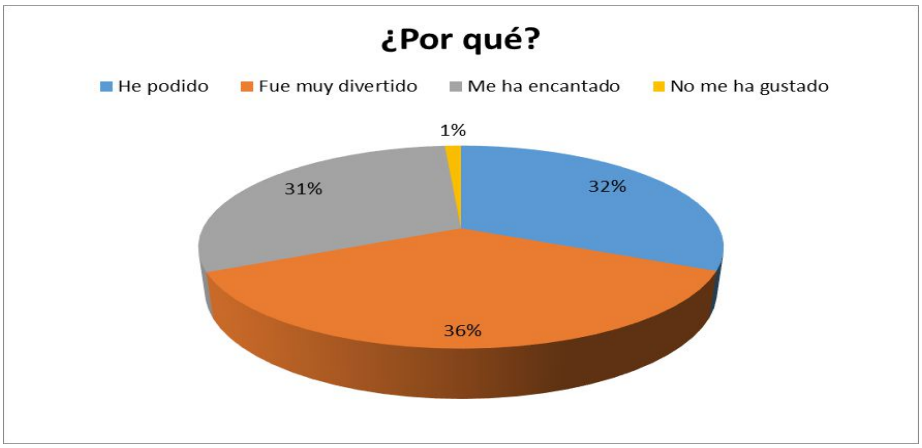


Figura IV.41. Motivos del autoconcepto en invención de historias desde fragmentos de películas (Respuesta a cuestión 12)

Cuestión 13 ¿Te ha gustado hacer una performance?



Figura IV.42. Conocimientos previos sobre *performance (*Respuesta a cuestión 13)

Esta cuestión tiene por objetivo conocer si a los alumnos participantes les ha gustado realizar la *performance* surrealista o no se han sentido a gusto realizándola. El 98% del total de los alumnos participantes ha contestado que le ha gustado realizarla. Un 2% respondió que no.

La performance ha sido un éxito. La han realizado con mucho interés y ha cumplido con los objetivos pretendidos.

Cuestión 14 ¿Cómo te ha gustado trabajar?

En relación a las preferencias a la hora de trabajar, los resultados han sido los siguientes: un 55% prefiere trabajar en pequeños grupos, el 25% en gran grupo y en una minoría representada por el 20% prefieren trabajar solos. Se puede observar que prefieren trabajar en pequeños grupos que es como se han realizado casi todas las tareas.

En general, como conclusión de este cuestionario final podemos decir que, tras el desarrollo de las tareas propuestas, han ganado confianza en sí mismos y se sienten capaces de llevar a cabo tareas complejas imaginando, divirtiéndose e interesándose por ello.



Figura IV.43. Preferencias sobre sistema de trabajo en el aula *(*Respuesta a cuestión 14)

4.1.3.3.3. Resultados y análisis contrastivo entre los resultados del cuestionario inicial y el cuestionario final

Dada la función del cuestionario inicial diseñado para recabar información sobre las preferencias, gustos y hábitos lectores de los alumnos participantes así como también de las preferencias literarias a fin de preparar la interacción en el

aula con garantías suficientes para promover el aprendizaje significativo, autónomo y creativo y después diseñar el cuestionario final con la intención de ahondar en las preferencias de los alumnos por las tareas propuestas en la intervención realizada y sobre las capacidades desarrolladas a partir de las mismas, resulta que hay cuestiones que se corresponden en uno y en otro cuestionario, y, aunque no se corresponden en su totalidad, lo cierto es que las cuestiones de contraste fundamental para analizar e interpretar los resultados de la investigación están presentes en ambos cuestionarios y ellas han permitido exponer las siguientes cuestiones de interés.

Sobre la afición lectora (¿te gusta leer?)

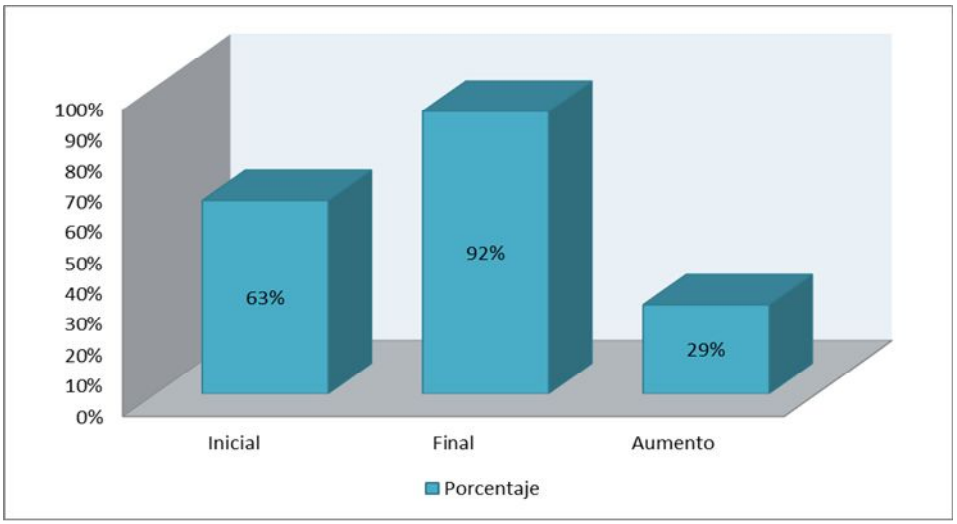


Figura IV.44. Contraste de resultados en afición lectora

Es pretensión en esta gráfica dejar plasmado el análisis contrastivo entre el cuestionario inicial y el cuestionario final respecto de los hábitos lectores de los discentes en un periodo inicial y en un resultado posterior realizado en el momento final de esta investigación. Se valora el aumento o disminución en términos de porcentajes obtenidos en la fase exploratoria y en la fase de desarrollo de la intervención.

Observamos que el porcentaje de alumnos a los que les gusta leer es del 63%. La principal razón que para ello es el buen hacer docente que se ve reflejado

en los datos recabados. En comparación con los resultados obtenidos en el cuestionario final se puede apreciar claramente un aumento significativo en cuanto al disfrute de la lectura. Ante la pregunta planteada en el cuestionario inicial ("¿te gusta leer?"), el 63% los discentes aseguran que les gusta leer asiduamente, leen tanto en el colegio como en su casa y los libros que prefieren son de aventura y diversión, creen mayoritariamente que la lectura sirve para aprender otras palabras y para mejorar la ortografía. Los alumnos que optaron por contestar negativamente respecto de sus hábitos lectores indican que las razones por las que no leen son: "porque se aburren", "los libros son aburridos", "no se les da bien" y "nos dan libros de niños pequeños".

En el cuestionario final realizado posteriormente a las intervenciones didácticas los resultados recabados han demostrado que el porcentaje de los alumnos que afirman que les gusta leer es del 98%, es decir que se ha producido un aumento del 29% y casi la totalidad del grupo indicando que le gusta leer.

Respecto de los libros que prefieren, esta vez las opciones han variado prefieren libros de cosas extrañas y divertidas, fantasía, aventura y sobre todo ha llamado la atención la opción "otros" que la han elegido un porcentaje importante y han realizado la aclaración de la opción que les gustaría leer y es el de obras surrealistas. También ha variado la visión de los motivos por los que leen: porque les gusta imaginar cosas y la aventura, los lleva a otros mundos, los entretiene; esas han sido las respuestas más comunes.

Con todo lo dicho se puede decir que la afición lectora de los alumnos participantes de esta investigación, después de las intervenciones llevadas a cabo con ellos en el marco de esta Tesis Doctoral en las que se han puesto en marcha las estrategias propias del modelo didáctico basado en la retórica del surrealismo como es propuesta de este informe investigador, ha contribuido al desarrollo de la formación lecto-literaria heurística que es apropiada y motivadora para estas edades.

Desarrollo de la creatividad y fomento de autoestima y autoconcepto

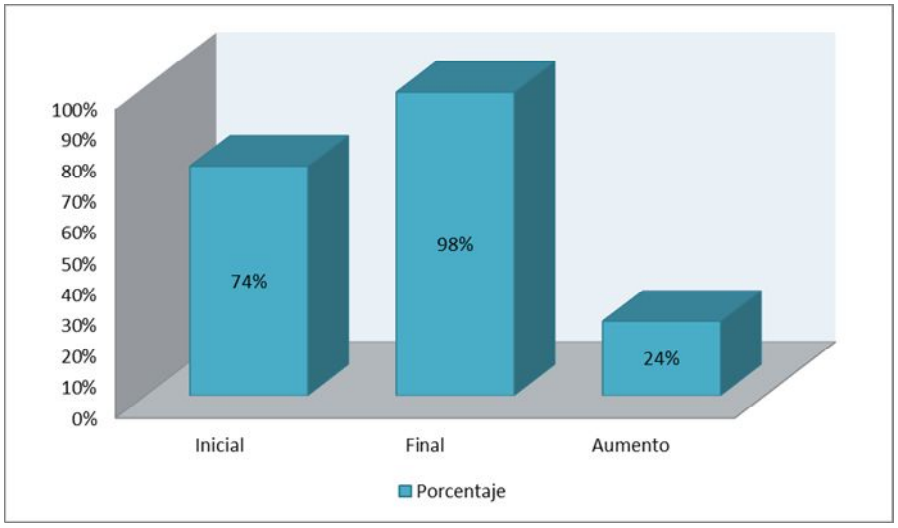


Figura IV.45. Contraste de resultados en creatividad, autoestima y autoconcepto

El contraste de resultados inicial y final en la respuesta a la pregunta por el gusto hacia la invención de historias se puede apreciar un aumento del 24%. El cuestionario inicial refleja al 74% de niños que aseguran que les gusta inventar historias. Esto da cuenta clara de que los aprendices necesitan que se les proporcione oportunidades educativas donde poder desplegar esa imaginación inherente a la infancia y aprovecharla en pro de la mejora de las prácticas educativas. El cuestionario final arroja resultados muy positivos, pues el 98% de los discentes dicen que les ha gustado inventar historias. Por lo cual, esta propuesta de crear historias en el contexto de tareas diseñadas didácticamente donde opere la metodología de la intertextualidad y de historias fantásticas ha sido otro acierto educativo.

Gusto por la invención de historias con sinéctica de dos objetos distintos

En cuanto a las cuestiones inicial y final concernientes al gusto por inventar historias con dos objetos muy distintos entre sí, se puede observar en la gráfica que en el cuestionario inicial respondieron afirmativamente en un 43%. En cambio en el cuestionario final los resultados marcan un 92% del alumnado. Por tanto, el aumento ha sido de un 49%. Una vez más podemos decir que la intervención ha

sido adecuada, pues los resultados reflejan el éxito de esta propuesta y de la necesidad de dar espacio a los aprendices para que puedan encontrar ocasiones cognitivas donde ejercer la conexión sinéctica entre lo dispar a fin de crear aplicando las posibilidades formativas de la retórica del humor disparatado, siguiendo a la línea del *nonsense*, a través de la invención de historias donde se reúnan dos objetos completamente diferentes que produzcan la chispa que propicie la imaginación creativa.

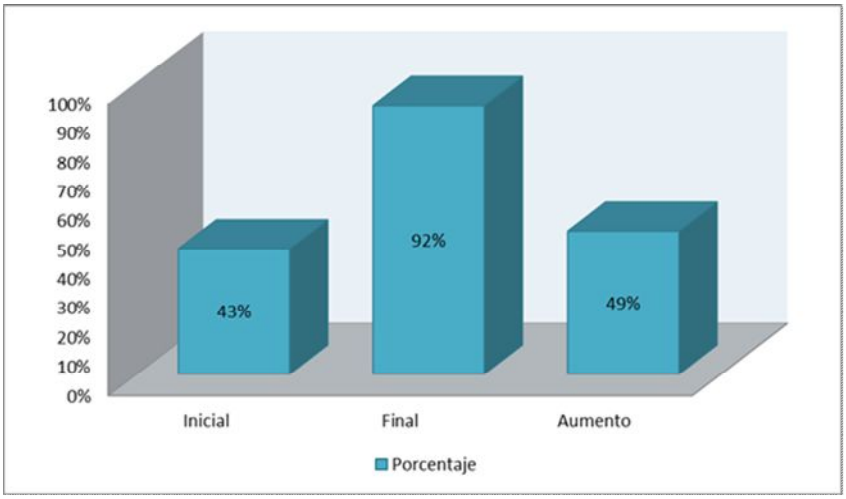


Figura IV.46. Contraste en gusto por la invención de historias con sinéctica de dos objetos distintos

Gusto por la creación ekfrástica de historias fantásticas a partir de dibujos

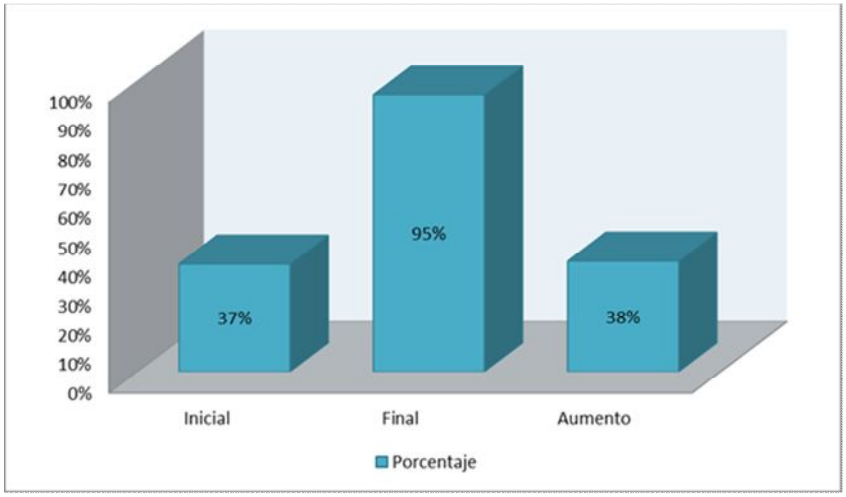


Figura IV.47. Contraste en gusto por la creación ekfrástica de historias fantásticas desde dibujos

En esta gráfica se pretende plasmar la evolución que ha seguido el alumnado clase antes, durante y después de las intervenciones para un completo análisis de los datos recabados. Atiende a la cuestión ¿Te gusta/ha gustado crear historias fantásticas a partir de dibujos? El grupo participante, en un porcentaje pequeño del 37%, alude a quienes les gusta crear historias a partir de dibujos. En el cuestionario final, pues, se observa un incremento significativo en el alumnado que responde positivamente a esta cuestión (95%). El aumento correlativo ha sido del 38%, lo cual incide en las ganas y la motivación discente por este tipo de tareas.

Otro aspecto muy importante es el aumento de su autoestima y autoconcepto. En el cuestionario inicial quedó evidenciada la baja autoestima y autoconcepto de los aprendices que no se atrevían a realizar este tipo de tareas. En el cuestionario final queda demostrado que este tipo de propuesta didáctica es óptima para mejorar las prácticas de comprensión y expresión contextualizada de su competencia comunicativa.

Gusto por dibujar sueños en un cuadro

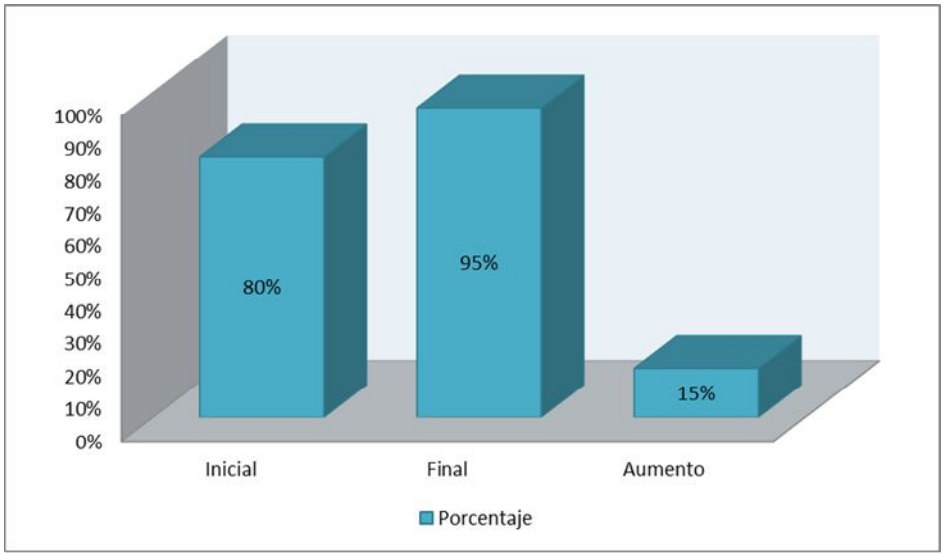


Figura IV.48. Contraste en gusto por el dibujo de sueños

En respuesta a la cuestión "¿Te gusta/ha gustado dibujar tus sueños?" los datos recabados en el cuestionario inicial fueron: 80% de alumnos participantes a

los que les gustaría dibujar sus sueños, gran mayoría, la propuesta les atrae mucho y les seduce la idea de dibujar lo que sueñan. En el cuestionario final el porcentaje que dice que le gustó realizar esta tarea es de 95%; por lo tanto, el aumento es del 15%. Esta tarea proporcionó en el aula el uso educativo de la literatura basada en la retórica del humor disparatado de inspiración surrealista como discurso integrador, significativo y lúdico; y los resultados hablan por sí solos.

Gusto por compartir historias con la clase

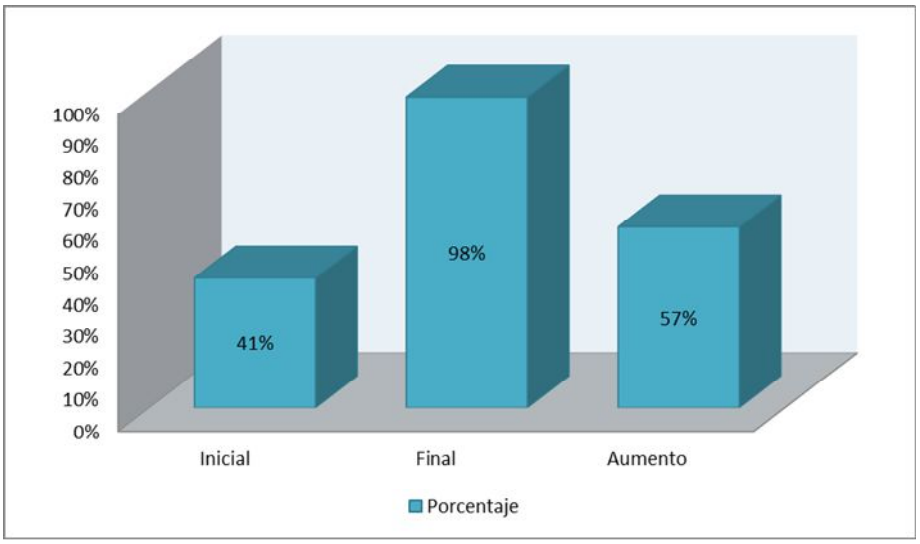


Figura IV.49. Contraste en gusto por compartir historias con la clase

En los resultados obtenidos en el cuestionario inicial ha quedado muy claro, y así se ha explicado que tan solo el 41% de los alumnos estaban dispuestos a que sus compañeros viesen sus obras y muchos menos que las tuviesen que leer oralmente.

En los datos recabados a través del cuestionario final, puede verse con claridad que el 98% del alumnado ha contestado que sí le ha gustado compartir sus historias con la clase. Pasa lo mismo que en el análisis anterior. Han obtenido un aumento considerable del 57%. No solo han disfrutado en la realización de los talleres, sino también de comunicar sus obras a sus compañeros y compañeras. A medida que iban avanzando las sesiones se iba notando la mejoría de esto aspectos.

Todo ello ha repercutido en la formación y en la mejora de sus saber competencial trabajando desde la perspectiva interdisciplinar e intercultural.

Autoconcepto en invención de historias desde fragmentos textuales

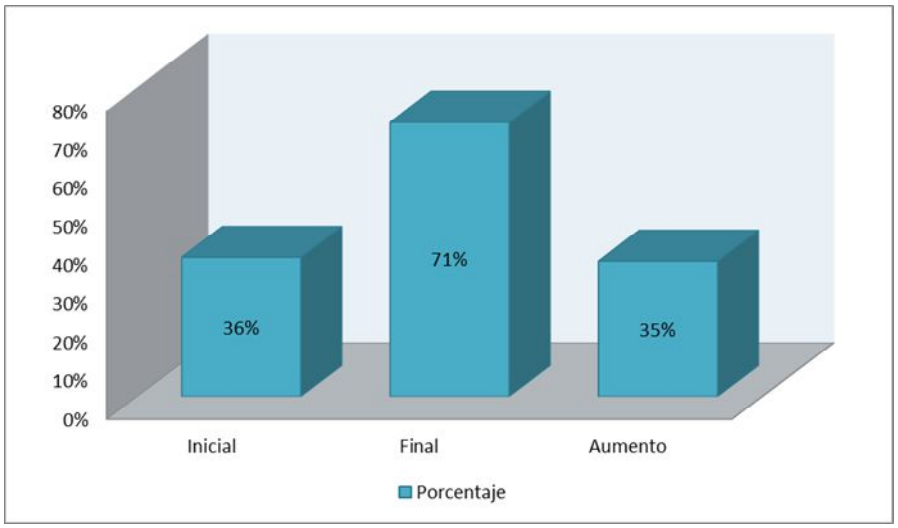


Figura IV.50. Contraste en autoconcepto de invención intertextual

Los datos recogidos en esta gráfica responden a las siguientes cuestiones: en el cuestionario inicial tan solo el 36% se sintió capaz de realizar una historia con fragmentos de libros. En el cuestionario final se puede observar que el 71% ha realizado satisfactoriamente a la tarea y le ha gustado. El aumento del 35% nos da cuenta clara de la idoneidad de este tipo de propuesta diseñada con proyección dialógica donde se operó desde la intertextualidad y desde la hipótesis fantástica de base sinéctica.

Conocimiento sobre la *performance*

Ha existido un claro avance desde los resultados extraídos del cuestionario inicial sobre los conocimientos previos del alumnado respecto de esta cuestión específica (2%) hasta los obtenidos en el cuestionario final (98%). Por tanto, el aumento ha sido del 96%.

Queda demostrado con este análisis que confirma este éxito educativo que animar la creatividad trasmodalizadora y colectiva por vía de la dramatización de

textos líricos surrealistas en una opción recomendable y muy beneficiosa para activar la creatividad de los discentes con tareas contextualizadas y probadas en lo imprevisible.

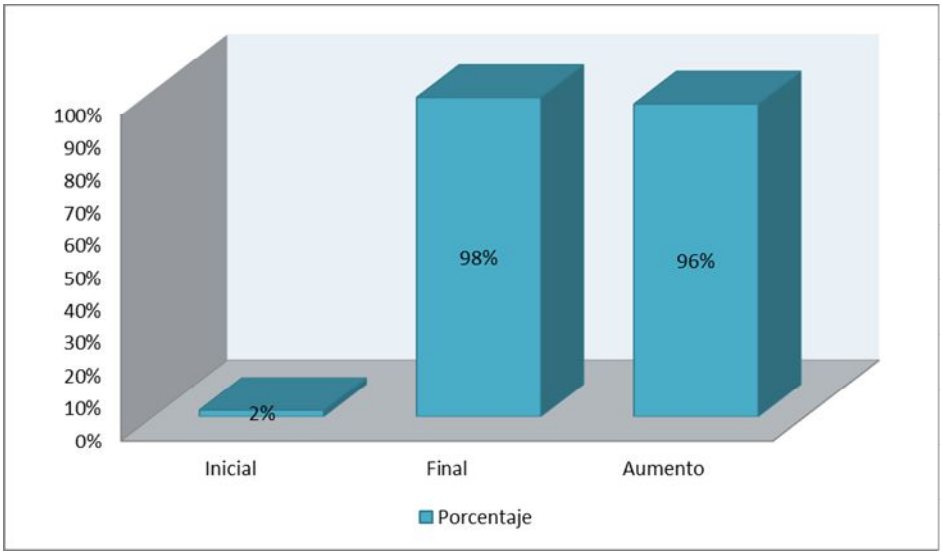


Figura IV.51. Contraste en conocimiento de la *performance*

4.1.3.3.4. Resultados y análisis interpretativo de la tarea compleja

4.1.3.3.4.1. *Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 1. Foro intertextual surrealista: Dimensión Dalí*

La tarea 1 consistió en la realización de un foro literario intertextual surrealista con el propósito de acercar el surrealismo y el mundo daliniano a los niños y niñas, propiciando para ello un foro de debate y discusión donde los discentes pudiesen expresar libremente su opinión exponiendo sus argumentos y estableciendo una comunicación pluripersonal y respetuosa en el intercambio de las opiniones sobre la temática del surrealismo daliniano. La tarea se desarrolló en un contexto de comunicación colectiva que permitió el encuentro de posturas diversas y ha apelado a las virtudes cognitivas, lingüísticas y socializadoras de la oralidad en pro del desarrollo de sus competencias comunicativas en un contexto

de comunicación colectiva donde se promovió el debate que es fundamental en una sociedad democrática.

Atendiendo a los procedimientos diseñados para la realización idónea de este foro, la primera fase correspondiente a la presentación del foro y de la tarea transcurrió según lo previsto. El primer paso fue invitarlos a ubicarse en un semicírculo para favorecer la comunicación, lo cual entusiasmó al alumnado pues no habían trabajado anteriormente de esta manera. La primera acción consistió en iniciar una lluvia de ideas sobre lo que es un foro y cuáles son los pasos didácticos para realizarlo correctamente. El alumnado expresó mayoritariamente no saber qué es un foro ni cuál es su utilidad. La idea más clara fue que se trataba de un lugar en Internet para opinar sobre las cosas. Esta aportación dio pie para abordar el aprendizaje constructivo y llegar a la noción de qué es un foro. Una vez abordado el tema de lo que es un foro se planteó puntualizar sobre la noción de foro "literario". Las respuestas fueron claras y en gran mayoría contestaron correctamente dando cuenta de su conocimiento referente a esta noción. El proceso fue similar para las ideas previas referidas a los términos "surrealista" e "intercultural" que dan nombre a la tarea.

Con respecto al surrealismo los alumnos no tenían ninguna noción previa. Ninguno sabía lo que significa surrealismo. Las respuestas se orientaron hacia la descomposición de la palabra: "sur-realismo" comunicando el significado que imaginaron "alguien que es real en el sur". Se abordó el debate al igual que en toda la tarea de manera constructiva y ofreciendo información administrada según las aportaciones de unos y otros.

Lo mismo ocurrió con el término "intercultural" término que les parecía que tenía que ver con algo relacionado a la cultura y a partir de allí se acercó a los niños a la noción correcta.

Cuando llegamos a la concepción completa de lo que era un foro surrealista intercultural se comunicó a los discentes que este foro había sido realizado en

Argentina con niños y niñas de la misma edad con los que se había trabajado sobre el surrealismo en tareas que también ellos realizarían en las diversas sesiones planificadas para este propósito. El hecho de saber que niños y niñas del otro lado del charco estuvieron en una situación similar a la planteada en esta tarea y que además habían realizado otras actividades que ellos también llevarían a cabo fue recibido con mucho entusiasmo y generó auténtica motivación en los discentes.

Para proveerles de una noción más clara de cómo llevar a cabo el foro se les ofreció como modelo audiovisual de inspiración un vídeo escolar realizado en el 1º foro literario con alumnos de tercer año de la escuela secundaria José Pilar Cota Carrillo que se encuentra recogido en el anexo 7.2.2.1 denominado Instrumentos y evidencias de la tarea 1: "Foro surrealista intercultural: *Dimensión Dalí*". Información al respecto se halla en el anexo 7.2.2.1 de esta memoria de investigación.

Acto seguido se visualizaron los siguientes vídeos referidos al surrealismo: *El surrealismo*. Introducción de Carina *y Las claves para entender la pintura surrealista*. Se abrió el coloquio. La pregunta más recurrente fue si surrealismo era igual a abstracto, se les explicó que en el arte surrealista las cosas son reales pero están descontextualizadas de su contexto habitual. Con esta explicación lo entendieron y empezó nueva lluvia de ideas, preguntas y el entusiasmo por saber más fue notable cuando la comprensión adviene desde el descubrimiento conceptual.

Se plantea a los discentes abordar la vida y la obra de un artista surrealista por excelencia: Salvador Dalí. Algunos niños y niñas habían oído hablar de este artista, pero no poseían un conocimiento ni de su vida ni de su obra. Se propuso ahondar en el mundo daliniano para que ampliaran sus conocimientos conceptuales del surrealismo desde la sensualidad de la observación. Aceptaron gustosos y ávidos de más conocimientos.

Se visualizaron los fragmentos de los siguientes videos referidos a la vida y obra de este personaje: *Salvador Dalí, breve biografía y su obra*, *Minibiografías, Salvador Dali, Todo lo que siempre quise saber sobre Dalí*, *Salvador Dalí para niños, Biografía de Salvador Dalí y sus obras más importantes, Salvador Dalí, mi loco preferido* y terminamos la sesión con el vídeo de la canción "Eungenio Salvador Dalí" del grupo Mecano. Los fragmentos de cada vídeo así como su referencia se encuentran recogidos en el anexo 7.2.2.1. La mayoría de los instrumentos recogidos en este anexo proceden de Internet, debido a la gran accesibilidad de documentación cultural en formato audiovisual que este proporciona y a la posibilidad de reproducirlo gratuitamente tantas veces como sea necesario por cualquier usuario.

Los vídeos fueron recibidos con gran interés y no dejaron de producir sorpresa y entusiasmo en los niños y niñas. Tras el pase de la antología de vídeos surrealistas, los alumnos expusieron sus ideas, opiniones, percepciones y conocimientos sobre el surrealismo y el legado de Salvador Dalí. Opinaron que fue un genio incomprendido que tenía una visión del mundo muy distinta a los demás, pero que era adelantada a su época porque se basaba en teorías científicas como en el caso de su firma, la corona líquida, que se inspiró en ver como saltaban las gotas de leche al caer al suelo.

En general la tarea transcurrió en un ambiente motivado y los alumnos asimilaron la información ofrecida con entusiasmo, opinando con soltura y respetado todas las posturas emitidas entre compañeros. El foro se realizó tal y como se ha explicado en el apartado 4.1.3.2.2.1 de la memoria de esta investigación, el cual se denomina Tarea 1. "Foro intertextual: *Dimensión Dalí*" correspondiente a los procedimientos y puntualmente en la Tabla IV.3. En conjunto, esta tarea en torno a la producción artística daliniana que exhibe su método "paranoico-crítico" entregado a los delirios del azar, tal y como se había razonado en el marco teórico de esta Tesis Doctoral, sirve con eficiencia al inicio del modelo de educación literaria que se pretende encauzar en esta Tesis Doctoral a través de la retórica del humor surrealista, que no es otra cosa que el humor que

surge de subvertir los tópicos de la realidad por la sorpresa de lo inusitado que expresa el alma profunda de la vida.

4.1.3.3.4.2. *Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 2. Creación colectiva de relatos surrealistas: El lugar de los sueños*

Continuando con el análisis interpretativo de las tareas incardinadas en la tarea compleja, se expone ahora el referido a la tarea 2 sobre creación colectiva de relatos surrealistas partiendo de los sueños y pesadillas del alumnado participante y fundamentado en los postulados que hemos venido planteando a lo largo de esta investigación con miras a resaltar las posibilidades que nos ofrece el sueño como vía de inspiración y creación artística por excelencia, y las que ofrece la retórica del humor del mundo de los sueños que ofrece el *nonsense* como fuente inagotable de experiencias e inspiración a la hora de desarrollar la creatividad.

En concordancia con los postulados de esta investigación, se propuso al sueño como vía fundamental de la liberación de la psique y como fuente indiscutible de inspiración para la creación. Al igual que lo hicieron los surrealistas que partían de sus sueños reconociéndolos como fuente inspiradora de sus obras, se propuso emular a estos artistas proponiendo que a partir de la rememoración de sus propios sueños o pesadillas, se inspirasen para crear un sueño grupal que recogiese y conjugase todos los sueños individuales a fin de que los participantes pudiesen mezclarlos jugando y combinando las diversas situaciones soñadas para conseguir así recrear el sueño colectivo.

Para ello se propuso en la primera fase de presentación de la propuesta el visionado de vídeos sobre el surrealismo, con el fin de conseguir que se sumergiesen en la manera que tenían los surrealistas de hacer arte.

Tal y como consta en la sección de procedimientos de la intervención investigadora y en el anexo correspondiente (7.2.2.2 denominado “Instrumentos y

evidencias de relatos surrealistas: *El lugar de los sueños"*), los vídeos visionados por el alumnado como modelo de inspiración en la creación de relatos del sueño colectivo fueron los siguientes: *Los lugares del sueño* editado por el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (fragmento editado desde el momento 3:23 hasta el momento 4:04); *Cómo hacer arte surrealista-Artetrack* (duración 3:22); vídeo *René Magritte y su obra.*

Se pudo observar que los modelos icónicos de obras de pintores surrealistas: René Magritte, Salvador Dalí y Remedios Varo impresionaron a los aprendices, quienes respondieron con gran interés y -cumpliendo con el objetivo de esta fase- comprendieron las indicaciones para realizar la tarea con motivación y empeño por conseguir el producto final: un sueño colectivo formado por los diferentes sueños que cada uno de ellos plasmó en dibujos y comunicó en el grupo.

La fase de realización del sueño individual y la fase del taller de creación literaria colectiva tal como se ha planteado en el apartado referido a los procedimientos se realizó con diferentes estrategias, según las características del grupo en tutorías grupales donde se ha guiado a los discentes en la obtención del sueño colectivo de manera constructiva y dinámica. Se eligió la estrategia a llevar a cabo con cada uno de ellos teniendo en cuenta la inquietud y características de cada uno de los grupos (seis niños y niñas). Los intertextos (sueños individuales) presentaron estas características: el texto es coral, no hay conjunción de textos previos y la ilustración es individual. Véanse estos ejemplos en el anexo 7.2.2.2.

Así pues, algunos grupos lo realizaron pactando entre todos qué sueño iba antes y cuál después para darle sentido a la historia que inventaron coralmente. Otros grupos lo hicieron siguiendo otra estrategia: en fila uno empieza a contar un sueño y el alumno siguiente debe unir el suyo a este dando coherencia a esa historia inconexa.

En general la tarea prosiguió sin ningún problema a la hora de realizar la tarea y al ver la historia concluida se pudo apreciar gran satisfacción y orgullo con

el producto obtenido. Cabe destacar cierta situación que se pudo detectar en las tutorías realizadas: los grupos estaban conformados con alumnado variado, es así que en un mismo grupo convivieron niños con altas capacidades con niños de bajo rendimiento. Al principio de las tutorías grupales se pudo constatar que el grupo en general dejaba de lado a algunos compañeros dando por hecho que aquellos, como no resaltaban por su rendimiento, no aportarían nada interesante al grupo. Los niños cuestionados mostraban muy bajo nivel de autoconcepto respecto de lo que podían conseguir en esta actividad y por tanto aportar al grupo mostrándose apartados y apáticos. Después de los ejercicios necesarios y las dinámicas realizadas quedó evidenciado, para sorpresa del grupo, que todos los integrantes podían alcanzar un nivel óptimo de creatividad y para sorpresa de todos, los niños de bajo rendimiento académico sorprendieron con sus habilidades creadoras obteniendo la aprobación y reconocimiento en el grupo que no suelen tener habitualmente.

A ello se añade el placer que reportó a los alumnos expresar sus mejores sueños, que en su mayoría iban relacionados con los tópicos de la libertad, el juego espontáneo y el trasporte a otra dimensión. El objeto del tobogán cobra este valor simbólico e más de un caso. Así, por ejemplo, una niña escribe: "Soñé que apareció en el colegio una nube muy grande que levantó el colegio y lo elevó hasta el cielo. Allí había un tobogán desde el que podíamos bajar a la tierra". Y otra: "Mi sueño trata sobre unas piernas gigantes que alrededor tienen un cinturón gigante que era un tobogán y había muchas espirales. También había personas viviendo allí. Ese mundo se llama el mundo de los sueños". No falta tampoco la alusión a los animales asociables con los comportamientos humanos, en la línea ascendente de las fábulas clásicas que llega hasta exponentes narrativos satíricos tales como *Rebelión en la granja* de George Orwell (2003). En estos términos alegóricos se expresa otro sueño discente: ""Es una guerra de cerdos contra tortugas en la que un árbol, harto de los conflictos, decidió ponerse en medio y desde entonces el conflicto está paralizado. / Durante años, cerdos y tortugas se han enfrentado con armas y vidas. Ambos bandos creen que tienen el control. Todos creen que para parar hace falta un ejército, pero solo hace falta la voluntad de un árbol". Los

propios ejemplos demuestran por sí mismos la alta calidad de los relatos breves surrealistas de tales alumnos, donde cerdos, tortugas y árbol en sus respectivos roles no andan lejanos de ser vinculados a personas concretas.

Este hecho propició cohesión al grupo, lo cual se ha ido notando a medida que el sueño se consolidaba llenándoles de orgullo por haber sido los protagonistas indiscutibles del producto final y sobre todo por haberlo realizado trabajando de manera colaborativa y democrática.

Tras unir los sueños, se escribió la historia de creada colectivamente y se ensayó la puesta en escena para presentar los sueños frente al grupo clase en un foro literario y con la lectura de las obras frente a atril dispuesto para tal efecto. Véanse las evidencias y los documentos audiovisuales del sueño colectivo de la tarea en el anexo 7.2.2.2 denominado "Instrumentos y evidencias de relatos surrealistas: *El lugar de los sueños"*. En el ensamblaje libre de los relatos previos se trabaja la coherencia en clave surrealista, es decir, dejando margen a la expresión del *non sense* tras el que, no obstante, no existen piruetas sin sentido sino valores humanos entre los que destaca el porvenir que trae la magia. "El sol parlante y la niña cerda" es un texto colectivo modélico al respecto:

> Un sol parlante multicolor se enamora de la cerda Pepa, pero a la cerda Pepa le gusta el zombi Ronaldo. Deciden formar una familia y se compran una casa, la casa mariposa Rosa.
> Pero el oso Poso quiere matar al zombi Ronaldo. Al final lo mata.
> Pero superAntonio lo revive con sus alas y su canto.
> Y fueron tan felices con su hijo Kiko que tomaba clases con su profesora Dragoni que baja cada lunes de la luna en un burro alado Rosa.
>
> HIMNO: Somos los payasos justicieros azote de corruptos y héroes del pueblo.
> *Los payasos justicieros: Inés, Ángel, Chaima, Fadowa*

Como fase final se realizó el foro literario el cual transcurrió con gran aceptación, compromiso y disfrute por parte de los grupos en general. Tal fue la

motivación de todos los participantes que espontáneamente decidieron poner un nombre a cada uno de los grupos y alguno incluso hizo un himno que cantaron frente a los demás compañeros como presentación del grupo. Tal es el caso del grupo llamado "Los payasos justicieros". Algunos de los nombres elegidos para representar a los grupos fueron: "Los viajeros surrealistas", "Los deformados", "Los melones pensadores", "Los sinsentidos".

4.1.3.3.4.3. *Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 3. Binomios fantásticos: La conversación infinita*

En la línea de los planteamientos del modelo didáctico que se propone en esta investigación donde prima el afán por promover el inmenso abanico de posibilidades creativas que ofrece la retórica del surrealismo y el sin sentido y enfocando el mismo especialmente en las bondades creativas que ofrecen los sueños como vía de inspiración indiscutible, ha sido pretensión de esta tarea jugar con las palabras, combinándolas y reconociendo al surrealismo y sus planteamientos como fuentes de inspiración para la creación literaria en el marco del modelo didáctico propuesto en esta investigación.

La propuesta en esta tarea ha sido trabajar el binomio fantástico que se presenta en el conocido libro *Gramática de la fantasía* (Rodari, 1981). Los mismos se han propuesto a partir de contextos inéditos que confiriesen un halo de misterio y sorpresa a los objetos presentados. Es por ello que se ha trabajado con los cuadros del surrealista René Magritte: *La clave de los sueños* y *La traición de las imágenes.* Este artista elegido es conocido por sus ingeniosas y provocativas imágenes ambiguas que pretendían cambiar la percepción condicionada de la realidad y forzar al observador a explorar los límites de la percepción. Se trata de manipulaciones de las imágenes cotidianas como un juego de imágenes ambiguas y su significado denotado a través de palabras, poniendo en cuestión la relación entre un objeto pintado y uno real. Una de las obsesiones de este artista surrealista ha sido el encuentro de contrarios, de realidades chocantes entre sí que se unen,

resultando paradójicas y extrañas, al igual que ocurre con la dinámica del binomio fantástico, que trata más que nada ilusiones ópticas que provocan chispas que obligan a salir de los caminos gastados del hábito, a descubrirse nuevas capacidades de significar (Rodari, 1981). Razón por la cual queda fundamentada la elección del artista para trabajar en esta tarea.

Esta es la "clave de los sueños", a partir de la libertad del pensamiento que no obedece a patrones de coherencia lógica: la imaginación establece puentes entre términos extraños en apariencia, pero preparados para que la imaginación establezca la unión creativa de ambos. Así escribía André Breton en su manifiesto surrealista "El Surrealismo en sus obras" (Breton, 1995, p. 335):

> La actitud del surrealismo con respecto a la naturaleza viene determinada ate todo por su concepto inicial de la imagen poética. Como sabemos, el surrealismo ha hallado el modo de obtener, antes bien en condiciones de extremada relajación del espíritu que en las de extremada concentración, ciertos fulgores ígneos que unen dos elementos de la realidad de categrías tan alejadas entre sí que la razón se negaría a ponerlas en relación.

Los pares de imágenes que proponen dichos cuadros con la distancia necesaria para conformar los binomios, están dispuestos en dos hileras verticales de objetos que aparecen sobre una palabra escrita que no se corresponde con el mismo. Debajo de un huevo se escribe *L'acacia;* debajo de un zapato se escribe la *lune*; debajo de un martillo se escribe *le desert;* debajo de un bombín escribe *la neige*, debajo de un vaso *l'orange* y debajo de una vela *le plafond*. La percepción del objeto conocido se ve completamente trastocado propiciando una conversación infinita de posibilidades creativas que se realizó en el marco de un ejercicio didáctico de ékfrasis que movilizó pintura y literatura, a la vez que se aplicaron y activaron sus conocimientos previos y experiencias lectoras anteriores en las que intervinieron, también, las variables personales.

La tarea se organizó en diversas fases, la primera de ellas consistió en la presentación de la tarea, concretamente en el visionado de vídeos que sirviesen de

modelo de inspiración para la elaboración de los binomios fantásticos. Los videos que se visualizaron fueron: *El binomio fantástico* de Ángel Iván López López (duración 4:33 minutos); *René Magritte y su obra* (duración 4:38); "Art of René Magritte: "Psychological surrealismo" (música de Enigma) (duración 5:37). En cuanto a modelos didácticos se visualizó el vídeo didáctico *Cómo escribir usando el binomio fantástico de Rodari- Gramática de la Fantasía* de Enrique Páez para instruir sobre la creación de binomios fantásticos.

Como modelo textual y referencial se presentaron binomios fantásticos realizados por alumnado argentino como creaciones realizadas en la tarea de confección del diccionario surrealista intercultural. Estas producciones fueron acogidas con gran entusiasmo, el hecho de saber que compartirían esta tarea y las creaciones con niños y niñas que se encuentran en otro continente les inspiró y motivó de manera favorable a la hora de realizar sus producciones. El abrazo entre pares que, a pesar de no conocerse y vivir en entornos muy diferentes son capaces de crear, sentir e imaginar en igual intensidad y con las mismas ganas.

La explicación de cómo realizar los binomios se apoyó en la idea expresada por Páez (la cual relaciona con las teorías psicológicas de Henry Vallon sobre la intersubjetividad) de que el origen del pensamiento infantil procede de estructuras binarias: el pensamiento en el niño surge por parejas de palabras enfrentadas para generar provocación, ya sea de discernimiento o de fantasía. Esta última se dinamiza cuando las palabras asociadas son extrañas entre sí y entre ellas se buscan parentescos inusitados. Los discentes no cesaron de preguntar cuestiones y de interesarse por las asociaciones propuestas y sorprendiéndose unos a otros con las ocurrencias de las creaciones tan originales como divertidas.

Dichas asociaciones fueron resueltas por los niños después de afianzar la idea retórica del binomio fantástico en tutorías de guía a cada uno de los grupos por separado en la Biblioteca del centro educativo. Véase al respecto en anexo 7.2.2.3 denominado "Instrumentos y evidencias de la tarea 3: Binomio fantástico; *La conversación infinita*".

Después de haber realizado las producciones discentes, estos las comunicaron en el grupo de trabajo y luego en grupo de clase. De los resultados creativos se puede resolver cómo los alumnos han sabido planificar y redactar con la retórica subversiva propia del surrealismo, donde, como en el mundo de los sueños, las obsesiones entran en espiral de fragmentos significativos hasta soluciones inesperadas.

Por ejemplo, de la junción de los objetos surrealistas "huevo" y "acacia" pintados por Magritte: surge el microrrelato "de Javier García "Había una vez una gallina que puso un huevo del que salió una acacia. De la acacia salieron huevos como frutos. Y de los huevos salió una gallina que puso una acacia de la que salieron gallinas como frutos que pusieron huevos de los que salieron una acacia y el fin del mundo". Este relato laberíntico junta entonces lo inacabable con lo apocalíptico. En clave más humorística surge el de Yazin El Ouarini, que otorga a la palabra "huevo" matices connotativos coloquiales aplicados a personas cosificadas (la "huevona"): "Érase una vez una acacia que, en vez de frutos, tenía huevos y un día se cayó y se quedó solitario. Pero una huevona se casó con él."

También son vivos ejemplos los surgidos de la asociación vaso-tormenta. Inés Ayllón le otorga sentido cósmico trabajando también la correlación entre lo lejano y lo cercano por el acercamiento visual de un telescopio y el auditivo a pesar de la distancia con un efecto de extrañeza próxima al realismo mágico: "En mi vaso favorito escuché un sonido como de tormenta. Rápidamente fui a investigar con mi telescopio y resultó que había vida allí y estaba lloviendo." Una orientación muy distinta es la que le da la imaginación de Javier García, quien introduce un tercer elemento en el binomio para tratar con un primitivismo escueto un problema de preocupación social generalizada: "Una tormenta iba a destrozar el mundo cuando un vaso la atrapó. Una bacteria entró en el vaso. Se la bebió. Ahora la bacteria es gigante y domina el universo." De cualquier manera, la retórica del binomio fantástico prueba que en el cruce de la imaginación de cada persona los elementos binarios se bifurcan hacia el infinito de versiones. Para una análisis y

disfrute de todas las producciones se remite al anexo7.2.2.3 "Instrumentos y evidencias de la tarea 3: Binomio fantástico; *La conversación infinita*".

Cabe destacar también en el análisis interpretativo de esta tarea que la intención de trabajar la interculturalidad (el binomio fantástico entre las culturas) se ha concretado de manera favorable, pues, se ha conseguido dar credibilidad a la hipótesis de esta investigación que postula que los lenguajes viven de las mixturas al igual que las personas, y así se ha vivenciado al escoger textos creados por los alumnos para formar a otros alumnos de una cultura distinta pues se ha contado con los binomios fantásticos creados por el alumnado argentino participante en esta investigación en la tarea de confección del diccionario surrealista como modelo textual y referencial para trabajar con el alumnado español.

4.1.3.3.4.4. *Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 4. Juegos surrealistas con objetos: Trasponiendo mundos*

Con esta tarea el alumnado español aprendió a elaborar objetos surrealistas que partían de otros objetos muy dispares entre sí en su género o función y emparejados para un fin creativo de esencia semejante al binomio fantástico. El hecho de ensamblarlos implicó una recontextualización de tales objetos en una dimensión nueva que los volvía únicos y originales. Partió del ejercicio de las dos acciones retóricas con las que el Formalismo Ruso identificó la literariedad: el "extrañamiento" teorizado por Sklovski y la "desautomatización" definida por Tinianov. Ambas luchan por devolver a la literatura su imaginación aventurera y desbaratadora de anquilosamientos y podrían ser resumidas en la imagen que García Lorca escogió para explicar la poesía como el acto de visión del mundo con ojos nuevos, como son los del niño asombrado (Pozuelo, 1992). Luego la extracción de dichos objetos de su contexto habitual dotándolos de nueva identidad surgida de nuevos ensamblajes no automatizados que consiguieron provocar en los discentes la optimización de la imaginación inherente al mundo infantil.

Estos objetos artísticos, algunos obrados por las mentes imaginativas del mundo infantil y otros forjados como objetos producto de los sueños dormidos y despiertos de los discentes, incitaron a generar historias de lo más disparatadas inspiradas en los mismos, consiguiendo así, por vía de la imaginación, el desarrollo de la creatividad en todas sus dimensiones y aristas y causando el oportuno efecto en los alumnos participantes de la investigación y que ha dado fundamento a todas las tareas realizadas dejando sentado que la premisa que dio origen a este proyecto investigador es idónea y motivadora por cauces del fomento del pensamiento divergente y dotando a los alumnos de competencias que les ha permitido enfrentar sus expectativas particulares con un mundo extraño y extraer de ello el poder personal que tienen para crear historias fantásticas que empujarán su cerebro hacia un entendimiento flexible y reforzado con la fuerza del humor y el asombro cognitivo que procura su desautomatización.

Siguiendo la planificación que se encuentra reflejada en la tabla IV.6 denominada "Juegos surrealistas con objetos: Trasponiendo mundos" recogida en la memoria de esta investigación en el apartado referido a los procedimientos, el primer paso consistió en la presentación de la tarea al alumnado participante.

En la asamblea se propuso una lluvia de ideas respecto de qué es un objeto surrealista. Posteriormente, siguiendo la intención de introducir a los discentes en los planteamientos referidos y sirviéndonos de algunos modelos visuales e icónicos de inspiración se procedió al visionado del video *Los lugares del sueño* editado por el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (fragmento editado: hasta el momento 1:28) imágenes de objetos surrealistas en formato digital y en soporte de papel como organizadores previos de la tarea a realizar y con las fotografías de los objetos surrealistas realizados con alumnado argentino. Los instrumentos referidos en esta tarea se encuentran en el anexo 7.2.2.4 denominado "Instrumentos y evidencias de la tarea 4: "Juegos surrealistas con objetos: *Trasponiendo mundos"*.

En la fase de confección y comunicación de los objetos surrealistas realizados los participantes españoles, tras inspirarse en ejemplos de objetos

surrealistas realizados por artistas famosos y por los participantes argentinos de su misma edad, confeccionaron también sus propios objetos surrealistas que después usaron en el entorno comunicativo de una performance realizada en la tarea 8 del desarrollo de esta investigación.

Los materiales empleados para la confección de estas obras artísticas al haberse tratado de una combinación de elementos recopilados en el entorno escolar que les permitió ampliar su conocimiento del mismo con elementos traídos de casa y de su entorno personal y familiar, les ha significado el desarrollo de sus competencias por cauces de la experiencia directa. . De la misma manera, el hecho de haber reutilizado elementos u objetos reciclándolos, transformándolos en obras de arte y dándoles otra utilidad les ha favorecido en el desarrollo de su conciencia ecológica.

La presentación de los objetos surrealistas se realizó de manera oral por la importancia que tiene propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices en esta dimensión, quienes, poseedores de la espontaneidad creativa inherente a la niñez, consiguieron que sus presentaciones ganasen en autenticidad.

Cabe resaltar algunos casos de niños muy tímidos que no se atrevían a comunicar en el grupo sus ideas con soltura y, dado el orgullo que sintieron por sus creaciones y el deseo de darlas a conocer, lograron vencer sus limitaciones y se atrevieron a realizar la presentación de sus objetos con soltura y seguridad.

Esto no se quiere valorar aquí como mera incidencia de caso aislado, sino como experiencia que incita a meditar sobre aquellos modelos de trabajo comunicativo en el aula que crean el clima adecuado para que los aprendices puedan vencer la timidez que proviene del miedo a no cumplir exactamente lo reglado. Resulta que en el ámbito donde lo normal es precisamente lo que hay que romper para ser creativo, los alumnos pierden este miedo ante la comunidad y encuentran de otro modo confianza y seguridad precisamente en su originalidad amparada por la lógica del surrealismo, donde lo más válido es lo singular abierto a

lo imprevisible, libre del cerco de la norma que impone modelos en serie. Algunos ejemplos de los nombres alegóricos elegidos para la presentación de los objetos fueron: "Vegetación de papel", "Un mundo en la caja", "Maquinaria surrealista" "Cadenas de flores". Las fotografías e instrumentos utilizados en la confección y de los productos finales obtenidos en este taller se encuentran en el anexo 7.2.2.4 denominado "Instrumentos y evidencias de la tarea 4 "Juegos surrealistas con objetos: *Trasponiendo mundos*". A él se remite para su apreciación pormenorizada.

4.1.3.3.4.5. *Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 5. Diccionario surrealista intercultural: Palabras que viajan en mi mochila*

El cometido de esta tarea consistió en la realización de un diccionario intercultural del surrealismo que incluiría materiales creativos de tres fuentes de trabajo imaginativo diversas en el espacio, el tiempo y la edad: las definiciones resultantes de la tarea realizada con alumnado español en el marco de investigación de esta Tesis Doctoral, las realizadas igualmente con alumnado argentino en el mismo marco investigador con fines interculturales, y también las del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil realizadas en el marco de la investigación realizada en la Tesis Fin de Máster que se corresponde con los antecedentes de esta investigación.

Finalmente se reunieron todas las creaciones de estas tres tareas para conformar el diccionario surrealista intercultural e internivelar con dos efectos: el primero, dar razón cabal a la idea genérica de diccionario como obra de compendio con la aportación de muchas personas y aquilatada a la largo del tiempo; el segundo, emular a dos artistas surrealistas fundamentales, André Breton y Paul Eluard, que adentraron su imaginación en el mundo retórico de *sin sentido* jugando a crear definiciones disparatadas, absurdas y auténticamente surrealistas, las cuales también reunieron en el primer diccionario surrealista.

En consonancia con lo que se ha expuesto en este informe investigador ha sido pretensión desde el inicio fomentar la interculturalidad que vincula países diferentes provenientes de continentes distintos (España y Argentina) y la confección de este diccionario ha resultado favorecedora y ha comportado beneficios imprevisibles para los discentes al aportarse mutuamente definiciones que les hacen soñar, y de este modo las palabras que los han unido han cruzado el charco para propiciar el abrazo de culturas.

La primera acción consistió en la presentación de la propuesta a los niños. Para ello se les propuso realizar una asamblea y partiendo de una lluvia de ideas referida al significado de interculturalidad, se prosiguió con un breve coloquio y siempre trabajando desde la guía a los discentes para que construyesen entre todos.

Los modelos textuales ofrecidos para trabajar el diccionario surrealista intercultural fueron: el diccionario abreviado del surrealismo de André Bretón y Paul Èluard; el diccionario estrafalario incluido en la tarea "Palabras lejanas en mi mochila" explicada en el apartado 3.2.3.2.2, que aludía a la toma de decisiones sobre la tarea compleja recogida como antecedentes de esta investigación y que sirvió de antesala a esta tarea, "Palabras que viajan en mi mochila", para poder realizar un diccionario que reuniese las definiciones de alumnado de distintas edades, distintos países y distintos contextos; el diccionario homólogo creado previamente en el mismo taller con alumnado argentino en la tarea 5 "Diccionario surrealista intercultural: *Manchas que hablan*" con alumnado argentino y explicada con detenimiento en el apartado 4.2.3.2.2.5 de esta tesis doctoral; el vídeo *Booktrailler de Vincent Climent: Diccionario surrealista* . Véase los modelos referidos en el anexo 7.2.2.5 denominado Instrumentos y evidencias de la tarea 5: "Diccionario surrealista intercultural: *Palabras que viajan en mi mochila*".

Los modelos textuales despertaron su motivación sobre todo al saber que realizaría una tarea conjunta con niños de otro país (Argentina). Surgió en los niños españoles la curiosidad por saber cómo eran los niños de Argentina, sus costumbres, sus preferencias, sus inquietudes, el tipo de vida que llevaban. Se

interesaron por saber más de ese país y formularon todo tipo de preguntas: ¿Cuál es la comida preferida? ¿Cómo son los colegios? ¿Qué hacen estos niños y niñas en su tiempo libre? ¿Qué palabras se dicen de diferente manera? ¿Qué extensión tiene ese país? Etc. Uno de los niños comentó que tenía amigos argentinos y respondió a varias de las preguntas formuladas. El resto la respondió la investigadora de este proyecto investigador.

La segunda fase de esta tarea fue la realización del diccionario. Para su confección el primer aspecto que se resolvió fue la formación de los grupos de trabajo. Teniendo en cuenta las estrategias de escritura surrealista que se quería trabajar se plantearon diversas opciones de agrupamiento:

-La mitad del aula formó grupos de cinco o seis discentes y realizó creaciones colectivas con la *estrategia de collage*. Algunos realizaron collage de ideas para la definición surrealista de algún elemento y luego se unió todas ellas intentando darle coherencia a la definición y sobre todo el matiz surrealista. Otro grupo decidió hacer un collage de sílabas para inventar una palabra nueva y darle significación. Las sílabas propuestas fueron: ta-lo-ver-so-con-ta-con, la palabra resultante fue "talónversocontacón".

Una vez conformada la palabra o concepto a definir, cada uno de los niños y niñas fue aportando una característica al personaje. Luego se procedió a unirlas todas para de esta manera crear la nueva definición del diccionario surrealista intercultural. Los alumnos también quisieron realizar dibujos sobre este nuevo y pintoresco personaje creado. Véase el anexo 7.2.2.5 denominado Instrumentos y evidencias de la tarea 5: "Diccionario surrealista intercultural: *Palabras que viajan en mi mochila*" para poder visualizar todas las creaciones literarias se remite al anexo 7.2.2.5 denominado Instrumentos y evidencias de la tarea 5: "Diccionario surrealista intercultural: *Palabras que viajan en mi mochila*". La definición correspondiente a esta nueva palabra fue la siguiente:

> *Talónversocontacón***:** Es un hombre alto que cuenta tacones. Con pelo corto y piernas cortas y pies muy largos, cuya altura la dan sus uñas, que miden dos metros o más. Con nariz larga y con ojos que son tacones con versos de Federico García Lorca, que son proyectados en la pantalla que lleva de sombrero en la cabeza. Puede almacenar la energía y la felicidad de la gente que lee sus versos en sus uñas, de una microaspiradora que tiene en las puntas de las uñas.

-Otros participantes eligieron trabajar por parejas. Este grupo realizó la escritura creativa con ejercicios de *echo poem*. Este tipo de consistió en dividir una hoja de papel en dos columnas. El alumno A escribió una palabra en la columna izquierda referida al elemento que se desea definir. El alumno B hizo lo mismo en la columna derecha y sin ver lo que el otro niño había puesto. Al hacerlo un par de veces se procedió a leer la definición. Las definiciones conseguidas fueron de lo más originales y estrafalarias. Los discentes por vía de la imaginación y del humor desarrollaron sus competencias comunicativas.

Algunos ejemplos resultantes de este tipo de escritura surrealista son "*Reloj:* Nuestro reloj te manda al pasado, presente o futuro. Te hace envejecer o convertirte en un bebé. Y no va a parar de marearte con sus vueltas o con caídas en el reloj de arena" y "*Bandera:* Nuestra bandera son gallinas rojas y amarillas que te dicen el futuro y sus alas son ordenadores". El resto, se encuentra recogido en el anexo 7.2.2.5 denominado "Instrumentos y evidencias de la tarea 5: Diccionario surrealista intercultural: *Palabras que viajan en mi mochila*".

- La última estrategia realizada con éxito fue la denominada *escritura automática*. El hecho de que se indicara a los alumnos la necesidad de anotar todo lo que les viniese a la cabeza intentando no parar y sin permitir que la mente lo haga por sí misma, impulsó que las palabras surgiesen libremente de su mente. Este fue un ejercicio lúdico con el discurso que basado en el absurdo produjo en los discentes muchas risas a la hora de ver los resultados obtenidos. Es muy importante no olvidar que una adecuada educación literaria, para ser efectiva, debe contemplar el *educar para emocionar* y esto se consigue por vías del humor, en este caso se ha producido por el *sin sentido* de las definiciones creadas. Ello no

obstaculiza la dosificación crítica correspondiente en el tono chistoso de la definición. Son ejemplos de tales efectos:

> *Ordenador:* Aparato que sirve para ordeñar, aunque la gente diría que, en todo caso, servía para ordenar. Hay que teclear el nombre de la vaca y conectar un cable con esta. La leche saldrá por lo que los incultos llaman portador USB. Si tu ordenador es de Windows, se añadirán cristales que saldrán por la pantalla. Si es de Apple, se añadirán manzanas a la vaca.
>
> *Nubes:* Lugar donde se van los unicornios a tomar el té, cotillear, contarse sus vidas y pasar el rato.
>
> *Pancarta:* Es un pan que lleva dentro una carta gigante.
>
> *Aguardiente:* El río se cayó dentro de la tierra hace muchos millones de años. Ahora se llama lava.
>
> *Tarta:* Una tarta es una excusa para ocultar su tristeza. "Tarta" en griego se traduce como ·dios de la felicidad.

- El diccionario estrafalario incluido en la tarea "Palabras lejanas en mi mochila" del Trabajo Fin de Máster de Cynthia Nathaly Chocobar *La retórica de humor surrealista como modelo de iniciación a la comunicación literaria.* Las definiciones del diccionario estrafalario se encuentran reflejado en el anexo 7.2.2-5 de este informe de investigación. De allí cabe extractar como ejemplos resultantes alguna definición como He aquí algunos ejemplos, como "*Pan-carta:* un pan en el que se guardan mensajes y se envía por correo como si fuese un sobre" y "*Gira-sol*: un sol que gira y alumbra a todos los planetas".

Todas las definiciones habilitadas e el diccionario surrealista se comunicaron en un foro literario ante el grupo clase.

La última fase consistió en el diseño y creación digital del Diccionario surrealista intercultural e internivelar de todas las investigaciones realizadas. Se

realizó, pues, la correspondiente compilación y organización de todo el material creado. Los alumnos se dedicaron con mucha motivación y disfrutaron en cada uno de los pasos llevados a cabo en esta tarea consiguiendo el objetivo de la misma y favoreciendo el desarrollo de diversas competencias: competencia en comunicación lingüística, competencia cultural y artística; competencia para aprender a aprender; competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y la autonomía e iniciativa personal todas ellas de manera integrada, relacionando los conocimientos con diferentes contenidos.

Se ha ofrecido a los discentes un contexto donde pudieron aplicar los conocimientos potenciando el desarrollo de las competencias necesarias y todo por cauces de la retórica del humor y el *sin sentido* y en consonancia con lo expuesto se ha evidenciado la idoneidad para fomentar la interculturalidad que vincula países diferentes provenientes de continentes distintos (España y Argentina). Véase el anexo 7.2.2.5 denominado "Instrumentos y evidencias de la tarea 5: Diccionario surrealista intercultural: *Palabras que viajan en mi mochila*" en el que se recogen todas las creaciones y desde el cual se puede acceder a las grabaciones magnetofónicas que muestran el proceso llevado a cabo.

El hecho de que pasen las páginas de dos en dos a la vez es intencional, y pretende jugar con la idea de un libro soñado, donde el realismo es sustituido por el doblete de la imaginación.

4.1.3.3.4.6. *Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 6. Creación de microrrelatos surrealistas: Papilla estelar*

La textualidad surrealista es especialmente prolífica para trabajar la propuesta educativa de la ekfrasis, tal y como ha demostrado Antonio Mendoza a propósito de la pintura *El uso idiomático* de Magritte en relación con el poema "Ús" de Joan Brossa (Mendoza, 2000, p. 12), bordeando en ambos casos la teoría de la representación en los filos ingenuos de la referencialidad, pues sus cuadros

son inquietantes precisamente porque no solucionan sino que problematizan y hablan al inconsciente y al lenguaje para advertir la fuga de significado que habita en los objetos simbólicos.

En otras palabras, el surrealismo en las práctica ekfrástica promueve la libertad de expresión conciente tanto de la forma como del fondo que se trabaja en la mirada artística. Así que quien se inspira ekfrásticamente en un cuadro surrealista imita más la estrategia que los contenidos.

La tarea 6 consistió en un taller ekfrástico de creación literaria destinado a que los alumnos participantes realizasen microrrelatos surrealistas partiendo de la observación de algunas obras de la artista surrealista Remedios Varo con la intención de celebrar y favorecer la esencia imaginativa inherente tanto a la literatura como a la infancia.

Como ha quedado comprobado empíricamente, la imaginación es imprescindible a la hora de organizar el pensamiento, pues activa la capacidad cognitiva y favorece la trascendencia de los límites de la identidad enriqueciendo y flexibilizando las estructuras mentales, lo cual potencia el pensamiento divergente que es tan necesario en una educación literaria acorde con los paradigmas educativos y sociales actuales tan alejados de aquellas enseñanzas academicistas que han transmitido el tópico de considerarla la "pariente pobre" del pensamiento, privándola del lugar que merece.

Esta ha sido una de las tantas razones por las que se ha optado por esta tarea de escritura creativa, y sus resultados evidencian que han sido idóneas para activar la cognición conectiva de los discentes y ha facilitado la adquisición de variadas y complejas destrezas lingüísticas trabajando de una manera lúdica, atractiva y motivadora.

Por otro lado, esta propuesta de taller ha propiciado el desarrollo integral de las competencias necesarias para conseguir un aprendizaje adecuado que se

corresponda con las necesidades actuales que proponen una concepción de la enseñanza que ha motivado y ha promovido un aprendizaje vivo y significativo que ha conseguido activar el *aprender a aprender*.

En este sentido, la escritura de microrrelatos que se ha llevado a cabo ha facilitado el acceso al currículo desde planteamientos interdisciplinares mediante un ejercicio ekfrástico que ha puesto su acento en la interpretación dando con ello un paso en la adquisición de la competencia literaria al abordar el género de la microficción que resulta productivo como recurso didáctico en el desarrollo, además, de las competencias cultural u artística y de autonomía e iniciativa personal.

El taller de ékfrasis aquí presentado ha promovido la intertextualidad entre diversas disciplinas y ha conseguido dar rienda suelta a la libertad creadora de los discentes quedando ello reflejado en cada uno de los microrrelatos creados. El hecho de haber elegido a Remedios Varo como la artista inspiradora de este taller ha sido un acierto, pue ha quedado comprobado el interés que despiertan sus obras en los niños y las niñas, dado que expresan verdaderos mundos oníricos que inspiran e invitan a indagar en los vericuetos del *non sense* con ojos de niño donde todo es posible y donde se encuentra el sentido del *sin sentido* de estas obras tan atractivas por lo extraño y original para las mentes de los pequeños, pues en ellas todo cabe y a través de este taller podrán expresarlo en la creación de microrrelatos originales, extraños, absurdos e insospechados por cauce de las estrategias interdisciplinares que han promovido la adquisición procesual de su conocimiento.

Las estrategias procedimentales que vertebraron la tarea en tres fases discurrieron conforme a lo previsto: en la asamblea inicial volcaron la lluvia de ideas sobre qué es un microrrelato y cuáles son las estrategias y los procesos requeridos para realizarlo adecuadamente según las habilidades de competencia comunicativa que requiere su género. Los alumnos expresaron lo que ya se había detectado en el cuestionario inicial: tenían conocimientos previos en este tipo de relatos, lo cual facilitó la tarea. Igualmente la mostración de ejemplos icónico-

digitales útiles para la inspiración fue bastante eficaz. Los mismos quedan contenidos en el anexo 7.2.2.6 designado "Instrumentos y evidencias de la tarea 6. Creación de microrrelatos surrealistas: *Papilla estelar*".

La siguiente fase de esta tarea consistió en la realización del taller ekfrástico. Para ello se visualizaron los cuadros más emblemáticos de Remedios Varo. Las reacciones de los discentes mostraron su entusiasmo y motivación. Cada una de las interpretaciones de los cuadros para proseguir con la realización del microrrelato fue tan personal como creativa.

La obra elegida para realizar las creaciones literarias, el cuadro denominado *Papilla estelar,* cautivó a los niños y encendió la chispa creativa de sus mentes. Esta pintura, cuya estructura iconográfica parece transportar el surrealismo a una época gótica, muestra una torre luminosa y radial a la que se accede por una breve escalinata en torno a la cual nace oscura la indefinición brumosa y en cuyo interior la luna enjaulada parece dialogar con una mujer sobria que, junto a una mesa con mantel exacto, maneja un pequeño molino que lanza polvo de estrellas.

Los estudiantes inventaron historias sumamente ocurrentes, disparatadas, originales, humorísticas e incluso, en algunos casos, filosóficas. Con humor redacta un alumno "Una mujer alimenta a la luna, porque si no lo hace, los espaguetis sabrían a verduras". Otro inventa los antecedentes que llevaron hasta la situación que refleja esta pintura: "Érase una vez una mujer rubia que era modelo, la echaron del trabajo porque le salió un grano en la cara y una verruga en las nalgas, se enfadó tanto que construyó un cohete que funcionaba con pelo. Enjauló a la luna e hizo también una jaula muy grande para enjaular al sol. El intento falló y murió, pero murió matando a su jefe al que, afortunada o desgraciadamente, le cayó el sol encima". Para contrastar el logro de las producciones infantiles en su totalidad se remite al anexo 7.2.2.6 designado "Instrumentos y evidencias de la tarea 6. Creación de microrrelatos surrealistas: *Papilla estelar*".

La última fase consistió en la presentación de las creaciones al grupo y se realizó en un foro literario conjunto entre los grupos A y B. La tarea debía de concluir en esta fase, pero fue necesario diseñar otro taller a pedido de la docente tutora del grupo A, debido a la motivación que se notó en la clase y a petición de los discentes, lo cual deja prueba y evidencia de la efectividad de este tipo de propuestas. Se siguió entonces la misma estructura y las mismas estrategias que en el primero. Lo único que varió fue la obra elegida. En esta ocasión se trabajó con la misma autora pero con obras diferentes; *La tarea* y *Encuentro.*

Según se plasma en los instrumentos y evidencias recogidos en el anexo 7.2.2.6 de este informe investigador, las producciones discentes volvieron a sorprender por su agudeza imaginativa. Sirva como ejemplo el microrrelato inventado a partir de la pintura *Encuentro,* cuyo título es "La precavida": "Es una chica que va vestida con un traje de mar y guardó su reflejo en un baúl con su mismo traje para tener un "yo de repuesto" por si acaso alguna vez ella se perdiese a si misma".

4.1.3.3.4.7. *Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 7. Hipótesis fantásticas: Vuelo surrealista al País de las Maravillas*

Como es sabido por informaciones precedentes de este informe investigador, la educación literaria advino en esta tarea con la ideación de hipótesis fantásticas inspiradas en un fragmento de *Alicia a través del espejo* de Lewis Carroll.

Así como ocurre en los sueños, los discentes tuvieron que transformar los objetos y adquirir nuevas identidades hipotéticas. Sorprendidos y confusos al principio con la extraña sensación de que el tiempo estaba jugándoles una mala pasada, no obstante ello potenció el efecto surrealista de esta estrategia en un paisaje onírico.

Afrontar la hipótesis fantástica ligada a este libro con la fórmula "¿Qué pasaría si solo pudiésemos recordar el futuro como la Reina Blanca?" fue un reto lógico-fantástico no exento de problemas, pues la primera reacción discente fue de confusión, no podían entender lo que se les estaba planteando. Planteaban si eso los convertiría en adivinos, si es que serían como videntes, que eso no podía ser. Partir de una premisa que les requería tener la memoria hacia ambas direcciones no les resultó sencillo de comprender. Poco a poco se fue desatando la capacidad inventiva de sus mentes infantiles y su aprendizaje autónomo, interactivo y personal del que salieron a la luz textos obrados por sus manos con originalidad y llenos de extrañeza. Se ha podido observar que los discentes han disfrutado de la literatura y de la escritura creativa en un ambiente de transporte al mundo mágico de lo posible.

A la hora de comunicar ante la clase las historias inventadas hubo muchas risas. Un alumno respondía que "recordaría que unas patatas dominan el mundo". Una alumna respondió pintaría mi futuro en un gran cuadro surrealista y me lo guardaría toda mi vida". El resto de ejemplos constan en el anexo. 7.2.2.7.

4.1.3.3.4.8. *Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 8. Performances de obras surrealistas de creación colectiva: El lugar de los sueños*

Los procedimientos de esta tarea referidos en el apartado 4.1.3.2.2.2 de esta memoria de investigación, también reseñados en la tabla IV.4, dan cuenta de la gran ventaja que se reportan mutuamente el aprendizaje cooperativo y la retórica del surrealismo en tareas de creación compartida que aprovechan talentos individuales y oportunidades de cruces en binomio, pues los sueños colectivos que aparecen como productos finales de su proceso provienen de la ideación de sueños individuales y de su mezcolanza a la vez estratégica y libre por acuerdo grupal.

Así pues, los sueños colectivos son polinomios de gran densidad connotativa que no solo han desarrollado las competencias clave para la vida de

interacción en grupos heterogéneos sino también las que habilitan para actuar con autonomía generando proyectos dentro de un contexto de base democrática.

De acuerdo con las buenas prácticas resultantes de la tarea 8, se valora positivamente el trazado metodológico de esta investigación en el hecho de culminar su acción didáctica con la trasposición genérica de tales sueños en obras dramáticas que, surgidas con la tarea 2 donde se habían forjado tales sueños colectivos, recobran fuerza expresiva por medio de la propuesta de *performances* donde prima la espontaneidad.

Los resultados obtenidos demuestran que la *performance* es una iniciativa educativa idónea para transportar el arte de la imaginación surrealista al propio cuerpo y al tablero de sueños que es la escena compartida, ya que procura desautomatizar al actor de factores personalizadores basados en costumbres y tópicos y lo entrega al azar de lo posible. Así lo define Rosa Pérez basándose en las teorías de Barba (2015, p. 53):

> El actor (*Performer*) despersonalizado, o del llamado "Tercer Teatro", basa su trabajo en una desculturación psicofísica del actor que le permita abandonar sus automatismos cotidianos, para emprender así una nueva técnica "extra-cotidiana" que no respete los condicionamientos habituales del cuerpo. El actor deberá convertirse en una forma "artístico-artificial" en busca de una nueva expresividad y espontaneidad, basada en la pre-expresividad (lo que caracteriza la vida del actor incluso antes de que comience a representar algo) en el derroche de energía y en el contexto socio-cultural al cual pertenece, sin tener que recurrir a la verosimilitud del comportamiento escénico.

Despersonalizados de los anclajes biográficos y de la lógica apolínea de la verosimilitud, los aprendices han jugado con la expresión corporal como artífices dionisíacos del érase con iniciativas gozosas y festivas. Del sondeo inicial se rescató como información relevante que los discentes disfrutan mucho imaginando que son otras personas, que los personajes favoritos a la hora de imaginar ser otros son sobre todo superhéroes o superheroínas o personajes cósmicos y galácticos que

aparecen y desaparecen por portales y también personajes absurdos y divertidos que les provoquen risas y los sorprendan.

En cuanto a los organizadores previos y modelos textuales utilizados en esta tarea (anexo 7.2.2.8), se advierte su funcionalidad en las performances realizadas, tanto del proceso de preparación de las mismas como así también de la representación final con fotografías y grabaciones magnetofónicas de las mismas que se encuentran recogidas en el anexo citado. En todo momento se trabajó desde la espontaneidad de los discentes dando lugar prioritario a la improvisación, con lo que hemos conseguido desarrollar la creatividad en la expresión comunicativa integral de los aprendices. Al promover la participación cooperativa y la convivencia en corresponsabilidad, su educación ha puesto el arte de vanguardia al servicio de la humanización y la motivación.

Cabe indicar que esta tarea ha contribuido en los siguientes aspectos: la mejora del desarrollo de las habilidades lingüísticas de los discentes, imprescindibles en el proceso de adquisición de la competencia comunicativa; el desarrollo de la capacidad de actuar y expresarse individual y colectivamente desde el poder despersonalizador de imaginarse otro, donde el gusto estético y expresión lúdica visten y mueven palabras y gestos. Con tal experiencia fue palpable la mejora de su competencia social y, por efecto, la confianza en sí mismos.

Las *performances* se realizaron en el aula de referencia de ambos grupos, A y B. A pesar de la limitación espacial y de recursos propiamente teatrales, las mismas trascurrieron de manera favorable y en un ambiente de disfrute y motivación. Se pudo percibir gran satisfacción a la hora de comprobar que los mensajes comunicativos que se pretendían comunicar llegaban de manera óptima a los receptores, en algunos de los casos produciendo risas y otras produciendo enfados, como es el caso de la aparición del "oso cocinero al que persiguen lentejas asesinas", el cual, cuando hizo su aparición, arrancó risas y carcajadas entre los presentes; y el caso del hada que, cuando hizo su aparición en el avión donde va el equipo del Barca y de las gatitas, todos creen que llegará a colmarlos de felicidad,

pero de pronto comenta "vaya, vaya.. ¿Qué tenemos aquí? Pero si es un avión del Barça, voy a tener que hacer algo... mmm…voy a destruirlo", esto provoca aplausos en algunos simpatizantes del equipo rival del Barça y en los aficionados mucho enfado contra esta hada tan peculiar que, al finalizar la historia, se despide diciendo "vaya... Pues me voy a otra historia a ver cómo puedo liarla y divertirme.¡Jajajá!". Todos los instrumentos y evidencias de las *performances* realizadas se encuentran en el citado anexo 7.2.2.8.

Este análisis interpretativo de esta tarea subraya, por tanto, el notorio fomento de la capacidad de invención de los aprendices que ya han anunciado otros estudiosos de la dramatización en pedagogías de aprendizaje situado para educar en la libertad humana (Tejerina, 1994; Barret, 2010). Por vía de la experiencia dramática de la *performance* los estudiantes han buscado soluciones originales a problemas concretos, como ha sido el caso de uno de los grupos que por falta de escenografía decidió que una de las niñas sería la Facultad de Biología, para expresar que entraban en ella, la niña se subió en dos sillas sosteniendo un cartel que decía "Facultad de Biología". Los niños debían pasar debajo de sus piernas (la puerta de la Facultad), una solución muy original para la problemática que se les planteó a la hora de armar la *performance*. Véase la evidencia en el anexo 7.2.2.8.

Por todo lo expuesto y reflexionado se ha podido comprobar empíricamente la idoneidad de este tipo de tareas que hacen protagonista de la escena educativa al humor surrealista. Los resultados arrojados muestran los beneficios y bondades de este tipo de expresión artística que agrupa diversos recursos del ser humano coordinando las cuatro herramientas que convencionalmente consideramos básicas para tal fin: lingüística, corporal, plástica y rítmico-musical. Ha quedado probado el hecho de que este tipo de tarea ofrece un lenguaje globalizador que no parcela artificialmente las manifestaciones expresivas del niño y también le proporciona cauce integral a su imaginación.

4.1.3.3.5 Comunicación de resultados: compilación y difusión del trabajo investigador de los sujetos participantes en la comunidad educativa

Tal como se ha pretendido lograr en este trabajo de investigación atendiendo al plan de comunicación que prevé exponer y comunicar, los resultados obtenidos ha seguido una ruta prediseñada consistente en la asistencia y la participación en seminarios, conferencias, congresos o simposios con el objetivo de conseguir divulgar el aporte científico que supone este modelo didáctico a la comunidad educativa argentina y española a fin de que puedan experimentar este modelo de creación literaria surrealista en la práctica real áulica, ya que la investigación solo concluye cuando el informe de la misma se divulga y se aplica en los centros educativos.

En consecuencia con lo indicado, el plan de comunicaciones que se llevó a cabo en encuentros científicos es el que a continuación se detalla:

- 2012-2013 Comunicación oral en el III Simposio Internacional sobre perspectivas de investigación e innovación didáctica en formación receptora: Redes hipertextuales en el aula. La educación literaria y la e-Literatura desde la minificción. Ponencia: "La luna vienen a la fragua. Poesía y narración para jugar con los sueños".

- 2012-2013 Comunicación oral en el I Congreso internacional y II Nacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria. "Educación literaria de humor surrealista para la infancia: antecedentes y estado actual de la cuestión". Universidad de Murcia-España.

- 2012-2013 Comunicación oral en el I Congreso internacional y II Nacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria. "Comunicar para conectar, reír y jugar: metodología intertextual de la creación literaria basada en la lógica de los sueños". Universidad de Murcia-España.

- 2013-2014 Comunicación oral en el II Congreso internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria. "Trasponiendo mundos: microrrelatos fantásticos de pinturas surrealistas en educación infantil". Universidad de Murcia-España.

- 2013-2014 Comunicación oral en el II Congreso internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria. "El sentido educativo del *nonsense* surrealista en la creación literaria infantil". Universidad de Murcia-España.

4.2. Investigación en tercer ciclo de Educación Primaria con alumnado de Argentina

4.2.1. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

El alumnado argentino que participó en esta investigación educativa cursaba sus estudios en el Colegio Público Nacional Nº 4730 "Nuestra Señora del Milagro" de Limache-Salta. Las intervenciones se llevaron a cabo a lo largo del curso 2014. El Centro fue designado por la tutora responsable de mi estancia en esta ciudad, la profesora titular de la Cátedra de Didáctica I y de la Cátedra de Estrategias didácticas, correspondientes a segundo y quinto año de la carrera de Licenciatura en Educación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta (Argentina). La profesora Elizabeth Bellavilla es responsable de la supervisión y coordinación de las actividades que se realizan en un núcleo de instituciones conformadas por seis colegios públicos de la ciudad, entre los cuales se encuentra la institución asignada para realizar esta investigación.

El Centro se encuentra ubicado en un barrio periférico de la ciudad de Salta. Concretamente en la etapa XIII del barrio de Limache. La oferta académica que brinda este Colegio incluye Educación Infantil (2º nivel: cuatro y cinco años, ambas con dos líneas) y Educación Primaria (1º a 7º curso, dos líneas). El edificio es relativamente nuevo y cuenta con dos plantas. También dispone de biblioteca, laboratorio, sala de ordenador y salón de actos.

Resulta importante destacar que las calles del barrio llevan el nombre de excombatientes de Malvinas, por lo que son muchos los sobrevivientes de esta guerra que viven en el lugar, sumándose personas de otras profesiones, trabajadores independientes y pertenecientes a planes sociales otorgados por el gobierno.

Otra característica a tener en cuenta es que el 10% de las viviendas del barrio han sido adjudicadas a familias a las que pertenece alguna persona con discapacidad. Inicialmente, la escuela fue pensada para atender a esta población; sin embargo, siempre se brindó educación común integrando a un alumnado diverso, y actualmente el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo es muy reducido.

El nivel socio-económico-cultural es de clase baja, dado que son muchas las familias que no llegan a cubrir sus necesidades básicas. En cuanto al tipo de familias del que proviene el alumnado podemos decir que es variado: familias biparentales, monoparentales, con más de un núcleo familiar y familias reconstruidas.

Otra factor de interés por su incidencia negativa en algunos alumnos y alumnas es la ausencia de los responsables familiares debido a las largas jornadas de trabajo que deben desempeñar; por lo cual, encontramos la presencia en la calle de muchos pequeños, traduciéndose este hecho en falta de contención y control necesarios para aprovechar su tiempo adecuadamente y para aprender normas de conducta básicos. Todo ello se ve reflejado en el bajo rendimiento escolar de algunos discentes, como así también, en algunas conductas disruptivas.

Respecto del nivel de estudio de los padres o tutores de los alumnos y alumnas, más de la mitad de esta población han cursado estudios secundarios, el 21% solo pudo realizar la escuela primaria, el 17% logró acceder al nivel terciario y un 5% concretó una carrera de grado universitario. En relación a la situación laboral, es mínimo el porcentaje (32%) que presenta cierta estabilidad laboral, el 18% se encuentra desempleado y el resto recibe algún subsidio por planes sociales (mínimos) o trabaja sin relación de dependencia desempeñándose en algún oficio.

Con el objetivo de contrarrestar la realidad antes descrita, se han tomado medidas tales como una escuela de fútbol de carácter gratuito destinada a diversas edades, charlas informativas para tratar problemas de violencia, grupos de jóvenes

organizados por la Vicaría, escuela de padres y orientación familiar, jornadas de convivencia para acercar la familia a la escuela. Cabe destacar el excelente trabajo que realizan los educadores que desempeñan sus funciones en esta escuela. Hemos podido comprobar el empeño, la dedicación, la profesionalidad y el amor con que llevan a cabo su tarea, a pesar de los factores que inciden negativamente en su realidad, la cual, lejos de amedrentarlos, los motiva a seguir adelante con sus objetivos.

El clima escolar que encontramos en las aulas fue el favorable y refleja la calidad del trabajo realizado por los docentes que allí trabajan. Deseamos destacar que los recursos humanos, organizativos y materiales se ajustaron en gran medida a las necesidades de la investigación, siendo estos últimos los que menos cumplieron con las expectativas. Las aulas disponían de los medios tecnológicos necesarios para realizar las tareas (Pizarra digital y varios ordenadores por aula), aunque, como aspecto negativo referente a esta cuestión, el centro no contaba con acceso a Internet. Las aulas disponían de escasa iluminación y espacio reducido. Deseamos resaltar que también hicimos uso de la biblioteca del Centro y del salón de actos. La biblioteca fue utilizada con el objetivo de poder trabajar con grupos reducidos y poder asegurar de esta manera una guía más cercana e individualizada a la hora de realizar los trabajos. El salón de actos fue el lugar donde se presentaron y expusieron a la comunidad educativa los trabajos realizados por los discentes.

En cuanto a las características del alumnado seleccionado como participante, se puede decir que pertenecen a la clase media-baja o baja. Son niños y niñas muy motivados a la hora de realizar tareas diferentes a las habituales. Concretamente, participaron en esta experiencia de investigación 42 alumnos y alumnas participantes: 23 niñas y 19 niños, divididos en dos Grupos A y B. Todos ellos procedentes de padres oriundos del lugar.

En el Grupo A, no encontramos en la población escolar ningún caso que presente necesidades educativas especiales, tan solo pudimos observar un niño con problemas de integración en el grupo. En el Grupo B, nos encontramos con un

niño que presentaba retraso madurativo leve y otro niño en el que se podían observar conductas disruptivas y agresivas. En ambos grupos existen casos de absentismo escolar, aunque debido a la motivación que presentaron a la hora de realizar las tareas no ocurrió durante el período de investigación, por lo cual, han participado casi al completo en la totalidad de las tareas diseñadas para este trabajo de investigación.

4.2.2. INSTRUMENTOS

En el marco del desarrollo de la investigación con alumnado de Argentina se han elegido tres tipos de instrumentos según su funcionalidad, de la misma manera que se ha hecho con el alumnado de España. Es así que los instrumentos seleccionados han sido los siguientes: instrumentos de recolección de datos y de evaluación, instrumentos didácticos de la tarea compleja e instrumentos de registro de tarea de la tarea compleja. He aquí la descripción de cada uno de ellos.

4.2.2.1. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS Y DE EVALUACIÓN

Los instrumentos de recolección de datos y de evaluación utilizados se encuentran recogidos en el anexo 7.3.1, "Recolección de datos y de evaluación de la investigación" realizada en Argentina.

- **Cuestionario inicial**. En el anexo 7.3.1.1 "Cuestionario inicial sobre preferencias literarias y desarrollo de la creatividad" se encuentra recogido dicho cuestionario. Como en el caso español, lo integran 14 preguntas que buscan extraer información sobre el grado de interés y de contacto del alumnado en relación con los elementos literarios surrealistas y la familiarización con la creatividad. El proceso de elaboración y validación es semejante al caso español.

- **Cuestionario final**. Se encuentra en el anexo 7.3.1.2, denominado "Cuestionario final sobre preferencias literarias y desarrollo de la creatividad" aplicado al alumnado argentino. Al igual que ocurrió con el cuestionario inicial, este instrumento se asemeja al utilizado con alumnado de España. Por lo tanto, el cuestionario se ha de aplicar al término de la intervención para evaluar el grado de implicación del alumnado en las tareas realizadas y contrastar la validez de la hipótesis en la praxis educativa. La visión correlativa de los cuestionarios inicial y final ofrece información de interés para la investigación.

- **Debate.** Siguiendo el mismo modelo metodológico que en el caso español, lógicamente cada una de las fases que componen la intervención acaba con una puesta en común sobre la experiencia formativa desarrollada. La oralidad, dada su manifestación espontánea, detenta un papel muy importante para recoger datos auténticos y significativos. Enseñar y aprender la técnica del debate resulta fundamental en una sociedad democrática que requiere la participación crítica y creativa de todos sus miembros, ya que, mediante el mismo se abordan cuestiones importantes, de interés general y se trata de encontrar soluciones colectivas. "El debate en la escuela constituye la mejor preparación para la vida democrática: allí se aprende a ejercer y recibir la interacción afectivo-social, practicada en un clima de respeto y cordialidad" (De Luca, 1983, pp. 73)**.** Como instrumentos contamos con la observación participante en el aula y los datos de su relación interpersonal, así como el registro de las tareas en vídeo para su pase analítico.

- **Observación directa.** Nuevamente se ha empleado la observación participante por tratarse de una investigación-acción centrada en la descripción de situaciones sociales para generar conocimientos y mejorar o transformar la realidad social. Como se ha dicho anteriormente, dentro de un marco de investigación en acción, hemos llevado a cabo una doble tarea de poner en práctica la acción pedagógica y de distanciarnos con la finalidad de observar la realidad y posteriormente realizar una reflexión. Según Muñoz, Quintero y

Munévar (2002), la investigación-acción-reflexión se instala en el paradigma epistemológico fenomenológico y toma aportes del paradigma del cambio porque genera transformaciones en la acción educativa. Para realizar la observación hemos recogido datos de tipo cualitativo: las grabaciones magnetofónicas, las fotografías y las reflexiones, y dos fuentes de información diferentes: el alumnado participante y las docentes que intervinieron en el proceso investigador. En nuestro estudio la reflexión se plasmó en un estudio cualitativo de los datos consistente en el análisis de las transcripciones de las tareas realizadas.

- **Entrevista a las docentes tutoras y al equipo directivo.** Tal y como se evidencia en la fase de exploración, se ha considerado la aportación del profesorado argentino implicado en la intervención didáctica por medio de la entrevista como un aspecto imprescindible y necesario para este estudio. No solo para informar sobre los participantes y su contexto sino también sobre su observación del aprendizaje que les ha reportado a los alumnos esta experiencia didáctica. Las entrevistas realizadas a las responsables del equipo directivo del colegio y a las docentes del grupo-clase se encuentran recogidas en el anexo 7.3.1.3.

- **Asamblea del alumnado.** Ha permitido el intercambio de pareceres por vía oral desde el coloquio y un clima propicio para construir propuestas entre todos. Se ha realizado de modo recurrente a lo largo de todas las intervenciones.

4.2.2.2. INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS DE LA TAREA COMPLEJA

En relación con la tarea compleja llevada a cabo con alumnado argentino, además de aquellas tareas integradas que comparte con las desarrolladas con alumnado español, he aquí el inventario de sus instrumentos didácticos y la relación de anexos contenidos en el anexo 7.3.2 Instrumentos y evidencias de la investigación realizada".

En los anexos 7.3.2.1, 7.3.2.2, 7.3.2.3, 7.3.2.4, 7.3.2.5, 7.3.2.6, 7.2.3.7 y 7.2.3.8) se hallan los instrumentos didácticos empleados en la realización de las tareas que componen a su vez la tarea compleja desarrollada en 5º curso de Educación Primaria respectivamente.

Contando, pues, con las tareas llevadas a cabo con ambos niveles del alumnado argentino implicado en esta investigación, los instrumentos didácticos han sido los siguientes:

En la **tarea 1. "Foro intertextual surrealista: *Dimensión Dalí"*** Los instrumentos elegidos para realizar la intervención correspondiente a esta tarea fueron los mismos que se emplearon para realizarla con alumnado de España. Véase su relación completa y la mención del anexo donde se hallan en el apartado 4.1.2.2 de este informe investigador. Dichos instrumentos se encuentran recogidos en el anexo 7.3.2.1 Instrumentos y evidencias de la tarea 1: "Foro surrealista intercultural: *Dimensión Dalí*".

Sucede lo mismo en el caso de los instrumentos didácticos empleados en el desarrollo de la **tarea 2. "Creación colectiva de relatos surrealistas*: El lugar de los sueños".*** Por tanto, su relación completa y el anexo locativo constan en el mencionado apartado 4.1.2.2 de este informe investigador. Los instrumentos mencionados puede encontrarlos en el anexo 7.3.2.2 Instrumentos y evidencias de la tarea 2: *El lugar de los sueños*".

En la realización de la **tarea 3. "Binomios fantásticos y microrrelatos surrealistas: *La conversación infinita"*** se tomó la decisión de dividirla en dos partes, tal como se hizo con el alumnado español. Los instrumentos didácticos empleados son los siguientes:

- En la primera parte hicimos uso de los siguientes instrumentos: "El binomio fantástico" de Ángel Iván López López (duración 4:33 minutos); "René

Magritte y su obra" (duración 4:38); "Art of René Magritte: Psychological surrealism" (música de enigma) (duración 5:37). Videoteca para posterior consulta y ampliación administrada por la tutora responsable (vídeo *Pink Floyd y Magritte. Surrealismo*).

-En la segunda parte: los instrumentos elegidos para realizar la intervención contamos con imágenes de los cuadros de Magritte *"*La clave de los sueños*"* y *"*La traición de las imágenes*"* tanto en formato digital como también en soporte de papel.

Como se ha realizado con los todos los instrumentos puede encontrarlos anexados en el anexo 7.3.2.3, "Instrumentos y evidencias de la tarea 3. Binomio fantástico: *La conversación infinita*".

Se han utilizado en la **tarea 4. Juegos surrealistas con objetos y máscaras: *Trasponiendo mundos y secretos*** se tomó la decisión de dividirla en dos partes:

- En la primera parte hicimos uso de los mismos instrumentos que se utilizaron para realizar la Tarea 4 realizada con alumnado de España.

- En la segunda contamos con las máscaras confeccionadas por los discentes en un taller libre y creativo realizado a tales efectos. Los instrumentos correspondientes a esta tarea podrá hallarlos en el anexo 7.3.2.4, "Instrumentos y evidencias de la tarea 4".

En relación con la **tarea 5. "Diccionario surrealista intercultural: *Manchas que hablan",*** se ha contado con estos instrumentos didácticos: la Guía didáctica editada por el Museo Thyssen-Bornemisza en el año 2013 en el marco de la exposición *El surrealismo y el sueño*; Diccionario abreviado del surrealismo creado por André Bretón y Paul Eluard en pdf. (Traducción del francés Rafael Jackson); el diccionario surrealista de Paul Eluard y André Breton en formato de papel y digital y el diccionario estrafalario realizado con alumnado de segundo

ciclo de educación infantil en la realización de la Tesis Fin de Máster presentada como antecedente de esta investigación; vídeo *Booktrailler del diccionario surrealista* de Vicente Climent (duración 1:35 minutos); video *Los lugares del sueño* editado por el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (fragmento editado: desde el momento 3:23 hasta el momento 4:05).

Se han utilizado también algunos binomios fantásticos realizados en la tarea 2, las plantillas para el diccionario en soporte de papel y en formato digital diseñados para la presentación del diccionario que reúne a todas las definiciones creadas en los diversos niveles e investigaciones tanto del antecedente de la investigación como así también de las propias creaciones realizadas en la intervención de esta Tesis Doctoral; las tarjetas con nombres sugerentes para la realización de las definiciones del diccionario intercultural contemporáneo. Todos los instrumentos se encuentran recogidos en el anexo 7.3.2.5, relativo a instrumentos y evidencias de la tarea 5.

En la **tarea 6 "Creación de microrrelatos surrealistas: *Papilla estelar*"** los instrumentos elegidos para realizar la intervención correspondiente a esta tarea fueron fragmentos breves y escogidos de los siguientes: vídeos (del 1 al 7) *Microrrelato Absurdo* (duración 0,46 minutos cada uno), video *Menos es más: microrrelatos.wmv* (adaptación visual de algunos conocidos microrrelatos realizada por alumnado del IES Cristo del Socorro para conmemorar el Día del libro 2010. Luanco-Asturias (duración 5:34 minutos); vídeo *Microrrelatos* de la red internacional de escritores "Paroxismo literario" (duración 1:04 minutos); videoteca para posterior consulta y ampliación de contenidos (vídeo *Tributo a Remedios Varo:* documental *artístico Remedios Varo. Misterio y revelación "Mujeres para un siglo, 2004"*; compilación de cuadros de Remedios Varo en formato digital y también en soporte de papel; guía didáctica editada por el Museo Thyssen-Bornemisza en el año 2013. Para consulta de los instrumentos detallados consta el anexo 7.3.2.6 Instrumentos didácticos de la tarea 6.

En cuanto a la **tarea 7, "*Collage* de películas surrealistas: *Play-pause-play*",** se ha contado con los instrumentos didácticos mencionados a continuación: vídeo *Cinecultura- El surrealismo* (duración 7:51 minutos*)*; fragmentos de diversas películas*:*

- *Alicia en el país de las maravillas* (versión de Tim Burton): Desde el minuto 0:13:33 (caída); desde el minuto 0:17:13 hasta el 0:21:37 (Alicia encuentra al gato Cheshire en el bosque junto a los demás personajes y le dicen a Alicia que deberá matar al Galimatazo); desde el minuto 0:29:23 hasta el 0:31:11 (encuentro entre Alicia y el sombrerero loco); desde el minuto 0:17:14 hasta el hasta el 0:17:32 (Alicia bebe la pócima mágica para poder empequeñecer).

- *Charly y la fábrica de chocolate* (versión de Tim Burton): Desde el minuto 0:33:32 hasta el 0:36:29 (entrando a la fábrica); desde el minuto 0:38:40 hasta el minuto 0:41:33 (presentación de la fábrica, entran por la puerta pequeña); desde el minuto 0:14:20 hasta el minuto 0:15:35 (presentación de los oompa loompas).

- *Eduardo Manostijeras* (versión de Tim ´Burton): desde 1:33:44 hasta el 1:34:11 (presentación de Eduardo); desde el minuto 1.27:53 hasta el minuto 1:27:53 hasta el minuto 1:29:02 (encuentro de Eduardo con la niña); desde el minuto 1:13:05 hasta el minuto 1:14:20 y desde el minuto 1:34:27 hasta el minuto 1:35:31 (Eduardo esculpe bloques de hielo); desde el minuto 4:09 hasta el minuto 4:31 (imagen del pueblo nevado).

- *One Week, Frozen* (dirigida por Buster Keaton): desde el minuto 3:32 hasta el minuto 6:17 (empieza el tornado, la gente corre y la casa da vueltas); desde el minuto XX hasta el minuto XX (Buster sale volando con su cama y termina en un cobertizo).

- *The ballonatic*: (dirigida por Buster Keaton): desde el minuto 13:10 hasta el minuto 13:14 (empieza el tornado, la gente corre y la casa da vueltas); desde el

minuto 13:16 hasta el minuto 13:27 (la mujer espera aburrida en el río y tomando té); desde el minuto 13:38 hasta el minuto 15:55 (Buster Keaton se dirige río abajo y en el camino se encuentra con la mujer).

Otros instrumentos que se han utilizado como nexo entre los diferentes fragmentos de las películas elegidas y con la intención de plasmar el sentido de la historia creada con este collage de películas han sido los siguientes: *Alice's Theme from Tim Burton's Alice in Wonderlad-Piano Cover* (imagen de una niña tocando al piano la canción de la banda sonora de la película de *Alicia en el país de las maravillas*), publicada en el canal de youtube de Natalya plays piano.

Esta es una canción compuesta por Danny Elfman; fragmento del vídeo del *Sketch Alicia en el País de las Maravllas. Asociación Cultural Blaumar 2013* (desde el minuto 3:36 hasta el minuto 4:32. Sketchs de *Alicia en el país de las maravillas* presentado en el IV Concurso Nacional de Sketchs Musicales que se organiza desde la Asociación Cultural Blaumar y que ha sido interpretado por alumnado de 2º y 3º de ESO. Les fue otorgado el 3º Premio de la categoría juvenil); fragmento del video *Teatro de Alicia en el País de las Maravillas, Literatura Infantil y juvenil* (desde el minuto 3:47 hasta el 4:54, publicado el 17 de diciembre de 2012.

En este vídeo se puede observar un teatro realizado por un grupo de alumnos de 3º del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada); fragmento del video *Alice in Wonderland-Visual Effects Highlights* (desde el minuto 0:33 hasta el 0:35. Subido el 14 de diciembre de 2010. Se trata de un vídeo que explica los efectos visuales destacados narrados por el Supervisor de Efectos Visuales Senior, Ken Ralston.

Para la edición de los vídeos seleccionados en la creación del *collage* se ha utilizado el programa Movie Maker de Windows.

Todos los instrumentos anteriormente detallados se pueden encontrar en el anexo 7.3.2.7 denominado "Instrumentos y evidencias de la tarea 7. Collage de películas surrealistas: *play-pause-play*".

Finalmente, para la **tarea 8. "Exposición surrealista: *El lugar de los sueños*",** se utilizaron como instrumentos de exhibición todas las obras creadas por el alumnado ubicadas en la pared con pinzas y cuerdas o bien en corchos y sobre las mesas del lugar, así como un equipo de sonido con micrófono incluido localizado en el salón de actos del colegio para que cada estudiante comunique a su comunidad educativa la ideación, el trabajo desarrollado y los resultados de su proyecto creativo.

4.2.2.3. INSTRUMENTOS DE REGISTRO DE LA TAREA COMPLEJA

Muchos han sido los instrumentos de registro de la tarea. Al igual que en el caso español, se ha empleado la observación directa, la asamblea del alumnado, videos y grabaciones magnetofónicas y los trabajos realizados por los alumnos, cuyo análisis aparece en el conjunto de anexos recogidos, en el plano de análisis de datos, dentro de la sección de anexos 7.3.2 denominada "Instrumentos y evidencias de la investigación realizada".

4.2.3. PROCEDIMIENTOS

Los criterios principales en los que se basa esta investigación, al igual que con alumnado de España, están fundamentados en el trabajo realizado teniendo en cuenta las teorías semióticas y holísticas , tendentes a potenciar el aprendizaje autónomo de la literatura por cauces cognitivos de lectura que sea preparada hacia los estadios superiores del conocimiento que requieren los actos de interpretar y crear desde las experiencias lectoras previas que el aprendiz posee para que éste otorgue un sentido personal a la obra con la diversidad de lenguajes: verbal, musical, corporal, gestual,

textual e icónico enfocados de manera interdisciplinar y sobre todo teniendo en cuenta todo lo relacionado con aquello que hace saltar los resortes imaginativos, con variedad temática alusiva y trabajando la literatura de manera integrada suscitando la creatividad por inferencias intertextuales y avanzando hacia un aprendizaje autónomo de la literatura.

Se ha seguido igualmente el modelo sistemático de Guerrero (2008) sobre fases de investigación: exploración (recolección de datos y cuestionario inicial), intervención (modelo intertextual en el aula) y presentación, comunicación, análisis e interpretación de los resultados, en los tres casos con los mismos subapartados que los estipulados en el caso de la intervención realizada en España. Se remite al apartado 4.1.3 de esta memoria doctoral.

4.2.3.1. FASE DE EXPLORACIÓN

Cabe aquí la recolecta de la información sobre los conocimientos e ideas previas del alumnado participante en la investigación. El contexto y el nivel académico y cognitivo son factores de interés relevante, como también lo es recabar datos útiles para el incremento de la significatividad de la intervención posterior (opiniones y preferencias).

4.2.3.1.1. Recolección de datos sobre los participantes y sus conocimientos previos

4.2.3.1.1.1. *Información sobre los participantes*

La primera acción exploratoria consistió, pues, en recabar información sobre los aprendices participantes en la investigación-acción en el aula por medio de la toma de contacto inicial con el personal docente encargado de la dirección

para explicar el proyecto que se pretendía llevar a cabo en la institución educativa en cuestión y para solicitar los permisos respectivos y pertinentes.

Esta acción exploratoria aplicada tanto con la directora como con la vicedirectora del centro educativo elegido para llevar las intervenciones didácticas nos ofreció información muy válida y necesaria para conocer y comprender con detalle el contexto donde se trabajaría, ya que, presentaba características completamente diferente al contexto español.

La segunda acción exploratoria tuvo como protagonistas a las docentes tutoras responsables de los grupos del alumnado participante. Quisieron participar también algunas especialistas, como así también la vicedirectora que nos acompañó en todas las sesiones y colaboró asiduamente en las mismas. La reunión con las docentes repitió el gran interés por parte de las maestras involucradas, como ocurrió con el personal encargado de la dirección del centro educativo.

.

Al igual que en el caso español, se les informó sobre el objetivo comunicativo y dialógico de la experiencia de investigación intercultural que iban a realizar.

Cabe señalar que se han realizado previamente varias investigaciones consultivas por medio de entrevistas en otros centros interesados en acoger nuestra propuesta, con el fin de seleccionar un entorno completamente diferente al contexto de la investigación con alumnado de España, ya que es importante, desde nuestro punto de vista, dejar demostrado que la creatividad no es propiedad de algunas clases puntuales con características específicas, sino que, por el contrario la podemos encontrar en todos y cada uno de los contextos posibles.

Esta es una de las premisas que sustentan la presente Tesis Doctoral. Los datos recabados en estas entrevistas constan en el anexo 7.3.1.3, que contiene la entrevista a las docentes tutoras.

4.2.3.1.1.2. *Cuestionario inicial sobre las preferencias literarias y desarrollo de la creatividad*

El cuestionario inicial sobre las preferencias de los participantes constituyó un instrumento indispensable, pues, además de la observación participante de la investigadora y de la información complementaria que aportó la información recopilada a tales fines en las entrevistas con las profesoras tutoras de los grupos en cuestión, constituyó el suministro destinado a extraer información sobre sus hábitos lecto-escritores y su autoconcepto en relación con su capacidad creativa así como sus preferencias literarias.

Los instrumentos de esta índole son varios y están distribuidos a lo largo de la investigación-acción para extraer datos valiosos y contrastables. Estos son las entrevistas a las docentes, los cuestionarios iniciales, así como el análisis de los resultados del cuestionario inicial sobre las preferencias de los sujetos participantes.

La dinámica didáctica al respecto fue la misma en todos sus términos a la realizada con el alumnado español. Los aspectos analizados en dicho instrumento respondieron igualmente a las siguientes cuestiones de interés educativo tales como las preferencias, los gustos y los hábitos literarios, el autoconcepto, las preferencias, las experiencias y la predisposición hacia la capacidad inventiva de relatos con los elementos más dispares, incluso películas en juego intertextual, y de pintura de sueños fantásticos, como sucede en el surrealismo; y, por último, la habilidad y la tendencia hacia el comentario oral de las creaciones propias.

Por tanto, para su lectura, véase el apartado 4.1.3.1.1.2 de esta memoria doctoral. El anexo donde se recogen sus instrumentos correspondientes es el 7.3.1.1.

4.2.3.1.2. Toma de decisiones sobre la estructura de las tareas complejas

En concordancia con lo expuesto, la toma de decisiones se realizó en base a los resultados obtenidos en el cuestionario inicial y en torno a la información brindada por las docentes tutoras.

Decisión principal fue retomar el diagrama de la tarea compleja elaborado en el marco metodológico de esta investigación, el cual se reproduce a continuación como propósito de acción firme en la intervención. En él constan reunidas y secuenciadas todas las tareas aplicadas.

He aquí el diagrama correspondiente a la tarea compleja mencionada:

Tabla IV.11. Diagrama de la tarea compleja con alumnado de Argentina

TAREA COMPLEJA							
Tarea 1	**Tarea 2**	**Tarea 3**	**Tarea 4**	**Tarea 5**	**Tarea 6**	**Tarea 7**	**Tarea 8**
Foro intertextual surrealista	**Creación colectiva de relatos surrealistas**	**Binomio fantástico**	**Juegos surrealistas con objetos y máscaras**	**Diccionario surrealista intercultural**	**Creación de microrrelatos surrealistas**	**Collage de películas surrealistas**	**Exposición surrealista**

4.2.3.2. FASE DE INTERVENCIÓN

4.2.3.2.1. Estrategias de actuación

Se siguen los mismos parámetros didácticos que en la intervención con el alumnado español. Por tanto, se remite al apartado 4.1.3.2.1 para su seguimiento pormenorizado.

Cabe subrayar que las diversas tareas se integran en una compleja con fines competenciales y que, en consecuencia, importa generar conocimiento a través de la difusión de las obras discentes conseguidas en el entorno de la comunidad educativa.

Esta decisión es acorde con la línea investigadora que cultivan las directoras de esta Tesis Doctoral para abrir cauce a la didáctica eficaz y al reconocimiento social de la inteligencia imaginativa de los estudiantes de diversas etapas educativas, desde la perspectiva metodológica del "empoderamiento" que ha sido popularizada en los entornos científicos de la educación por Prensky durante el último decenio y que ejerce gran influencia en su prospectiva de educación para la ciudadanía.

La profesora Caro lo ha definido en el campo de la educación literaria como reivindicación de "la dignidad y la transferencia social de la creatividad infantil y juvenil convirtiendo a los alumnos en productores corresponsables de una obra de cultura".

En este sentido, añade que "Para que este empoderamiento no se limite a los efectos decisivos y se remonte a las causas de una educación integral de la literatura, importa proporcionar a los alumnos obras completas con sentido vital y construcción artística" (Caro, 2015b, p. 318).

4.2.3.2.2. Cronograma previsor de las tareas de actuación

Tabla IV.12. Cronograma previsor de las tareas de la investigación

Temporalización				Secuenciación
Fase	**Sesión**	**Fecha**	**Grupo / duración**	**Descripción de tareas y lugar**
EXPLORACIÓN	**1ª**	3/7/2014	Personal directivo del Centro elegido. 60 minutos.	Recogida de información sobre participantes (entrevista con directora y vicedirectora del CP Nuestra Señora del Milagro) y diseño del calendario de actuaciones. *En sala de reuniones.*
	2ª	3/7/2014	Tutoras. 60 min.	Recogida de información sobre los participantes (entrevista con las docentes tutoras de 5º de Educación Primaria del Centro elegido). *En el aula de referencia.*
	3ª	8/7/2014	5º curso-2º Ciclo de Ed. Primaria. 60 min (30 min. grupos A, B).	Cuestionario inicial para alumnado de Argentina sobre las preferencias literarias y desarrollo de la creatividad. *En el aula de referencia.*
INTERVENCIÓN	**4ªa 5ª**	4/8/2014	5º curso-3º Ciclo Ed. Primaria. 180 min. (90 min. por grupo)	**Tarea 1. "Foro intertextual surrealista*: Dimensión Dalí"*** *En el aula de referencia*
	6ªa 9ª	7 y 8/8/2014	5º curso-2º Ciclo Ed. Primaria. 400 min. (200 min. por grupo)	**Tarea 2. "Creación colectiva de relatos surrealistas: *El lugar de los sueños"*** *En el gimnasio.*
	10ªa 11ª	11/8/2014	5º curso-2º Ciclo de Ed. Primaria180 min (90 min. por grupo)	**Tarea 3. "Binomio fantástico: *La conversación infinita"*** *En la biblioteca*
	12ªa 15ª	14 y 15/8/2014	5º curso-2º Ciclo de Ed. Primaria.330 min. (165 min. por grupo)	**Tarea 4. "Juegos surrealistas con objetos y máscaras: *Trasponiendo mundos y secretos"*** *En la biblioteca*
	16ªa 17ª	19/8/2014	5º curso-2º Ciclo de Ed. Primaria. 240 min. (120 min. por grupo)	**Tarea 5. "Diccionario surrealista intercultural*: Manchas que hablan"*** *En la biblioteca/En casa*
	18ªa 19ª	21/8/2104	5º curso-2º Ciclo de Ed. Primaria. 180 min. (90 min. Con cada Grupo)	**Tarea 6. "Creación de microrrelatos surrealistas*: Papilla estelar"*** *En la biblioteca.*
	20ªa 25ª	22,23,26,27, 28,29/8/2014	5º curso-2º Ciclo de Ed. Primaria. 300 min. (trabajo con A y B a la vez)	**Tarea 7. "Collage de películas surrealistas: Play-pause-play"** *En la biblioteca*
	26º	25,26,27,28/ 8/2014	5º curso-2º Ciclo de Ed. Primaria. 240 min.	**Tarea 8. "Exposición surrealista: *Los sueños dormidos y despiertos"*** *En el gimnasio y salón de actos*
	27º	12/9/2014	Todo el colegio	
CONCLUSIÓN	**28ºa 29º**	30/9/2016	5º curso- 2º Ciclo de Ed. Primaria. 60 min. (30 min. grupos A, B).	Cuestionario final sobre preferencias literarias y desarrollo de la creatividad *En el aula de referencia*

4.2.3.2.2.1. Tarea 1. Foro intertextual surrealista: *Dimensión Dalí*

Tabla IV.13. Foro intertextual surrealista: *Dimensión Dalí*

SESIÓN	FASES DE LA TAREA	ACTIVIDADES INTEGRADAS
4º	GRUPO A Presentación del foro y de la tarea a realizar.	Se realizaron las mismas actividades que en la tarea 1 trabajada con el alumnado español. Véase apartado 4.1.3.2.1, tabla IV.3.
4º	Sondeo de ideas previas	Se realizaron las mismas actividades que en la tarea 1 trabajada con el alumnado español. Véase apartado 4.1.3.2.1, tabla IV.3.
4º	Visionado de vídeos	Se realizaron las mismas actividades que en la tarea 1 trabajada con el alumnado español. Véase apartado 4.1.3.2.1, tabla IV.3.
4º	Realización del foro	Se realizaron las mismas actividades que en la tarea 1 trabajada con el alumnado español. Véase apartado 4.1.3.2.1, tabla IV.3.
5º	GRUPO B Presentación del foro y de la tarea a realizar	- Se realizaron las mismas actividades que en la tarea 1 trabajada con el alumnado español. Véase apartado 4.1.3.2.1, tabla IV.3. Aula de referencia. Grupo B. 15 minutos.
5º	Sondeo de	

	ideas previas	Se realizaron las mismas actividades que en la tarea 1 trabajada con el alumnado español. Véase apartado 4.1.3.2.1, tabla IV.3.
5º	Visionado de vídeos	Se realizaron las mismas actividades que en la tarea 1 trabajada con el alumnado español. Véase apartado 4.1.3.2.1, tabla IV.3Visionado de videos referidos a la temática.
5º	Realización del foro	Se realizaron las mismas actividades que en la tarea 1 trabajada con el alumnado español. Véase apartado 4.1.3.2.1, tabla IV.3.

Total de sesiones de la Tarea 1: 2 sesiones

- Grupo A: 1 sesión (90 minutos)
- Grupo B: 1 sesión (90 minutos)

4.2.3.2.2.2. Tarea 2. "Creación colectiva de relatos surrealistas: *El lugar de los sueños"*

Tabla IV.14. Creación colectiva de relatos surrealistas *El lugar de los sueños*

SESIÓN	FASES DE LA TAREA	ACTIVIDADES INTEGRADAS
6º	GRUPO A Presentación de la propuesta	Se realizaron las mismas actividades que en la tarea 2 trabajada con el alumnado español. Véase apartado 4.1.3.2.2, tabla IV.4.

6º	Realización del sueño individual	Las únicas modificaciones conciernen al espacio: con el alumnado los visionados se realizaron con todo el grupo-clase en la biblioteca y las actividades en el gimnasio. No se utilizó en ningún momento el aula de referencia de los grupos.
7º	Taller de creación literaria colectiva	
7º	Presentación de la obra surrealista de creación grupal	
8º	GRUPO B Presentación de la propuesta	
8º	Realización del sueño individual	
9º	Taller de creación literaria colectiva	
9º	Comunicación de la obra surrealista de creación grupal	

Total de sesiones de la Tarea 2: 4 sesiones

- Grupo A: 2 sesiones (25 y 75 minutos).
- Grupo B: 2 sesiones (25 y 75 minutos).

4.2.3.2.2.3. Tarea 3. "Binomio fantástico: *La conversación infinita"*

Tabla IV.15. Binomios fantásticos: *La conversación infinita*

SESIÓN	FASES DE LA TAREA	ACTIVIDADES INTEGRADAS
10º	GRUPO A Presentación de la tarea	Se realizaron las mismas actividades que en la tarea 3 trabajada con el alumnado español. Cabe señalar la única variante que fue el espacio en donde se realizó la actividad. En caso del alumnado argentino se trató de la biblioteca. Véase apartado 4.1.3.2.2, tabla IV.5.
10º	Realización de los binomios fantásticos	-Tutoría de afianzamiento similar a la realizada en la tarea 3 trabajada con el alumnado español con la única variante del lugar donde se llevó a cabo. En el caso del alumnado argentino se realizó en la biblioteca rotando por los grupos. Véase apartado 4.1.3.2.2, tabla IV.5.
10º	Exposición de los binomios fantásticos creados a la clase	-También en caso del alumnado argentino se realizó la lectura y exposición al grupo de la clase de las producciones realizadas. Biblioteca. Grupo A. 30 minutos.
11º	GRUPO B Presentación de la tarea	Se repitieron las pautas de las tareas realizadas con el Grupo A.

11º	Realización de los binomios fantásticos	Se repitieron las pautas de las tareas realizadas con el Grupo A.
11º	Exposición de los binomios fantásticos creados a la clase	Se repitieron las pautas de las tareas realizadas con el Grupo A.

Total de sesiones de la tarea 3: 2 sesiones

- Grupo A: 1 sesión (80 minutos)
- Grupo B: 1 sesión (80 minutos)

4.2.3.2.2.4 Tarea 4. "Juegos surrealistas con objetos y máscaras: *Trasponiendo mundos y secretos"*

Tabla IV.16. Juegos surrealistas con objetos: *Trasponiendo mundos*

SESIÓN	FASES DE LA TAREA	ACTIVIDADES INTEGRADAS
12º	GRUPO A Presentación de la tarea	-Lluvia de ideas sobre que es un objeto surrealista. -Visionado de imágenes en soporte digital y en papel. Biblioteca. Grupo A. 15 minutos.
12º	Confección de los objetos surrealistas	-Confección del objeto surrealista con elementos encontrados en el entorno escolar y con elementos traídos de casa. Biblioteca. Grupo A. 60 minutos.

12º	Presentación del objeto	-Presentación del objeto surrealista al grupo clase con explicación de sus características: cómo ha sido elaborado, cuál es su nombre y cuál es su historia. Biblioteca. Grupo A. 15 minutos.
13º	GRUPO A Presentación de la tarea	-Lluvia de ideas sobre qué es una máscara surrealista. -Mostración de modelos textuales icónicos y digitales como organizadores previos para trabajar las máscaras.: vídeo *Los lugares del sueño* editado por el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. En la biblioteca. Grupo A. 15 minutos.
13º	Confección de las máscaras	-Confección de máscaras surrealistas con materiales de libre elección respetando el gusto personal y dando rienda suelta a la imaginación. - Biblioteca. Grupo A. 45 minutos.
13º	Presentación de las máscaras	-Presentación de las máscaras surrealistas al grupo clase con la respectiva explicación de sus características: cómo ha sido elaborada, cuáles son los materiales que la componen, que representa, etc. Biblioteca. Grupo A. 30 minutos.
14º	GRUPO B Presentación de la tarea	Procesos semejantes a los del grupo A.
14º	Confección de los objetos surrealistas	Procesos semejantes a los del grupo A.
14º	Presentación del objeto	Procesos semejantes a los del grupo A.

15º	GRUPO B Presentación de la tarea	Procesos semejantes a los del grupo A.
15º	Confección de las máscaras	Procesos semejantes a los del grupo A.
15º	Presentación de las máscaras	Procesos semejantes a los del grupo A.

Total de sesiones de la tarea 4: 4 sesiones (360 minutos)

- Grupo A: 1 sesión (15,60 y15 minutos)
- Grupo A: 1 sesión (15,45 y 30 minutos)
- Grupo B: 1 sesión (15,60 y15 minutos)
- Grupo B: 1 sesión (15,60 y15 minutos)

4.2.3.2.2.5. Tarea 5. "Diccionario surrealista intercultural: *Manchas que hablan"*

Tabla IV.17. Diccionario surrealista intercultural: *Manchas que hablan*

SESIÓN	FASES DE LA TAREA	ACTIVIDADES INTEGRADAS
14º	GRUPO A Presentación de la tarea	- Presentación de la tarea plástica e a partir de la visión del mundo que tenía Dalí como artista poliédrico más allá de la faceta de pintor. Se propone imitarlo en su faceta de investigador creativo confeccionado murales con manchas libremente trazadas y elucidando figuras en las mismas para proponer un diccionario surrealista con la técnica del binomio fantástico y otras trabajadas con anterioridad en las tareas integradas.

	Estrategias e instrumentos de inspiración creativa	Estrategias e instrumentos de inspiración creativa: - Lluvias de ideas sobre lo que es un diccionario surrealista e intercultural. -Mostración de modelos icónicos y digitales de referencia para trabajar el diccionario surrealista intercultural: 1) El diccionario surrealista elaborado por Paul Eluard en formato de papel y en formato digital. 2) El diccionario estrafalario realizado con alumnado de segundo ciclo de educación infantil en la realización del Trabajo Fin de Máster presentado como antecedente de esta investigación 3) El vídeo *Booktralier del diccionario surrealista* de Vicente Climent. 4) Mostración de modelos icónico y digital de referencia (manchas pictóricas) para trabajar el mural de manchas del cual se han de conseguir las palabras que serán términos para definir en el diccionario: ejemplos audiovisuales de un taller creativo con artista en honor a Salvador Dalí que aparece en el vídeo monográfico sobre pintura surrealista *Los lugares del sueño* editado por el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Biblioteca. Grupo A. 30 minutos.
14º	Confección retórica de los murales gigantes y del diccionario con definiciones surrealistas	Proceso guiado con tutorías en asamblea a través de tres pasos retóricos de composición artística: - Paso 1: confección, en grupos de 5 o 6 personas, de murales con témperas y pinturas acrílicas en cartulinas grandes, plasmando libremente con manos, pinceles y rodillos formas sinuosas o manchas en las que atisbar figuras entre líneas y sombras. La idea proviene de los contenidos del vídeo *El lugar de los sueños.*

		– Paso 2: esta visión interpretativa de las "manchas que hablan" responde a las asociaciones creativas de las mentes infantiles. Los alumnos deberán delimitarlas en el mural remarcándolas con rotuladores de color negro. Ello da sentido a lo aleatorio desde similitudes. - Paso 3: una vez remarcadas e identificadas las formas que darán expresión simbólica a los contenidos del sueño, se propicia el juego surrealista de aparear arbitrariamente los pares más dispares, es decir, los que surgen de unir de dos en dos estas formas que deben ser lo más extrañas entre sí. Se aprovecha, pues, la estrategia mental del binomio fantástico, para avanzar hacia un uso genérico distinto convirtiendo en definiciones de diccionario los conceptos estrafalarios logrados por tales junciones. Cada grupo establece así sus propias palabras y definiciones desde estas imágenes surreales. Gimnasio. Grupo A 40 minutos. La compilación de las definiciones en el diccionario es obra posterior de la investigadora. La creación de las definiciones estrafalarias y surrealistas del diccionario se activó con las siguientes estrategias retóricas surrealistas: 1) *Echo poem* (en parejas): dividir una hoja de papel en dos columnas. Escribir la primera palabra en la columna izquierda. El opositor, responde a la primera palabra escribiendo otra en la columna derecha con algo oportuno, incluso una onomatopeya. Cuando la definición esté lista el opositor de la última línea lee la definición resultante. 2) Escritura automática y libre: espontánea y librada a la imaginación de los discentes.

		-Biblioteca. Grupo A. 60 minutos.
15º	GRUPO B Presentación de la tarea y de las estrategias e instrumentos de inspiración creativa	Se repitieron las pautas de las tareas realizadas con el Grupo A.
15º	Confección retórica de murales gigantes y diccionario surrealista	- Se repitieron las pautas de las tareas realizadas con el Grupo A.
16º	Foro de lectura y puesta en común de todas las definiciones de ambos grupos	Puesta en común de las creaciones del grupo A y del grupo B en un foro literario. Compaginación de todas las definiciones recopiladas en todos los niveles. -Biblioteca. 30 minutos.
17º	Diseño y creación del diccionario surrealista intercultural e internivelar de todas las investigaciones realizadas	Fases de confección del diccionario: 1º fase. Compilación y organización de todo el material recopilado (realizada en la biblioteca con ayuda de los discentes). 2º fase. Diseño digital del diccionario. 3º fase. Difusión del diccionario en la comunidad educativa.

Total de sesiones de la tarea 5: 360 minutos (180 con cada grupo)

- Grupo A: 1 sesión (30, 60 y 30 minutos)
- Grupo B: 1 sesión (30, 60 y 30 minutos)
- Informática para la confección digital del diccionario: 1 sesión

4.2.3.2.2.6. Tarea 6. Creación de microrrelatos surrealistas: *Papilla estelar*

Tabla IV.18. Creación de microrrelatos surrealistas: "Papilla estelar"

SESIÓN	SUBTAREAS	ACTIVIDADES INTEGRADAS
18º	GRUPO A Presentación de la tarea	- Lluvias de ideas sobre lo que es un microrrelato y cuáles son las indicaciones didácticas para realizarlo. -Mostración de modelos textuales icónico-digitales como organizadores previos para trabajar los microrrelatos: vídeos del 1 al 7: *Microrrelato Absurdo* (duración 4:00 minutos) video *Menos es más: microrrelatos.wmv*, adaptación visual de algunos conocidos microrrelatos realizada por alumnado del IES Cristo del Socorro (Luanco-Asturias) para conmemorar el Día del libro 2010 (duración 5:34 minutos); video *Tributo a Remedios Varo;* muestra de varias de sus pinturas con música del adagio de Albinoni (3:05 minutos). -Aula de referencia. Grupo A. 15 minutos.
19º	Ejercicio ekfrástico	-Presentación de la artista surrealista Remedios Varo y de su obra con el video: *Remedios Varo: la pintura (Mujeres para un siglo, 2004)*; documental artístico (*Remedios Varo. Misterio y revelación*); compilación de cuadros de Remedios Varo en formato digital y también en soporte de papel. -Realización de microrrelatos partiendo de la lectura interpretativa del cuadro "Papilla estelar". -Aula de referencia. Grupo A. 40 minutos.

20º	Foro literario: puesta en común de los microrrelatos	Puesta en común de las creaciones del grupo A en un foro literario. Compaginación de todas las definiciones recopiladas en todos los niveles. -Aula de referencia. Grupo A. 30 minutos.
20º	GRUPO B Presentación de la tarea	Proceso semejante al del grupo A. (Lluvia de ideas y mostración de modelos textuales).
21º	Ejercicio ekfrástico	Proceso semejante al del grupo A. (Presentación de Remedios Varo y de su obra pictórica. Lectura interpretativa del cuadro "Papilla estelar". Microrrelatos inspirados en dicho cuadro).
21º	Foro literario: puesta en común de los microrrelatos	Puesta en común de las creaciones del grupo B en un foro literario. Compaginación de todas las definiciones recopiladas en todos los niveles. -Aula de referencia. Grupo B. 30 minutos.

Total de sesiones de la tarea 6: 2 sesiones (4 horas)

- Grupo A: 1 sesión (30, 60 y 30 minutos)
- Grupo B: 1 sesión (30, 60 y 30 minutos)
- Informática para la confección digital del diccionario: 1 sesión

Esta tarea fue replicada durante el curso académico 2016-2017 a petición de la maestra tutora del mismo grupo de alumnos, que ya cursaban 6º curso de Educación Primaria. Tanto esta maestra como sus alumnos recordaban con agrado la experiencia del taller surrealista que la maestra investigadora de esta Tesis había desarrollado con ellos en el curso 2015-2016 y le solicitaron expresamente volver a impartirlo en alguna de sus sesiones. Escogió entonces la tarea 6ª y sustituyó el cuadro "Papilla

estelar" por otro que los propios alumnos eligieron entre varios de Remedios Varo que les suministró la investigadora: "El encuentro". Se repitió con este el mismo proceso didáctico y se comentarán en el análisis de resultados tal proceso y las obras discentes que son buena prueba de su alta motivación por el modelo de educación literaria surrealista que sostiene esta investigación.

4.2.3.2.2.7. Tarea 7. *Collage* de películas surrealistas: *Play-pause-play*

Tabla IV.19. *Collage* de películas surrealistas: *Play-pause-play*

SESIÓN	FASES DE LA TAREA	ACTIVIDADES INTEGRADAS
22º	GRUPOS A-B Presentación de la propuesta	-Explicación sobre qué es un collage y qué es un collage de películas. -Explicación de cómo se realizará un collage de películas surrealistas y vídeos desde Internet. -Modelo icónico digital como organizador previo: vídeo-collage de películas del canal de Bismark con escenas o fragmentos selectos. -Presentación de las películas elegidas para esta tarea y visionado de los respectivos traillers: *Alicia en el país de las maravillas* (versión de Tim Burton), *Charly y la fábrica de chocolate* (versión de Tim Burton), *Eduardo Manostijeras* (versión de Tim ´Burton), *One Week, Frozen* y *The ballonatic* (dirigidas y protagonizadas por Buster Keaton). .Biblioteca Grupo A y Grupo B 45 minutos.
23º	GRUPOS A-B 1º pase de películas: *Alicia en el*	- Visionado de la película *Alicia en el País de las Maravillas*. -Videofórum sobre el mundo de sueños de la película

	país de las Maravillas	Biblioteca. Grupo A y Grupo B. 150 minutos.
24º	GRUPOS A- B 2º pase de películas: *Charly y la fábrica de chocolate*	Visionado de la película de *Charlie y la fábrica de chocolate*. -Videofórum sobre los personajes y los lugares extraños de La película Biblioteca. Grupo A y Grupo B. 150 minutos.
25º	GRUPO A-B 3º pase de películas: *Eduardo Manostijeras*	-Visionado de la película *Eduardo Manostijeras.* -Videofórum sobre el estilo del personaje central y su casa-laboratorio. Biblioteca. Grupo A y Grupo B. 150 minutos.
26º	GRUPOS A-B 4º pase de películas: *One Week, Frozen* y *The ballonatic*:	-Visionado de las películas *One Week, Frozen* y *The ballonatic*. -Videofórum de la película visionada Biblioteca. Grupo A y Grupo B. 150 minutos.
27º	GRUPOS A-B Taller de creación de películas surrealistas	- Propuesta de creación colectiva de un relato surrealista seleccionando fragmentos de una serie de películas en función del progreso narrativo con clave fantástica surrealista. Biblioteca. Grupo A y B. 90 minutos.
28º	GRUPOS A-B Taller de creación de películas surrealistas	-Búsqueda de fragmentos de las películas elegidas que pueden ser idóneos para contar la historia creada. Biblioteca. Grupo A y B. 90 minutos.
29º	GRUPOS A- B Taller de creación de películas	-Búsqueda en Internet de otros recursos que pueden ser válidos a la hora de crear coherencia en la historia que

	surrealistas	se pretende contar y que aporte riqueza en los detalles. Biblioteca. Grupo A y B. 90 minutos.
30º	GRUPO A-B Taller de creación de películas surrealistas	- Guion audiovisual del ensamblaje del collage seleccionando fragmentos para su posterior edición informática. - . Biblioteca. Grupo A y B. 90 minutos.
31º	GRUPO A-B Taller de creación de películas surrealistas	Edición docente del vídeo surrealista en collage en tiempo posterior al periodo de la intervención didáctica.

Total de sesiones de la Tarea 7: 200 minutos (100 con cada grupo)

- Grupo A y B: 2 sesiones (25 y 75 minutos).

4.2.3.2.2.8. Tarea 8. Exposición surrealista: *Los sueños dormidos y despiertos*

Tabla IV.20. Exposición surrealista: *Los sueños dormidos y despiertos*

SESIÓN	FASES DE LA TAREA	ACTIVIDADES INTEGRADAS
32º	GRUPO A y B COMUNIDAD EDUCATIVA	- Exposición ante la comunidad educativa de las obras creadas por el alumnado en las tareas precedentes. Se realiza en el gimnasio que también oficia como Salón de Actos del Colegio Público Nacional N1 4730 "Nuestra Señora del Milagro" de Salta-Argentina. Salón de actos. Comunidad educativa. 150 minutos.

Total de sesiones de la Tarea 8: 150 minutos.

4.2.3.3. FASE DE PRESENTACIÓN, COMUNICACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Tal y como quedó explicado en el apartado 4.1.3.3, "Fase de presentación, comunicación, análisis e interpretación de los resultados", se siguió el proceso indicado por Serrano (1999): en primer lugar, se seleccionaron los documentos susceptibles de análisis, pues era ingente la cantidad de material audiovisual, pues se recogió en video gran parte de la intervención educativa.

Para optimizar su análisis y facilitar su visionado se ha creado un banco de videos en un canal privado de YouTube al cual se refiere el anexo final de esta investigación (7.2.2.9). Allí se encuentran recogidas las grabaciones magnetoscópicas divididas por tareas para su fácil acceso. De igual manera se ha procedido a la compilación de las fotografías y de los trabajos realizados por el alumnado en un CD que se adjunta a esta Tesis.

Del mismo modo que se han realizado la codificación y la categorización de la información extraída de los medios audiovisuales. Los dibujos y las creaciones de los alumnos participantes también se acogieron a un sistema de codificación para vehicular el análisis desde la interpretación ekfrástica. Además, se ha tenido en cuenta su correlación intrínseca en el análisis de sus resultados: el cuestionario inicial y el cuestionario final por separado y en contraste, tanto del alumnado español como del alumnado argentino, las dieciséis tareas diseñadas para las intervenciones del cuerpo empírico que da sustento a esta Tesis Doctoral.

Una vez concluidas las fases planteadas en esta investigación (exploratoria, de intervención y de conclusión), se procede a la fase de presentación, comunicación y análisis interpretativo de los resultados obtenidos en los

cuestionarios iniciales y finales y de las tareas didácticas que se han propuesto en este proyecto investigador.

4.2.3.3.1. Presentación de resultados y análisis interpretativo del cuestionario inicial

La presentación de los resultados se efectúa mediante el recorrido por cada una de las preguntas que componen el cuestionario inicial recogido en el anexo 7.2.1.1 denominado "Cuestionario inicial sobre preferencias literarias y desarrollo de la creatividad".

A continuación, se presentan los resultados de los cuestionarios iniciales correspondientes al alumnado argentino con la pretensión de poder realizar un análisis directo, pormenorizado e interpretativo del estado de la cuestión del alumnado argentino seleccionado para realizar esta investigación. El talante dominante de este cuestionario es la presencia de cuestiones abiertas a respuestas cualitativas (la mayoría preguntan "por qué"). Como se ha mencionado en repetidas ocasiones en el presente informe investigador y siguiendo la línea que se ha llevado a cabo a lo largo de todas las fases de esta investigación. Dicha formulación ha pretendido fomentar en los participantes la curiosidad de plantearse preguntas y ha permitido recoger información respecto de la evolución realizada como consecuencia de la intervención en el aula y de la aplicación didáctica del modelo de educación literaria basado en la retórica del humor surrealista y que se propone en esta investigación doctoral con sus correspondientes consecuencias pedagógicas.

Descripción de resultados de los Grupos A y B del alumnado argentino

Las tablas correspondientes a la descripción de los resultados recogidos se encuentran anexadas en el Anexo 7.2.2.3 designado como "Análisis interpretativo del cuestionario inicial". Véase para su análisis pormenorizado.

Cuestión 1a. ¿Te gusta leer?

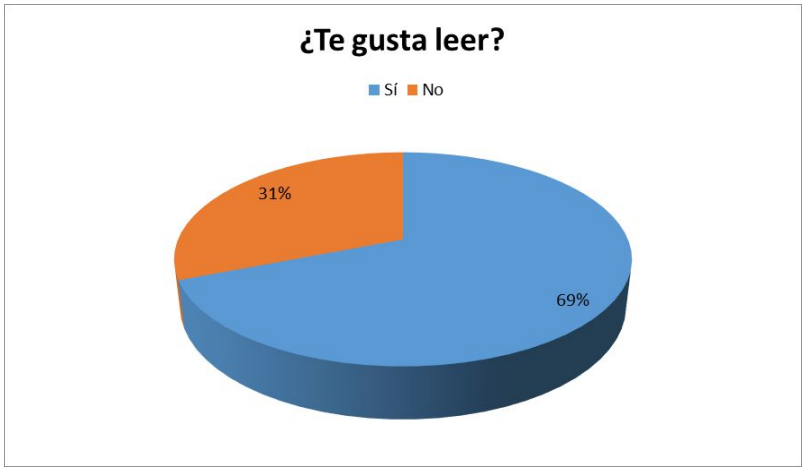


Figura IV.52. Gusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 1)

Las cuestiones 1.a, 1.b y 1.c fueron diseñadas a los efectos de poder recabar información referente a los hábitos lectores de los estudiantes y el porqué de su respuesta. Se pretende saber en qué porcentaje los estudiantes disfrutan o no de la lectura y por qué y poder valorar si las intervenciones didácticas llevadas a cabo han incidido positiva o negativamente en el alumnado. Los estudiantes contestaron que sí les gustaba leer en un porcentaje elevado. El 69% de los discentes disfrutan leyendo. El restante 31% no gusta de hacerlo.

Es posible que este resultado tenga el origen en la motivación que la maestra tutora imprime en los alumnos y alumnas fomentando la lectoescritura con todo tipo de estrategias, puesto que, como es sabido no es usual el alumnado lector. Es sabido el desafecto lector que es ya un tópico en educación. Según información estadística facilitada por la Federación de Gremio de Editores de España para el año 2012, el porcentaje de españoles que son lectores ronda el 59,1 %, y en su informe de 2017, según encuesta del CIS afirma que un 35% de los españoles entrevistados confiesan que no leen nunca, por lo cual la motivación de este alumnado es un dato a valorar positivamente.

En cuanto a las razones que dieron en la cuestión 1.b y 1.c referidas al por qué de sus respuestas se ha dividido en dos cuestiones menores para poder analizar más pormenorizadamente: 1.b y 1.c. Porque si les gusta leer y porque no les gusta hacerlo, respectivamente.

Cuestión 1b. ¿Por qué? (Sí)

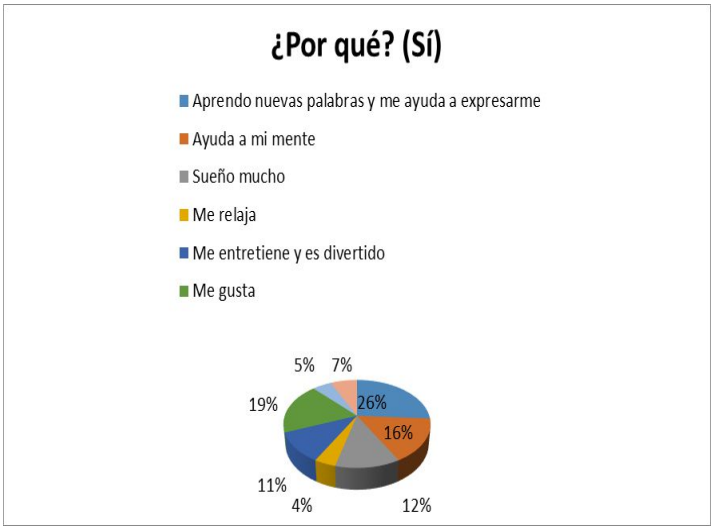


Figura IV.53. Causas del gusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 1)

Observando la gráfica, se puede apreciar que una gran mayoría, constituida por un 26%, piensa que leer es grato porque por medio de la lectura "aprenden ortografía y muchas palabras". Es decir que la lectura es una herramienta para aprender y adquirir destrezas relacionadas con la lectoescritura. A un 26% del total de alumnos les gusta leer porque "ayuda a sus mentes". En este sentido la elección es un acierto. Otro grupo representado por el 19% del grupo completo afirma que les gusta leer porque sueña mucho. En este grupo queda claro que la pobreza en la selección de los libros que se ofertan a los niños y niñas es un factor determinante a tener en cuenta a la hora de analizar los factores que inciden en la lectoescritura, por lo que, se debe proveer a los discentes de lecturas atractivas que incidan de manera directa en su motivación y en sus ganas. Este dato confirma que no hacerlo puede ser desmotivador, por lo que es imprescindible proveerles de libros adecuados a sus intereses. Es por ello que en el planteamiento del problema

investigable de esta Tesis Doctoral se postula este como uno de los factores que inciden de manera directa en el desafecto lector tan común en estas edades.

Así mismo, cabe destacar que un 14% del alumnado participante español considera que la lectura "les entretiene". Las expuestas son las razones mayoritarias que los aprendices plantean. En porcentajes menores se puede apreciar que piensan que leer "les relaja" así lo afirma el 9% del total, les parece "interesante" lo cree el 2% y les mete a otros mundos discurre el 2%.

En resumen, se puede decir que los discentes muestran una actitud positiva respecto de la lectura, ya que, la mayoría lee. Entre las razones que justifican este porcentaje de gente que mayoritariamente goza de la lectura se aprecia diversidad de opiniones: aprenden ortografía y nuevas palabras, les gusta imaginar cosas, les gusta la aventura, les parece interesante, les entretiene, les relaja y es muy interesante. En contrapartida, respecto de las razones por las que no les gusta leer han dado las siguientes respuestas: son aburridos los libros, les dan libros infantiles y pequeños, se cansan y les cuesta.

Cuestión 1c. ¿Por qué? (No)

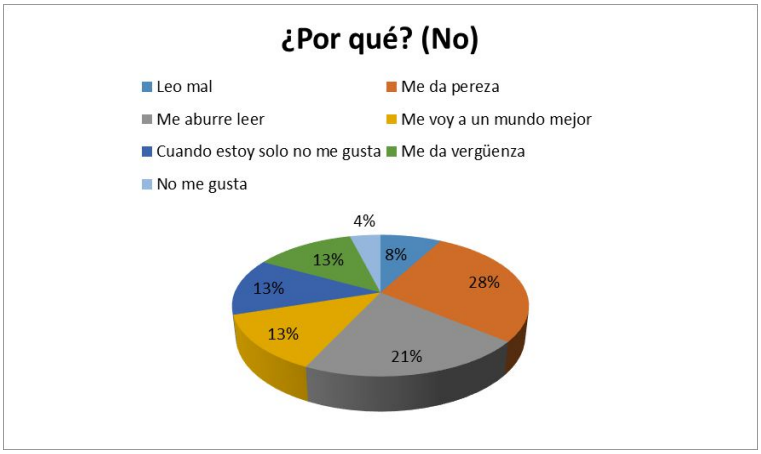


Figura IV.54. Causas del disgusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 1)

Las causas por las que rechazan la lectura, según se observa en el gráfico, son variadas: leer mal o dificultad lectora (8%), aburrimiento (21%), la falta de hábito

lector en soledad (13%), la falta de gusto por esta actividad (4%), la pereza (28%), la vergüenza a leer en voz alta delante de público (13%), la preferencia por otros mundos mejores (13%).

Cuestión 2. ¿Qué tipos de libros prefieres leer?

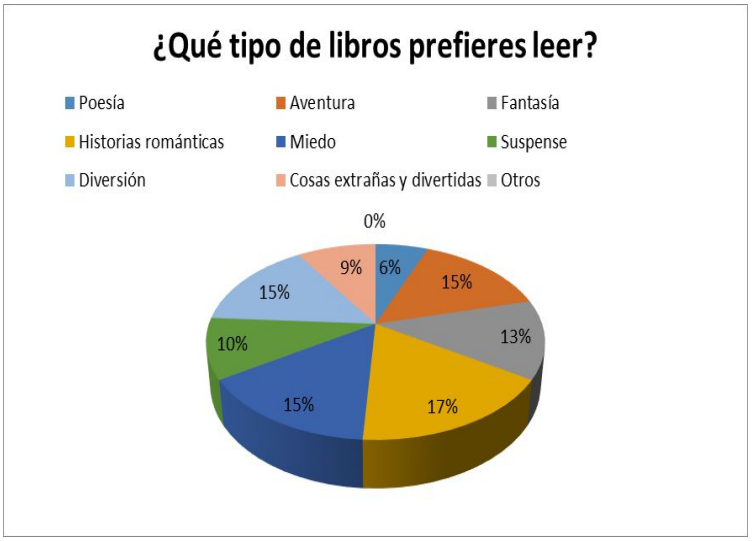


Figura IV.55. Tipos de libros que despiertan el gusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 2)

La segunda cuestión está dirigida a detectar cuáles son las preferencias literarias y los verdaderos intereses lectores de los participantes. Los resultados obtenidos en términos de porcentajes han sido los siguientes: prefieren las "historias románticas" el 17% de los alumnos, este es un género que no suele ser elegido por norma general, pero en este grupo participante se ha dado como preferencia sobre todo en el alumnado femenino. En segundo lugar han optado por los libros de "miedo", "diversión" y "aventura" elegidos cada uno de ellos por el 15% de los alumnos participantes. El 13% opta por la opción "otros" sin explicitar de qué tipo de lectura se trata. El 10% discurre con el "suspense", el 9% elige la opción de "cosas extrañas y divertidas" y, por último, el 6 % señala que prefiere la "poesía" que sigue siendo la menos elegida por los estudiantes. Cabe destacar que entre el alumnado se encuentra una mayoría importante, sobre todo de niñas, que, son seguidoras de telenovelas a diario, lo cual puede haber influido en que su preferencia se incline por las historias románticas. Consecuencia de estas

preferencias. En este sentido, es imprescindible la acción para evitar que absorban y tengan como referentes protagonistas de historias cargadas de patrones que no son los más adecuados para su desarrollo integral y saludable. Es urgente mostrarles otros referentes para que puedan así optar por una lectura que les beneficie y aporte en su desarrollo y construcción de la personalidad.

Cuestión 3. ¿Te gusta inventar historias?



IV.56. Afición por inventar historias (respuesta a cuestión 3)

La cuestión 2 tiene la pretensión de apreciar la actitud de los alumnos frente a la posibilidad de crear historias. También se puede apreciar el grado de autoestima que poseen. De los resultados que se obtienen se puede advertir el autoconcepto de cada alumno respecto de sus posibilidades y capacidades creadoras. Los resultados arrojados en esta cuestión, tal y como se observa en la gráfica correspondiente fue de 65% a favor frente a un 35 % en el lado contrario, es decir, que cree que no vale, le da vergüenza o no se le da bien.

En sintonía con esta cuestión se planteó la próxima pregunta "qué tipo de historias te gusta o te gustaría inventar". A continuación se presenta su análisis interpretativo.

Cuestión 4. ¿Qué tipo de historias te gusta o te gustaría inventar?



Figura IV.57. Tipos de historias para inventar (Respuesta a la cuestión 4)

Las preferencias discentes relacionadas con las historias que prefieren crear arrojan los siguientes resultados: las historias de "diversión" son las mayoritarias reflejando un 42% que la ha elegido como su preferida. Le siguen las "historias de miedo" reflejada por el 36% de alumnado. También han elegido la opción de crear historias de "aventuras" en un 20%. Por último, los alumnos y alumnas que piensan que no les gustaría inventar "ninguna historia o que no se les da bien en un ínfimo 2%. En resumen, se deduce nuevamente que las preferencias temáticas de los discentes siguen la línea de buscar "diversión, fantasía e historias de miedo".

Cuestión 5ª. ¿Sabes lo que es un microrrelato?



Figura IV.58. Conocimientos previos sobre noción de microrrelato (Respuesta a la cuestión 5)

El alumnado participante argentino, a diferencia del alumnado español, desconoce por completo el significado de microrrelato. A excepción del alumnado español, que tenía conocimientos al respecto e incluso había participado desde el colegio en un concurso, el alumnado argentino no había oído nunca el término, a excepción de un niño que dijo que sabía lo que significaba e incluso había realizado uno en su casa con la guía de sus padres.

Cuestión 5b. ¿Has creado alguno?

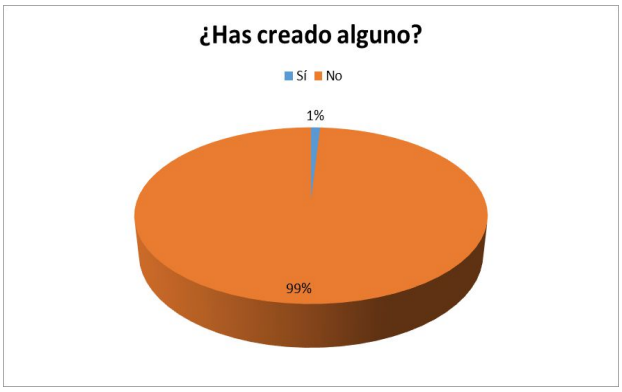


Figura IV.59. Creación discente de microrrelatos (Respuesta a la cuestión 5)

En correlación con la cuestión 5.a, el alumnado indica que no ha realizado nunca un microrrelato: el 99% asegura que nunca lo ha cread. Tan solo un niño asegura saber que es un microrrelato y haber creado uno en su entorno familiar.

Cuestión 6. ¿Has creado alguna historia en el colegio?



Figura IV.60. Creación discente de microrrelatos en la escuela (Respuesta a la cuestión 6)

En la cuestión 6 se pretende extraer información para saber si los discentes han creado alguna historia en el colegio. Los resultados muestran que un 56% ha realizado historias en el entorno escolar. El 44% sostiene que no lo ha hecho.

Cuestión 7. Crees que puedes inventar historias con dos objetos que no tengan nada que ver el uno con el otro



Figura IV.61. Autoconcepto sobre creatividad en lo dispar (Respuesta a la cuestión 7)

La cuestión 7 está dirigida a detectar si se sienten capaces de crear historias con dos objetos distintos. En esta cuestión se valora el grado de autoconcepto que tienen respecto de sus posibilidades creativas. Los resultados fueron muy igualados entre los discentes que se ven capaces de crear y los que no se ven capaces de hacerlo. En esta cuestión se puede observar el bajo grado de autoconcepto que tiene respecto del aspecto señalado, pues, el 57% de los alumnos no se siente capaz de crear historias a partir de los objetos y el 43% si se siente con posibilidad de realizar una tarea con estas indicaciones. Una vez más podemos ver la necesidad de proporcionarles tareas donde puedan desarrollar sus capacidades creativas y ejercitar su autoestima.

Cuestión 8. ¿Qué crees que es el surrealismo?



Figura IV.62. Creencias sobre la noción del surrealismo (Respuesta a la cuestión 8)

Como se puede ver en la gráfica de la cuestión 8, el alumnado participante argentino deja claro que desconoce el significado de surrealismo. Un mayoritario 95% contesta "no lo sé" y el 5% restante asegura que es "algo que no es real". Por tanto resaltamos que el alumnado argentino tiene pleno desconocimiento de esta noción.

Cuestión 9a. ¿Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro?

La cuestión 9 tiene una consigna clara: saber si a los niños y niñas tienen ganas de pintar sus sueños en un cuadro. La pretensión es saber cuál es la predisposición e interés que tienen los discentes ante la propuesta de que rememoren sus sueños para plasmarlos en sus propias obras pictóricas. Los resultados obtenidos demuestran la poca voluntad de los discentes hacia tal petición. Es así que el 25% responde afirmativamente frente a un 75 % que no tiene la misma decisión. Esto puede ocurrir porque es una tarea nueva para ellos y no saben cómo puede realizarse.

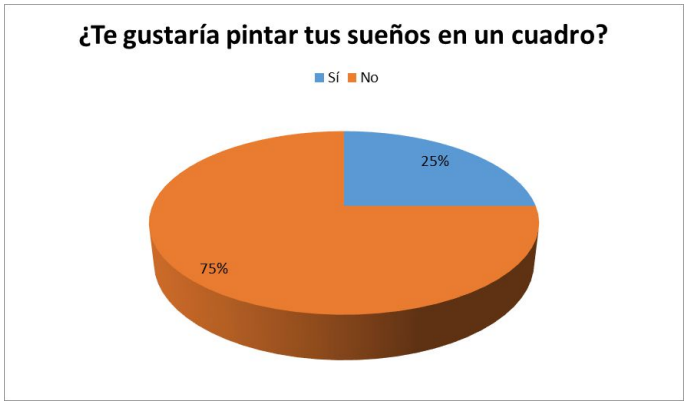


Figura IV: 63. Preferencia creativa plástica (Respuesta a la cuestión 9)

Cuestión 9b. ¿Por qué? (Sí)

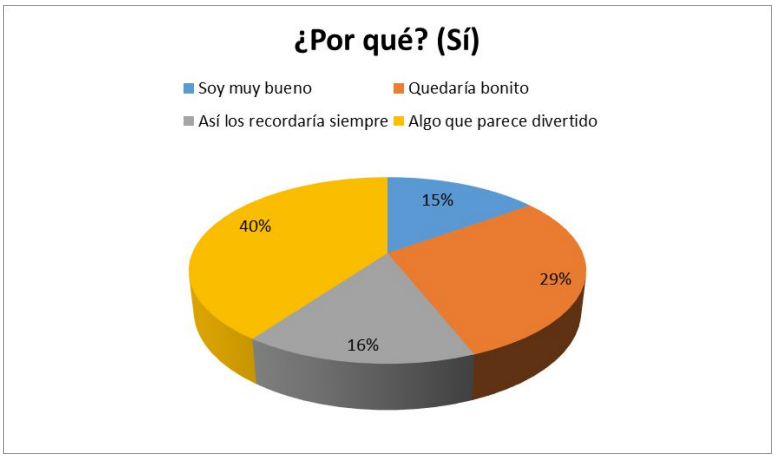


Figura IV.64**.** Motivos de la preferencia creativa plástica (Respuesta a la cuestión 9)

Las razones que dan los alumnos participantes argentinos que han respondido afirmativamente respecto del porqué quieren dibujar sus sueños son las siguientes: "algo que parece divertido" lo piensa el 40%, "quedaría bonito" lo cree el 29%, "así los recordaría siempre" discurre el 16% y por último el 15% que dice "soy muy bueno". Se rescata de estos porcentajes que los alumnos tienen una actitud positiva respecto a la propuesta de dibujar sus sueños.

Cuestión 10a. ¿Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos?



Figura IV.65. Preferencia creativa ekfrástica (Respuesta a la cuestión 10)

La cuestión 10.b busca recabar la información referida a los porcentajes obtenidos en la cuestión 10 dando cuenta de los porqué les gustaría crear historias fantásticas a partir de dibujo. Esta pregunta nos da información necesaria para saber la predisposición que tienen los discentes a la hora de realizar ejercicios ekfrásticos o juegos surrealistas que fomenten la creatividad por vía del humor y el sin sentido. Esta cuestión tiene también como intención sondear sobre el autoconcepto de los alumnos respecto de su capacidad de crear historias a partir de dibujos. Un significativo 51% no se siente capaz de realizar este ejercicio, y, es un 49% quien piensa que sí podría realizar un ejercicio de este tipo. Las razones más mentadas por los discentes para justificar sus respuestas están en la gráfica 10.a

Cuestión 10b. ¿Por qué? (No)

Las respuestas más llamativas las representan un 37% que responde "porque me gusta", un 23% que asegura que "tiene mucha imaginación", un 30% justifica su respuesta diciendo que le "entretiene", el 10% discurre que "se sentiría protagonista". Las respuestas obtenidas muestran claramente que los aprendices tienen una actitud favorable a este tipo de propuestas.

Los motivos que dan los aprendices cuando piensan si les gustaría hacer historias a partir de dibujos en el caso de que la respuesta es negativa y a la hora de justificarla son los expuestos a continuación: no me gusta, es muy difícil, soy muy vago, no creo que pueda. Vuelve a percibirse aquí la baja autoestima y el autoconcepto negativo que presentan los discentes.

De este resultado cabe deducir que la educación en historia de la literatura Lo que hace necesario su tratamiento inmediato. Al realizar la valoración de sus obras convirtiéndoles en verdaderos protagonistas y artífices de su aprendizaje, podemos ayudarles con esta problemática a la vez que fomentar su desarrollo integral.

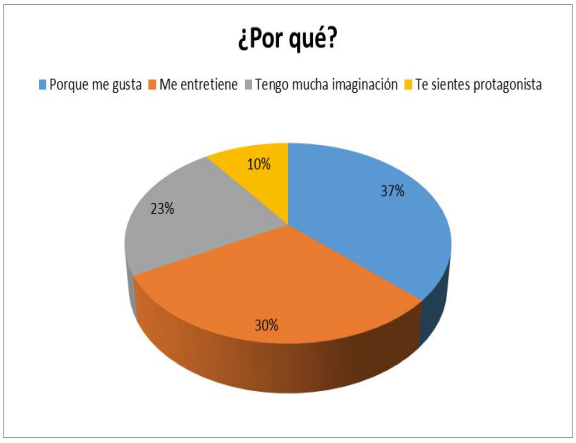


Figura IV.66. Motivos de la preferencia creativa ekfrástica (Respuesta a la cuestión 10)

Cuestión 11.a: ¿Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti?



Figura IV.67. Preferencia comunicativa oral sobre creatividad (Respuesta a la cuestión 11)

Las cuestiones 11.a, 11.b y 11.c son tendentes a apreciar el auto-concepto que tiene el alumnado referido a sus capacidades a la hora de comunicar sus historias, ideas u opiniones frente a sus compañeros y compañeras, como así también apreciar el grado de autoestima que poseen. La primera arrojó resultados negativos siendo un 85% quienes se niegan a comunicarse oralmente en grupo y el 15% quienes desean hacerlo.

En suma, respecto de sentirse capaces de inventar una historia y contarla en clase, frente al resto que no se cree capaz la gran mayoría del alumnado. Este es un dato importante, pues da muestra clara de la necesidad de agilizar estrategias que

potencien la autoestima y el autoconcepto. El mutismo de los estudiantes hacia la confección de ideas e imaginaciones propias está relacionado con la falta de confianza generada por su miedo a no ser comprendidos y aceptados en clase. En el colegio donde estudiaban existían numerosos casos de comportamientos disruptivos en el alumnado debido a su agresividad. Y ello posiblemente cohíbe al resto de la clase.

A raíz de los comentarios facilitados por el equipo directivo también sucede la tendencia general de que existen pocos espacios de comunicación en intimidad en las familias que en no pocos casos se encuentra desestructurada, quizás ello también influya en la timidez de la expresión sentimental de estos estudiantes.

Cuestión 11.b: ¿Por qué? (Sí)



Figura IV. 68. Motivos de la preferencia comunicativa oral sobre creatividad (Respuesta a cuestión 11)

Analizando los porqués del alumnado que ha respondido favorablemente a la propuesta de comentar las historias que han creado con sus compañeros y que constituye como se ha explicado tan solo el 15% del total del alumnado participante encontramos las siguientes razones de su elección: 36% "busca el reconocimiento" de sus pares, 36% "le gusta que sepan cómo piensa" y el 28% expresa que "le gusta".

Cuestión 11.b: ¿Por qué? (No)

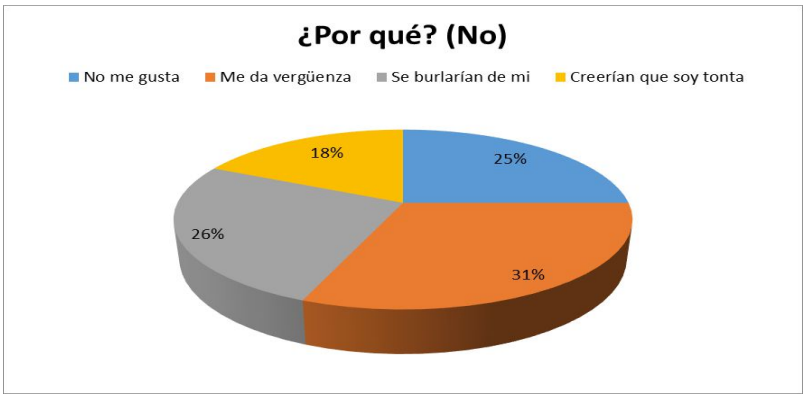


Figura IV. 69. Motivos de la preferencia comunicativa oral sobre creatividad (Respuesta a cuestión 11)

Analizando la cuestión 11.c, podemos recabar los datos de las razones por que las que el alumnado participante no elige comentar sus obras creadas frente al grupo clase. Algunas de las reflexiones de los discentes son las siguientes: el 31% dice que le "da vergüenza", el 26% asegura que "se burlarían de él", el 25% indica que "no le gusta" y el 18% restante afirma que "creerían que es tonta o tonto". Las respuestas confirman las sospechas que señalamos en la cuestión 11.a.

Cuestión 12.a: ¿Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas?



Figura IV.70. Autoconcepto en invención de historias desde fragmentos de películas (Respuesta a cuestión 12)

Se puede ver claramente en la gráfica de la cuestión 12.a que los niños y niñas no tienen una actitud receptiva relacionada con la cuestión planteada que les pide que indiquen sí podrían inventar una historia a partir de fragmentos de libros. Las respuestas negativas representan el 65% de la clase, lo cual indica y deja claro que no solo no se sienten motivados con esta propuesta sino que la motivación para realizarla es muy poca. Un 35% tan solo ha respondido afirmativamente.

Cuestión 12b.

En cuanto a los porqués de responder afirmativamente a la cuestión 12.a que pretende recabar información respecto de si se creen capaces de inventar historias a partir de fragmentos de libros, las respuestas son muy variadas y diversas. La mayoría representada por el 27% de los discentes piensa que "sería divertido", el 22% piensa que "es capaz" de hacerlo, otro 18% afirma que se le quiere hacerlo porque cree que "sería divertido", una respuesta significativa es la que representa el 21% que indica que "le gusta crear". Por otro lado, hay otros porcentajes menos significativos indican en un 3% de los estudiantes que "le gusta inspirarse en películas basadas en libros".

Cuestión 12.b ¿Por qué?

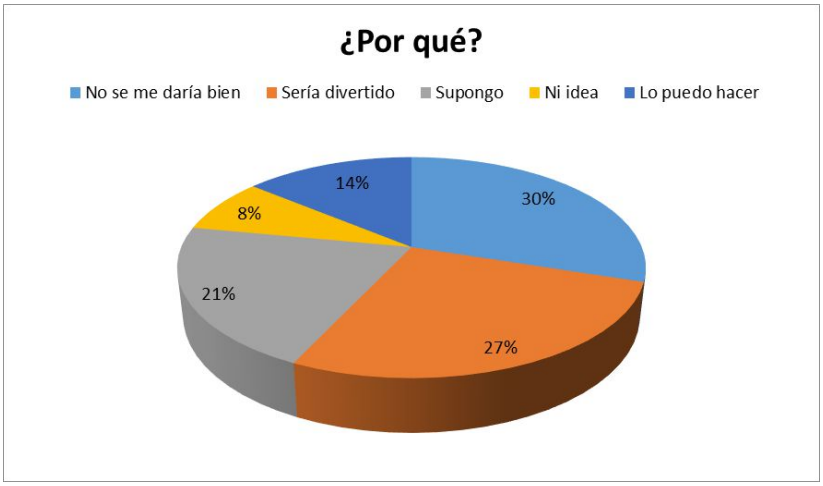


Figura IV.71. Motivos del autoconcepto en invención de historias desde fragmentos de películas (Respuesta a cuestión 12)

Cuestión 13. ¿Sabes lo que es una performance?

La intención de esta pregunta es saber el conocimiento que los alumnos y las alumnas tienen sobre lo que es una *performance*, ya que esta tareas se realizó en la investigación. Los resultados muestran que un rotundo 100% demuestran que el alumnado desconoce que es una performance. La reflexión de estos resultados deja claro que esta desproporción existe debido a la escasez de este tipo de interpretaciones artísticas, aún a sabiendas de los beneficios que reportan a los discentes cuando la performance y el ingenio son los protagonistas.



Figura IV. 72. Conocimientos previos sobre *performance (*Respuesta a cuestión 13)

Cuestión 14. ¿Cómo te gusta trabajar? Marca con una X



Figura IV. 73. Preferencias sobre sistema de trabajo en el aula *(*Respuesta a cuestión 14)

La última cuestión es la número 14. Su intención es conocer de qué manera le gusta trabajar a los alumnos y a las alumnas para poder obtener información sobre la manera idónea de trabajar con ellos. El 40%, prefiere trabajar en pequeños grupos, el 35% señala que prefiere disponerse en grandes grupos a la hora de trabajar.

Por último, el 25% estima que la mejor manera de trabajar es sólo. Esta decisión nos dio la decisión necesaria para disponer la manera de trabajar con el alumnado argentino, por lo que se decidió trabajar sobre todo en grandes y pequeños grupos.

4.2.3.3.2. Presentación de resultados y análisis interpretativo del cuestionario final

En el anexo 7.3.1.2 denominado "Cuestionario final sobre preferencias literarias y desarrollo de la creatividad" donde constan pormenorizadamente reseñados en tablas ilustrativas los resultados del cuestionario final aplicado en esta investigación. La presentación del mismo se ha realizado siguiendo las recomendaciones de Latorre (2003, p. 69) a la hora de diseñarlo y se ha pretendido cuidar el paralelismo estructural y procedimental con el cuestionario inicial.

Por tanto, al igual que el cuestionario inicial y con vistas a cotejar información en el posterior análisis contrastivo de ambos cuestionarios, el cuestionario final sobre preferencias literarias y desarrollo de la creatividad, tiene imprimido un talante preponderante dada la presencia de cuestiones abiertas a las respuestas cualitativas (la mayoría preguntan "por qué").

La pretensión en todo momento ha sido fomentar en los aprendices la curiosidad de plantearse cuestiones y ha permitido de ésta manera recabar información pertinente a las preferencias literarias, hábitos lectores y opiniones en

el análisis interpretativo de los resultados que nos ocupa. El hecho de haber insistido en la reflexión de los discentes nos proporciona una visión aún más ajustada a la realidad y sentir de los participantes de ésta investigación.

Lo primero que se hizo fue explicar las cuestiones a responder solicitándoles colaboración para poder llevarlo a cabo y agradeciendo su predisposición. Los niños y las niñas accedieron encantados a colaborar y con gran entusiasmo contestaron a todas las cuestiones como si de un reportaje fotográfico de lo vivido se tratase.

A continuación, se indican los resultados se extraídos con la finalidad de obtener un análisis directo, pormenorizado e interpretativo del estado posterior a la intervención realizada con el alumnado participante de esta experiencia.

Descripción de resultados de los Grupos A y B del alumnado argentino.- Cuestionario final.

Cuestión 1.a. ¿Te gusta leer?

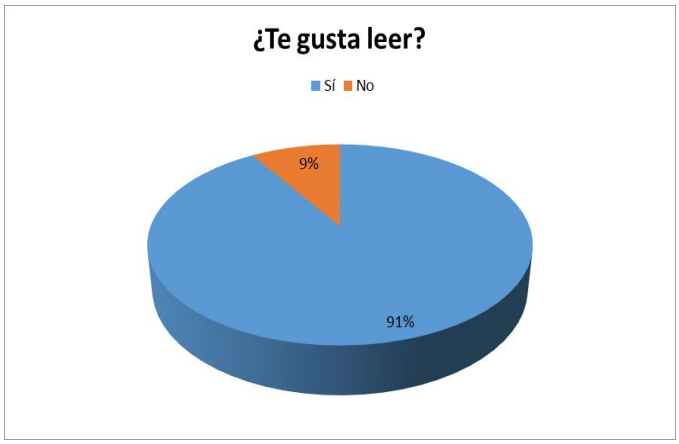


Figura IV. 74. Gusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 1)

Las cuestiones 1.a, 1.b y 1.c tienen la pretensión al igual que en el cuestionario inicial sobre las preferencias literarias y el desarrollo de la creatividad de recabar información concerniente a los hábitos lectores y sobre todo para poder cotejar los

resultados con el cuestionario inicial y ver si la aplicación de este modelo didáctico de educación literaria basado en la retórica del humor surrealista ha incidido en los discentes e interpretar las consecuencias educativas del modelo aplicado. El 91% expresa que le gusta leer.

El restante 9% manifiesta que no disfruta de la lectura. Vemos que la gran mayoría asegura que disfruta de la lectura lo cual es un resultado que se puede valorar positivamente. El modelo de educación literaria ha tenido gran éxito educativo.

Cuestión 1.b. ¿Por qué? (SI)



Figura IV 75. Causas del gusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 1)

En referencia a las respuestas recogidas sobre los porqués de la cuestión 1, en ésta subsección 1.b se analizan las razones que han dado los discentes que optaron por responder que "sí" les gustaba leer.

Estas son: que "aprendo mucho ortografía y nuevas palabras" lo ha elegido el 29% del total de los alumnos participantes, "me entretiene" discurre el 19% que asegura cuando lee "se divierte" y disfruta, el 29% sostiene que disfruta de la lectura porque "le gusta imaginar cosas y aventuras".

Los niños y niñas que seleccionaron esta opción buscan encontrar en la lectura mundos donde dejar volar su imaginación sin límites y vivir aventuras donde puedan sentirse protagonistas. El 9% sigue manteniendo que le gusta leer "dependiendo del libro".

De estos datos se puede extraer una vez más la importancia que tiene la adecuada y exhaustiva selección de libros que debe llevarse a cabo antes de ofrecer a los discentes los textos. El 6% cree que es "interesante".

Cuestión 1.b. ¿Por qué? (No)

Como se puede observar en la gráfica anterior que expone los resultados de los datos extraídos de la investigación realizada, el 47% dice que no le gusta leer porque los libros "son aburridos", otro 40% los participantes plantea que "se le da mal" leer y por eso no le gusta y el 13% restante que afirma "le cuesta leer".

Por tanto, la problemática en resumen de estas razones que aclaran porque no quieren leer viene dada por dos aspectos a resaltar: baja autoestima y autoconcepto (no se sienten capaces) y la pobreza en la selección de los libros que se ofrece a los aprendices.



Figura IV. 76. Causas de disgusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 1)

Cuestión 2: ¿Qué tipos de libros prefieres leer?

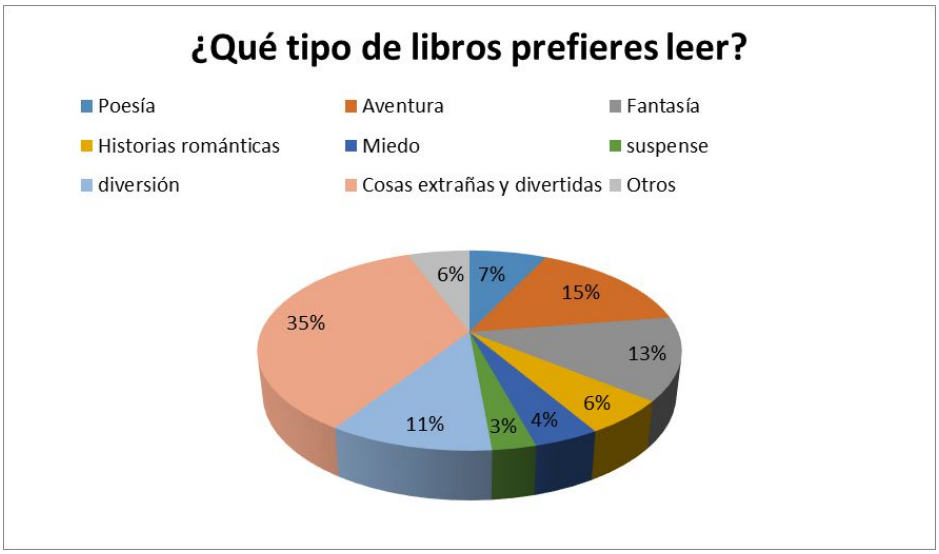


Figura IV. 77. Tipos de libros que despiertan el gusto por la lectura (Respuesta a la cuestión 2)

La segunda cuestión está dirigida a detectar, al igual que se hizo en el cuestionario inicial, cuáles son los géneros preferidos y cuáles son los menos elegidos por los discentes. Los resultados recogidos arrojan los siguientes datos: el 35% prefiere leer sobre "cosas extrañas y divertidas", el 15% sobre "aventura", el 13% índice que prefiere "fantasía", el 11% discurre por la "diversión", el 7% opta por libros de "miedo", el 6% prefiere leer sobre "historias románticas", el 4% elige la poesía y el 3% opta por el "suspense".

Es muy llamativo el cambio en las preferencias literarias del alumnado argentino con respecto al cuestionario inicial. Al finalizar las intervenciones se puede ver claramente que prefieren otro tipo de `preferencias lectoras. Llamativo es el caso de las "historias románticas" que al comenzar la investigación eran la opción más elegida y luego de realizada la intervención didáctica de este modelo de educación literaria paso a ser la menos elegida. Cabe resaltar que se puede apreciar una tendencia hacia los libros de cosas extrañas y divertidas (tendencia surrealista), hacia la fantasía, divertidos, de aventuras; todas preferencias que se pueden encontrar en los libros surrealistas.

Cuestión 3: ¿Te ha gustado inventar historias?



Figura IV.78. Afición por inventar historias (respuesta a cuestión 3)

Los resultados acopiados en la cuestión 3 han sido significativos. Como se puede observar en la gráfica correspondiente a ésta cuestión el 100% contesta que le ha gustado inventar historias. Otro éxito educativo posterior a las intervenciones realizadas.

Cuestión 4: ¿Qué tipo de historias te ha gustado más inventar?



Figura IV.79. Preferencias por tipos de historias inventadas (Respuesta a la cuestión 4)

Las preferencias de los aprendices en relación con las historias que prefieren crear arrojan resultados muy interesantes para esta investigación. El 44% asegura

preferir crear historias donde prevalezcan historias de aventura, el 33% quiere crear historias divertidas y el 22% elige como preferente crear cosas extrañas y raras. Se aprecia que también en cuanto a sus preferencias para crear historias se puede hay tendencia a imaginar y crear "cosas extrañas y raras".

Cuestión 5.a: ¿Cómo definirías un microrrelato surrealista?

En esta gráfica se puede observar que el 86% de los discentes han contestado que saben lo que es un microrrelato. Teniendo en cuenta que en el cuestionario inicial tan solo un niño contestó afirmativamente, podemos decir que la aplicación didáctica del modelo propuesto es un logro académico.

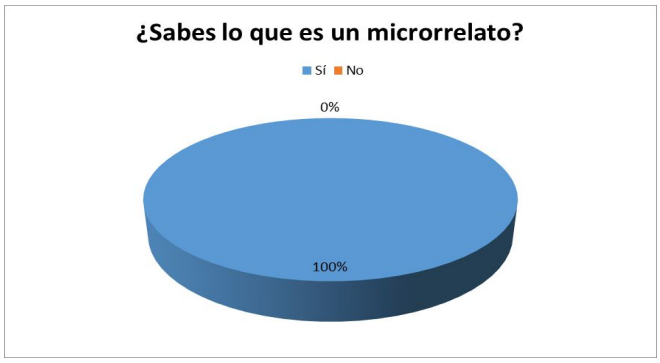


Figura IV. 80. Conocimiento personal sobre microrrelato surrealista (Respuesta a la cuestión 5a)

Cuestión 5.b: ¿Has creado alguno?

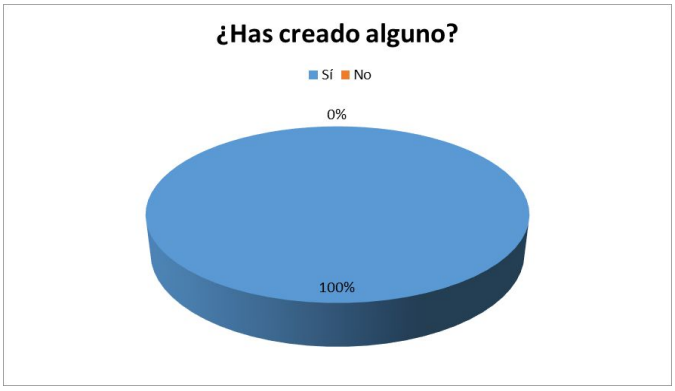


Figura IV. 81. Conocimiento personal sobre microrrelato surrealista (Respuesta a la cuestión 5b)

En esta gráfica, a colación de la anterior, podemos observar que el 100% del alumnado participante asegura que ha hecho un microrrelato y que lo ha realizado en el entorno escolar. Los datos recabados confirman que el taller de creación de microrrelatos ha sido un éxito.

Cuestión 5.c: ¿Dónde?

En esta gráfica podemos observar dónde crean sus microrrelatos, en casa o en el colegio. Solo en 1% lo hace en casa. El resto lo hace en el colegio.

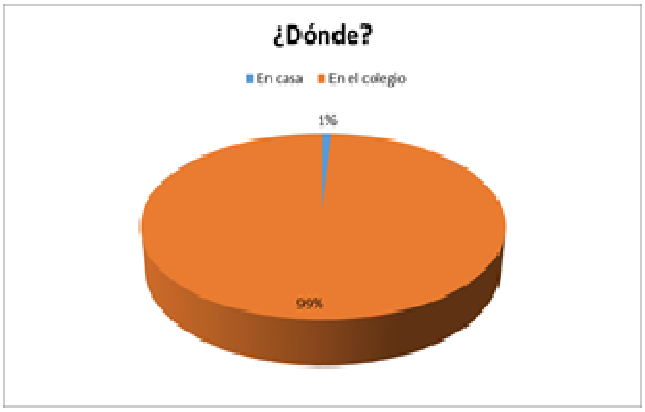


Figura IV. 82. Conocimiento personal sobre microrrelato surrealista (Respuesta a la cuestión 5c)

Cuestión 6: ¿Te han gustado las historias creadas en el colegio?

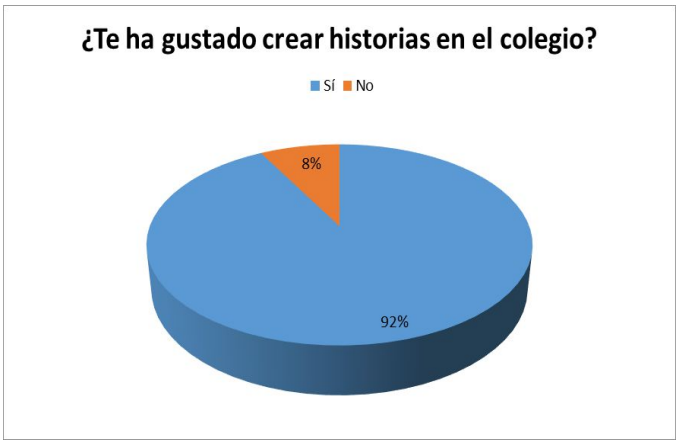


Figura IV. 83. Opinión sobre creación de microrrelatos en la escuela (Respuesta a la cuestión 6)

Cuestión 7: ¿Crees que has podido inventar historias con dos objetos que no tengan nada que ver uno con otro?

Observando la gráfica de la cuestión 6, se puede ver claramente cuál es la situación referida a la pregunta tendente a conocer si les han gustado las historias creadas en el colegio. Un rotundo 92% da cuenta clara de que se han sentido motivados y cómodos a la hora de crear las historias surrealistas en el colegio y sobre todo que las obras creadas han sido de su disfrute y agrado.

Cuestión 7. Inventar historias con dos objetos que no tengan nada que ver el uno con el otro



Figura IV. 84**.** Autoconcepto sobre creatividad en lo dispar (Respuesta a la cuestión 7)

Esta cuestión tiene por objetivo conocer el nivel de autoestima y autoconcepto que tienen los discentes a la hora de plantearse un reto claro como es el de inventar dos objetos que no tengan nada que ver el uno con el otro. Los resultados finales son favorables y cumplen con las expectativas puestas en este proyecto investigador. Un concluyente 100% al que le han gustado las historias surrealistas compartidas en clase. De igual manera, se puede notar que su autoestima y autoconcepto han sido favorecidas exponencialmente.

Cuestión 8: ¿Qué crees que es el surrealismo?



Figura IV.85. Creencias sobre la noción del surrealismo (Respuesta a la cuestión 8)

La pretensión de esta cuestión es saber qué nociones respecto del surrealismo han adquirido. Por los resultados arrojados podemos asegurar sin lugar a dudas que los alumnos participantes han adquirido las nociones necesarias para comprender las características generales del surrealismo. Teniendo en cuenta que no tenían saberes previos al respecto, es aún mayor el alcance de estos resultados.

Cuestión 9.a: ¿Te ha gustado pintar tus sueños en un cuadro?

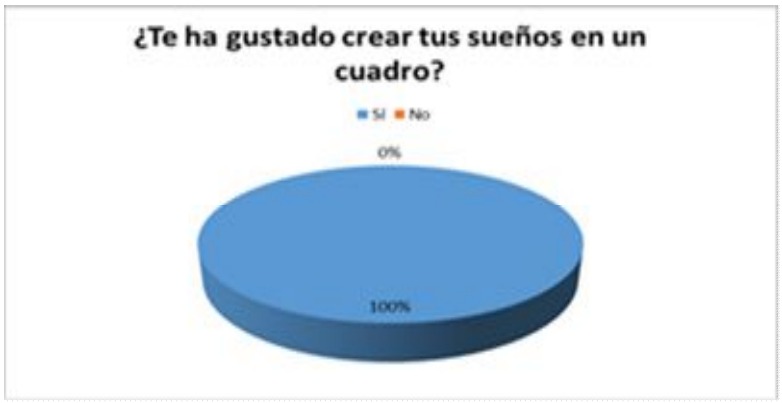


Figura IV.86. Preferencia creativa plástica (Respuesta a la cuestión 9)

La pretensión de la cuestión 9.a es saber si les ha gustado pintar sus sueños. Se pretende saber cómo se han sentido a la hora de rememorar sus sueños y

plasmarlos en un papel, si les ha gustado convertir sus sueños dormidos en sueños despiertos por obra de la imaginación.

Se puede extraer de los obtenidos un efecto positivo que da cuenta clara de los efectos producidos en los discentes al realizar esta tarea. Por lo cual, se puede decir que la propuesta ha sido una conquista didáctica, ya que, el 100% de los aprendices ha disfrutado al pintar sus sueños y rememorarlos y de la misma manera ha quedado claro que le ha gustado trabajar en esta línea.

A la hora de analizar las razones que han llevado al alumnado participante a decidir por una u otra opción, podremos sacar conclusiones más acertadas observando las gráficas que a continuación se presentan.

Cuestión 9.b: ¿Por qué? (Sí)



Figura IV. 87. Motivos de la preferencia creativa plástica (Respuesta a la 9)

En suma, los participantes disfrutan dibujando las cosas que sueñan, se divierten haciéndolo, les gusta tener que adivinar el significado de las cosas y poder expresarse libremente. Un 39% opina que este tipo de tarea "es muy divertida", el 17% discurre que le gustó porque "quedó bonito", otro 17% se lleva la opción de "mis sueños son raros, todo cambia de forma", nuevamente un 17% que se siente a gusto con este tipo de tareas porque "no se rieron de ella", y, para terminar

mencionamos al 10% representado por los discentes que eligen la opción "me encanta".

Concluyendo, este tipo de propuestas que les invita a rememorar sus sueños para luego plasmarlo artísticamente es un acierto educativo.

Cuestión 10.a: ¿Crees que has sido capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos? ¿Por qué?

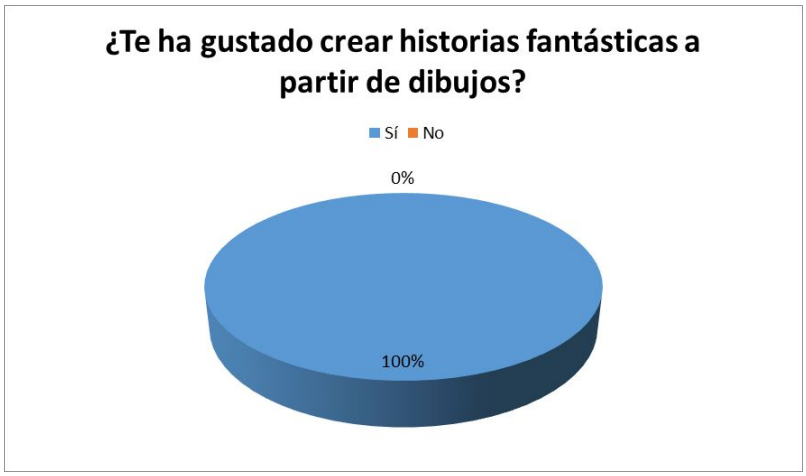


Figura IV.88. Autoconcepto en tarea creativa ekfrástica (Respuesta a la cuestión 10)

Con respecto a la cuestión 10 se obtuvieron los siguientes resultados: el 100% optó por decir que sí disfrutó creando historias fantásticas a partir de dibujos y se sintió capaz de hacerlo. Las razones que justifican esta elección son variadas. En cuanto al "sí" justifican la respuesta con las siguientes razones: "porque me ha encantado" un 13%, "ha sido muy divertido" un 29%, "a partir de dibujos se pueden inventar historias fantásticas" un 2%, "un dibujo da para escribir mil historias" un 13%, "tengo mucha imaginación y soy muy creativa" un 21%, "me encanta dibujar cosas raras y reírme" un 15%. De los resultados obtenidos podemos deducir que los discentes son conscientes de su creatividad y les divierte practicar tareas imaginativas y creativas, con ellas se divierten y les motiva. Otro dato interesante es que les encante dibujar cosas raras y reírse de ellas, ya que, en esa línea van los fundamentos de esta Tesis Doctoral.

Cuestión 10.b: ¿Por qué? (Sí)



Figura IV.89. Motivos de la preferencia positiva en creación ekfrástica (Respuesta a la cuestión 10)

Dentro de las razones que han dado los discentes respecto de la cuestión 10 que indaga sobre si el niño se ha sentido capaz de creer historias fantásticas a partir de dibujos encontramos las siguientes: el 34% dice que "le entretiene", "me gusta" el 25%, tengo mucha imaginación" discurre el 20 % del total de los participantes, el 11% se siente atraído "por el reto", y, el 10% que se ha sentido verdadero "protagonista".

Cuestión 11.a: ¿Te ha gustado comentar con tus compañeros historias creadas por ti

Con respecto de la cuestión 11.a que indaga sobre si los alumnos participantes se han sentido cómodos a la hora de comentar sus obras con sus compañeros y compañeras los resultados obtenidos han sido muy favorecedores, pues, el 92% ha respondido afirmativamente. En contraposición tan solo un 8% asegura que no le ha gustado comentar su obra con sus compañeros y compañeras. Por lo cual, estamos en condiciones de decir que se observa una clara mejora en las competencias comunicativas de los discentes y sobre todo en su autoconcepto, puesto que, se sienten capaces de exponer sus puntos de vista frente a la clase y también respetar los aportes de los demás.



Figura IV.90. Preferencia comunicativa oral sobre creatividad (Respuesta a la cuestión 11)

Cuestión 11.b: ¿por qué?

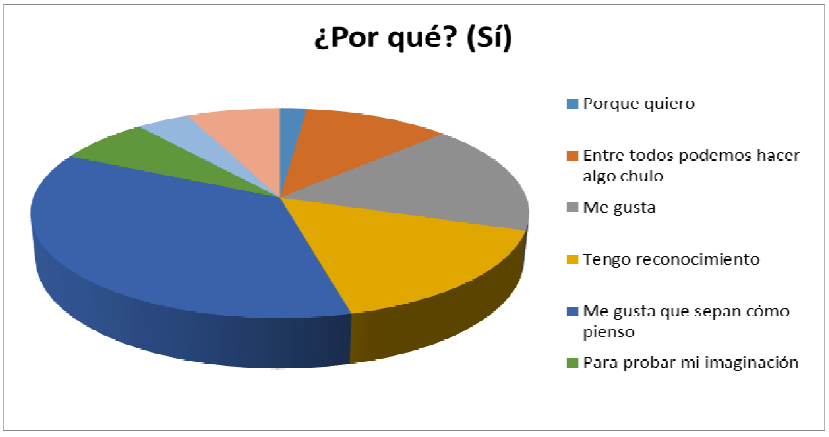


Figura IV.91. Motivos de la preferencia comunicativa oral sobre creatividad (Respuesta a cuestión 11)

Observamos en la gráfica de la cuestión 11.b una clara distribución de las razones que exponen los discentes que han contestado que sí les gustó compartir sus historias con sus compañeros. Un 36% razona que "me gusta que sepan cómo pienso", el 17% asegura que es bueno porque "así se inspiran y le cuentan historias", un 16% busca el "reconocimiento" social y la admiración de sus compañeros y compañeras de clase, "entre todos podemos hacer algo chulo" señala el 11% y "para probar mi imaginación" lo dice un 7% del alumnado participante.

Cuestión 12.a: ¿Crees que has podido inventar una historia a partir de fragmentos de películas? ¿Por qué?

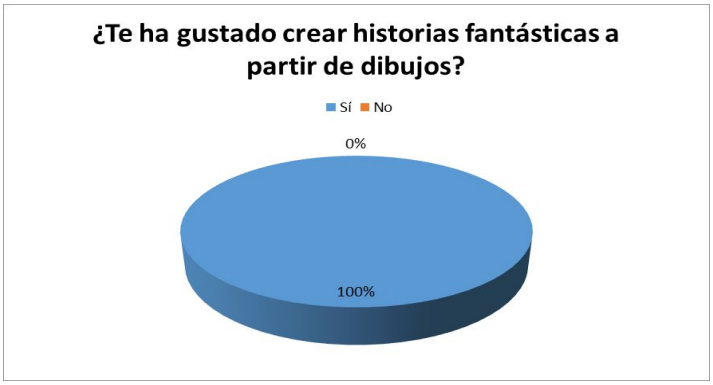


Figura IV.92. Autoconcepto en invención de historias desde fragmentos de libros (Respuesta a cuestión 12)

En vista de los resultados obtenidos, la propuesta de inventar historias a partir de fragmentos de distintas películas es un acierto en todos los sentidos. El 100% ha disfrutado de esta idea. El hecho de llevarles propuestas innovadoras que se alejen de las prácticas habituales, donde ellos son los verdaderos protagonistas y donde pueden dar rienda suelta a su imaginación, está quedando claro a lo largo de cada uno de los análisis de las cuestiones que es una opción de educación literaria muy válida y recomendable.

Cuestión 12.b: ¿Por qué? (Sí)



Figura IV.93. Autoconcepto en invención de historias desde fragmentos de libros

Las razones que dieron los discentes como cuestiones que les llevaron a elegir esta opción como una práctica educativa motivadora que les permitió disfrutar, divertirse, actuar y darse cuenta de que sí pueden, fueron las plasmadas en la gráfica con sus respectivos porcentajes.

Cuestión 13. ¿Te ha gustado hacer una performance?



Figura IV.94. Conocimientos previos sobre *performance (*Respuesta a cuestión 13)

Luego de realizadas las intervenciones y recurriendo a los resultados arrojados se puede ver que el concepto que tienen los alumnos participantes sobre qué es una performance ha avanzado y están en condiciones de entender de que se trata en un 98% del total.

Cuestión 14. ¿Cómo te ha gustado trabajar?

En relación a las preferencias a la hora de trabajar los resultados han sido los siguientes: un 50% prefiere trabajar en pequeños grupos, el 25% en gran grupo y en una minoría representada por el 25% prefieren trabajar solos. Se puede observar que prefieren trabajar en pequeños grupos.

En general, como conclusión de este cuestionario final, podemos decir que, tras el desarrollo de las tareas propuestas han ganado confianza en sí mismos y se

sienten capaces de llevar a cabo tareas complejas imaginando, divirtiéndose e interesándose por ello, adquiriendo las competencias necesarias, desarrollando su creatividad por cauces del humor que la retórica del humor surrealista propone.



Figura IV.95. Preferencias sobre sistema de trabajo en el aula *(*Respuesta a cuestión 14)

4.2.3.3.3. Resultados y análisis contrastivo entre los resultados del cuestionario inicial y el cuestionario final

El cuestionario final se diseñó para que la mayoría de las cuestiones pudiesen estar en el cuestionario inicial, con el fin de realizar el pertinente análisis contrastivo entre ambos resultados, que aunque no se corresponden en su totalidad, lo cierto es que las cuestiones de contraste fundamental están presentes en ambos cuestionarios y ello ha permitido realizar la reflexión entre ambos resultados, el inicial y el final, a la hora de realizar el análisis interpretativo necesario en esta investigación.

El objetivo de esta gráfica es recabar la información del análisis contrastivo entre el cuestionario inicial y el cuestionario final todo en relación con los hábitos lectores de los discentes en un periodo inicial previo a la intervención de la investigadora y uno posterior a la misma. Es la intención en esta comparación reflexiva valorar el aumento o disminución de alumnado para valorar más sus construcciones.

Sobre la afición lectora (¿te gusta leer?)

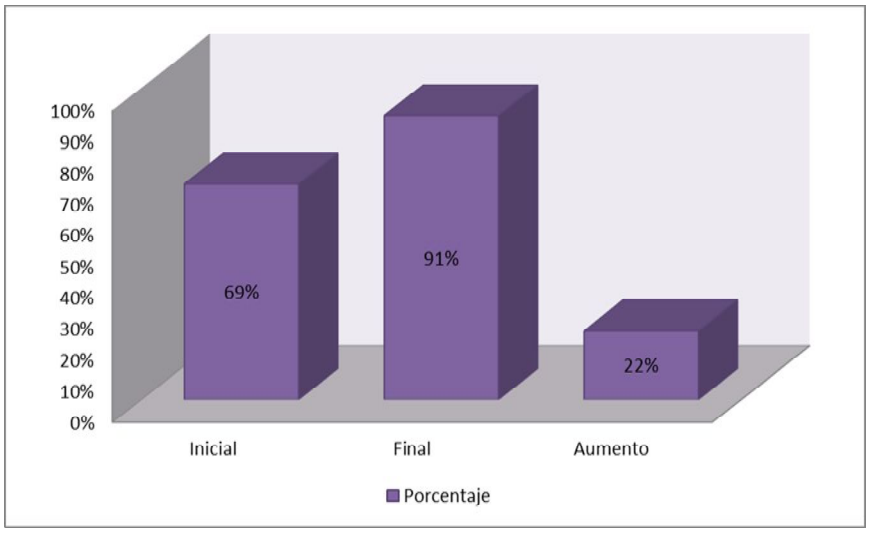


Figura IV.96. Contraste de resultados en afición lectora

Como se puede observar en esta gráfica, el porcentaje de alumnos a los que les gusta leer en un momento inicial es del 69%. En relación con los resultados obtenidos en el cuestionario final se puede apreciar claramente un aumento significativo en cuanto al disfrute de la lectura. Los discentes aseguran que leen en el colegio, no en casa. Sus preferencias lectoras pasan por los libros de historias de amor, aventura y diversión. Los alumnos que optaron por contestar negativamente respecto de sus hábitos lectores indican que las razones por las que no leen son porque se aburren, los libros son aburridos, no se les da bien y nos dan libros de niños pequeños, no se les da bien, no saben.

En el cuestionario final realizado posteriormente a las intervenciones didácticas los resultados recabados han demostrado que el porcentaje de los alumnos que afirman que les gusta leer es del 91%, es decir que se ha producido un aumento del 22% y casi la totalidad del grupo indicando que le gusta leer.

Respecto de los libros que prefieren, esta vez las opciones han variado prefieren libros de cosas extrañas y divertidas, fantasía, aventura y sobre todo ha llamado la atención la opción “otros” que la han elegido un porcentaje importante

y han realizado la aclaración de la opción que les gustaría leer y es el de obras surrealistas. También ha variado la visión de porqué leen: porque les gusta imaginar cosas y la aventura, los lleva a otros mundos, los entretiene; esas han sido las respuestas más comunes.

Con todo lo dicho se puede decir que el hábito lector de los alumnos participantes de esta investigación, luego de las intervenciones llevadas a cabo con ellos en el marco de esta Tesis Doctoral en las que se han puesto en marcha las estrategias propias del modelo didáctico basado en la retórica del surrealismo como es propuesta de este informe investigador ha contribuido al desarrollo de la formación lecto-literaria heurística que es apropiada y motivadora para estas edades.

Desarrollo de la creatividad y fomento de autoestima y autoconcepto

Esta figura recoge los resultados obtenidos en respuesta a la pregunta **¿Te gusta inventar historias?** en correlación con la pregunta ¿Te ha gustado inventar historias? y se puede apreciar un aumento del 39%.

El cuestionario inicial refleja al 35% de niños que aseguran que les gusta inventar historias, esto da cuenta clara de que los aprendices necesitan que se les proporcione de oportunidades educativas donde poder desplegar esa imaginación inherente a la infancia y aprovecharla en pro de la mejora de las prácticas educativas.

El cuestionario final arroja resultados muy positivos, pues es el 74% de los discentes dicen que les ha gustado inventar historias. Por lo cual, esta propuesta de crear historias en el contexto de tareas diseñadas didácticamente donde opere la metodología de la intertextualidad y de historias fantásticas ha sido otro acierto educativo.

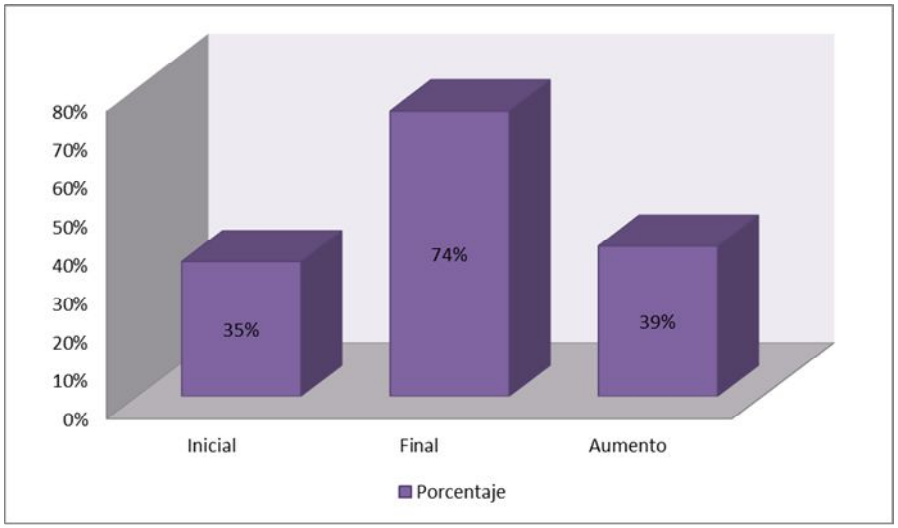


Figura IV.97. Contraste de resultados en creatividad, autoestima y autoconcepto

Gusto por la invención de historias con sinéctica de dos objetos distinto

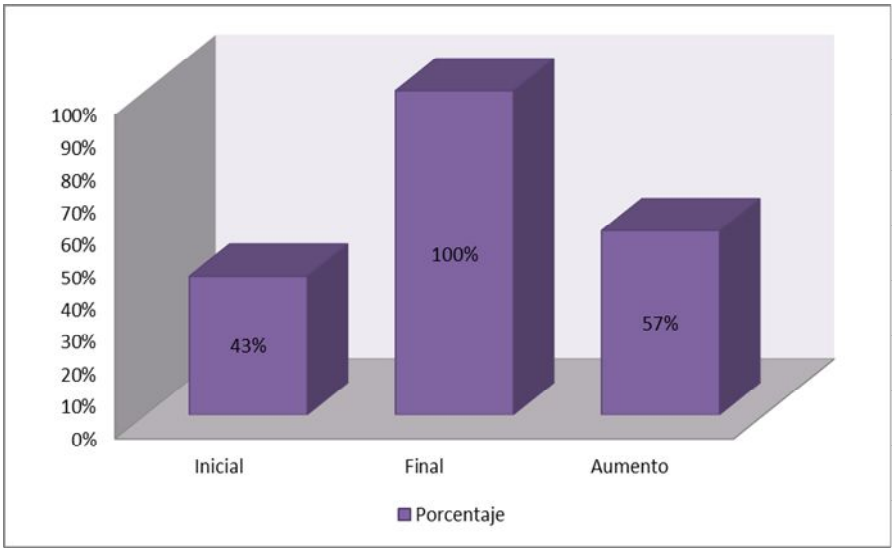


Figura IV.98. Contraste en gusto por la invención de historias con sinéctica de dos objetos distintos

En cuanto a las cuestiones ¿Te gustaría/te ha gustado inventar historias con dos objetos que no tienen nada que ver uno con el otro?, se puede observar en la gráfica que en el cuestionario inicial respondieron afirmativamente en un 43%. En cambio en el cuestionario final los resultados marcan un 100% del alumnado. Por tanto, el aumento ha sido de un 57%. Una vez más podemos decir que la intervención ha sido adecuada, pues, los resultados reflejan el éxito de esta

propuesta y de la necesidad de dar espacio a los aprendices para que puedan encontrar un espacio donde crear aplicando las posibilidades formativas de la retórica del humor disparatado, siguiendo a la línea del *non sense*, a través de la invención de historias donde se reúnan dos objetos completamente diferentes que produzcan la chispa que propicie la imaginación creativa.

Gusto por la creación ekfrástica de historias fantásticas a partir de dibujos

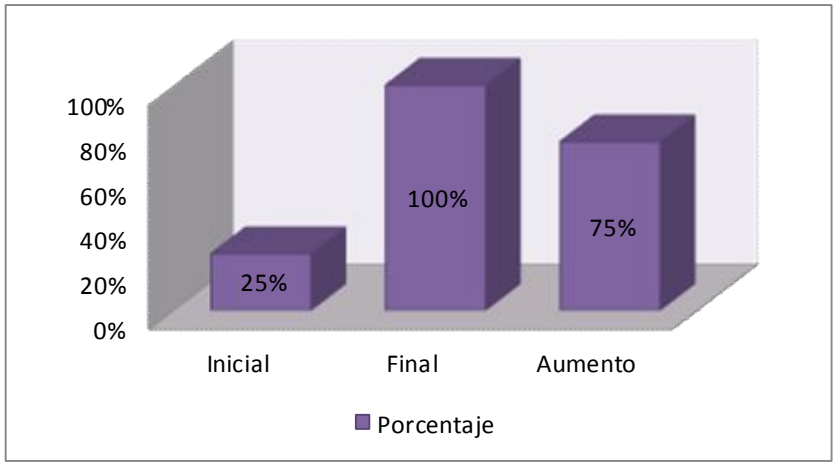


Figura IV.99. Contraste en gusto por la creación ekfrástica de historias fantásticas desde dibujos

En respuesta a la cuestión ¿Te gusta/ha gustado dibujar tus sueños? los datos recabados en el cuestionario inicial fueron: 25% de alumnos participantes a los que les gustaría dibujar sus sueños, gran mayoría, la propuesta les atrae mucho y les seduce la idea de dibujar lo que sueñan.

En el cuestionario final el porcentaje que dice que le gustó realizar esta tara es de 100%, por lo tanto, el aumento es del 75%. Esta tarea proporciono en el aula el uso educativo de la literatura basada en la retórica del humor disparatado de inspiración surrealista como discurso integrador, significativo y lúdico; y los resultados hablan por sí solos.

Gusto por dibujar sueños en un cuadro

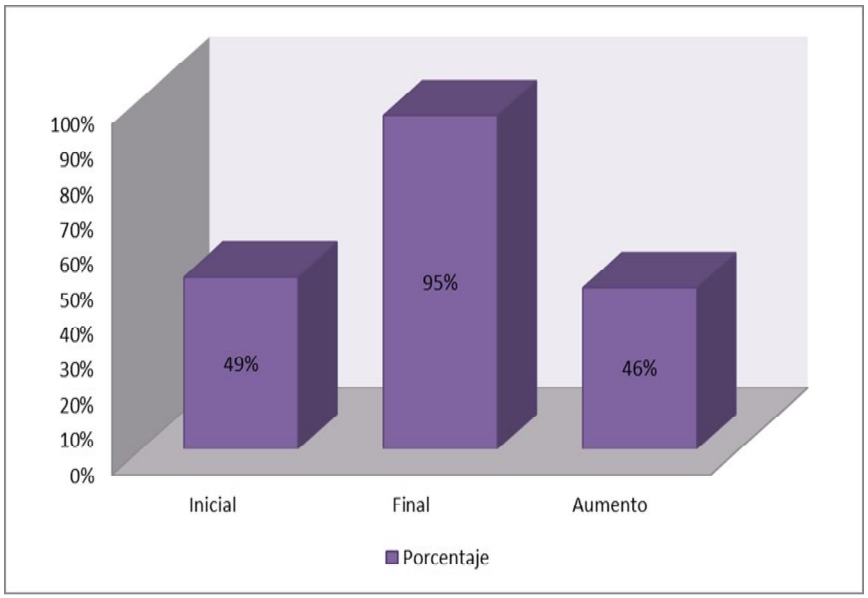


Figura IV.100. Contraste en gusto por el dibujo de sueños

En esta gráfica se pretende plasmar la evolución que ha seguido el alumnado clase antes, durante y después de las intervenciones para un completo análisis de los datos recabados. Atiende a la cuestión ¿Te gusta/ha gustado crear historias fantásticas a partir de dibujos? El grupo participante en un porcentaje pequeño del 49% expresa a los alumnos a quienes les gusta crear historias a partir de dibujos.

En el cuestionario final, pues, se observa un incremento significativo en el alumnado que responde positivamente a esta cuestión llegando al 95% del total. El aumento ha sido del 46%, lo cual incide en las ganas y motivación por este tipo de tareas.

Otro aspecto muy importante es el aumento en su autoestima y autoconcepto. En el cuestionario inicial quedó evidenciada la baja autoestima y autoconcepto de los aprendices que no se atrevían a realizar este tipo de tareas. En el cuestionario final queda demostrado que este tipo de propuesta didáctica es óptima para mejorar las prácticas de comprensión y expresión contextualizada de su competencia comunicativa y por lo tanto, mejora su formación en competencias básicas.

Gusto por compartir historias con la clase

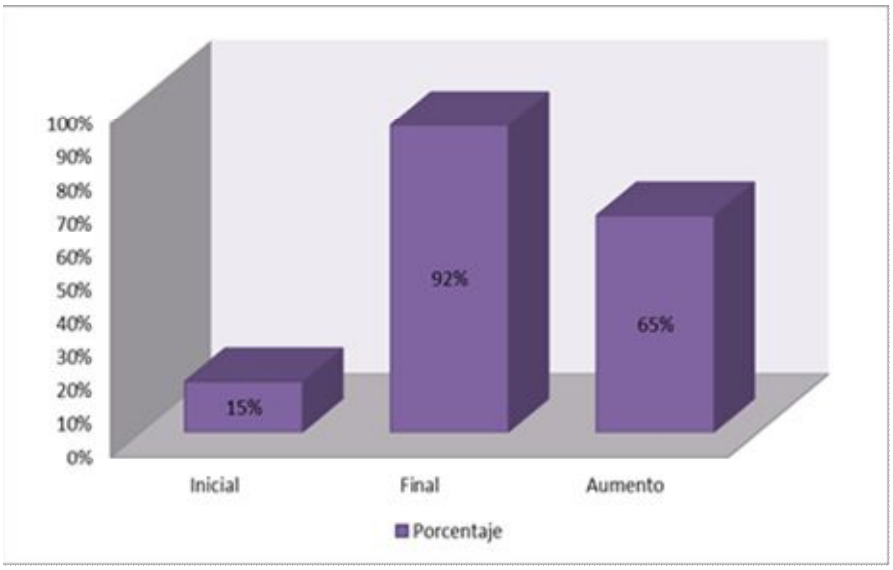


Figura IV.101. Contraste en gusto por compartir historias con la clase

En los resultados obtenidos en el cuestionario inicial ha quedado muy claro, y así se ha explicado, que tan solo el 15% de los alumnos estaban dispuestos a que sus compañeros viesen sus obras y muchos menos que las tuviesen que leer oralmente.

En los datos recabados del cuestionario final puede verse con claridad que el 92% del alumnado ha contestado que si le ha gustado compartir sus historias con la clase. Pasa lo mismo que en el análisis anterior. Han obtenido un aumento considerable del 65%. No solo han disfrutado en la realización de los talleres, sino también de comunicar sus obras a sus compañeros y compañeras. A medida que iban avanzando las sesiones se iba notando la mejoría de esto aspectos.

Todo ello ha repercutido en la formación y mejora de sus competencias básicas trabajando desde la perspectiva interdisciplinar e intercultural.

Autoconcepto en invención de historias desde fragmentos de películas

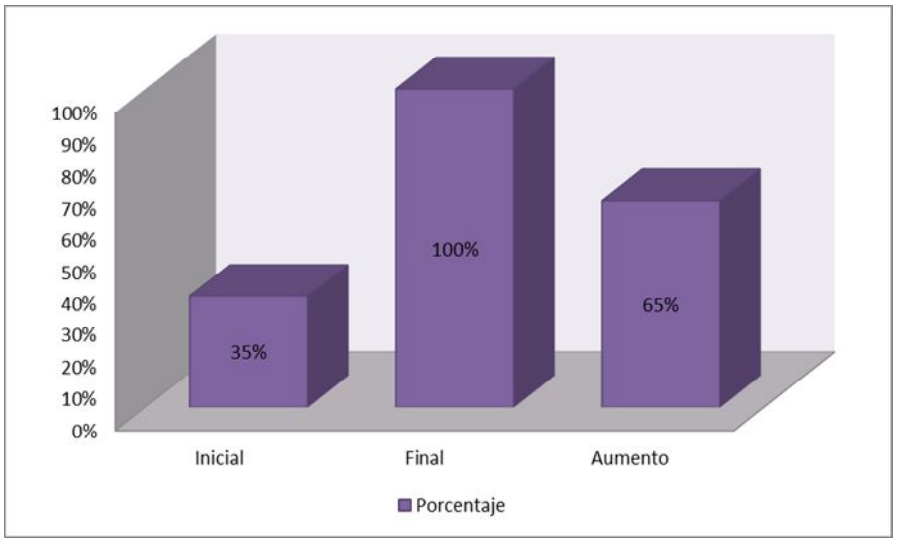


Figura IV.102. Contraste en autoconcepto de invención intertextual

En el cuestionario inicial reflejaron un 35% de los discentes que se sentían capaces de inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas. Luego de las intervenciones de campo el 100% de los alumnos asegura que se divierte realizando esta actividad y que se siente capaz de hacerlo. El aumento ha sido muy considerable y se corresponde con el entusiasmo que genera este tipo de experiencia didáctica en los estudiantes.

Conocimiento sobre los microrrelatos

Este fue uno de los ejemplos más contundentes de las consecuencias de aplicar estas estrategias didácticas para la educación literaria de los aprendices. Al comenzar la investigación en el cuestionario inicial quedó reflejado tan solo un 1% que decía saber lo que era un microrrelato. Al momento de realizar el cuestionario final es el 86% de los estudiantes ya reconocía las nociones de que es un microrrelato. El aumento significativo de esta cuestión es del 85%.

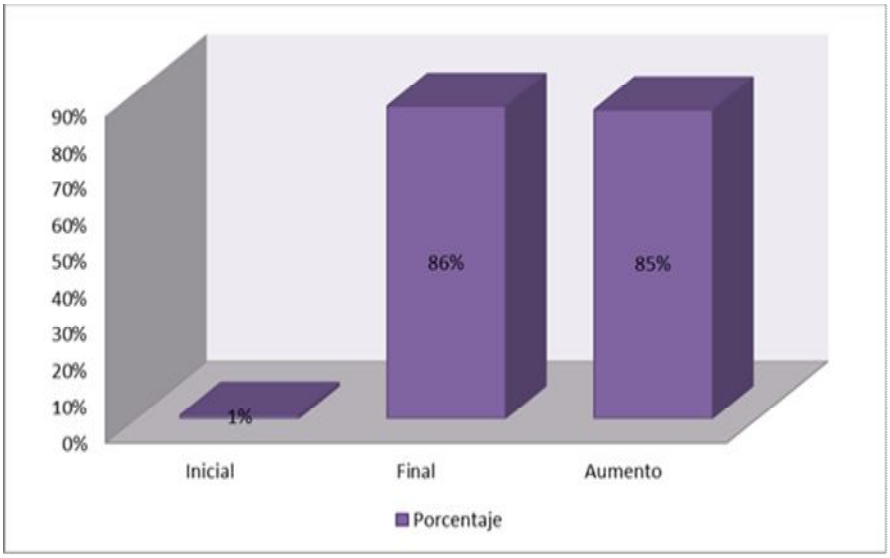


Figura IV.103. Contraste en conocimiento de los *microrrelatos*

Conocimiento sobre la *performance*

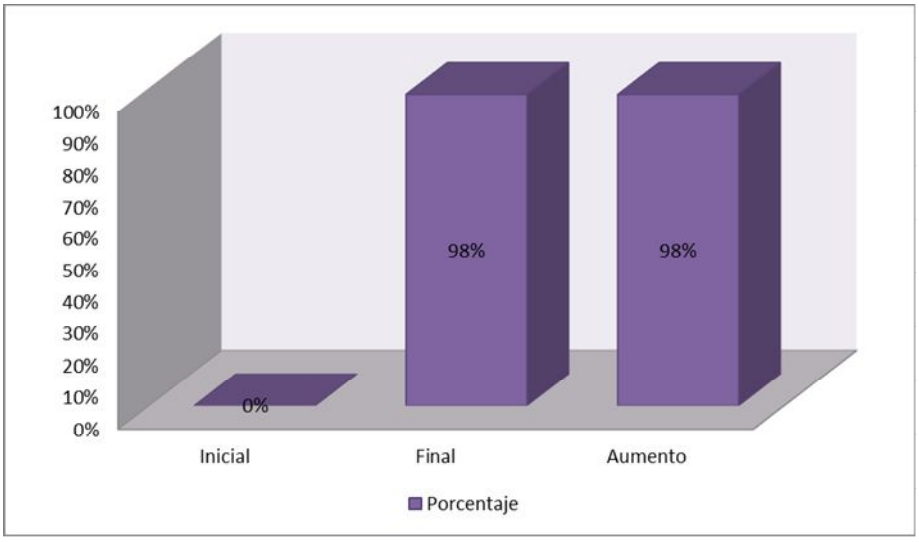


Figura IV.104. Contraste en conocimiento de la *performance*

Aún con más contundencia que en España en esta cuestión ha existido un claro avance desde los resultados extraídos del cuestionario inicial sobre los conocimientos previos del alumnado respecto de esta cuestión específica inicial sobre los conocimientos previos del alumnado respecto de esta cuestión específica (0%) hasta los obtenidos en el cuestionario final (98%). Por tanto, el aumento ha sido del 96 %.

Queda demostrado con este análisis que confirma este éxito educativo que animar la creatividad trasmodalizadora y colectiva por vía de la dramatización de textos líricos surrealistas en una opción recomendable y muy beneficiosa para activar la creatividad de los discentes con tareas contextualizadas y probadas en lo imprevisible.

4.2.3.3.4. Resultados y análisis interpretativo de la tarea compleja

4.2.3.3.4.1. *Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 1. Foro intertextual surrealista: Dimensión Dalí*

Los resultados obtenidos con el alumnado argentino fueron semejantes a los obtenidos con el español, ya que las tareas abordadas también fueron idénticas y el alumnado argentino pudo realizarlo sin dificultades de accesibilidad tanto en la comprensión como en la expresión. El foro volvió a motivar su interés significativo hacia el surrealismo daliniano y el hecho de abordarlo desde la imaginación infantil restó acritud critica a las obras mostradas y resaltó en las mismas las piruetas retóricas del azar o de la conjunción libre entre figuras dispares, las cuales en los participantes provocaban risa y asombro, que son los ingredientes del humor surrealista que se persiguen en esta Tesis, el humor de transformar el mundo poniendo al revés los tópicos manidos de la realidad en el espíritu juguetón del descubrimiento. Cuando se juntan elementos dispares, tal y como hizo ver Freud en sus estudios psicoanalíticos sobre inconsciente humano se excita el chiste, por el llamado "witz" si los contrarios pueden asociarse, cabe una amistad universal entre todos los elementos, que es el principio de toda mente creativa por algunos llamado sentimiento amoroso hacia el mundo. En las teorías cognitivas que cultivan las estrategias comunicativas de la oralidad en asamblea pretendiendo este tipo de sociabilidad universal se trabaja la técnica de la sinéctica (Gordon, 1963). Importa subrayar este preámbulo teórico sobre el humor surrealista porque las obras de Dalí no son en sí mismas el centro de interés de esta tarea con el alumnado español y argentino, sino que lo es su poder desautomatizador de las costumbres para

descubrir lo inusitado en el arte. El acierto de esta tarea en ambos colectivos con efectos interculturales similares se le debe también a la sinéctica que procede del perspectivismo de voces distintas en conjunción respetando en todo caso sus ideas, conjuntándolas, nunca pretendiendo reducirlas a una idea central que anule su dirección. El método dialógico del foro es también productor de sinéctica cuando no existe ni opuestos ni jefaturas, sino discursos en democracia. La sinéctica, en el fondo, no es solo una metodología para despertar la lluvia de ideas, sino que también habita en las iniciativas vanguardistas del arte creativo y en los prolegómenos metodológicos de la comunicación verbal que, al llegar hasta el otro con las manos abiertas, proclama que el surrealismo es de los mundos posibles.

Los resultados obtenidos con el alumnado argentino fueron semejantes a los obtenidos con el español, ya que las tareas abordadas también fueron idénticas y el alumnado argentino pudo realizarlo sin dificultades de accesibilidad tanto en la comprensión como en la expresión. El foro volvió a motivar su interés significativo hacia el surrealismo daliniano y el hecho de abordarlo desde la imaginación infantil restó acritud critica a las obras mostradas y resaltó en las mismas las piruetas retóricas del azar o de la conjunción libre entre figuras dispares, las cuales en los participantes provocaban risa y asombro, que son los ingredientes del humor surrealista que se persiguen en esta Tesis, el humor de transformar el mundo poniendo al revés los tópicos manidos de la realidad en el espíritu juguetón del descubrimiento. Cuando se juntan elementos dispares, tal y como hizo ver Freud en sus estudios psicoanalíticos sobre inconsciente humano se excita el chiste, por el llamado “witz” si los contrarios pueden asociarse, cabe una amistad universal entre todos los elementos, que es el principio de toda mente creativa por algunos llamado sentimiento amoroso hacia el mundo. En las teorías cognitivas que cultivan las estrategias comunicativas de la oralidad en asamblea pretendiendo este tipo de sociabilidad universal se trabaja la técnica de la sinéctica (Gordon, 1963). Importa subrayar este preámbulo teórico sobre el humor surrealista porque las obras de Dalí no son en sí mismas el centro de interés de esta tarea con el alumnado español y argentino, sino que lo es su poder desautomatizador de las costumbres para descubrir lo inusitado en el arte. El acierto de esta tarea en ambos colectivos con

efectos interculturales similares se le debe también a la sinectica que procede del perspectivismo de voces distintas en conjunción respetando en todo caso sus ideas, conjuntándolas, nunca pretendiendo reducirlas a una idea central que anule su dirección. El método dialógico del foro es también productor de sinéctica cuando no existe ni opuestos ni jefaturas, sino discursos en democracia. La sinectica, en el fondo, no es solo una metodología para despertar la lluvia de ideas, sino que también habita en las iniciativas vanguardistas del arte creativo y en los prolegómenos metodológicos de la comunicación verbal que, al llegar hasta el otro con las manos abiertas, proclama que el surrealismo es de los mundos posibles.

4.2.3.3.4.2. *Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 2. Creación colectiva de relatos surrealistas: El lugar de los sueños*

Esta tarea también fue realizada en términos iguales en todas las actividades procesadas en los grupos A y B. No obstante, en el caso argentino la habilitación de espacios no fue tan adecuada a las necesidades de las tareas como la española, pues no existió un ámbito específico para realizar tutorías con cada grupo de trabajo y tampoco disponían del tiempo suficiente para llegar a razonamientos conjuntos, pormenorizados pues esta tarea se realizó en el contexto inestable de una prolongada huelga de maestros en protesta contra los recortes económicos que sufría la educación argentina obligatoria. Así que fue necesario realizar todas las actividades en la biblioteca y en el gimnasio con los grupos A y B reunidos y la atención docente no fue tan precisa como se hubiera querido. A eso se añade que en los grupos argentinos, que eran en sí mismos diversos en sus diferencias personales, culturales, cognitivas y de situaciones con discapacidad, al igual que ocurría en los españoles, no obstante, demostraban algunos de sus componentes comportamientos disruptivos en el aula, e incluso algún alumno se negaba a trabajar. En el clima inclusivo de esta metodología la maestra investigadora expresaba que también el negarse a hacer tareas era aportar una tarea, y con esto desarmó la actitud opositiva de tal caso, que, y a continuación cambio de actitud y decidió colaborar con en todo momento. El lugar de los sueños es intercultural,

bebe del fondo antropológico de la literatura, que, como han demostrado numerosos investigadores es común a pueblos muy distantes del mundo. Los sueños son aspiraciones humanas, otras veces temores, convertidos en figuras e historias como alegorías donde estas se proyectan. No hay mejor vehículo imaginativo para favorecer la interculturalidad, en esta ocasión el mestizaje de tareas que según han demostrado los resultados de los anexos argentinos 7.3.2.2, pertenecientes a las tareas realizadas con los alumnos argentinos, son muy parecidos a los españoles, recogidos en los anexos 7.3.1.2 pertenecientes a las obras recogidas del alumnado español.

El propósito de trabajar en todo momento en grupo de alumnos y de crear finalmente un sueño colectivo responde al objetivo de construir con la literatura un saber significativo para la ciudadanía donde se armonizan perspectivas y culturas disolviendo egoísmos en objetivos compartidos. De hecho, esta manera de trabajar la literatura contando con todos los participantes en un proyecto común les hizo comprender que todas las aportaciones son importantes y por tal sabiduría actitudinal que elimina antítesis e intolerancias sucedió que los casos de *bullyng* conocidos en clase desaparecieron al descubrir que las personas marginadas son valiosas y no merecen dicho trato, los padres de los alumnos acosados hablaron personalmente con la maestra investigadora para agradecerle esta experiencia gratificante que a sus hijos les había devuelto las ganas de volver a clase.

Otro de los aprendizajes interculturales del alumnado argentino y español implicado en la tarea fue apreciar que un texto, cuando pasa de mano en mano o recibe injertos de otros textos, se transforma paulatinamente en una cocreación. Así que, aunque las obras de los alumnos recogidas en los anexos recogidos en la sección 7.3.2 tienen nombre de autor, en su fondo responden a un concepto "tradicional" en el sentido etimológico que lo usaba Menéndez Piral para explicar que la literatura vive en las variantes y que es hija del inconsciente colectivo donde sueños, fantasías, mitos, rituales y folclore bailan en la danza de la imaginación. Véanse en el anexo 7.3.2.2 nominado como "Instrumentos y evidencias de la tarea 2 Creación colectiva de relatos surrealistas: *El lugar de los sueños*".

4.2.3.3.4.3. *Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 3. Binomios fantásticos: La conversación infinita*

Las mismas circunstancias descritas con motivo del análisis de resultados de la tarea segunda se dieron en esta nueva tarea, pues la escasez de horas debido a la huelga educativa y la escasez de espacios apropiados (ya que el aula de referencia era diminuta e impedía que los alumnos se pudiesen reunir en grupo) condicionaron la simplificación de los recursos humanos que hubieran sido idóneos (tutorías para oralizar y modalizar los binomios fantásticos inventados, espacio para la concentración mental en la escritura creativa, etc), y, a diferencia de los binomios obrados por los estudiantes españoles con prácticas de escritura y revisión individualizada, los binomios obrados por el alumnado argentino tuvieron que surgir espontáneamente en asamblea oral que fue grabada en video el cual consta como registro de sus efectos. Véase el anexo 7.3.2.3 denominado "Instrumentos y evidencias de la tarea 3: Binomio fantástico: La conversación infinita". Esta disfunción cultural entre uno y otro grupo permite estimar si la producción imaginativa de binomios fantásticos mejora o no con la implementación escrita de los mismos, puesto que este rasgo solo se utilizó con los alumnos españoles, mientras que el oral se realizó con alumnado de ambos países. Un recorrido por los binomios fantásticos plasmados en ambos anexos (ww y ww) permite advertir que son tan ingeniosos los argentinos como los españoles. Buena cuenta de ello dan las creaciones logradas, pues son verdaderos documentos originales, asombrosos y ocurrentes. Por ejemplo, el binomio de un niño con las palabras martillo-desierto que dice: "el martillo le dice al desierto: conviértete en agua", o, el de una niña "érase una vez un huevo que tenía pensamientos, un día decidió convertirse en otra cosa: se convirtió en una acacia". Otro ejemplo de la inventiva sin límites de los discentes es este binomio realizado con las palabras zapato-luna: "érase una vez una luna que se iba a estrellar contra la Tierra, porque se había movido, pidió ayuda a una mujer, ésta lanzó un zapato y colocó a la luna en su lugar". Todos las obras realizadas por los estudiantes se encuentran recogidos

en el anexo 7.3.2.3 designado con el nombre de "Instrumentos y evidencias de la tarea 3 Binomio fantástico*: La conversación infinita*".

Así que cabe valorar que la imaginación humana es cuestión de la mente que produce pensamiento y palabras madeja inseparable, y luego es cuestión de los canales con los que sea comunicado o plasmado, puesto que la chispa del ingenio surge de pronto, no de tachones o rectificaciones. Otro tratamiento merecería el discurso argumentativo o el expositivo, por ejemplo. Pero en el caso del binomio que junta lo dispar como el roce de dos piedras donde salta la chispa o una sinéctica de perspectivas trabajadas desde el principio de las tareas incluidas en este proyecto el lenguaje no nace de las revisiones sino de los cruces que traen encuentros felices. No en vano el referente artístico de esta tarea fue Magritte, pues cualquiera de sus figuras hace pensar en todo momento en un salto a otra parte.

4.2.3.3.4.4. *Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 4. C Tarea 4. Juegos surrealistas con objetos y máscaras: Trasponiendo mundos y secretos*

El gran entusiasmo que en esta tarea mostraron los participantes argentinos, incluso superior al de los participantes españoles, era semejante a un nuevo peldaño que permitía ascender en la motivación iniciada en los peldaños de las tareas anteriores. El hecho de que, a pesar de las inclemencias espacio-temporales que existían en el colegio argentino, su deseo de hacer una obra surrealista fuese tan vehemente, hace pensar que el principal factor que debe ser tenido en cuenta en la metodología educativa de la educación literaria es introducir a los aprendices en el conocimiento a través de retos donde ellos son protagonistas de su proceso y logro. También lo fue la novedad del estilo de la tarea misma, donde no se les pedía orden ni se les daba prohibiciones, sino que, como anunciaba la directora del colegio, abría paso al saber desde la recurrencia personal y sin cortapisas. Tal fue el uso de la biblioteca, un recurso fundamental para el desarrollo espléndido de las obras discentes. El punto culminante lo puso la oportunidad de exponerlas en el

salón de actos del colegio, donde cada alumno, micrófono en mano, iba presentando su creación ante la comunidad educativa. Los niños y niñas decidieron por iniciativa propia poner nombre a sus obras. Los nombres de las mismas fueron sugerentes, artísticos e incluso alegóricos: "Lápiz florero", "La niña de corcho", "Esqueleto pensante de corcho", "Mundo colgante", "Corcho de palos", "Hilando la primavera por agua", "El laberinto chino del oso", "Arpa de flores", "Un porta a España". Esta iniciativa no fue viable en el caso español, puesto que todo se hizo en el aula de referencia y los materiales generados para una tarea posterior, la performance con la que acabaría el ciclo del proyecto.

En suma el reto y el reconocimiento social son dispositivos eminentemente eficaces para activar la motivación del alumnado en actividades donde la creatividad se abre paso. También se quiere significar que existe en Internet un tesoro de documentos pedagógicos que pueden inspirar gratuitamente. El taller de la exposición los lugares del sueño es uno de los más valiosos utilizados en esta Tesis y provocó incluso que los alumnos tomaran la iniciativa de confeccionar mascaras más allá de las previsiones docentes. Por último se quiere subrayar que el gerundio "trasponiendo" apunta hacia la calidad competencial que se esperaba de esta tarea y que se ha logrado plenamente porque el surrealismo no está ahora en la representación ajena sino en la experiencia que fue orgullo y juego a un tiempo en el aula.

4.2.3.3.4.5. *Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 5. Diccionario surrealista intercultural: Manchas que hablan*

Los resultados obtenidos en la tarea 5 dan cuenta, una vez más, del éxito educativo que supuso el modelo didáctico propuesto. El propósito final de reunir todas las creaciones para conformar el diccionario surrealista intercultural y nivelar contemporáneo ha demostrado ser una estrategia adecuada en los grupos participantes de ambos países, tanto los españoles como los argentinos, pues el intercambio abierto de opiniones entre ambos países ha propiciado el abrazo entre

pares que viven al otro lado del charco y que los ha forjado el reto de aprender a convivir, es decir, de convivir reivindicando la diferencia como valor, como sinergia que integra y reúne. La libertad y la capacidad de expresión que deja volar la imaginación adentrándose en el mundo del sin sentido con la retórica que ofrece el mismo ha propiciado la creación sin límites de definiciones disparatadas, absurdas y auténticamente surrealistas que ha ocasionado el aporte mutuo entre los participantes de ambos países y la cohesión de sociedades de culturas diversas que han combatido la discriminación de lo diferente desde la mixtura de perspectivas promoviendo el aprendizaje dialógico que no segrega a nadie sino que promueve el encuentro afectivo y social.

Cabe destacar también que a ello contribuye el acierto de la formulación de esta tarea: en efecto, construyendo el diccionario surrealista, los alumnos han aprendido el valor humorístico y soñador de la ironía, pues dicho género de libro ha dejado de ser lo que era (un diccionario escolar escrito por académicos que se consulta para hallar en él definiciones denotativas y objetivas) y se ha vuelto del revés, como ocurre en los sueños respecto de la vida (un diccionario inventivo escrito por alumnos que se conforma con definiciones connotativas y fantásticas). Este giro retórico respecto de la funcionalidad tópica del diccionario concuerda con la actitud artística de los surrealistas, que es rebelde ante los usos burgueses de la cultura. La clave retórica reside en el aprovechamiento de la etimología –según ha estudiado Curtius en su ensayo "La etimología como forma de pensamiento" (Curtius, 1984, pp. 692-699)- como forma que incita a pensar, lo cual en el ámbito de la imaginación provee de expresión plástica a nuevos pensamientos lanzados como hipótesis no constatables desde el trampolín del étimo. Así trabajaba en el más puro estilo vanguardista Ramón Gómez de la Serna sus greguerías (Gómez de la Serna, 1983). De modo próximo también fue recuperada esta estrategia en la experiencia didáctica coordinada en Educación Secundaria por la profesora Caro en la tarea "Rescoldos (glosario estrafalario)" del proyecto *Arde La Celestina,* sobre la que observa asociación de significados a través de la metáfora y polisemia libre surgida de lo irracional y lo disparatado, todo lo cual les apreciar la educación literaria "como un juego de posibilidades creadoras" (Caro, 2000, p. 175).

Si bien la tarea fue similar a la realizada con alumnado español, las estrategias utilizadas tuvieron variantes. En el alumnado argentino, la confección del mural de manchas desde donde salieron los conceptos que debían de definir de manera creativa, supuso para estos estudiantes una experiencia que les motivó de manera evidente y con la que el disfrute y expresión dieron cuenta de los beneficios de utilizar metodologías que se alejen de lo que están a hacer habitualmente en las escuelas. De hecho, el colegio donde se llevaron a cabo las intervenciones presentaba casos de absentismo escolar que cesó en el periodo de las intervenciones de manera notoria y en esta tarea la asistencia fue total y completa. Los discentes acudieron con gran motivación y entusiasmo por probar estas nuevas metodologías y se implicaron con dedicación en la elaboración del diccionario, sobre todo con la intención de que los alumnos españoles pudiesen ver sus producciones y así, entre ambos grupos, pudiesen realizar una obra común.

Esta propuesta ha ofrecido un contexto donde el alumnado argentino ha podido aplicar sus conocimientos primero potenciando el desarrollo de las competencias necesarias, segundo siendo protagonista indiscutible de su aprendizaje en un ambiente colaborativo en el que todos realizaron su aporte y se sintieron valorados por ello, y tercero fomentando de manera idónea la interculturalidad que era la pretensión de esta tarea.

4.2.3.3.4.6. *Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 6. Creación de microrrelatos surrealistas: Papilla estelar*

En el caso de la tarea 6, tal y como ha quedado explicado de manera pormenorizada en el apartado 4.1.3.3.4.6 designado con el nombre "Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 6. Creación de microrrelatos surrealistas: *Papilla estelar*", ha consistido en la realización de una propuesta ekfrástica de creación literaria cuya pretensión ha sido incentivar la esencia imaginativa inherente a la

literatura y a los discentes, ha sido un acierto en todos los aspectos que se pretendía conseguir.

La experiencia didáctica de la tarea se ha realizado con el alumnado participante de ambos países de manera similar aunque en contextos muy dispares. No obstante, con el alumnado argentino, cuyos medios espaciales eran más básicos y el tiempo más limitado, se obtuvieron resultados semejantes a los recabados con el alumnado español. A pesar de las limitaciones espacio-temporales, las respuestas a estas metodologías de trabajo han sido tan positivas en Argentina como en España. Ello vuelve a subrayar la idea de que la imaginación no se estimula tanto con instrumentos físicos adecuados como con estrategias intelectuales idóneas. De hecho, cuanto menos se tiene, se imagina más.

Esta propuesta creativa consistente en la realización de un ejercicio ekfrástico a partir de pinturas escogidas de Remedios Varo, al igual que con el alumnado español, se han concretado con la elaboración de microrrelatos interpretativos de tales obras surrealista trabajando de manera interdisciplinar y constructiva, lo cual ha posibilitado y favorecido el desarrollo discente de varias de las competencias básicas que recoge la LOE, siendo destacada la competencia en comunicación lingüística gracias al cultivo discursivo de la minificción literaria.

Los resultados de las obras han sido óptimos. El alumnado estuvo muy implicado en la realización de los microrrelatos con motivación y compromiso. Las obras creadas son testimonio de la manera en que los discentes han activado las "chispas" necesarias para conseguir expresar y crear sin los límites racionales de la verosimilitud historias auténticamente originales y cargadas de humor. Ejemplo claro de lo mencionado fue el microrrelato de una niña que nos cuenta que "*lunita* y *Martina* vivían en un cobertizo en el espacio y un día decidieron bajar a la tierra por una escalera y entonces lunita inventó la noche" o por ejemplo de otra niña que nos dice que "un día la luna se quedó sin energía y recurrió a la Tierra para pedir ayuda. Le mandaron alguien de la NASA para que la alimentase con polvos

estelares. Esa persona era Remedios Varo". Véase al respecto el anexo 7.3.2.6 con instrumentos y evidencias de dicha tarea.

Las temáticas de los microrrelatos, han sido diversas y han presentado muchas similitudes interculturales entre los dos colectivos participantes en la investigación en España y Argentina. Los asuntos más recurrentes han sido las nuevas tecnologías, los portales mágicos que tienen la capacidad de teletransportar, los súper héroes, y todo tipo de personajes extraños, cómicos, exagerados, asombrosos y fantásticos. Es significativo comprobar que en ambos casos que realizan la misma actividad en condiciones totalmente distintas y que pertenecen a culturas de continentes distintos y entornos socio-económico dispares, no obstante, sus resultados formativos en la tarea creativa presentaron gran calidad: en el anexo 7.3.2.6 constan "la mujer luna que tiene un lugar secreto con una *hija secreta*: la luna", "la señora Jose-Fina que es la *dueña de la luna* y es la encargada de darle de comer", "la mujer que le da de comer a su *loro-luna* que está en una jaula en medio del espacio" son algunos de los "imaginarios intensos en formato mínimo", tal y como define Emilia Morote este género narrativo por ella también denominado "microficción" (Morote, 2016, p. 108).

Nuevamente se ha demostrado con esta experiencia investigadora en los procedimientos ekfrásticos de la imaginación creadora para crear microrrelatos o microficciones surrealistas que la pintura de Remedios Varo es idónea para estimular desde la observación atenta y prometedora de historias la complejidad semántica que demuestran las creaciones discentes debido a su originalidad inventiva a la vez densa y sorprendente, su arquitectura condensada pero abierta a la cita inclusiva de la transtextualidad, las elipsis y las promesas que le prestan misterio, todas ellas características también señaladas por la doctora Morote (2016, p. 108). En el caso de la escritura surrealista, estas se cargan además de dos nuevas características retóricas: la recursividad del humor infantil y la incongruencia deliberada que también es propia del juego divertido de estas edades.

4.2.3.3.4.7 *Resultados y análisis interpretativo de la Tarea 7. Collage de películas surrealistas: Play-pause-play*

La tarea consistió en la realización de un *collage* de películas surrealistas con el propósito de acercar al alumnado argentino al mundo del cine por medio de historias surrealistas y disparatadas con la intención de que en ejercicio intertextual pudiesen desarrollar, entre otras, su competencia cinematográfica tan necesaria para poderse manejar de manera autónoma y critica en el uso de este tipo de textos, siendo capaces no solo de disfrutar como espectador de un pase de películas sino sobre todo fuesen capaces de saber interpretarlas y sobre todo crearlas.

Esta tarea se realizó tan solo con el alumnado de Argentina. El alumnado del colegio donde se investigó llevando a cabo las intervenciones que sustentan el marco empírico de esta Tesis Doctoral no habían realizado nunca experiencias de este tipo, donde se combinase cine y literatura en ejercicio ekfrástico intertextual y que fomentase la creatividad de manera colaborativa. Por lo cual, la respuesta fue inmediata. Mucho entusiasmo y curiosidad por la tarea que iban a llevar a cabo. Cabe destacar que durante el período correspondiente a la realización del taller creativo de esta tarea, el colegio de recepción, al igual que todo el país, se encontraba haciendo una huelga indefinida, por lo que la asistencia a clase de los estudiantes era muy inferior a la de costumbre. Cuando los discentes estuvieron al tanto del itinerario didáctico que se llevaría a cabo no solo acudieron un gran porcentaje de los mismos a pesar de la huelga, sino que incluso, a medida que se iba avanzando la tarea, el absentismo disminuyó considerablemente, hecho que, de acuerdo con lo referido en el apartado 7.2.1 de este informe de investigación, llamó la atención y agradó mucho a las directoras del colegio, quienes, producto de ese interés, han acompañado el proceso de manera presencial y colaborativa casi en la totalidad de las sesiones.

Otro hecho relevante a considerar ha sido que, aunque buena parte de las películas escogidas como base de esta tarea son sobradamente conocidas en sociedad, la mayoría de los aprendices argentinos no habían tenido la oportunidad

de verlas antes, por lo que hubo de realizarse el visionado de todas ellas para que a continuación los alumnos realizaran en equipo la coordinación coherente del *collage* fílmico atendiendo al recuerdo de las secuencias dentro de cada obra completa. Tres de las películas elegidas tiene el sello estilístico de Tim Burton, que siempre ha puesto en escena su propia estética surrealista basada en alusiones intertextuales de "revival" a textos literarios previos sobre los que genera sus versiones libres. Así ocurre con *Eduardo Manostijeras,* que adapta un cuento de hadas posmoderno, en mezcla inventiva del tipo *close-up* caracterizadora del protagonista con sinécdoques venidas de figuras tales como Frankenstein, Drácula y Michel Jackson, entre otros (Suarez, 2013, p. 162-163). En la misma línea también se conformaron las obras del mismo cineasta *Alicia, en el País de las Maravillas* y *Charly y la fábrica de chocolate*, también empleadas en esta tarea como instrumentos fílmico de raigambre literaria que sirven para soñar despiertos.

Como bien indica Celia Romea, no es aconsejable supeditar el cine a la literatura ni viceversa, puesto que las relaciones entre los guiones cinematográfico y literario son reversibles: "El guion de una película proviene de diversas circunstancias: tenemos directores cinematográficos que en ocasiones son sus propios guionistas y piensan las historias específicamente para ser llevadas a la pantalla" (Romea, 2001, p. 19).

A estas se sumen dos películas protagonizadas por Buster Keaton, *One Week* y *The Gallonatic,* puesto que son ejemplo de cine surrealista que agradó especialmente a los artistas de la Residencia de Estudiantes, especialmente a Dalí y Buñuel, ya que su impasibilidad y la comicidad irreal de sus historias representaban la poesía pura con la que, a juicio de aquellos, se debía luchar contra lo "putrefacto". María del Carmen Molina Barea ha razonado los motivos surrealistas de este cineasta (Molina, 2013, pp. 34-35):

> El ambiente que se respira en sus películas es de una incuestionable surrealidad: los gags que el cineasta propicia –que responden a una lógica interna, cómica, misteriosa; propia de una poética opuesta a la lógica habitual. En definitiva, una poética surrealista-, hace confluir sutilmente lo real con lo irreal. Así mismo, al no

identificarse el protagonista con el público y al producir ese aire de alienación, las situaciones de Keaton inspiran la sensación de estar viviendo un sueño.

Al igual que los alumnos han realizado objetos con binomios fantásticos, también el cine de Keaton crea objetos delirantes por simbiosis aleatoria de objetos dispares, lo cual guarda bastantes concomitancias con el método paranoico de la imagen doble propuesto en la pintura daliniana

La primera fase de visualización de las películas fue exitosa. Las piezas visualizadas les parecieron entretenidas y los atrapó en sus redes surreales desde el primer momento hasta el último. Por tanto, se ha cumplido el cometido de llevarlos hacia mundos fantásticos que les significasen motivación tanto para la cognición analítica como también para la creativa y crítica. De manera notoria se pudo percibir que alumnos y alumnas captaron el mensaje de las películas con mucho agrado y marcado interés. Esto ha de ser porque las temáticas se corresponden con las características que presentan en su forma de ser y pensar en tales edades, y también, porque este ejercicio fílmico ha conseguido transportarlos a mundos soñados, donde el *sin sentido* cobra sentido cómplice por vías del humor, que, como se pretende demostrar en esta Tesis Doctoral, es idónea para propiciar encuentros imaginarios que han activado la cognición analítica, creativa y crítica de los infantes por vías de la retórica del surrealismo, favoreciendo la chispa del ingenio creativo de sus mentes.

En referencia a los videofórum se ha desarrollado, como todas las sesiones, con interés y motivación. En todos los videofórum se abordó un tema común: el de la diferencia de sus personajes protagonistas con respecto de su entorno, lo cual provocaba que sus pares los tratasen con recelo o se riesen de ellos. Por tanto, tema obligado fue el del respeto y tolerancia hacia todas las personas, sea cual fuese su peculiaridad. De esta manera se ha trabajado la educación literaria en valores democráticos e interculturales partiendo del ámbito espontáneo de la oralidad grupal. El foro se convirtió en un espacio dialógico donde cultivar contenidos actitudinales en convivencia comunicativa tanto en la dimensión comprensiva

como en la expresiva. Muchos de los niños y niñas se identificaron con los personajes, pues, como se ha explicado anteriormente, se detectaban en los grupos un número considerable de personas rechazadas o estigmatizadas que sufrían acoso y *bullying*. Es obligatorio el decir que muchos de estos casos cesaron en los días de las intervenciones, pues los niños acosados, que en estos casos fueron sobresalientes en cuanto a creatividad, se sintieron valorados con sus aportes, produciendo por ello su empoderamiento, a la vez que los niños que los rechazaban aplacaron su agresividad en buena medida.

La propuesta de que eligiesen fragmentos de las películas que preferían para realizar el *collage* fílmico -no su reproducción mimética de modelos- ha permitido, también, que los discentes dejasen de ser receptores y pasaran a ser cocreadores desde su particular contexto vital. Se ha podido constatar, una vez más, que cuando los alumnos y las alumnas son los protagonistas de su aprendizaje, este produce buenas prácticas de enseñanza dirigida a fomentar el autoconcepto en las capacidades creativa y de autogestión.

En suma, los hallazgos empíricos logrados en esta intervención didáctica confirmaron la hipótesis de trabajo interdisciplinario y han demostrado la idoneidad educativa de haber trabajado la dinamización procesual de las competencias básicas desde el área de Lengua castellana y Literatura, favoreciendo la competencia en comunicación lingüística y ha dinamizado todas las demás competencias básicas en conexión con esta.

4.2.3.3.4.8. Resultados y análisis interpretativo de la tarea 8. "Exposición surrealista: *Los sueños dormidos y despiertos*"

La exposición surrealista fue la experiencia final que culminó de modo laudatorio el proceso didáctico de las tareas surrealistas. Tal exposición no solo consistió en un muestrario o recordatorio de todo lo vivido durante la aplicación real del modelo previsto, sino que también fue inventario de invenciones donde

todos los participantes fueron protagonistas y apreciaron cómo otras personas comentaban sus obras y los miraban como artistas autores de las mismas.

La exposición oficial se realizó en el salón de actos del colegio donde con el "mural de manchas que hablan" como fondo emblemático del escenario, los alumnos y las alumnas fueron pasando sobre la tarima uno tras otro y, micrófono en mano, cada cual fue presentando ante la comunidad educativa el trabajo que había realizado y respondiendo a las preguntas del público, especialmente al significado del símbolo surrealista que expresaba y a los procedimientos con los que le había dado el acabado formal. Así pues, la ocasión sirvió para que desarrollaran su competencia comunicativa oral con dos formas de expresión muy útiles para su vida futura: una es la exposición académica ante auditorio y otra es la argumentación de iniciativas personales tan necesaria en la vida adulta. De ninguna de las maneras se favoreció la idea del artista antisocial que forja una obra sin querer explicar su secreto como si así tuviera más valor, sino que la voluntad didáctica era que todas las obras humanas, y especialmente las artísticas, tienen una misión en la vida: la de comunicar nuevos mundos de pensamiento a través del arte. Todos los niños habían jugado con el azar y el inconsciente para juntar los dispar en una obra nueva a la que dieron sentido empezando por el título que le pusieron (todos los títulos eran surrealistas y reveladores) y acabando por la explicación o la historia que lógicamente habían inventado a partir de obras de arte surrealista.

Allí quedaron también, a la vista de todos, el conjunto de obras ya fuera sobre mesas, colgadas con pinzas en cuerdas, pinchadas en cartón pluma y poliestireno, o bien, por la lectura, prendidas de sus oídos hacia adentro. En la exposición "Los sueños dormidos y despiertos" se exhibieron todas las creaciones de los discentes: dibujos surrealistas, hipótesis fantásticas, binomios fantásticos, microrrelatos surrealistas, diccionario intercultural surrealista, guion de collage de películas, relatos de los sueños dormidos individuales y de los sueños despiertos colectivos y, por último, la presentación de los objetos surrealistas que habían confeccionado con sus propias manos. Fueron presentando con gran orgullo los objetos surrealistas y máscaras creadas por ellos mismos. Los niños y niñas

buscaron un título representativo de su obra y la explicaron con el poder de su palabra. Algunos habían decidido idear historias con su propio objeto surrealista y la leyeron en el escenario. Sirva como ejemplo el objeto de dos niños llamado "El laberinto chino del oso", cuya historia habla de un oso se escapó de la sociedad y creó un laberinto chino para refugiarse en él y que nadie pudiese encontrarlo. También en algún caso sucedió que narraban dramatizando una situación surreal, como la de aquel niño que a la vez contaba y actuaba cómo, metiéndose en un portal hacia España (un hula-hop), llegaba hasta el Camp Nou y saludaba efusivamente a su compatriota Messi.

La exposición concluyó con las palabras alusivas de la directora del centro quien elogió los trabajos presentados e invitó a la investigadora a volver para realizar intervenciones con todo el centro y a impartir seminarios sobre el modelo surrealista a sus docentes. La exposición fue clausurada con un refrigerio para todos los participantes por gentileza del equipo directivo del colegio.

En el anexo 7.3.2.8 hay un pequeño álbum de fotos con los participantes mostrando sus obras y el equipo docente que les acompañaba. Y en repositorio audiovisual del anexo 7.3.2.9 cabe la posibilidad de enlazar con los vídeos de la presentación de las obras por los alumnos.

4.2.3.3.5. Comunicación de resultados: compilación y difusión del trabajo investigador de los sujetos participantes en la comunidad educativa

Siguiendo la ruta del plan prediseñado y con la intención de exponer y comunicar los resultados obtenidos en este trabajo de investigación se realizó la asistencia y participación en diversos seminarios, conferencias y charlas con el objetivo de difundir y divulgar el aporte científico y las bondades de este modelo didáctico a la comunidad educativa argentina con el fin de que se pueda conocer, experimentar y poner en práctica esta propuesta basada en la retórica del humor

surrealista que fundamenta este trabajo investigador para que pueda ser aplicado en la realidad áulica. El itinerario seguido es el que a continuación se detalla:

-Seminario sobre estrategias didácticas en educación literaria basadas en el surrealismo en el marco de experiencias innovadoras en Educación Infantil y Educación Primaria dirigido al personal docente de la Escuela Nº 4730 "Nuestra Señora del Milagro" con fecha 7 de agosto de 2014 en la ciudad de Salta-Argentina.

- Seminario sobre estrategias didácticas en educación literaria basadas en el surrealismo en el marco de experiencias innovadoras en Educación Infantil y Educación Primaria dirigido al personal docente del colegio privado "Escuela del Cerro" con fecha 6 de agosto de 2014 en la ciudad de Salta-Argentina.

- Seminario sobre estrategias didácticas en educación literaria basadas en el surrealismo en el marco de experiencias innovadoras en Educación Infantil y Educación Primaria dirigido al personal docente de la Escuela Nº 4640 "Camino del Inca" con fecha 7 de agosto de 2014 en la ciudad de Salta-Argentina.

- Seminario sobre estrategias didácticas en educación literaria basadas en el surrealismo en el marco de experiencias innovadoras en Educación Infantil y Educación Primaria dirigido al personal docente de la Escuela Nº 4691. "Alte. Cristobal Colón-Barrio Norte Grande" con fecha 12 de agosto de 2014 en la ciudad de Salta-Argentina.

-Seminario "Innovaciones en educación literaria para infantes" dirigido para alumnado de las Cátedras de Didáctica I y Estrategias Didácticas correspondientes a segundo y quinto de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta-Argentina con fecha 29 de septiembre de 2014. Duración ponencia: 2 horas.

V

CONCLUSIONES, CONSECUENCIAS E IMPLICACIONES

V. Conclusiones, consecuencias e implicaciones

El modelo de educación literaria desde los procedimientos de creación surrealista desarrolla competencias para la vida porque, a diferencia de los talleres surrealistas al uso (que se limitan al ejercicio de actividades sueltas con actividades de arte en tiempos mínimos y sin perspectiva de continuidad –véase el ejemplo de *Los lugares del sueño*-, como si el surrealismo sirviera solo para realizar extrañezas artísticas), no se limita al ejercicio único de una técnica específica de este arte sino que lo incardina en un proceso de enseñanza-aprendizaje que comienza por la relación significativa con la tarea, avanza con el coloquio de experiencias creativas compartidas y culmina con la generación de obras propias de los aprendices y con la transferencia de conocimiento que reporta su comunicación social y el consecuente empoderamiento de su voz personal individual y colectiva.

El "humor" surrealista al que apela esta investigación no es solo cuestión de risa, sino de ánimo, vitalidad, promesa, alegría de la obra propia, "buen" humor. La subversión del mundo que puede provocar risa por la supuesta payasada de fracaso o por el efecto crítico de superioridad hacia lo ajeno no tiene aquí cabida. La ironía no afecta tanto a los contenidos como a la forma en el sentido en que Benjamin (1988) entendía la "ironía de forma", es decir, la producción incesante de obras, su carácter subversivo precisamente porque es inacabable. Tal es la teoría actual de la transtextualidad (Genette, 1989).

Así pues, de modo panorámico y conclusivo, cabe afirmar que los hipertextos surrealistas generados por los aprendices participantes en esta investigación han sido confeccionados con una permanente conciencia de experimento y ensayo. Incluso las representaciones son dramatizaciones sin libreto preestablecido, solo con guion de obra propia para que la expresión dramática responda a una concepción amplia, dinámica y abierta del trabajo artístico y comunicativo del ser humano en actos de aprendizaje situado (Barret, 1979). Sucede de este modo que se revela un aprendizaje genuino en competencias, esto

es, en capacidades de desenvoltura personal estratégica y exitosa en circunstancias auténticas e imprevisibles. Y tales circunstancias son, por lo común, problemáticas y complejas, dado que, como bien razona Edgar Morin, el siglo XXI y la sociedad del conocimiento nacida de su entorno mediático y los cruces de incertidumbre de los nuevos tiempos culturales, todo ello reclama en la educación la dinamización de lo que él denomina el "pensamiento complejo" (Morin, 1994), aquel que significa "lo que está tejido junto" (Morin, 1999, p. 17).

Indica Morin que el pensamiento complejo no puede retrotraerse a leyes o ideas simples (Morin, 1994, p. 21). En él cabe la reunión de elementos simples, pero no concuerda con lo acabado ni con lo parcelado, porque su esencia es, precisamente, multidimensional y su cuerpo es hologramático. Tampoco suplanta la libertad por el orden, porque este último, al encauzar el conocimiento, reduce la fuerza creativa de aquella. Otra cosa es la reflexión, amiga de lo libre porque -como bien advierte María González (2013, p. 62) a propósito de las orientaciones de Morin- es capaz de desmantelar los argumentos de las cegueras paradigmáticas.

El hecho de haber volcado el proyecto de educación literaria surrealista en la dinámica de aprendizajes valiosos a través de tareas complejas está profundamente ligado a tal justificación hologramática del enfoque basado en competencias. La gran tarea compleja llevada a cabo en esta investigación equivale al proyecto surrealista como tal. Como se puede apreciar en lo informado anteriormente, esta, a su vez, se ha subdividido en varias tareas igualmente complejas, pues cada actividad ha funcionado como tarea debido a su articulación no atomizada. Las partes de cada actividad han sido los ejercicios menores. El conjunto de todo revela el rostro diverso de la imaginación soñadora en un amplio muestrario de modalidades y formatos textuales puestos al servicio de la expresión surrealista como un holograma de libertades conectivas que excitan el pensamiento hacia la promesa y el escrutinio del conocimiento. Una recolección panorámica de las tareas tejidas en la intervención permite advertir esta conclusión con pruebas evidentes de su desarrollo eficaz. Es por ello que se muestra el siguiente esquema a continuación:

TAREAS	TAREAS Y ACTIVIDADES MENORES
Foro intertextual surrealista: *Dimensión Dalí*	1. Sondeo inicial. 2. Visionado de numerosos vídeos sobre Dalí. 3. Foro intertextual.
Creación colectiva de relatos surrealistas: *El lugar de los sueños*	1. Instrucción. 2. Visionado de varios vídeos sobre el surrealismo. 3. Creación de un sueño individual. 4. Creación de un sueño colectivo. 5. Lectura coral de sueños creados.
Binomios fantásticos: *La conversación infinita*	1. Visionado de varios vídeos inspiradores sobre el tema y la retórica creativa de la tarea. 2. Tutoría sobre la realización de binomios fantásticos. 3. Realización de binomios fantásticos. 4. Exposición de los binomios fantásticos inventados.
Juegos surrealistas con objetos: *Trasponiendo mundos* (*En la versión argentina se añadieron máscaras, por lo que el título era *Transponiendo mundos y secretos*)	1. Lluvia de ideas y de modelos sobre objetos surrealistas. 2. Confección de objetos surrealistas con objetos cotidianos. 3. Presentación del objeto ante los compañeros de aula.
Diccionario surrealista intercultural*: Palabras que viajan en mi mochila*	1. Lluvia de ideas sobre el diccionario surrealista y mostración de modelos textuales al respecto. 2. Realización colectiva de un diccionario surrealista con la técnica *echo poem* y tutorías grupales e individualizadas. 3. Presentación de las definiciones en un foro literario del grupo-clase. 4. Foro intergrupal de creaciones realizadas. 5. Diseño docente del diccionario digitalizado. 6. Presentación del diccionario acabado a los

	participantes.
"Diccionario surrealista intercultural: *Manchas que hablan"*	1. Propuesta de elucidación de figuras en pintura libre de manchas inspiradas en la obra de Salvador Dalí. 2. Lluvia de ideas sobre el diccionario surrealista y mostración de modelos textuales al respecto. 3. Confección retórica de murales gigantes y del diccionario con definiciones surrealistas en tres pasos y con técnicas de *echo poem* y escritura automática..
Creación de microrrelatos surrealistas: *Papilla estelar*	1. Lluvia de ideas sobre la noción de microrrelato y su didáctica. 2. Suministro de organizadores previos para hacer microrrelatos. 3. Trabajo ekfrástico con la obra pictórica de Remedios Varo para la redacción de microrrelatos a partir de la interpretación de cuadros emblemáticos de la autora. 4. Lectura de creaciones discentes.
Hipótesis fantástica: *Viaje surrealista al País de las Maravillas*	1. Sondeo de ideas previas sobre la figura de Alicia, lectura de un fragmento de *Alicia a través del espejo* y comentario sobre su significado. 2. Elaboración de hipótesis fantásticas desde modelos para imaginar. 3. Puesta en común de las hipótesis fantásticas discentes.
"Collage de películas surrealistas: *Play-pause-play"*	1. Presentación de la noción de collage y del procedimiento del collage de películas. 2. Suministro de modelo textual y de elementos fílmicos surrealistas para confeccionar el collage. 3. Videfórum de cada uno de los elementos fílmicos surrealistas. 4. Proceso de creación discente del guion audiovisual del collage fílmico. 5. Edición docente del vídeo collage.

Performances de obras surrealistas de creación colectiva: *El lugar de los sueños*	1. Sondeo de conocimientos previos sobre dramatización. 2. Lectura del organizador previo sobre performance. 3. Adaptación de los sueños colectivos discentes para hacer una performance. 4. Confección de escenografía, ensayos y representación.
"Exposición surrealista: *Los sueños dormidos y despiertos*"	1. Exposición de las obras surrealistas realizadas por el alumnado participante en la investigación.

Un balance de esta reseña panorámica de los trabajos desarrollados durante el proceso de intervención arroja también otra interpretación valiosa para la educación literaria que afronta su multidimensionalidad comunicativa apuntando hacia las altas capacidades cognitivas de la reflexión y la creación. Es esta: la clave de los sueños está en el perspectivismo.

Con otras palabras, el estímulo retórico del pensamiento creativo, aquel cuya fuente nace de uno mismo, está en el reconocimiento de los cruces de voces que habitan la voz personal. Bajtín (1979) llamó a esta facultad "dialogismo" para afirmar que la cultura se construye como un tejido con hilos venidos de muchas partes y que el tapiz de uno mismo se debe genuinamente a esta metodología perspicaz del agradecimiento humano, como bien hizo ver la profesora Caro en *La escritura del otro* (Caro, 1999).

Cabe entonces resaltar que esta interpretación está vinculada a la elección investigadora, asesorada y supervisada por las directoras de esta Tesis, de que el modelo de educación literaria propuesto haya recurrido en coherencia a los siguientes aspectos imprescindibles para fomentarlo educativamente: por un lado, la *intertextualidad* de múltiples referentes (organizadores previos de inspiración y modelos textuales de géneros diversos) para comprender y crear desde la

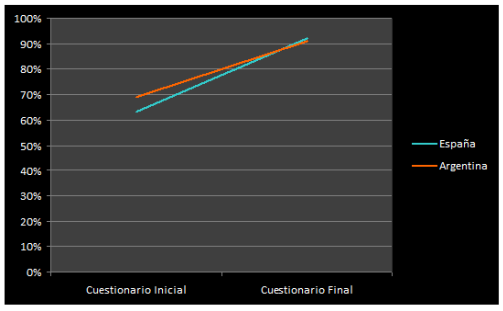
conjugación libre de elementos en el azar imaginativo propio del surrealismo; por otro lado, el *inicio oral* de todas las tareas con la actividad de la puesta en común por vía de discurso oral de las ideas, recuerdos, sentimientos e iniciativas imaginativas de los alumnos, ya que el aprendizaje *significativo* es condición básica de toda competencia desarrollada desde y para la vida.

Igualmente interesa ofrecer finalmente un balance contrastivo de los resultados obtenidos por el alumnado español y argentino en las cuestiones equivalentes que les fueron formuladas respectivamente en los cuestionarios inicial y final, los cuales han sido analizados e interpretados en los correspondientes anexos 7.2.1.1., 7.2.1.2, 7.2.1.3, 7.2.1.4 y 7.2.1.5 para los casos españoles y 7.3.1.1., 7.3.1.2, 7.3.1.3, 7.3.1.4 y 7.3.1.5 para los casos argentinos. En las siguientes tablas de representación simplificada (línea azul para España y línea naranja para Argentina) se observa claramente la evolución formativa favorable:

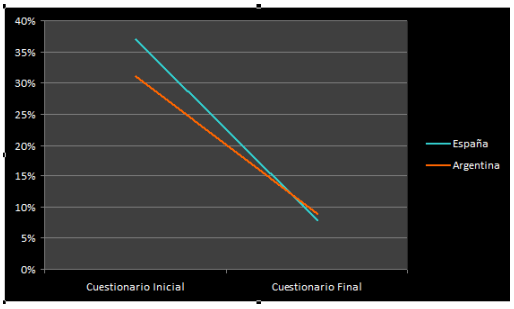
Tabla V.1. "¿Te gusta leer?": análisis contrastivo intercultural

¿Te gusta leer? (Cuestión 1)

Sí



No



En ambos alumnados hay resultados significativos y muy favorecedores en esta cuestión. El español en el cuestionario inicial arroja un 63%. En el final se puede observar un aumento significativo hacia el 92% que afirma que le gusta leer.

Con el alumnado argentino, ocurre algo similar. Un 69 % asegura que les gusta leer en el cuestionario inicial y en el final crece de modo similar al español con un 92% de afirmaciones.

Los participantes españoles inicialmente, en un 37% aseguran que no les gusta leer. Al concluir las intervenciones realizadas, tan solo a un 8% sigue sin gustarle la lectura.

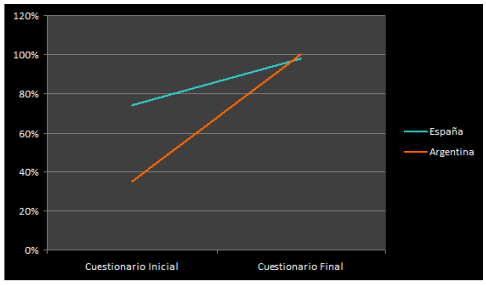
En el caso argentino los resultados obtenidos han sido similares, pues, han partido de un 31% que no gusta de la lectura y de manera decreciente los resultados han desvelado que el 8% sigue sin elegir la lectura como afición.

Conclusión: el modelo surrealista aplicado en esta investigación ha incidido efectivamente en la afición lectora de los discentes. Sus motivos gozosos son múltiples y giran en torno a la idea de que les gusta leer historias raras y divertidas porque imaginan aventuras interesantes que les relajan.

Tabla V.2. "¿Te gusta inventar historias?": análisis contrastivo intercultural

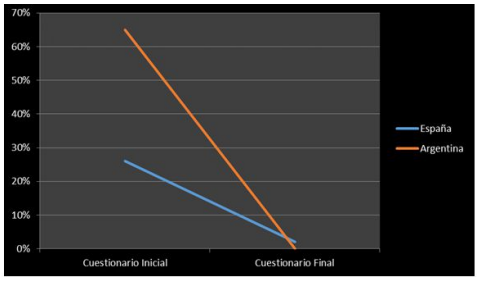
¿Te gusta inventar historias? (Cuestión 3)

Sí



El alumnado de ambos países ha avanzado de manera creciente hacia el gusto por inventar historias.
En el cuestionario inicial, ambos alumnados presentan un grado de autoestima bajo, sobre todo el alumnado argentino, pero tras el proyecto surrealista realizado lo han elevado considerablemente, destacando el cambio argentino, que partió de 35% y acaba con un 98% que disfruta de inventando historias.

No



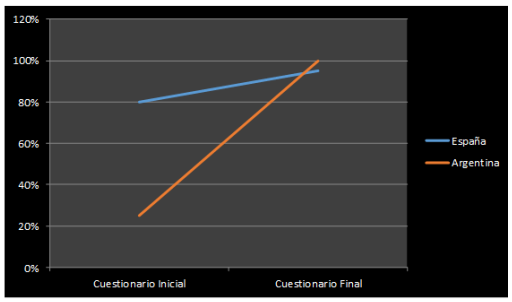
Los resultados son muy favorables hacia la motivación por la escritura creativa, pues el alumnado español parte de un 26% que cree que no es capaz de inventar historias a un ínfimo 2% que sigue sin creer en sus propia capacidad inventiva. En el caso argentino, el contraste es todavía más acusado, pues parte de una opinión negativa un 65% y decrece al final hasta un 2%.

Conclusión: el modelo surrealista aplicado en esta investigación ha incidido rotundamente en la afición inventiva de los discentes. El motivo más destacado es haber descubierto en estos talleres de creación literaria que sus obras son interesantes y originales. El aumento de la autoestima va parejo al empoderamiento de su voz personal por vía de la imaginación interartística.

Tabla V.3. "¿Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro?": análisis contrastivo intercultural

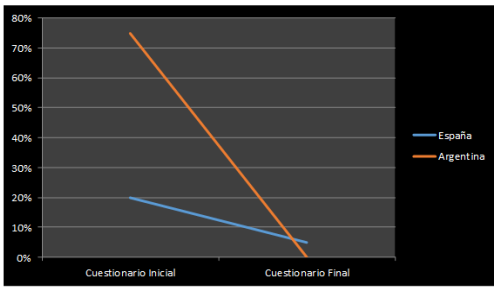
¿Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro? (Cuestión 9)

Sí



Gran mejoría en el alumnado español: al principio el 80 % pensaba que le gustaría pintar sus sueños en un cuadro y al finalizar la investigación la gran mayoría (95%) dice que le había gustado pintar sus sueños y que le gustaría volver a hacerlo. La mejora argentina es todavía más radical: del 25% al 95 % .

No



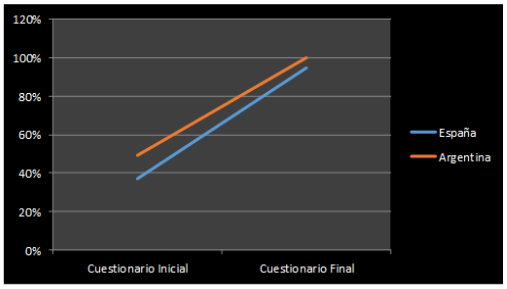
El decrecimiento del rechazo a esta propuesta ha sido espectacular en el caso argentino (del 75% al 5%) y en el español ha bajado del 20% al 2%, lo cual demuestra en ambos casos el éxito de la tarea de pintar sueños.

Conclusión: las tareas literario-plásticas surrealistas aplicadas en esta investigación han despertado nuevas facetas artísticas del alumnado a partir de su imaginario interior (sueños), lo cual redunda en el desarrollo significativo y sistémico de as competencias básicas de los discentes.

Tabla V.4. "¿Crees que eres capaz de crear historias a partir de dibujos?: análisis contrastivo intercultural

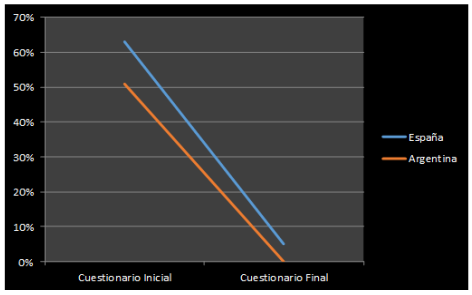
¿Crees que eres capaz de crear historias a partir de dibujos? (Cuestión 10)

Sí



Respecto de la creencia en la propia capacidad de crear ekfrásticamente los estudiantes que estaban dispuestos al principio eran un 37% de españoles y un 49% de argentinos, mientras que al final el ascenso fue muy positivo: en ambos países al 95%.

No



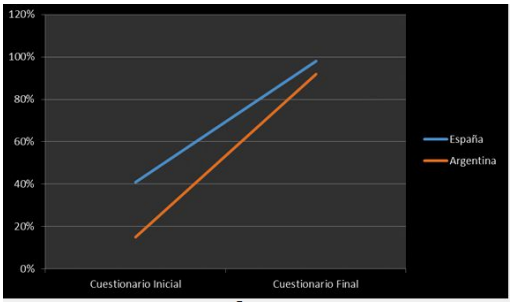
Los resultados contrastivos son contundentes: los españoles han reducido la creencia en la incapacidad del 65% inicial a 2% final y los argentinos del 52% al 0% .

Conclusión: el modelo surrealista aplicado en esta investigación beneficia la iniciativa creativa de la educación literaria tan necesaria para su consideración competencial. La investigación confirma el éxito de la estrategia ekfrástica.

Tabla V.5. "¿Te gustaría comentar con compañeros historias creadas por ti?": análisis contrastivo intercultural

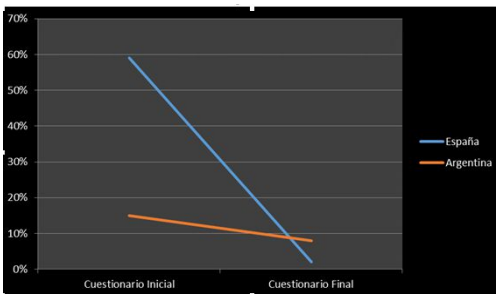
¿Te gustaría comentar con compañeros historias creadas por ti? (Cuestión 11)

Sí



Al principio, un 41% del alumnado español estaría dispuesto a este coloquio y al final casi todos (98%). El alumnado argentino se muestra similar en resultados finales, si bien el cambio (15% en el inicial) sigue siendo todavía más radical.

No



La evolución va del 59% al 2% en el caso español y del 85% al 3% en el caso argentino.

Conclusión: el modelo surrealista aplicado en esta investigación de trasfondo intercultural ha desarrollado de modo integral la competencia en comunicación lingüística no solo por su interacción con las competencias básicas sino también por su incidencia socioemocional. Los resultados contrastados permiten interpretar que es necesario ganar en autoestima y autoconcepto para que sea incorporación viva el trabajo autentico y perdurable de la educación literaria puesta al servicio del conocimiento.

A continuación, se razona la validación de la hipótesis en tesis a partir del cumplimento de los objetivos de la investigación.

Objetivo 1. ***Contribuir al desarrollo de la formación lecto-literaria heurística e intercultural que sea apropiada y motivadora para los aprendices de tercer ciclo de Educación Primaria de escuelas situadas en España y Argentina.***

El conjunto de las tareas desarrolladas con esta investigación han incidido en todos los casos en el cultivo integral de la habilidad lectora de los aprendices, puesto que esta ha interactuado desde dos ámbitos fundamentales para procurar un aprendizaje eficiente de sus competencias básicas: uno es su interacción estratégica con el resto de habilidades comunicativas en las dimensiones oral y escrita y otro es su interacción desde el lenguaje verbal con otros lenguajes audiovisuales, de modo que la formación lecto-literaria ha discurrido por cauces semióticos donde trababa contacto fructífero con otros textos de índole cinematográfica, musical, plástica y de expresión corporal. Todo ello devino en aprendizajes significativos, heurísticos, intertextuales y motivadores que dieron a luz obras originales y donde la creatividad de la imaginación sin límites quedó plasmada en los trabajos discentes constituyendo la prueba evidente de esta propuesta.

Tal interacción comunicativa, competencial y semiótica es necesaria para la lectura que no se conforma con reconocer el significado de las palabras, sino que encuentra en estas una serie de pistas por las que cada aprendiz transita como un detective que va descubriendo conocimiento nuevo para su vida. Obviamente, este reto "abductivo" de la lectura –pues así denominan la actitud detectivesca del estudiante Sebeok y Umiker-Sebeok (1994)- tiene verdadero éxito educativo siempre que la literatura se mire en las aguas corrientes de cada cual y que los textos escogidos sean apropiados para las mentes infantiles que los recorren. En esta investigación la lectura heurística está marcada por tal condición abductiva, porque el surrealismo apela a la inteligencia intuitiva, aquella que descubre conocimiento en los indicios y resuelve incógnitas con un fogonazo de sentido.



Figura V.1: Formación lecto-literaria heurística del modelo de educación literaria surrealista

No se lee solo comprendiendo significados, sino también dejándose abducir por las promesas creativas que los textos inspiran en la mente que los lee. Es el efecto sugestivo del arte surrealista, el que sorprende por su desautomatización. Los participantes de este conjunto de tareas se han ido entrenando en dicha formación lecto-literaria heurística, no como quien recorre un camino lleno de señalizaciones, sino como quien penetra en lo desconocido.

Esta manera de leer, cuando afronta obras artísticas profundamente simbólicas, se parece mucho a la facultad de resolver adivinanzas. En el modelo didáctico planteado en esta investigación no se entiende la lectura de textos sin el comentario oral del grupo-clase en asamblea, donde se multiplica la interpretación en perspectivas de descubrimiento personal y de argumentación subsiguiente de la visión propia, pues el arte surrealista tiene la característica emocionante de brindarse al espectador como un enigma que le invita a soñar hipótesis que den respuesta a su misión.

Sirva como ejemplo aquel caso del cuadro de Remedios Varo titulado "Vagabundo" (1957): varios alumnos lo asociaron con la figura del caracol porque

llevaba su casa a cuestas; otros dijeron que era un extraterrestre porque portaba varias antenas; uno lo interpretó como un científico que probaba inventos; hubo quien afirmó que era un gato disfrazado viendo la complexión felina de su cuerpo y el gato que se aposentaba en sus pies; y también quien pensaba que era un hombre que estaba muy triste porque lo había abandonado su novia y se fue a vivir al bosque, basándose en el detalle de su mano derecha (una fotografía de una dama).

Ciertamente, esta manera de leer huye de los tópicos y las reproducciones superficiales, y demanda activar la cognición inferencial. Los alumnos leen en todo momento infiriendo y reintegrando a los textos aquello que ocultan. Volviendo al caso de "Vagabundo", aparecen inferencias perceptivas y cognitivas elaborativas, por deducir causas desde los contextos en unos casos y en otros por enriquecer el significado mostrado con nueva información supuesta por el observador en relación con el texto plástico (Cruz, Aguado y Díaz, 2007, p. 235).

Por el hecho de leer los símbolos deliberados del arte surrealista, se activa la inferencia que conduce hacia la interpretación global sin necesidad de desmenuzar las unidades de contenido. Nada más lejos de esta investigación que el trabajo de la lectura desde el *bottom-up ,* basado en la descodificación que escoge lo minúsculo para avalar temas consabidos, y nada más cerca que el trabajo lector de *topdown*, que explora el significado desde el intertexto y las emociones del lector (Caro, 2015a; Mendoza, 2001).

Esta investigación ha apostado por ejercer, no la lectura basada en guías o cuestionarios desveladores de tópicos y temas, sino aquella que es dialogante, que surge y crece en resonancias complejas a través del perspectivismo generado en las inquietudes compartidas en asamblea. Tal es el modo genuino de leer que necesita la investigación (Sebeok &Umiker-Sebeok, 1994). Si queremos formar pequeños investigadores en el aula, hace falta ensayar la lectura misma como acto de descubrimiento e inferencia personal. Y la investigación no anda lejana de la creación, pues ambas vienen de la misma mano. Esta es una de las grandes ventajas del modelo de formación lecto-literaria investigado.

Los aprendices argentinos y españoles han cultivado su formación lecto-literaria heurística con verdadera afición en los talleres surrealistas, hasta tal punto que, como se evidencia en los resultados obtenidos en las respuestas a la cuestión número 2 del análisis contrastivo entre los cuestionarios inicial y final (apartado 4.1.3.3.3 de esta memoria), al final cambiaron sus preferencias iniciales (en España eran historias de aventuras y miedo y en Argentina las de amor y miedo) por historias extrañas y divertidas propiamente surrealistas. Destacaron en este sentido los niños de altas capacidades de ambos países porque se inclinaron rotundamente hacia las obras surrealistas como predilectas.

Sorprende apreciar estos vínculos interculturales que existen en la antropología literaria que bebe de las fuentes de la imaginación de personas tan distantes en el espacio. Posiblemente, si esta investigación derivara en el futuro hacia análisis arquetípicos del surrealismo, se extraería conocimiento valioso sobre las ideas primordiales en torno a la psicología de los pueblos difundidas en el mundo, tal y como estudió Jung, sin necesidad de migraciones físicas o lingüísticas, sino por obra de la imaginación que hermana a las personas en un mismo inconsciente colectivo del que emerge la mitología (Jung, 1991).

Objetivo 2. ***Promover en la etapa de Educación Primaria de España y Argentina el uso educativo de la literatura basada en la retórica del humor disparatado (nonsense) de inspiración surrealista como discurso integrador, significativo y lúdico a través de tareas dialógicas de base intertextual y sinéctica.***

Tal y como queda recogido en el marco teórico de esta Tesis (apartado 2.3.1), el *nonsense* es el disparate artístico que abre la poesía a la expresividad inusitada que proviene de la junción de la libertad humana y el absurdo de la experiencia (López, 1991). Los niños y las niñas lo aceptan con naturalidad porque aúna juego, poesía y humor y, a menudo, su invención procede de la

retórica del binomio fantástico, así como de las relaciones intertextuales juguetonas, tal y como lo han ejercido, en Argentina, Alicia Origgi en su *Textura del disparate* y sobre todo María Elena Walsh en numerosas obras didácticas para la infancia antes de que Rodari escribiera su afamada *Gramática de la fantasía.*

Ha sido decisión didáctica definitoria de esta Tesis que se usase el *nonsense* a lo largo de toda la investigación para incitar la creatividad desde la retórica del humor surrealista. Este recurso humorístico ha fomentado la libertad del pensamiento de los aprendices participantes a través de estrategias intertextuales y sinécticas de donde han salido las producciones más insospechadas que han sido comunicadas en un clima lúdico y entusiasta ante la comunidad educativa.

La educación literaria de esta investigación se ha materializado en las aulas a través de experiencias didácticas de interacción significativa entre el mundo lector y el de la obra literaria en un proceso dialogante entre personas, culturas, textos y tareas que se nutrió de las acciones holísticas de interpretación y de voluntad creativa presididas por el cultivo de la imaginación en actos comprensivos y expresivos de intención literaria.

La consecución de este objetivo se ha demostrado en el análisis de los resultados de las tareas que aparece pormenorizado en los apartados 4.1.2.2.4 y 4.2.3.3.4 de esta memoria. El conjunto de tareas complejas integradas en este proyecto surrealista intercultural así como los instrumentos empleados para su consecución han sido idóneos y motivadores, tal y como se deriva de la observación participante de la maestra investigadora, del equipo profesional acompañante (maestras y equipo directivo) en conversaciones con la investigadora, y de las respuestas del alumnado en los cuestionarios finales.

El diseño de las tareas ha dado primacía a la oralidad del foro desde el referente de los textos dalinianos para estimular el aprendizaje significativo que valora constructivamente la opinión de los alumnos sobre el tema. Las tareas segunda y tercera han incurrido en el recuerdo del mundo de los sueños para crear

conscientemente un sueño colectivo y binomios fantásticos desde las pinturas desconcertantes de Magritte.

El diálogo ha sido en todo momento la base de la dinámica de la ensoñación literaria, pues ha comenzado con la comunicación por parte de cada participante de su sueño individual, luego ha acontecido la puesta en común en el grupo, la creación colectiva del sueño hecha con aportaciones constructivas y consensos orales, y la exposición frente a los dos grupos de 5º curso de Educación Primaria, A y B, tanto en España como en Argentina.

La tarea centrada en los juegos surrealistas con objetos muy distintos entre sí para su ensamblaje, la del diccionario intercultural y la del collage de películas surrealistas "Play-pause-play" han proseguido esta tendencia dialógica de elementos conjugados por capricho singular. En el caso argentino, además de componer objetos surrealistas, y nuevos objetos a partir de estos, hicieron otro tanto con las máscaras que también habían confeccionado. Esta labor creativa, más que una lección metatextual de alguien que en un texto habla del mismo texto, es hipertextual, pues se entiende que, por obra de la interrelación de textos e ideas, surgen otros nuevos y que este flujo es infinito, igual que dos espejos que se miran frente a frente -según la teoría de la "mise en abyme" así denominada por André Gide a propósito de su novela *Los monederos falsos*- dan cuenta en su intersección de que las perspectivas iteran hacia el infinito. Así se ha producido la previsión indicada en la quinta decisión del marco metodológico de esta memoria, a saber: "que los niños vean que los sueños conjuntos se hacen más grandes y poliédricos".

En todas las tareas opera el trabajo hipertextual de la lectura y la llamada al intertexto lector para que dentro de sí despierte la lectura inspirada en la conexión con lo propio. Y esta conexión es lúdica y significativa. En el *nonsense* surrealista cultivado por los participantes en esta investigación no prima ningún absurdo sino una lógica de lo cercano cuajada en la extrañeza. Sirvan como ejemplos algunos de los binomios fantásticos obrados por los discentes y comentados en los apartados 4.1.3.3.4.3 y 4.2.3.3.4.3 donde se efectúan los análisis de resultados: "Había una

vez una gallina que puso un huevo del que salió una acacia. De la acacia salieron huevos como frutos. Y de los huevos salió una gallina que puso una acacia de la que salieron gallinas como frutos que pusieron huevos de los que salieron una acacia y el fin del mundo" (binomio huevo-acacia. España); "Un desierto que, en vez de granos de arena, tenía martillos. Con esos martillos se pudo construir un robot que escupía desiertos" (Binomio desierto-martillo. España); "érase una vez una luna que se iba a estrellar contra la Tierra, porque se había movido, pidió ayuda a una mujer, ésta lanzó un zapato y colocó a la luna en su lugar" (binomio luna-zapato. Argentina).

En efecto, en esta investigación se ha reivindicado la retórica del binomio fantástico ideada por Gianni Rodari al amparo de la teoría romántica de la fantasía y de las teorías de Wallon sobre la mentalidad infantil, así como también –tal y como explican las profesoras González y Caro en el marco teórico de esta tesis (apartado 2.3.3)- en consonancia con la teoría semiótica de la abducción expuesta por Peirce como ensamblaje de lo imprevisto y dispar para propulsar la imaginación literaria hacia el infinito de alternativas.

Su idoneidad es especialmente palpable en los resultados creativos tanto del alumnado argentino como del español respecto de las tarea tercera denominada "Binomios fantásticos: la conversación infinita", a la que pertenecen los ejemplos citados en el párrafo precedente a este. También en la tarea quinta realizada en la escuela argentina y titulada "Diccionario surrealista intercultural: manchas que hablan", que ha usado en casos como pájaro-papel ("Un pájaro muy fino, que se parece a un papel y le pega hamburguesas y ensaladas") y arena-lluvia ("Lugar de arena donde hay gatos a dos patas y donde venden churros de tierra mojada por la lluvia de color marrón").

A partir de la dinámica creativa del inconsciente que adviene del Witz o roce de contrarios que hemos identificado con el término rodariano "binomio fantástico", el surrealismo echó mano, de acuerdo con los prolegómenos del primer manifiesto surrealista expuesto por Breton, de la denominada "escritura

automática" por la que fluye el inconsciente desde la inspiración azarosa que abre puertas a lo imprevisible, inusitado, sugestivo y desconcertante. Por ejemplo, en la quinta tarea española, "Diccionario surrealista intercultural: palabras que viajan en mi mochila" se empleó en textos como estos: "Tren: persona muy activa que, en lugar de tener lengua, tiene un ramo de flores"; "Casa: árbol amarillo con hojas que son príncipes que venden gatas".

El tercer motor retórico del surrealismo queda identificado en esta investigación con la "hipótesis fantástica" por la cual cabe inventar mundos como proyectos imaginarios. Así ocurre con la tarea segunda, denominada "Creación colectiva de relatos surrealistas: el lugar de los sueños" en la que se postulan sueños colectivos a partir de los individuales, como ocurre en "El sueño de Raúl" (Anexo 7.2.2.2):

> Es una guerra de cerdos contra tortugas en la que un árbol, harto de los conflictos, decidió ponerse en medio y desde entonces el conflicto está paralizado.
> Durante años, cerdos y tortugas se han enfrentado con armas y vidas. Ambos bandos creen que tienen el control. Todos creen que para parar hace falta un ejército, pero solo hace falta la voluntad de un árbol.

También los microrrelatos surrealistas emanados de la experiencia ekfrástica suscitada por el diálogo imaginativo con las pinturas de Remedios Varo activaron hipótesis fantásticas como la reflejada en "La precavida" (Anexo 7.2.2.6): "Esta es una chica que va vestida con un traje de mar y guardó su reflejo en un baúl con su mismo traje para tener un "yo de repuesto" por si acaso ella algún día se pierde a sí misma."

Por tanto, queda demostrado y razonado en sus incidencias educativas el cumplimiento de este importante objetivo del proyecto, a partir del cual se ha generado conocimiento innovador en relación con la educación literaria que se obra desde la retórica del humor surrealista. En este sentido, es interesante la síntesis de resultados amables por parte de los aprendices al haber obtenido numerosos testimonios en el desarrollo de la investigación sobre el buen

recibimiento que las tareas surrealistas propuestas tuvieron en el alumnado español y argentino, de la lectura interpretativa eficaz en diversos lenguajes que ha sido llevada a cabo en un maridaje interdisciplinar franco entre educación y semiótica; de las buenas prácticas de creatividad verbal y en otros lenguajes desde formatos impresos y digitales que demuestran la iniciativa, el entusiasmo y el ingenio de las obras discentes recogidas en los anexos y comentadas en el análisis interpretativo de los resultados.

La generación de conocimiento que cuenta con tal credibilidad demostrada por parte de los agentes educativos en sus juicios y producciones, tras una serie de coloquios entre la doctoranda y las doctoras que han dirigido su tesis, ha sido el pórtico empírico que les ha incitado a reflexionar conjuntamente en reuniones tutoriales sobre un postulado conclusivo muy importante para esta investigación, el cual es muy distinto de lo que se ha ofrecido en talleres literarios organizados en vademécum de pautas o técnicas que responden a una visión parcelada, conductista y funcional de la creación literaria, puesto que su visión es holística por surgir de la consideración orgánica de la retórica que subyace interactiva y estratégicamente en las múltiples tareas realizadas.

¿Por qué el surrealismo es una corriente vanguardista que hizo manifiestos pero huyó de los programas? Porque es profundamente diferente respecto de otras corrientes vanguardistas como el expresionismo o el dadaísmo: si bien denuncia, como aquellos, la violencia hipócrita de la burguesía sobre la libertad humana, no afirma el dolor ante el mundo desde su fragmentación ni su banalidad a merced de la suerte. Tampoco es ultraísta porque no se encuentra en el espacio de la maldición ni el culturalismo, sino que viene a ser una filosofía del arte libre porque da sentido humano al sinsentido desde una teoría del arte basada en el amor y, por ello, capaz de disolver los opuestos (Alquie, 1974).

El artista del surrealismo encuentra sentido a lo azaroso para proyectar mundos. Y, a la luz de los resultados de esta investigación empírica, el estímulo de esta dinámica se halla primeramente en la capacidad amorosa de la cognición

humana denominada "binomio fantástico", el cual en esta tesis ha juntado palabras disímiles, pinturas hechas por distintos alumnos, objetos a partir de objetos y objetos a partir de objetos de objetos…, todo ello produciendo un collage infinito.

Las otras dos acciones retóricas del surrealismo, la escritura automática y la hipótesis fantástica, interactúan con aquel y entre sí en numerosas tareas, demostrando en su razón de ser los grandes beneficios que reportan, pues concuerdan plenamente con las necesidades actuales de la educación basada en competencias, donde se buscan sinergias, manejo de situaciones imprevisibles e iniciativa creativa de tendencia cooperativa. He aquí un esquema que sintetiza la teoría educativa de la retórica del surrealismo experimentada en esta investigación:

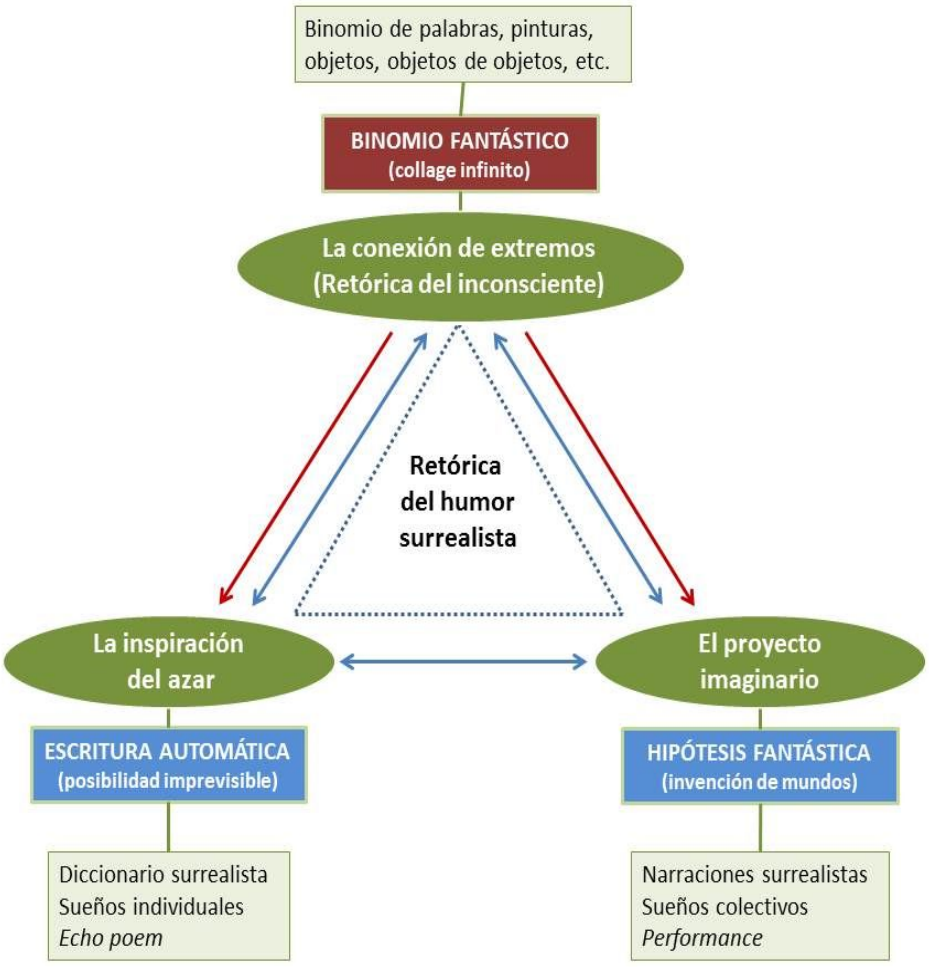


Figura V.2: Dispositivos holísticos de la retórica del humor surrealista en educación literaria

Objetivo específico 3. ***Promover la transferencia de conocimiento científico sobre el modelo didáctico experimentado.***

Este trabajo de investigación, atendiendo al plan de comunicación previsto, avanza con paso competente si expone sus logros didácticos en la comunidad educativa. La transferencia de conocimiento científico sobre el modelo didáctico de educación literaria surrealista experimentado con alumnado español y argentino bien merecía difundirse a través de seminarios a docentes, lo cual sucedió en Argentina con el caso de charlas en varios colegios y también en la Universidad de Salta dentro el marco de formación inicial para futuros profesionales de este campo. También sucedió en España a través de comunicaciones en varios congresos y simposios de relevancia internacional. Concretamente, el plan de comunicaciones que se llevó a cabo en encuentros científicos desarrollados en ambos países queda especificado en los apartados 4.1.3.3.5 y 4.2.3.3.5 de este informe investigador. Todo el profesorado -incluso los equipos directivos y decanal de tales centros que escucharon estas alocuciones- se mostró muy interesado por el tema y las estrategias didácticas que lo habían convertido en acto artístico, tanto aquel que escuchaba presencialmente como quien hacía comentarios en los foros de congresos virtuales, pues hubo numerosas entradas al respecto. El interés manifiesto advino sobre todo de la originalidad de esta propuesta imaginativa y de los resultados sorprendentes de las tareas en las obras creativas infantiles.

Objetivo general. ***Desarrollar la competencia en comunicación lingüística y literaria del alumnado de tercer ciclo de la etapa de Educación Primaria a través de un modelo didáctico intertextual, interdisciplinar e intercultural basado en la retórica del humor surrealista.***

La coherencia global de los objetivos específicos verificados se encuentra en el objetivo general que ha sido desglosado en dichos objetivos específicos dedicados respectivamente a la concreción de la metodología de investigación-

acción. En él se manifiesta contundentemente la idea de que el desarrollo didáctico de la competencia en comunicación lingüística y literaria desde un enfoque semiótico revela su confluencia con otros lenguajes y, consecuentemente, es proteico si el modelo que lo sostiene se procesa deliberadamente con propuestas interactivas entre textos, disciplinas y culturas.

La retórica del humor surrealista sirve para subrayar doblemente esta iniciativa, pues, tal y como han indicado los teóricos más perspicaces del surrealismo, su virtud artística esencial consiste en la disolución de oposiciones como principio poético. Y por la misma lógica el trabajo predominantemente grupal de las tareas propuestas en este proyecto es el paso metodológico indispensable de tal competencia y retórica: "La poesía siempre ha sido hecha por todos" nos recuerda Octavio Paz en su hermoso libro *La búsqueda del comienzo (escritos sobre el surrealismo)* (Paz, 1974, p. 37). La poesía de todos, la que está hecha desde la emergencia no del impuesto de autoridades sino del diálogo de la tradición, como se ha indicado antes, atrae la educación literaria hacia un sentido etnológico de la interculturalidad, que no se justifica tanto por el encuentro decidido entre personas de diversos países, ciudades y colegios, como por una trascendencia que supera a los sujetos, como el limo se mantiene tras el paso de las aguas corrientes del río, como algo que está ahí, hablándonos de la realidad profunda que nos une aunque nunca nos hayamos visto.

Este es el encanto intercultural de la investigación realizada: que las palabras de los niños nacen de una misma fuente y se lanzan ecos mutuos en tópicos, estilos y rarezas aunque nunca se han leído unos a otros sus textos sentidos en la danza alegre del érase. Precisamente por esa unión genuina, sin contaminación de flujos coetáneos en las tareas paralelas, cabe convocar aquí las ideas de Gilbert Durand sobre la "estructuras antropológicas del imaginario" (Durand, 2004) o las de Carl Jung sobre el "inconsciente colectivo", pues ambos sostienen que la imaginación sindica culturas sosteniendo vínculos donde la dialéctica de la distinción edifica muros. Así pues, el que no haya existido un encuentro final entre los alumnos argentinos y españoles participantes en las tareas

diseñadas en el proyecto no merma en absoluto la función intercultural de este modelo educativo.

Consecuencias e implicaciones:

Con vistas a dar proyección propedéutica a esta investigación, se indican aquí una serie de propuestas de mejora:

- A petición de la maestra tutora del grupo A de los alumnos participantes españoles y también de estos mismos, la autora de esta investigación ha realizado con posterioridad nuevos talleres de creación surrealista en las aulas de dicho colegio y está previsto volver en el último trimestre del curso escolar 2017/2018 para continuar impartiéndolos con una nueva batería de materiales e instrumentos que están en fase de diseño y construcción. También prevé comunicar seminarios para las docentes interesadas de dicho colegio. En este sentido, se resalta el interés del profesorado de la Región de Murcia por este tipo de iniciativas de educación literaria en las que no hay existen antecedentes directos conocidos en la actualidad.

Por otro lado, teniendo en cuenta que la investigadora de esta tesis ha realizado aquí y en el Trabajo Fin de Máster que constituye el antecedente inmediato la experiencia didáctica de este modelo de educación literaria surrealista con las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, se postula la posibilidad de implementar esta propuesta con alumnado de la etapa de Educación Secundaria, como ya hizo de modo incidental la profesora González, codirectora de esta Tesis Doctoral, con alumnado de segundo curso de ESO a propósito de una tarea donde los adolescentes realizaron cadáveres exquisitos (González, 2013).

Queda abierto el hipertexto del proyecto denominado *Diccionario surrealista intercultural* a la incorporación de las definiciones que puedan ser recogidas en los nuevos itinerarios didácticos de difusión del modelo. Como puede observarse en el documento dejado en la Web con el programa Calameo, el diccionario está abierto a nuevos injertos, puesto que, como puede apreciarse,

muchas de las letras del abecedario que lo ordena todavía están vacías esperando el ingenio de los aprendices futuros. Este será un espacio de confluencia intercultural de la visión surrealista del mundo donde las definiciones infantiles de España y de Argentina quedarán mezcladas al azar como inventario de invenciones.

También queda abierta como posibilidad intercultural la pretensión futura de indagar más sobre recursos surrealistas nuevos para ser incluidos en este modelo: cómic surrealista (por ejemplo, héroes Marwel como los Cuatro Fantásticos), parodias surrealistas, realización de películas de lógica automática al estilo de *Un chien andalou* de Buñuel o de collage de películas con junción de elementos dispares, y atención a cualquier asunto que evidencie en sí la huella de la retórica del humor surrealista en la lengua y la literatura asociadas con otros lenguajes en clave artística.

No se olvida tampoco el poder terapéutico de las intervenciones didácticas surrealistas, pues la liberación imaginativa del inconsciente permite afrontar los propios traumas con la libertad de conformación fantástica de alternativas vitales, corriente de estudio incidente sobre todo en el ámbito de la Psicología (Polo, 2005). Además, resulta muy interesante apreciar nuevos estudios sobre el significado de inconsistencias tales como el sueño o el humor absurdo y el valor sociológico de la capacidad humana de encontrar alternativas de superación por medio de la construcción de sentido, como bien ha demostrado el equipo de Travel Proulx en su artículo "¿Cuándo es familiar lo extraño? Significado, afirmación después de la exposición a la literatura del absurdo, el humor y el arte" (Proulx, Heine y Vohs, 2010). Ya sea a partir de las historias de Kafka o de las de Carroll, afirman que la literatura surrealista y absurda influye en nuestro conocimiento para mejorar su aprendizaje competente, pues ponen las expectativas personales ante un mundo extraño y fantástico que impele al cerebro hacia la flexibilidad de pensamiento, lo que agiliza el aprendizaje y el flujo creativo.

- Como actividades futuras en relación con las investigaciones realizadas con alumnado argentino, ya se ha contactado con diversas instituciones educativas

que tienen interés en ser formadas para llevar a las aulas este modelo didáctico, tanto con alumnado argentino como con formadores y docentes que serán orientados al respecto. Las acciones que se han llevado a cabo en este sentido y de las cuales surgirá un nuevo itinerario de proyección del modelo propuesto son las expuestas a continuación:

1. Reunión con la coordinadora pedagógica de la Universidad Católica de Salta, con quien ya se han mantenido conversaciones para planificar los seminarios dirigidos al alumnado de dicha institución.

2. Contacto con la profesora de la Universidad Nacional de Salta de la licenciatura de Ciencias de la Educación para impartir nuevos seminarios que difundan la investigación realizada.

3. Conversación con las coordinadoras del núcleo de docentes de la ciudad de Salta para coordinar las jornadas de formación para el personal docente de dichos núcleos.

4. Queda prevista la reunión con el nuevo movimiento literario surrealista para la infancia que está surgiendo en Argentina de la mano de Alejandra Erbiti y Adela Basch tras la línea de María Elena Walsh y Luis Pescetti (autore, como se sabe,s comentados en el marco teórico), con quienes ya se ha mantenido contacto para coordinar dicho encuentro y propiciar el acercamiento a sus compañeros de generación en esta línea de escritura literaria neosurrealista enfocada hacia el mundo infantil.

5. Entre otras acciones venideras, es intención investigar sobre artistas surrealistas actuales y la obra que realizan tanto en España como en Argentina para adaptarla a las propuestas de intervención didáctica que volverá a ser perfilada tras los logros de investigación-acción de esta tesis. Entre otros, es muy interesante en este sentido rescatar y escrutar el legado artístico de las pinturas de Juan Batlle Planas.

6. La educación literaria en el surrealismo encuentra confluencias disciplinares de interés con la Teoría Literaria interesada por este tema, la cual, como se ha indicado en el marco teórico de esta investigación, es selecta. Al respecto, la presente Tesis Doctoral es objeto de interés por parte del profesor Rubén Méndez Castiglioni, implicado junto con el profesor Perfecto Cuadrado en el grupo de investigación internacional "O surrealismo e seus deálogos com a modernidade: aproximaçoes interdisciplinares-surrdial/GrupesqCNPq (Universidad Federal de Rio Grande do Sul). Los estudios de Castiglioni sobre el surrealismo argentino son tan originales como punteros en dicha materia y han sido citados en varias ocasiones durante este estudio. Además, este investigador figura entre los miembros del tribunal suplente que juzga la Tesis que aquí se presenta. Queda abierta en este sentido una vía de aproximación interdisciplinar entre el grupo de investigación del que es IP la profesora Caro, codirectora de esta Tesis, y aquel que lidera el profesor Castiglioni a través de la línea de investigación de la retórica del surrealismo.

Para concluir, se resume a continuación un conjunto de cualidades de la investigación realizada:

- Su originalidad, pues, según se aprecia en el marco teórico y también se puede contrastar en la ausencia de resultados sobre la cuestión educativa del surrealismo en bases de datos tan completas como Redined y Dialnet, no existen antecedentes deliberados sobre el empleo de la retórica del humor surrealista como modelo de iniciación literaria en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, lo cual subraya la condición precursora e innovadora de este trabajo investigador en el ámbito español.

- Su viabilidad, pues el proyecto de comunicación literaria surrealista ha hecho las delicias de los pequeños estudiantes, y, entre otros beneficios, les ha reportado más interés por el aprendizaje, más autoestima por el trabajo propio y audacia para pensar el mundo con ojos nuevos. Los resultados contrastivos entre los cuestionarios iniciales

y finales en relación con la experiencia didáctica de cada país demuestran la fiabilidad de este razonamiento, y la triangulación del juicio coincidente al respecto por parte de los participantes en esta investigación (alumnado, equipo docente y directivo del colegio, familias, directoras de la Tesis y la propia investigadora) refuerza su credibilidad, como también la refuerza el trabajo coherente que desemboca en estas conclusiones tras haber cuidado el acoplamiento entre objetivos y tareas, y entre estas y sus instrumentos didácticos y analíticos.

En definitiva, el estudio teórico de la perspectiva educativa del surrealismo afirma que la imaginación se mueve con la retórica del sueño, la cual junta los opuestos amorosamente para ampliar los márgenes comprensivos de la realidad. Y la hipótesis planteada en torno a su buen humor, es decir, a su afirmación del discurso inocente del mundo, aquel que ve lo posible como natural, sostiene un potente modelo de creación verbal de voluntad artística, cuyo enfoque, según la investigación de esta Tesis Doctoral, no se alimenta de los estudios estructuralistas de género textual, tampoco de la neorretórica como ciencia que proyecta la retórica hacia la eficacia pragmática, ni siquiera de la estilística, porque la máxima surrealista "yo es otro" (la definición de la conciencia que apela al inconsciente) difiere sobremanera del principio autoritario de aquella basada en la voz estética y voluntaria del sujeto. Antes bien, favorece una visión integral de la educación por el arte gracias al dialogismo que nace de saber que "el otro me habita" y que desarrolla la solidaridad a través de la imaginación.

Con el estudio empírico desarrollado se concluye, pues, que el problema de investigación comentado es superable por aquellas acciones de educación literaria surrealista. El modelo educativo surrealista es idóneo para desmantelar las costumbres precarias del academicismo, aquellas que aíslan al creador como bicho raro fuera del sistema controlado porque la academia entiende el ser creador como ser distinto. En cambio, educar con amor surrealista siembra motivación y estímulo del temperamento creativo de cualquier persona, porque reconoce al creador como ser social, y todos somos creadores, ya lo dijo Octavio Paz.

Frente al control academicista que aísla al yo como individuo frente al otro, que anula al inconsciente bajo el peso lógico de la norma dictada como conciencia, que impone el dominio del sujeto sobre los objetos, que cierra la comprensión en el cerco del eco de la tesis autorial y subyuga la expresión en la copia reproductiva, y que degenera la imaginación como simple divertimento, el método retórico del surrealismo genera la libertad que invita a dialogar al yo con el otro, a la conciencia con el inconsciente, al sujeto con los objetos (recordemos aquellas manchas que hablan…), a la comprensión con la expresión en circuitos infinitos, y valora a la imaginación en lo que vale (pensamiento que sueña mundos), de modo que su espacio complejo es auténtico, imprevisible e intercultural, y por todo ello resulta idóneo para el cultivo natural de la competencia comunicativa.

Entre las diversas maneras de entender el estudio de la comunicación literaria, se ha escogido esta perspectiva empática, sinérgica e irónica del arte que avisa "lo que ves puede ser otra cosa". He aquí la profundidad humana investigada y nunca dominada. Buscando un adagio para ello, viene al fin un verso que es título de un poema de Aldo Pellegrini: "He encontrado el secreto de tus ojos".

VI

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alberti, R. (1984). *Sobre los ángeles. / Yo era un tonto y lo que he visto me ha hecho dos tontos.* Madrid: Cátedra.

Abril, M. (2012). Competencia Lingüística / Competencia en Comunicación Lingüística: subcompetencias y tareas. En M. Navarro (Coord.). *Selección, desarrollo y evaluación de competencias en Didáctica de la lengua y la Literatura* (pp. 56-69). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Aleixandre, V. (1984). *Espadas como labios. La destrucción o El amor*. Madrid: Clásicos Castalia.

Alquie, F. (1974). *Filosofía del surrealismo*. Barcelona: Barral.

Albert Gómez, Mª. J. (2006). *La investigación educativa*. Claves teóricas. Madrid: McGraw Hill.

Amo Sánchez-Fortún, J. M. de (2004). Los textos audiovisuales en la educación literaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura, 35,* 102-118.

----- (2007). La formación de actitudes lectoras en el desarrollo de La competencia literaria: un estudio exploratorio. *Lenguaje y textos, 26,* 247-264.

----- (2009). El lector modelo en la narrativa infantil: claves para el desarrollo de La competencia literaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura, 51,* 29-43.

Antiseri, D. (1972). *Fundamentos del trabajo interdisciplinar.* La Coruña: Editorial Adara.

Apostel, L. *et all.* (1982). *Interdisciplinariedad y ciencias humanas.* Madrid: Tecnos / Paris: UNESCO.

Aranda, F. (1991). *El surrealismo español.* Barcelona: Lumen.

Achaerandio, L. (2010). *Competencias fundamentales para la vida.* Guatemala: Universidad Rafael Landívar

Arias, M. A. (2014). El Surrealismo al servicio de la clase de francés. C*áparra: revista de innovación y experiencias educativas de los Centros de Profesores y Recursos de la Provincia de Cáceres, 12,* 25-32.

Azevedo, J. y Castiglioni, R.D. M. (2012). Aldo Pellegrini: traductor y propulsor del surrealismo. *Anuario brasileño de estudios hispánicos XXII,* 24-32.

Azorín (1983). El arte de leer. En *Obras completas, vol. IX* (pp. 1160-1164). Aguilar: Madrid.

Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera (Coord.). *La competencia comunicativa,* (pp. 105-129). Edelsa: Madrid.

Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal.* México: Siglo XXI.

Ballester Roca, J., Ibarra Rius, N., Mínguez López, X. y Morote Magán, P. (2007). Aproximación a un glosario sobre educación literaria intercultural. *Lenguaje y Textos, 26,* 205-225.

Baron, E. (1981). André Breton y Vicente Huidobro: las poéticas surrealista y creacionista. *Anales de literatura hispanoamericana, 10,* 67-84.

Barón, E. (1990). *Luis Cernuda: vida y obra.* Sevilla: Biblioteca de la Cultura Andaluza.

Barreiro, B. (2014). La estética surrealista. *Eikasia. Revista de Filosofía, 58,* 445-462.

Barret, G. (2010). *Memoria(s) de expresión dramática. Formación e investigación.* Montreal : Recherche en Expresion GB&Co.

Benjamin, W. (1988). *El concepto de crítica del arte en el Romanticismo alemán*. Barcelona: Península.

Benjamin, W. (2013). *El surrealismo.* Madrid: Casimiro.

Bergamín, J. (2005). *El disparate en la literatura española.* Sevilla: Editorial Renacimiento.

Bergson, H. (1973). *La risa: ensayo sobre la significación de lo cómico*. Madrid: Espasa-Calpe.

Bettelheim, B. (1980). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Grijalbo.

Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación. 10,* 61-82. Disponible en: http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/10-03.pdf.

Blanchot, M. (1943). Tradition et surréalisme. *Journal des Débats,* 23 de diciembre de 1943, p. 1.

Bodini, V. (1982). *Poetas surrealistas españoles.* Barcelona: Tusquets.

Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo.* Madrid: Editorial Síntesis.

Borges, J. L. (1977). *El informe de Brodie.* Madrid: Alianza.

Borges, J. L. (2006). *Ficciones*. Madrid: Alianza.

Bousoño, C. (1977). *La poesía de Vicente Aleixandre.* Madrid: Gredos.

Bratosevich, N. (2001). *Taller literario*. Buenos Aires: Edicial.

Breton, A. (1993). Manifiesto surrealista (1924). En A. Navarrete. *La crítica de la modernidad como crítica a la autonomía del arte* (pp. 324-352). Tesis doctoral. Universidad de Castilla La Mancha.

----- (1995). *Manifiestos del Surrealismo.* Barcelona: Editorial Labor.

Breton, A. y Éluard, P. (2003). *Diccionario abreviado del surrealismo.* Madrid: Siruela.

Cabero, J. (2004). No todo es Internet: los medios audiovisuales e informáticos como recursos didácticos. *Comunicación y Pedagogía, 200,* 19-23.

Calvo, F. (1981). Dalí demasiado surrealista. *Cuenta y razón, 1,* 105-114.

Camps, A. (coord.) (2001): *EL aula como espacio de investigación. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcedona: Graó.

Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera, M. et al. (Comp.). C*ompetencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (63-83). Madrid: Edelsa.

Capote, J. M. (1976). *El surrealismo en la poética de Luis Cernuda.* Sevilla: Publicaciones de la Universidad. Caro, M. T. (1990). El otro en el texto (La escena de las ruinas circulares)". *IV Simposio Internacional de Semiótica de la Asociación Española de Semiótica* (pp.327-335). Madrid: Visor.

Caro, M. T. (1990). El otro en el texto (La escena de las ruinas circulares)". *IV Simposio Internacional de Semiótica de la Asociación Española de Semiótica* (pp.327-335). Madrid: Visor.

------ (1999). *La escritura del otro.* Murcia: Universidad de Murcia.

----- (2006). *Los clásicos redivivos en el aula (Modelo didáctico interdisciplinar en Educación Literaria).* Tesis Doctoral leída 6-10-2006. Recuperado de http://www.tesisenred.net/TDR-0725107-134925.

----- (2007). Imaginarios pictóricos de la literatura en el Museo de Bellas Artes de Murcia. *Cartaphilus. Revista de Investigación y Crítica Estética. 2,* 9-18.

------ (2009). *Quijote Mundo. La baraja de las competencias comunicativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

----- (2012). *Eros* y *Thanatos* del surrealismo: *Un perro andaluz* (García Lorca y Buñuel). *Hipanic Journal. Hispanic Journal, 33* (1), 49-60.

----- (2014). La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinar para el aprendizaje basado en competencias. *Educatio Siglo XXI, 32* (3), 31-50. http://dx.doi.org/10.6018/j/202141

----- (2015a). Lengua escrita. Los procesos de comprensión y expresión escritas. En Guerrero, P. y Caro Valverde, Mª T. et al (Coords). (2015). *Didáctica de la Lengua y la Educación Literaria* (141-157). Murcia: Pirámide.

----- (2015b). Fomento de la escritura: hipertextos en el aula. Clásicos modernos: proyectos de literatura viva. En P. Guerrero y M. T. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 313-328). Madrid: Ediciones Pirámide.

Caro, M. T. (Coord.). *Las clases de un clásico: Arde La Celestina.* Murcia: Consejería de Educación y Universidades.

Caro, S. y Gomariz, J. (2014). Educar la comprensión lectora en entornos mediáticos. Directrices innovadoras de PISA 2012. En J. J. Maquilón Sánchez; A. Escarbajal Frutos y R. Nortes Martínez-Artero (Eds.). *Vivencias innovadoras en las aulas de primaria* (pp. 221-232). Murcia: Editum. Servicio de Publicaciones de a Universidad de Murcia.

Caro, M. y González, M. (2009). *Didáctica de la Literatura. Educación Literaria,* Depósito Digital Institucional de la Universidad de Murcia (DIGITUM). Disponible en: http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/7791.

Carranza, M. (2001). Cuando el bufón ocupa el trono. Las irreverencias del humor en *El pulpo esta crudo* de Luis María Pescetti. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil, 63,* 31 de octubre de 2001. Recuperado de: http://www.imaginaria.com.ar/06/3/pulpo.htm

Carroll, L. (2011).. *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí.* Barcelona: Brontes.

Casanova, Mª A. (2012). *La evaluación de competencias básicas.* Madrid: La Muralla.

Castiglioni, R. D. M. (1999). *Aldo Pellegrini, surrealista argentino.* Tesis Doctoral leída 10-1-2000. Recuperado de http://www.elortiba.org/pdf/Castiglione_Pellegrini.pdf

----- (2015). Cine Surrealista: Salvador Dalí y Buñuel. *Revista FSA. Facultade Santo Agostinho, 12* (11), 179-190. DOI: http://dx.doi.org/10.12819/2015.12.4.11.

Castro, E. (2003). Relaciones interartísticas en la poesía surrealista española: el ejemplo de Maruja Mallo y Rafael Alberti. *Letras peninsulares, 16,* 871-897.

Cernuda, L. (1985). *La realidad y el deseo.* Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.

Cervera, J. (1984). *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid: Cincel.

Cesarini, R. y De Federicis, L. (1988). *Il materiale e l ímaginario. Laboratorio di analisi dei testi e di lavoro critico.* Turín: Loescher.

Chavot, P. (2001). *L´ABCdaire du Surrealisme.* Paris : Flammarion.

Chénieux-Grendon, J. (1989). *El surrealismo.* México: Fondo de Cultura Económica.

Chocobar, C. N. (2014a). Comunicar para conectar, reír y jugar. Metodología intertextual de la creación literaria basada en la lógica de los sueños. En P. Miralles y T. Izquierdo (Eds.). *Propuestas de innovación en Educación Infantil* (pp. 141-153). Murcia: Editum.

----- (2014b). Educación literaria de humor surrealista para la infancia. Antecedentes y estado actual de la cuestión. En A. B. Mirete y M. Sánchez (Eds.). *Investigación en Educación Infantil para la mejora educativa* (pp. 179-191). Murcia: Editum.

----- (2015). La luna viene a la fragua. Poesía para jugar con los sueños. En O. Cleger y J. M. De Amo (Eds.). *La Educación literaria y la e-literatura*

desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula. (pp. 673-687). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Coca Ramírez, F. (2006). La influencia social en la concepción de lo ridículo-cómico a través de la comedia. *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos. 10.* No enumerable. Disponible en: http://www.um.es/tonosdigital/znum10/estudios/G-Coca.htm. Fecha de consulta: 12/5/12.

Coll, C. (2007). *Las competencias básicas en educación*. Madrid: Alianza.

Colomer, T. (2010). La literatura infantil: una minoría dentro de la literatura. Conferencia invitada en el *32º Congreso Internacional del IBBY*, 8-12 de septiembre, Santiago de Compostela.

Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.

Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo.* Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura. Recuperado de http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2012). *El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia. Informe de Eurydice.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/145ES.pdf

Correa, M. (2009). El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial. *Educere, 13* (44), 89-98. Recuperado de http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=35614571011

Corzo, J. L. (1983) *La escritura colectiva. Teoría y práctica de la Escuela de Barbiana*. Madrid: Anaya.

Cruz, J., Aguado, G. y Díaz, M. (2007). Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias. *Pulso, 30,* 233-245. Recuperado de: file:///C:/Users/Mayte/Downloads/Dialnet-MejoraDeLaComprensionLectoraMedianteElEntrenamient-2498326.pdf

Dahl, R. (2011). *Cuentos en verso para niños perversos.* Madrid: Alfaguara.

De Amo, J. M. (2003). Literatura infantil y canon formativo en educación infantil. En A.G. Cano y C. Pérez (Coords.), *Canon. Literatura infantil y juvenil y otras literaturas* (pp. 367-376). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo ciclo de la Educación Infantil en la comunidad Autónoma d la Región de Murcia. Boletín Oficial de la región de Murcia, 182, de 6 de agosto de 2008, pp 24960-24973.

De Ketele, J. M. (2008). L´approche par compétences: au-delà du débat d´idées, un besoin et une nécessité d´agir. En M. Ettayebi, R. Operti, Ph. Jonnaert (dir.). *Logique de competences et développement curriculaire* (pp. 61-78). Paris: L´Hatmattan.

De la Puente, P. (1994). El humor, clave para la enseñanza de la expresión oral en los últimos niveles de la educación primaria. *Aula. VI.* 181-188.

Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3351/3373.

Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A.: Sans, A. 1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

De Luca, M. O. P. (1983). *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*. Buenos Aires: Kapelusz.

De Micheli, M. (1985). *Las vanguardias artísticas del siglo XX*. Madrid: Alianza

De Vicente-Yagüe, Mª I. (2013). *La intertextualidad literario-musical. Una estrategia didáctica para la animación a la lectura y la audición musical.* Barcelona: Octaedro.

----- (2015). Literatura e intertextualidad. Literatura y Música: un diálogo intersemiótico en el aula. En P. Guerrero y M. T. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 377-388). Madrid: Ediciones Pirámide.

----- (2016). Artes y literatura en la LOMCE: mecanismos para la comprensión de lecturas plurales. *Investigaciones Sobre Lectura*, *5*, 59-69.

Ducis, J. P. (2002). Construcción de la subjetividad en *Espadas como labios* de Vicente Aleixandre. *Espéculo. Revista de estudios literarios, 21*. Recuperado de: http://www.ucm.es/info/especulo/numero21/aleixand.html

Dujovne, A. (1982). *María Elena Walsh.* Madrid: Ediciones Júcar.

Durand, G. (2004). *Las estructuras antropológicas del imaginario. Introducción a la arquetipología fundamental.* México: Fondo ce Cultura Económica.

D´Hainaut, L. (1986). *La interdisciplinariedad en la enseñanza general.* UNESCO.

Erbiti, A. (2014). Blog. http://edaicvarela.blogspot.com.es/2014/02/alejandra-erbiti.html

Edo, M. (2006). El hombre deshabitado: las imágenes del hueco y el vacío en los poemas surrealistas de Alberti, Cernuda y Lorca. *Epos: Revista de filología, 22*, 103-132.

Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros.* Barcelona: Graó.

Facio, S. (1999). *María Elena Walsh. Retrato(s) de una artista libre.* Buenos Aires: La Azotea.

Fernández, C. (1998). ¿Señor Wormwood o señor Gusánez? La traducción de los nombres propios en Dahl. *CLIJ*, *101*, 13-17.

Fernández, R. (1997). *La búsqueda del hombre a través de la belleza. Un estudio comparativo sobre el surrealismo literario francés y Vicente Aleixandre.* Kassel: Reichenberger.

Fleming, L. (1992). Un dios múltiple: Una lectura de "Las ruinas circulares". *Cuadernos Hispanoamericanos: Revista Mensual de Cultura Hispánica, 505-507*, 467–72.

Flor, J. (2010). María Elena Walsh, una entrevista imposible. *Peonza: revista de literatura infantil y juvenil, 92*, 26-28.

Freud, S. (1988). El chiste y su relación con el inconsciente. En *Obras completas*. Vol. 5. Barcelona: Orbis.

Froufe, S. (1995). El uso del vídeo en la animación sociocultural. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, *5*, 92-97.

García de la Concha, V. (1982). *El surrealismo.* Madrid: Taurus.

García Lorca, F. (1980). *Poeta en Nueva York.* Madrid: Espasa-Calpe.

García Padrino, J. (1992). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea* (Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

García Padrino, J. (2005). El canon literario en LIJ. En Mª C. Utanda, P.C. Cerrillo y J. García Padrino (Coords.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 65-88). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

García, L. y López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación, 356*, 531-555.

Gardner, H. (2001). *Inteligencias múltiples (La teoría en la práctica).* Barcelona: Paidós

Garralón, A. (1996). María Elena Walsh, o el discreto encanto de la tenacidad. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil, 9* (80), 44-52- Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/mara-elena-walsh-o-el-discreto-encanto-de-la-tenacidad-0/html/fff73be4-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html

Garzelli, B. (2013). La explotación del cortometraje en la clase de español LE: Un perro andaluz (1929), Belarra (2002) y Ana y Manuel (2004). *RedELE: revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera, 25,* 20 p. Recuperado de: http://hdl.handle.net/11162/98027

Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

Goldberg, N. (1993). *El gozo de escribir*. Barcelona: Los libros de la liebre de marzo.

----- (2000). *La escritura, una terapia creativa*. Barcelona: Oniro.

----- (2000). *El rayo y el trueno. Pasión y oficio de escribir*. Barcelona: Los libros de la liebre de marzo.

Gómez, J. P. (1980). En torno a las claves reflexivas de Magritte (motivaciones lingüísticas). *Revista de bachillerato, 15,* 12-16.

Gómez de la Serna, R. (1983). *Greguerías.* Madrid; Plaza y Janés.

González, J. y Wagenaar, R. (2006). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia.* Programa Socrates-Tempus. Recuperado de: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf

González, M. (2013). *El cine y la literatura en el desarrollo y logro de las competencias básicas. Análisis e interpretación de una investigación intertextual en Educación Primaria y Secundaria.* (Tesis Doctoral). Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/36742

----- (2015). Literatura e intertextualidad. Literatura y cine: competencias de la imaginación. En P. Guerrero y M. T. Caro (Coords.). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 389-398). Madrid: Ediciones Pirámide.

----- (2015b). Cine y literatura para el aprendizaje de las competencias básicas: vínculos semióticos y educativos. *Educatio Siglo XXI, 33* (1), 175-194.

González, M. y Caro, M. T. (2014). Uno, dos, tres, los cuentos al revés: invención literaria en Grado de Educación Infantil de la mano de Gianni Rodari. En P. Miralles, M. B. Alfageme y R. Rodríguez (Eds.). *Investigación e innovación en Educación Infantil* (p. 179-187). Murcia: Editum.

González, M. M. (2012). Identidad cultural e intercultural en el cancionero propuesto por la poetisa argentina María Elena Walsh (1930-2011). En F. S. Ramos y M. A. Ortiz (Coords.). *Arte e Cultura Populares. Atas do XII SIEMAI – Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais/ VII Encontro de primavera* (p. 52). Vila Nova de Foz-Coa: Junta de Andalucía.

González di Pierro, C. (2011). *Inmersión Lingüística desde un enfoque intercultural*, Editorial Académica Española, LAP Lambert Publishing, Saarbrücken, Alemania.

----- (2014). Educación intercultural y competencia participativa en educación primaria. Base de la comunicación etnográfica. En Sánchez Martín, M. et al. (eds.), *Investigación educativa en las aulas de primaria* (PP. 485-496). Murcia: Editum.

----- (2016). Didáctica de las operaciones mentales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. R*evista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 67-75. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267251

Gordon, W. J.J. (1963). *Sinéctica. El desarrollo de la capacidad creadora.* México: Editorial Herrero Hermanos Sucesores.

Guarro, A. (2008). Competencias básicas: currículum integrado y aprendizaje cooperativo. *Investigación en la escuela, 66,* 29-42. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/66/R-66_2.pdf

Guerrero, P. (1991). *Rafael Albert. Arte y poesía de vanguardia.* Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

----- (2006). "Literatura y artes plásticas". En E. García Guitérrez. (coord.): *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado* (vol. 2, pp. 125-136). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

----- (2008). *Metodología ekfrástica de la creación literaria.* Murcia: DM.

----- (2015). Literatura y bellas artes. En P. Guerrero y M. T. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 365-376). Madrid: Ediciones Pirámide.

Guerrero, P. (Ed.) (2002). *Rafael Alberti.* Alicante: Aguaclara.

Guerrero Ruiz, P. y Dean-Thacker, V. (1998). *Federico García Lorca. El color de la poesía.* Murcia: Universidad de Murcia-Universidad de Transylvania.

Guerrero Ruiz, P. y Caro Valverde, Mª T. (2004). Mª Teresa León y la literatura infantil. Los cuentos populares. *Letras peninsulares. 17.1,* 51-67.

Gullón, R. (1950; 2006)). La poesía de Luis Cernuda. *Asomante, 2-3,* 34-54. Edición digital de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes por cortesía de los herederos del autor. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-poesa-de-luis-cernuda-primera-parte-0/

Curtius, E. R. (1984). *Literatura europea y Edad Media Latina.* Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Harris, D. R. (1996). Sermones y moradas, de Rafael Alberti: el Neorromanticismo revivificado por el Surrealismo. *Ínsula: revista de letras y ciencias humanas, 592,* 15-17.

Heisel, M. (1982). Imágenes y estructura en *Sobre los ángeles* de Rafael Alberti. En V. García de La Concha (Coord.). *El surrealismo* (pp. 224-239). Madrid: Taurus.

Huizinga, J. (1968). *Homo ludens.* Buenos Aires: Emecé Editores.

Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En R. Huxley and E. Ingram (Ed.), *Acquisition of languages: Models and methods* pp. 3-23). Academic Press: New York.

Jabonero, M. (2016). Desarrollo social y mejora de la competitividad: dos retos para la educación en América latina. *Tendencias pedagógicas, 28,* 11-18.

Jiménez, J. (2013a). *La imagen surrealista.* Madrid: Trotta.

----- (2013b). "Vivir es soñar. El surrealismo y sueño". En A. Moreno y L. De Cos (Eds). *Congreso Internacional El surrealismo y el sueño* (pp. 6-24). Madrid: Museo Thyssen- Bonermisza.

Jonnaert, Ph., Barrette, J., Boufrahi, S., Masciotra, D. (2005). Contribution critique au développement des programmes d´études: competences, constructivisme et interdisciplinarité. Note de synthèse. *Revue des Sciences de l´Éducation, 30 (3),* 667-696.

Jung, C. G. (1991). *La interpretación de la naturaleza y la psique*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991

Kemmis, S. (1989). «Investigación en la acción», en T. Husen; T. N.Postlehwaite. *Enciclopedia Internacional de la educación*. Vol. 6, Barcelona: Vicens-Vives, pp.3330-3337.

Kemmis,S.; McTaggart, T. (1988). *Como planificar la investigación acción.* Barcelona: Laertes.

Klee, P: (1959). Teoria della forma e della figurazioze. Italia: Mimesis

Kristeva, J. (1969). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Lázaro, C. E. y Martín, J. (1982). La comprensión de la poesía: un texto surrealista. *Revista de bachillerato, 22*, 43-48.

León, Mª T. (2000). *Cuentos para soñar*. Madrid: Edaf.

León, Mª.T. (1990). *Rosa-fría, patinadora de la luna*. Madrid: Ediciones La Torre.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 4 de mayo de 2006.

Llamazares, Mª T. (2002). Dramatización de un cuento: recurso para trabajar la lengua oral en Educación Infantil. *Lenguaje y textos, 18*, 117-131. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8158/1/LYT_18_2002_art_13.pdf

Llobera, M. (ed) (1995). *La competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa.

Llorente, M. E. (2011). El traje vacío. Origen, pervivencia y evolución de un motivo en la poesía española de vanguardia: ultraísmo, creacionismo y surrealismo. *Revista de literatura, 73* (146), 513-538.

López, A. (2003). *Luis Cernuda en su sombra.* Madrid: Verbum.

López, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil.* Murcia: Secretariado de Publicaciones.

Mabille, P. (1940). *Le miroir du meirvelleux.* Paris : Sagitaire.

Manguel, A. (2009). La lectura como acto fundador. En J. A. Millán (Coord.). *La lectura en España. Informe 2017* (pp. 17-23). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. Recuperado de http://www.fge.es/lalectura/2017/default.html

Marchena, C. (2008). *¿Cómo trabajar las competencias básicas?* Sevilla: Fundación Ecoem.

Martín Ortiz, P. (2002). "Sátira, parodia y escatología en las obras para niños de Roald Dalh". *Aula, 14*, 197-205.

Martin, R. A. (2009). *Manual de la Didáctica de la lengua la literatura*. Madrid: Síntesis.

Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.

Martín, X. y Puig, J.M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores.* Barcelona: Graó.

Martínez, A. (2014). La dimensión femenina en los textos de María Teresa León. *Analecta Malacitana, 37,* 135-152.

Mateos, E. (2008). Las relaciones Alberti-Esplá. En torno a "La pájara pinta". *Canelobre: Revista del Instituto Alicantino de Cultura "Juan Gil-Albert", 53,* 136-151.

Maturo, G. (1967). *Proyecciones del surrealismo en la literatura argentina.* Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas.

McMillan, J. M. y Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson educación.

Mckernan, J. (1991). *Investigación-acción y Currículum: Métodos y Recursos profesionales*. Madrid: Morata.

MEC (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE, 8/12/2006).

----- (2009). *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Marco de la Evaluación.* Madrid: Catálogo de publicaciones oficiales educación.es.

----- (2010). *La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de la evaluación.* Madrid: Secretaría General Técnica del MEC.

Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad.* Madrid: La Muralla.

----- (1998). El proceso de recepción lectora. En A. Mendoza Fillola (Coord.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 169-189). Barcelona: ICE-Horsori.

----- (2001). *El intertexto lector.* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

----- (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria.* Málaga: Ediciones Aljibe.

----- (2008). *La renovación del canon escolar. La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1r771

----- (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y textos, 32*, 21-33.

Mendoza, A. (Coord.) (2000). *Lecturas de museo.* Barcelona: Universitat de Barcelona.

----- (Coord.) (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario.* Barcelona: Octaedro.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012: Matemáticas, Lectura y Ciencias*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.

Ministerio de Educación de Perú (2015). *La competencia lectora en el marco de PISA 2015.* Lima: Minedu.

Miralles, P.; Molina, S.; Ortuño J. (2011). La investigación en Didáctica de la Ciencias Sociales. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*. 29-1, 149.

Molina, C. (2015). Literatura e intertextualidad. Literatura y Pintura: ékfrasis creativa. En P. Guerrero y M. T. Caro (Coords.). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 399-411). Madrid: Ediciones Pirámide.

Molina, M. C. (2013). Buster Keaton y el surrealismo en la residencia de estudiantes. Razones de una confluencia. *Archivo Español de Arte, LXXXVI, 341,* 2948. http://xn--archivoespaoldearte-53b.revistas.csic.es/index.php/aea/article/view/531/528

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.

----- (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona: Paidós.

Morote, E. (2015). Fomento de la escritura: hipertextos en el aula. Microficciones: invención transgresora. En P. Guerrero y M. T. Caro (Coords.). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 329-337). Madrid: Ediciones Pirámide.

----- (2016). *La creación literaria de microficciones en Educación Secundaria y Educación Superior. Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva y el aprendizaje para la vida.* Tesis Doctoral leída 14-12-2016. Recuperado de http://www.tesisenred.net/handle/10803/399503

Morris, C. B. (2001). De la pantalla al poema: las loas surrealistas de Rafael Alberti. En Pont, J. (Ed.). *Surrealismo y literatura en España* (pp. 81-94). Lleida: Edicions de l´Universitat de Lleida.

Moya, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y desarrollo del currículum. *Revista Qurriculum*, *21*, 57-78.

Moya, J. y Luengo, F. (cords.) (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas.* Barcelona: Graó.

Muñoz, J. F., Quintero, J. y Munévar, R.A. (2002): Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista electrónica de investigación educativa. 4* (1). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a4.pdf

Murga-Menoyo, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, *13*(19), 55-83. doi: http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004

Museo Thyssen-Bornemisza (Ed.) (2013). *El surrealismo y el sueño.* Madrid: Departamento de Publicaciones del Museo Thyssen-Bornemisza.

Nadeau, M. (1964). *Histoire du surréalisme.* Paris : Editions du Séuil.

Neira, J. (2005). Rafael Alberti y el surrealismo: de la negación a la evidencia. En S. Montesa (Coord.). *A zaga de tu huella: homenaje al profesor Cristóbal Cuevas* (Vol. 2, pp. 149-170). Asociación para el Estudio, Difusión e Investigación de la Lengua y Literatura Españolas.

Nieto, E. y Callejas, A. I. (coords.). (2009). *Las competencias básicas. Recursos y experiencias.* Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.

OCDE (2005a). Informe PISA 2003. *Aprender para el mundo de mañana*. Madrid: Santillana.

----- (2005b). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo.* Paris: OCDE. Recuperado de http://www.deseco.admin.ch.

----- (2009). *Pisa 2009. Marco de evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y lectura.* Madrid: MEC. Recuperado de http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a.

----- (2010). *Pisa 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español.* Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a

----- (2013). *PISA 2015. Draft Reading Literacy Framework*. Recuperado de http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf.

----- (2016). *Pisa 2015. Resultados clave,* Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf

Oliva Gil, J. (1996*). Crítica de la razón didáctica*. Madrid: Playor.

Origgi. A. E. (2004). *Textura del disparate: estudio crítico de la obra infantil de María Elena Walsh*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Ortega, E. (1986). *El baúl volador. Un Taller de Literatura en el Bachillerato*. Zamora: Junta de Castilla y León.

Orwell, G.(2003). *Rebelión en la granja*. Barcelona: Ediciones Destino.

Ottinger, D. (2002). *Surréalisme et mythologie moderne*. Paris: Gallimard.

Paraíso, I. (1994). *Psicoanálisis de la experiencia literaria.* Madrid: Cátedra.

Patiño, A. M. (2013). Cuentos infantiles para estudiantes de ELE de todas las edades. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate, 19,* 94-104.

Paz, O. (1974). *La búsqueda del comienzo (escritos sobre el surrealismo).* Madrid: Editorial Fundamentos.

Pellegrini, A. (1949a). *El muro secreto.* Buenos Aires: Argonauta.

----- (1949b). La conquista de lo maravilloso. *Ciclo, 2*, 51-70.

----- (1981). *Antología de la poesía surrealista de lengua francesa.* Barcelona: Argonauta.

Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Pedroso, T. (1998). Desde el cine a la poesía. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación, 11,* 94-11.

Pérez, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas. Cuadernos de Educación 1*. Cantabria: Gobierno de Cantabria. Recuperado de http://www.ceyi-cantabia.com/

Pérez, P. y Zayas, F. (2007). *La competencia en comunicación lingüística.* Madrid: Alianza Editorial.

Pérez, R. (2015). *La dramatización como modelo didáctico en competencias para la vida. Una investigación en la formación del profesorado.* Tesis Doctoral leída 14-12-2015. Recuperado de http://www.tdx.cat/handle/10803/362088.

Perrenoud, P. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?. Barcelona: Graó.

Pescetti, L. A. (1999). *Juegos de lectura en voz alta.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

----- (2015). Sueño y realidad. Recuperado de: http://www.luispescetti.com/categorias/cuaderno-de-apuntes/.

Piaget, J. (1926). *El lenguaje y el pensamiento en el niño* pequeño. Buenos Aires: Guadalupe.

Pichon, M. (1974). El surrealismo argentino. *Crisis*, *13*, 61-69.

PISA (2006). Programa de Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español. Consultado el 2 de diciembre de 2011. Recuperado de http://www.educacion.gob.es/inee/publicaciones/indicadores-educativos/Sistema-Estatal.html

Polo, L. C. (2005). *Técnicas Plásticas del arte moderno y la posibilidad de u aplicación en arte terapia* (Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid). http://eprints.ucm.es/tesis/bba/ucm-t27338.pdf

Ponge, R. (Coord.) (1999). *Surrealismo e Novo Mundo.* Porto Alegre:: Editora da UFRGS.

Pont, J. (Ed.) (2001). *Surrealismo y literatura en España.* Lleida: Edicions de l´Universitat de Lleida.

Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI.* Madrid: La Muralla.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Inmigrants. On the Horizon, 9, 1-6. Recuperado de

http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digita20Immigrants%20-%20 Part1.pdf

----- (2015). *El mundo necesita un nuevo currículo*. Madrid: SM.

Proll, E. (1982). El elemento surrealista en Rafael Alberti. En V. García de La Concha (Coord.). *El surrealismo* (pp. 211-223). Madrid: Taurus.

Proulx, T.; Heine, S. J. y Vohs, K. D. (2010). When Is the Unfamiliar the Uncanny? Meaning Affirmation After Exposure to Absurdist Literature, Humor, and Art . *Personalitu and Social Psychology Bulletin, 36* (6), 817-829. DOI: 10.1177/0146167210369896

Pozuelo, J. M. (1992). *Teoría del lenguaje literario.* Madrid: Cátedra.

Puerto, J. L. (2003). "Rosa-Fría, patinadora de la luna": tradición y vanguardia. En Santoja, G. (Coord.). *Homenaje a María Teresa León en su centenario* (pp. 155-164). Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales.

Pujol, S. (1993), *Como la cigarra. María Elena Walsh, una biografía.* Buenos Aires: Beas.

Queneau, R. (1987). *Ejercicios de estilo*. Madrid: Cátedra.

Real Decreto 1639/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de segundo ciclo de educación infantil. Boletín oficial del estado, 4, de 4 de enero de 2007. pp. 474-482.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado, 293*, de 8 de diciembre de 2006, pp. 43053-43102.

Rey, M. (2016). Remedios Varo, la hechicera hechizada. *Studia Hermetica Journal, VI* (1), 1-3.

Reyzábal, Mª. V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica.* Madrid. La Muralla.

Rodari, G. (2011). *Gramática de la fantasía.* Barcelona: Editorial Planeta.

Rodríguez, A. D. (2015). Cousas do surrealismo. *Eduga; revista galega do ensino, 70.* Recuperado de: http://www.edu.xunta.es/eduga/960/experiencias/cousas-do-surrealismo

Rodríguez, A. O. (1989). Transgresión y poética del absurdo en María Elena Walsh. *Revista En julio como en enero, 9,* 68-80.

Rodríguez, G; Gil, J.; y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Màlaga: Aljibe.

Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza.* San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI.

Romea, C. (2001). ¿Qué une y qué separa al cine y a la literatura?. En Pujals, G. y Romea, C. (Coords.) (2001). *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas* (pp. 17-36). Barcelona: Horsori.

----- (2009): Qué miramos. Qué vemos. Qué leemos. Los medios como guiño para adquirir competencias. *Aula de Innovación Educativa, 183-184,*

----- (2010). A vueltas con 'Alicia en el país de las maravillas'. *Aula de Innovación Educativa. 192,* 75 - 76.

----- (2011): Cine de literatura poderoso binomio educativo y cultural. *Lenguaje y Textos, 34*, 29-39.

Salganik, L. H. (2004). Competencias para la vida: un reto conceptual y empírico. En D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.) (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 47-73). México: Fondo de Cultura Económica.

Saulés, S. (2012). *La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo.* México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Sebeok, Th. & Umiker-Sebeok, J. (1994). *Sherlock Holmes y Charles S. Peirce. El método de la investigación*. Barcelona: Paidós.

Schleicher, A. (2006). Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. *Revista de Educación, número extraordinario*, 21-43. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/reextra2006a04.pdf

Serrano, F. (1999). Análisis de relatos. En J. Sáez *et al* (Coords), *Cuentos pedagógicos, relatos educativos* (33-71). DM: Murcia.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base para la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Suarez, G. (2013). Intertextualidad en el cine de Tim Burton. *La colmena, 80*, 161-166. Recuperado de file:///C:/Users/Mayte/Downloads/Dialnet-IntertextualidadEnElCineDeTimBurton-5492842.pdf

Tamblyn, D. (2006). *Reír y aprender: 95 técnicas para emplear el humor en la formación.* Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Tejerina, I. (1994). Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas. El teatro y el niño. Madrid: Siglo veintiuno editores.

----- (2002). Centenario del poeta Rafael Alberti (1902-2002). Alberti para los niños. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil, 62,* 30-34.

----- (2004). El canon literario y la literatura infantil y juvenil. Los cien libros del siglo XX. *Lazarillo: Revista de la Asociación de Amigos del Libro infantil y juvenil, 12,* 17-25.

----- (2008). *Leer la interculturalidad. Una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro*. Santander: Conserjería de Educación del Gobierno de Cantabria.

Torres, G. (1984). La obra literaria de María Teresa León (cuentos y teatro). *Anuario de estudios filológicos, 7,* 361-384.

Touriñan López, J. M. (2008) *Educación en valores, educación intercultural y formación para una convivencia pacífica.* La Coruña: NETBIBLO.

Turner, R. (2006). El Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA). Una perspectiva general. *Revista de Educación, número monográfico,* 45-74. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/re2006.pdf

Vázquez, E. (2004). Remedios Varo al país de les metamorfosis. *Arts. Revista de Girona, 227,* 48-57.

Viñas, L. (2010). Rasgos comunes en la construcción de personajes en la literatura infantil y en los relatos para adultos de Roald Dahl. *Revista de docencia e investigación, 20,* 125-148.

Vigotsky, L. (2003). *Vigotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

Walsh, M. E. (2000). *AlfaWalsh.* Buenos Aires: Alfaguara.

----- (2001). *Cuentopos de Gulubú.* Buenos Aires: Alfagurara.

----- (2001). Siglo XX: La poesía en la primera infancia. *Educación y biblioteca, 13 (124),* 52-57.

Walter, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata

Yébenes, Z. (2007). El caso Maurice Blanchot: negatividad, muerte y enrancia del lenguaje. *Tópicos del Seminario, 18,* 113-137. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59401806

Walker. R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

VII

ANEXOS

VII.1

Anexos de la investigación realizada en la Tesis Fin de Máster

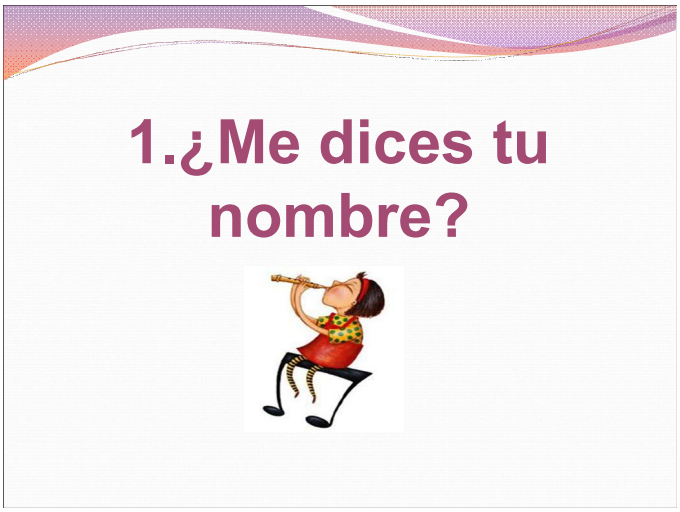
VII.1.1.
Recolección de datos y de evaluación de la Tesis Fin de Máster

7.1.1.1

CUESTIONARIO INICIAL PARA EL ALUMNADO DE 2º CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE LAS PREFERENCIAS Y CAPACIDADES EN COMUNICACIÓN LITERARIA

Cuestionario en PowerPoint





2.¿Te gusta leer en la escuela? Levanta la mano

1. Sí.¿ Porqué?
2. No. ¿Porqué?

3.¿Te gusta leer poesía o cuentos en la escuela?

Sí. ¿Porqué?

No. ¿Porqué?



4.Cuando leéis un cuento o poesía en clase. ¿Qué hacéis después?. Elige dos opciones que necesites para responder

Dibujos 

Teatro 

Canciones 

Manualidades 

Otra cosa

Nada

5. ¿Qué tipo de historias prefieres leer?

De historias reales o De historias fantásticas





De diversión o De miedo





6. ¿Cuál es el último libro que has leído en el cole?



7. ¿Cuál es el último libro que leíste en tu casa?



8. ¿Sabes qué es hacer teatro?

9. ¿Has hecho teatro alguna vez? ¿Dónde?



10. ¿Crees que podrías inventar una historia para contarla en clase?



11. ¿Disfrutas dibujando a los protagonistas de cuentos y poesías?



12. ¿Serías capaz de inventar historias a partir de otras historias?



13. ¿Serias capaz de crear una historia a partir de dibujos?



14. ¿Te parece divertido imaginar cosas increíbles que nunca se harán realidad?



! Lo habéis hecho fenomenal!

!Gracias por vuestra colaboración !



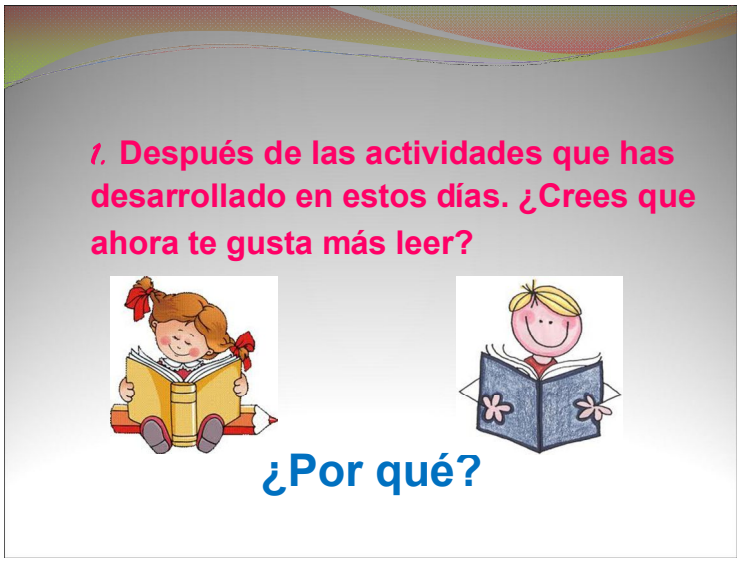
Aplausos



7.1.1.2
CUESTIONARIO FINAL PARA EL ALUMNADO DE 2º CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE PREFERENCIAS Y CAPACIDADES EN COMUNICACIÓN LITERARIA

Cuestionario en PowerPoint



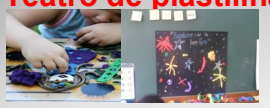


2. ¿Te ha gustado el poema "Romance de la luna, luna"?



3. ¿Qué es lo que más te ha gustado hacer luego de leer el poema Romance de la luna, luna?

*Teatro de plastilina



*Bailar el poema



* Todo

*Imaginar que la luna viene a vernos…



4.¿Te has divertido con la historia de Rosa-fría, patinadora de la luna?



5. ¿Te ha gustado cantar el poema de Manuelita, la tortuga en el karaoke?



6. ¿Has disfrutado de las historias contadas por los títeres Nicanor y Manuelita?





7. ¿Te ha gustado imaginar cosas que solo existen en los sueños?



8. ¿Has disfrutado creando y dibujando a los personajes de las historias?



9. ¿Te ha gustado jugar a inventar palabras nuevas con el diccionario estrafalario?



10. ¿Te crees capaz de crear una historia a partir de dibujos? ¿Por qué?



11.¿Te crees capaz de crear una historia a partir de otras historias? ¿Por qué?



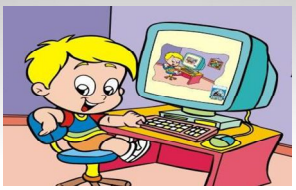
12. Las imágenes buscadas en Internet sobre los personajes y lugares de la historia creada ¿Te han servido a la hora de crear los carteles y la escenografía?



13. ¿Te has divertido actuando en la obra de “Tortugalandia, ciudad de ilusión”? ¿Por qué?

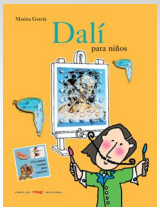


14. ¿Te parece interesante que vuestra historia dramatizada aparezca publicada en un blog? ¿Por qué?



15. ¿Te ha gustado conocer las pinturas de Salvador Dalí? ¿Por qué?





16. ¿Te ha gustado realizar tus propios cuadros "surrealistas"? ¿Por qué?



17. Después de las actividades que has desarrollado en estos días. ¿Crees que ahora te gusta más imaginar e inventar con las palabras y las imágenes? ¿Por qué?



!Gracias por participar!



!APLAUSOS!



7.1.1.3
RESULTADOS DEL CUESTIONARIO INICIAL PARA EL ALUMNADO DE 2º CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE PREFERENCIAS Y CAPACIDADES EN COMUNICACIÓN LITERARIA



RESULTADOS DEL CUESTIONARIO INICIAL PARA EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE PREFERENCIAS LITERARIAS

PRETEST: RECUENTOS

1¿Me puedes decir tu nombre?

2. ¿Te gusta leer en la escuela? Levanta la mano para contestar.

Sí, por qué
No, porqué

1. ¿Te gusta leer en la escuela?		
Etiqueta	Recuentos	Porcentajes
Sí	22	95.65%
No	1	4.35%

Motivos por los que al alumnado sí les gusta leer en clase

¿Te gusta leer en la escuela? sí, porqué		
Etiqueta	Recuentos	Porcentajes
Aprendemos a leer cosas	3	13.04%
Para saber leer	8	34.78%
Para poder leer cuentos	9	39.13%
Ya sé leer	2	8.69%

Motivos por los que al alumnado sí les gusta leer en clase

¿Te gusta leer en la escuela? No; porqué		
Etiqueta	Recuentos	Porcentajes
Es aburrido	1	4.34%

3. ¿Te gusta leer poesía o cuentos en la escuela?

Sí, por qué

No; porqué

¿Te gusta leer poesía o cuentos en la escuela?		
Etiqueta	Recuentos	Porcentajes
Sí	20	86.95%
No	3	13.04%

Motivos por los que al alumnado sí les gusta leer poesía o cuentos en clase

¿Te gusta leer poesía o cuentos en la escuela? sí; porqué		
Etiqueta	Recuentos	Porcentaje
Aprendemos muchas cosas	9	39.13%
Porque leemos mucho	4	17.39%
Los cuentos son divertidos	7	30.43%

Motivos por los que al alumnado no les gusta leer poesía o cuentos clase

¿Te gusta leer poesía o cuentos en la escuela? No; porqué	
Etiqueta	Recuentos
Es aburrido	3 (13.04)

4. Cuando leéis un cuento o poesía en clase: ¿Qué hacéis después? Elige dos opciones que necesites para responder

¿Cuándo lees un cuento o poesía en clase: ¿Qué hacéis después)		
Etiqueta	Recuentos	Porcentaje
Dibujos	17	73.91%
Canciones	0	0
Manualidades	0	0
Teatro	0	0
Otra cosa	16	69.56%
Nada	15	65.21%

5. ¿Qué tipo de historias prefieres leer?

¿Qué tipo de historias prefieres leer?		
Etiqueta	Recuentos	Porcentaje
Historias reales	0	0
Miedo	8	34.78
Diversión	15	65.21%
Historias fantásticas	23	100%

6. ¿Cuál es el último libro que has leído en el cole?

Último libro leído en el cole		
Etiqueta	Recuentos	Porcentaje
El espacio	21	91.30%
El circo	2	8.69%

7. ¿Cuál es el último libro que leíste en tu casa?

Último libro leído en tu casa		
Etiqueta	Recuentos	Porcentaje
El circo	9	39.13%
Letrilandia	10	34.78%
No leo en casa	2	8.69%
No me acuerdo	2	8.69%

8. ¿Sabes qué es hacer teatro?

¿Sabes qué es hacer teatro?		
Etiqueta	Recuentos	Porcentaje
El teatro Romea	12	52.17%
El teatro de la música	1	23%
Caperucita y el lobo	1	23%%
No me acuerdo	9	39.13

9. ¿Has hecho teatro alguna vez? ¿Dónde?

¿Sabes qué es hacer teatro?		
Etiqueta	Recuentos	Porcentaje
Eugenia lo ha hecho	7	30.43%
Solo Eugenia	5	21.73%
En navidad	11	47.82%

10. ¿Crees que podrías inventar una historia para contarla en clase?

¿Crees que podrías inventar historias a partir de otras historias?		
Etiqueta	Recuentos	Porcentaje
Si	8	91.30%
No	2	8.69%

11. ¿Disfrutas dibujando a los protagonistas de cuentos y poesías?

¿Disfrutas dibujando a los protagonistas de cuentos y poesías?		
Etiqueta	Recuentos	Porcentaje
Sí	21	91.30%
Solo de cuentos	2	8.69%

12. ¿Serías capaz de inventar historias a partir de otras historias?

¿Serías capaz de inventar historias a partir de otras?		
Etiqueta	Recuentos	Porcentaje
Sí	8	34.78%
No; no sé hacer historias	2	8.69%
No sé qué historia dices	12	52.17%
No me acuerdo	1	4.34%

13. ¿Serías capaz de crear una historia a partir de dibujos?

¿Serías capaz de crear una historia a partir de dibujos?		
Etiqueta	Recuentos	Porcentaje
Sí, claro	19	82.60%
No me gusta	1	4.34%
No lo sé	3	13.04%%

14. ¿Te parece divertido imaginar cosas increíbles que nunca se harán realidad?

¿Te parece divertido imaginar cosas increíbles que nunca se harán realidad?		
Etiqueta	Recuentos	Porcentaje
Sí	8	34.78%
Me gusta mucho	10	43.47%
Sí, mola	15	65.21%
No me acuerdo	3	13.04%

7.1.1.4
RESULTADOS DEL CUESTIONARIO FINAL PARA EL ALUMNADO DE 2º CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE PREFERENCIAS Y CAPACIDADES EN COMUNICACIÓN LITERARIA

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO FINAL PARA EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE PREFERENCIAS LITERARIAS

POST.TEST: RECUENTOS

1.¿Después de las actividades que has desarrollado en estos días: ¿Crees que ahora te gusta más leer? ¿Por qué?

Etiqueta	Recuentos	Porcentajes
Sí	23	100%
No	0	0%

Etiqueta	Recuentos	Porcentaje
Aprendimos muchas cosas nuevas	3	13.04%
Leímos cosas muy divertidas	4	17.39%
Porque hemos aprendido muchas cosas y lo hemos pasado muy bien	7	30.43%
Aprendimos muchas palabras difíciles	2	8.69%
Hacemos los deberes más rápido y más contentos	2	8.69%
Porque nos ha gustado hacer teatro	5	21.73

2.¿Te ha gustado el poema "Romance de la luna, luna"?

Etiqueta	Recuentos	Porcentajes
Si	23	100%
No	0	0%

3.¿Qué es lo que más te ha gustado hacer después de leer el poema "Romance de la luna, luna" (taller de plastilina/bailar el poema musicalizado/imaginar que la luna viene a vernos/todo?

Etiqueta	Recuentos	Porcentaje
Taller plastilina	0	0%
Bailar el poema musicalizado	0	0%
Imaginar que la luna..	0	0%
Todo	23	10%0

4.¿Te has divertido con la historia de Rosa-fría, patinadora de la luna?

Etiqueta	Recuentos	Porcentajes
Si	23	100%
No	0	0%

5.¿Te ha gustado cantar el poema de Manuelita en el Karaoke?

Etiqueta	Recuentos	Porcentajes
Sí	23	100%
No	0	0%

6.¿Has disfrutado de las historias contadas por los títeres "Nicanor" y "Manuelita"?

Etiqueta	Recuentos	Porcentajes
Sí	23	100%
No	0	0%

7.¿Te ha gustado imaginar cosas que solo existen en los sueños?

Etiqueta	Recuentos	Porcentajes
Sí	23	100%
No	0	0%

8.¿Has disfrutado creando y dibujando a los personajes de las historias?

Etiqueta	Recuentos	Porcentajes
Sí	23	100%
No	0	0%

9.¿Te ha gustado jugar a inventar palabras nuevas con el diccionario estrafalario?

Etiqueta	Recuentos	Porcentajes
Sí	23	100%
No	0	0%

10. ¿Te crees capaz de crear una historia a partir de dibujos? ¿Por qué?

Etiqueta	Recuentos	Porcentajes
Sí	23	100%
No	0	0%

Etiqueta	Recuentos	Porcentaje
Porque así podemos inventar mucho	7	30.43%
Porque es divertido	12	52.17%
Porque me gusta aprender así	4	17.39%

11. ¿Has disfrutado creando una historia a partir de otras historias? ¿Por qué?

Etiqueta	Recuentos	Porcentajes
Si	23	100%
No	0	0%

¿Por qué?

Etiqueta	Recuentos	Porcentaje
Porque se me da muy bien	5	21.73%
Es chulo	15	65.21%
Mola mucho	3	13.04%

12. Las imágenes buscadas en Internet sobre los personajes y lugares de la historia creada ¿Te han servido a la hora de crear los carteles y la escenografía de la obra?

Etiqueta	Recuentos	Porcentajes
Si	23	100%
No	0	0%

13. ¿Te has divertido actuando en la obra de "Tortugalandia, ciudad de ilusión"?

Etiqueta	Recuentos	Porcentajes
Si	23	100%
No	0	0%

14. ¿Te parece interesante que vuestra historia dramatizada aparezca publicada en un blog? ¿Por qué?

Etiqueta	Recuentos	Porcentajes
Si	23	100%
No	0	0%

¿Por qué?

Etiqueta	Recuentos	Porcentaje
Me gusta ser famoso	12	52.17%
Es guay verse en la pizarra digital	5	21.73%
Si, porque así saldremos en el periódico	6	26.08%

15. ¿Te ha gustado conocer las pinturas de Salvador Dalí? ¿Por qué?

Etiqueta	Recuentos	Porcentajes
Sí	23	100%
No	0	0%

¿Por qué?

Etiqueta	Recuentos	Porcentaje
Me ayuda a imaginar	12	52.17%
Me ayuda a pintar mejor	1	4.34%
Pintaba cuadros muy chulos	10	43.4%

16. ¿Te ha gustado realizar tus propios cuadros "surrealistas"? ¿Por qué?

Etiqueta	Recuentos	Porcentajes
Sí	23	100%
No	0	0%

¿Por qué?

Etiqueta	Recuentos	Porcentaje
Es chupi el surrealismo	10	43.4%
Es divertido	10	43.4%
Soy buen pintor	3	13.04%
Todo	23	10%0

17. Después de las actividades que has desarrollado en estos días ¿Crees que ahora te gusta más imaginar e inventar con las palabras y las imágenes? ¿Por qué?

¿Te gusta leer poesía o cuentos en la escuela?		
Etiqueta	Recuentos	Porcentajes
Sí	20	86.95%
No	3	13.04%

Sí. ¿Por qué?

Etiqueta	Recuentos	Porcentaje
Ya sé hacerlo	9	39.13%
Leímos mucho	2	8.69%
Es muy divertido	7	30.43%

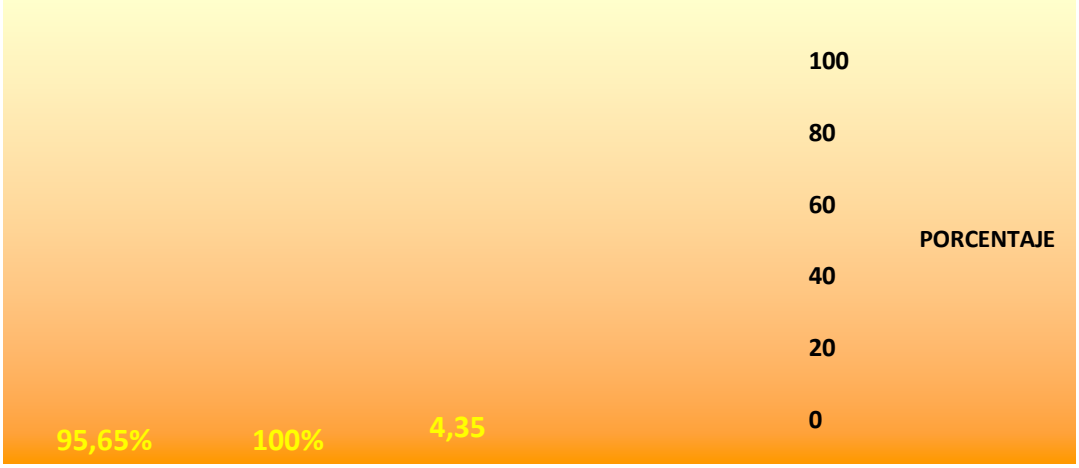
No. Porque

Etiqueta	Recuentos	Porcentaje
No me gusta imaginar	1	4.34%
Es muy difícil	1	4.34%

7.1.1.5
ANÁLISIS CONTRASTIVO ENTRE LOS RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS INICIAL Y FINAL

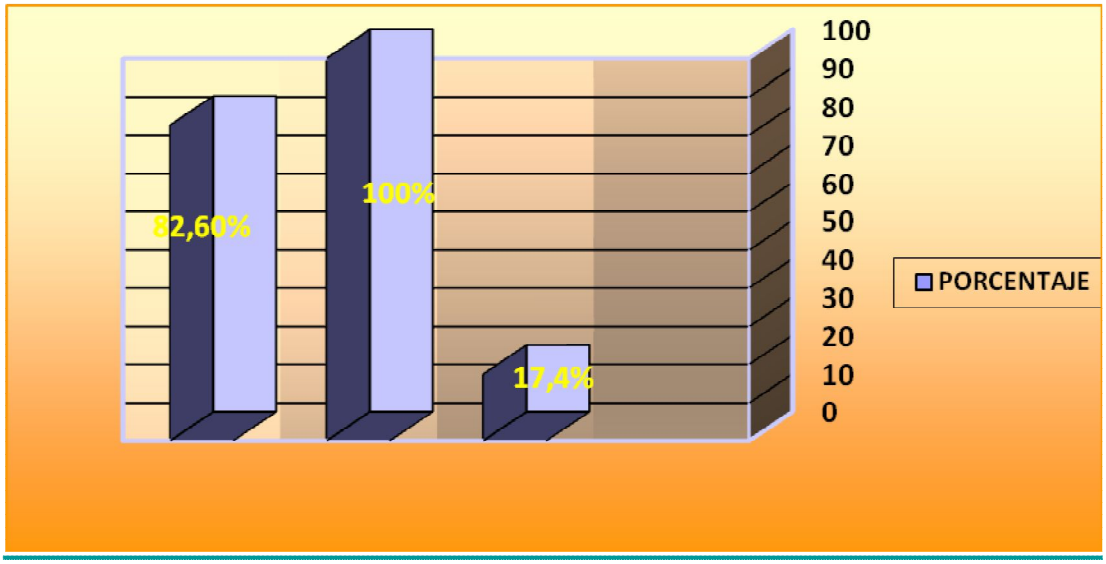
Dado que la intención a la hora de diseñar el Cuestionario inicial fue recabar información sobre las preferencias, gustos y hábitos de los alumnos participantes de esta investigación a fin de preparar la intervención en el aula con garantías suficientes para promover el aprendizaje significativo, autónomo y creativo y después diseñé el cuestionario final con la intención de ahondar en las preferencias de los alumnos por las tareas propuestas en la intervención realizada y sobre las capacidades desarrolladas a partir de las mismas, resulta que hay cuestiones que se corresponden en uno y otro cuestionario, pero hay otras muchas que no lo hacen. No obstante, lo cierto es que las cuestiones de contraste fundamental para analizar e interpretar los resultados de la investigación están presentes en ambos cuestionarios y ellas me permiten exponer las siguientes observaciones de interés:

a. HÁBITO LECTOR



Se observa que el porcentaje de alumnos a los que les gusta leer en clase, según el cuestionario inicial, es del 95,65%. La principal razón que proponen para que les guste leer en clase es que pueden así leer cuentos, y el principal motivo para que no les guste leer en clase era que es "aburrido". En este caso no ha sucedido así, pues han contado con una serie de textos divertidos y tareas muy novedosas y atractivas. El aumento ha sido un 4.35% de alumnos a los que no les gustaba leer en el colegio y que luego en el contraste con el cuestionario final ya se cuentan entre los que sí leen en el colegio. Otro dato destacable es la pobreza de tareas posteriores a las lecturas que la docente plantea a los discentes, lo cual ha sido, según mi opinión, uno de los factores que ha incidido para que en el cuestionario final sea el 100% de los niños los que disfrutan leyendo en clase.

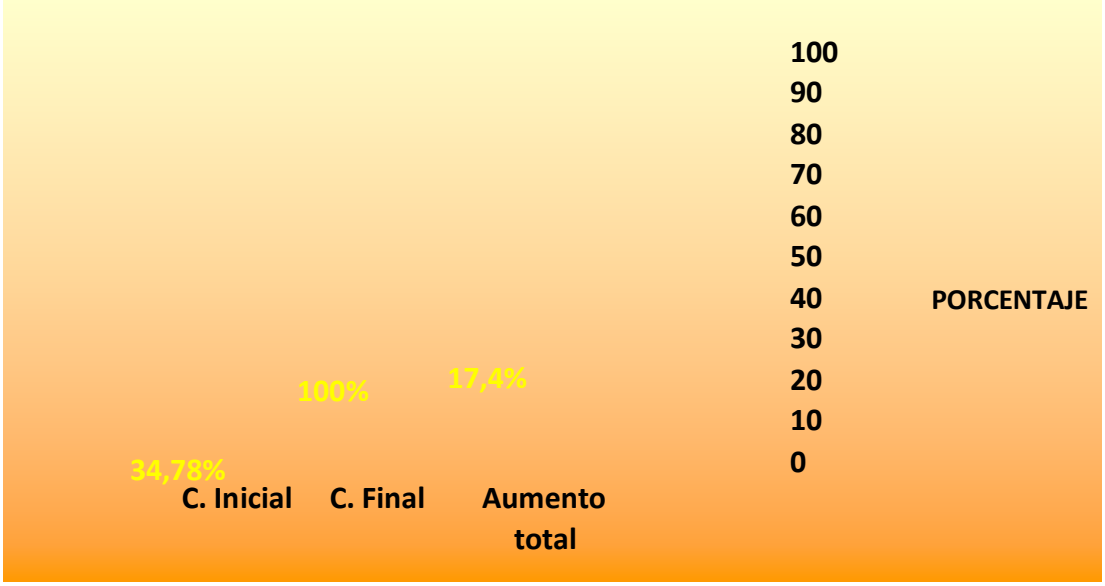
b. *AUTO-CONCEPTO EN CUANTO A LA CAPACIDAD DE CREAR HISTORIAS A PARTIR DE DIBUJOS*



Obsérvese que, de igual manera que el apartado anterior arroja datos muy positivos, este apartado que nos ocupa viene a confirmar nuestra hipótesis de trabajo anteriormente expuesta; mientras que antes el 17.40 % veían difícil y aburrido y no se veían capaces de inventar una historia a partir de otros dibujos, ahora sí se sienten capaces de hacerlo con un porcentaje pleno del 100%. Por

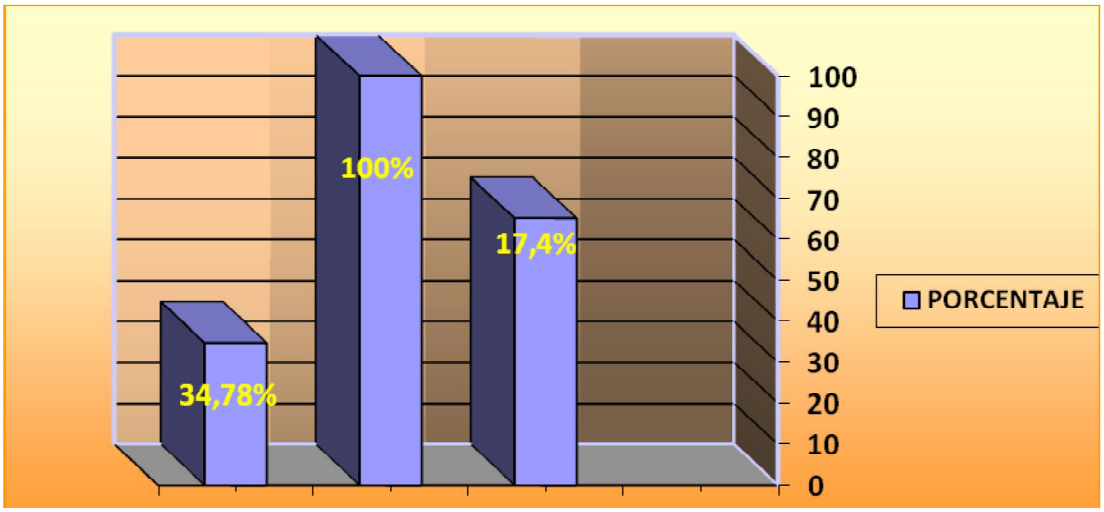
tanto, esta tarea ha contribuido a desarrollar de modo óptimo competencias tan importantes como la de comunicación lingüística, la de autonomía e iniciativa personal y la de aprender a aprender. Hemos incidido positivamente en su autoestima, uno de los objetivos que nos propusimos al realizar el cuestionario inicial, pues detectamos baja confianza en sí mismos.

C. AUTO-CONCEPTO EN CUANTO A LA CAPACIDAD DE CREAR HISTORIAS A PARTIR DE OTRAS HISTORIAS



Ocurre lo mismo que con el ítem anterior. este apartado viene a confirmar nuestra hipótesis, ya que, tras la intervención llevada a cabo, un 100% de los discentes expresó sentirse capaz de crear historias a partir de otras historias, cuando antes opinaba negativamente en un 65.70%. Por lo tanto, el aumento ha sido de un 65.22% de niños que ahora se sienten capaces de crear historias a partir de otras historias y que, además, disfrutan haciéndolo. Podemos decir que hemos incidido positivamente en su autoestima.

D. ACERCA DE SI LES GUSTA IMAGINAR COSAS INCREÍBLES Y FANTÁSTICAS



Sucede lo mismo que con la anterior cuestión, y, una vez más hemos confirmado nuestra hipótesis, puesto que en el cuestionario final los discentes manifestaron en un 100% su preferencia por imaginar cosas increíbles y fantásticas, frente a un pobre 34.78% expresado en el cuestionario inicial. Por lo tanto, el aumento total ha sido importante ya que un 65.22 % más considera tras la intervención que les gusta también imaginar cosas increíbles y fantásticas. Esto nos demuestra que uno de nuestros objetivos planteados en esta investigación, que es el de "diseñar tareas didácticas de proyección dialógica donde opere la metodología de la intertextualidad y de hipótesis fantásticas de base sinéctica" ha sido cumplido y alcanzado.

VII.1.2.

Instrumentos y evidencias de las tareas de la Tesis Fin de Máster

7.1.2.1
INSTRUMENTOS Y EVIDENCIAS DE LA TAREA 1: "POESÍA Y NARRACIÓN PARA JUGAR CON LOS SUEÑOS"

INSTRUMENTO 1

"Romance de la luna, luna" (*Romancero gitano*) de Federico García Lorca

RESEÑA BIOGRÁFICA

En el año 1898 nació Federico García Lorca en Fuente Vaqueros (localidad granadina). Lorca, hijo de un rico propietario y de una maestra, vivió una infancia rural a la que sumó una completa formación inicialmente se interesó por la música, pero se decantó por la literatura). La familia García Lorca se trasladó a Granada para que los hijos pudiesen seguir sus estudios. Sin embargo, consideró Federico que debía trasladarse a Madrid. Allí se alojó en la Residencia de Estudiantes, participó en su interesante vida artística y cultural y, además conoció a sus compañeros de generación y a muchas figuras del panorama artístico. En este ambiente conoce las Vanguardias, pero su personal sensibilidad sobrepasa las modas y triunfa definitivamente con su emblemático *Romancero gitano.* Adscrito a la llamada *Generación del 27*, es el poeta de mayor influencia y popularidad de la literatura española del siglo XX. Como dramaturgo, se le considera una de las cimas del teatro español del siglo XX, junto a Valle-Inclán y Buero Vallejo.

Tras vivir una enriquecedora temporada en Cuba y Nueva York (el impacto de esta ciudad da lugar a *Poeta en Nueva York*), vuelve a España. Durante la República, dirige la compañía *La Barraca*, grupo teatral universitario y uno de sus proyectos más queridos, con el que llevo el teatro clásico por todos los rincones de España. En 1933 visita Buenos Aires, donde sus dramas obtienen gran éxito. De regreso, Lorca, que es ya poeta de éxito, manifiesta públicamente sus ideas de izquierdas; este hecho lo pone en el punto de mira de los nacionales que lo asesinan nada más estallar la guerra civil (dos meses antes había dado por terminada La casa de Bernarda Alba). Murió ejecutado tras la sublevación militar de la Guerra Civil Española, por su afinidad con el Frente Popular y por ser abiertamente homosexual.

SÍMBOLOS DEL ROMANCE DE LA LUNA, LUNA

- La luna representa la muerte y la petrificación.
- La figura del caballo representa la pasión desenfrenada que conduce hacia la muerte, pues nunca alcanza el destino que añora.
- El gitano simbolizaría el conflicto entre primitivismo y civilización, entre instinto y sociedad. El gitano fracasa en sus intentos e adaptación a la sociedad y sucumbe a su "fatum" o destino trágico.

TEXTO:

La luna vino a la fragua
con su polisón de nardos.
El niño la mira, mira.
El niño la está mirando.
En el aire conmovido
mueve la luna sus brazos
y enseña, lúbrica y pura,
sus senos de duro estaño.
Huye luna, luna, luna.
Si vinieran los gitanos,
harían con tu corazón
collares y anillos blancos.
Niño, déjame que baile.
Cuando vengan los gitanos,
te encontrarán sobre el yunque
con los ojillos cerrados.

Huye luna, luna, luna,
que ya siento sus caballos.
Niño, déjame, no pises
mi blancor almidonado.
El jinete se acercaba
tocando el tambor del llano.
Dentro de la fragua el niño,
tiene los ojos cerrados.
Por el olivar venían,
bronce y sueño, los gitanos.
Las cabezas levantadas
y los ojos entornados.
Cómo canta la zumaya,
¡ay, cómo canta en el árbol!
Por el cielo va la luna
con un niño de la mano.
Dentro de la fragua lloran,
dando gritos, los gitanos.
El aire la vela, vela.
El aire la está velando.

VOCABULARIO DEL POEMA:

Fragua.- Fogón en el que se calientan metales, especialmente hierro, para forjarlos**.**
Polisón.- Armazón o almohadilla que las mujeres se sujetaban a la cintura para que la falda abultase por detrás.
Yunque.- Prisma de hierro, de sección cuadrada, para trabajar sobre él los metales**.**
Zumaya.- Ave zancuda
Lúbrica.- Aquí se utiliza como sinónimo de "seductora".

TEMA DEL ROMANCE:
La muerte de un niño gitano en una noche de luna llena.
En este romance, la luna, identificada como la divinidad de la muerte para los gitanos, aparece como un personaje de la narración. En la fragua, espacio típico del mundo gitano, ejecuta un baile ante un niño con el propósito de atraerlo y llevarlo con ella. El aire actúa como personaje testigo de toda la escena. El narrador utiliza un elemento típico de la lírica tradicional: la idea del canto de un ave como señal de mal augurio.

RECURSOS ESTILÍSTICOS:
Personificación de la luna y el aire.
Repeticiones: luna, luna, luna
Encabalgamientos: no pises/ mi blancor almidonado (la pausa de fin de verso no coincide con una pausa morfosintáctica-separación entre verbo y CD-)
Metáforas: "polisón de nardos" (femineidad y blancura), "senos de duro estaño" (símbolo de maternidad y dureza), "el tambor del llano (rumor de caballos), "bronce y sueño" (alusión al color de la piel de los gitanos y sueño o ensoñación).
Exclamaciones: ¡Ay, como canta…!
Anáforas: El niño/ el niño. El aire/el aire.
Imágenes: cabezas levantadas/ojos entornados.
Estructura paralelística: el niño la mira, mira/ el niño la está mirando. El aire la vela, vela/ el aire la está velando.
Paralelismos: cabezas levantadas/ojos entornados (sust-adj). Etc.

Léxico: campo semántico de rigidez (polisón, almidonado, pura), blancura (nardos, estaño, blancor, anillos blancos) y, frialdad (duro estaño) en contraste con el mundo de color (bronce) y ruido (tambor, caballos, gritos…) de los gitanos.

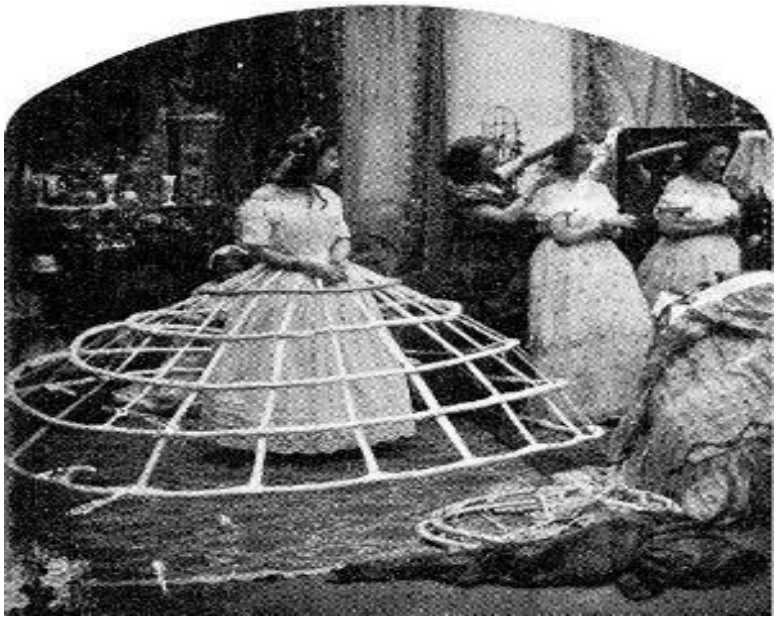
INSTRUMENTO 2

Aprendizaje del vocabulario imaginativo del poema "Romance de la luna, luna"

Hipótesis de trabajo didáctico: los niños entienden mejor los significados de las palabras extrañas si se les explican con imágenes ilustrativas.



POLISÓN



NARDOS




ESTAÑO




FRAGUA




LUNA Y NIÑO



ZUMAYA



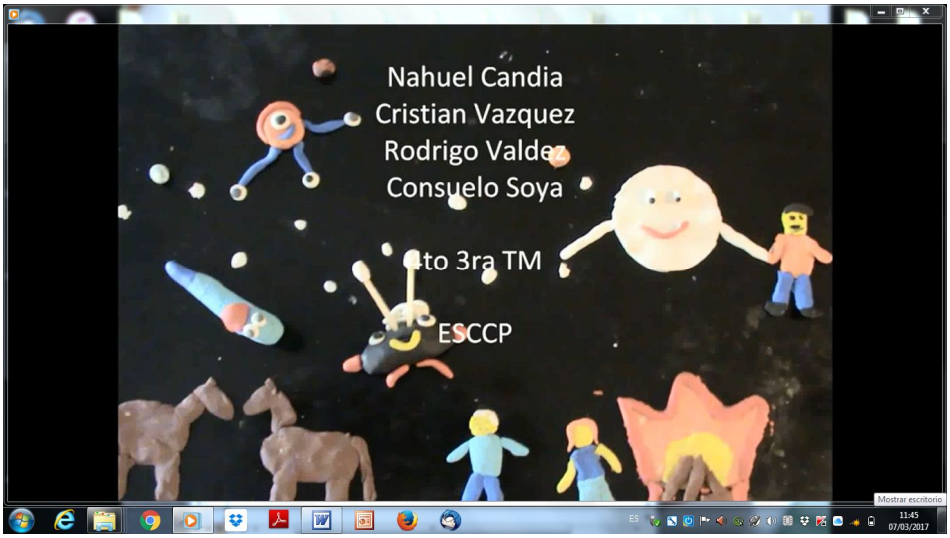
YUNQUE



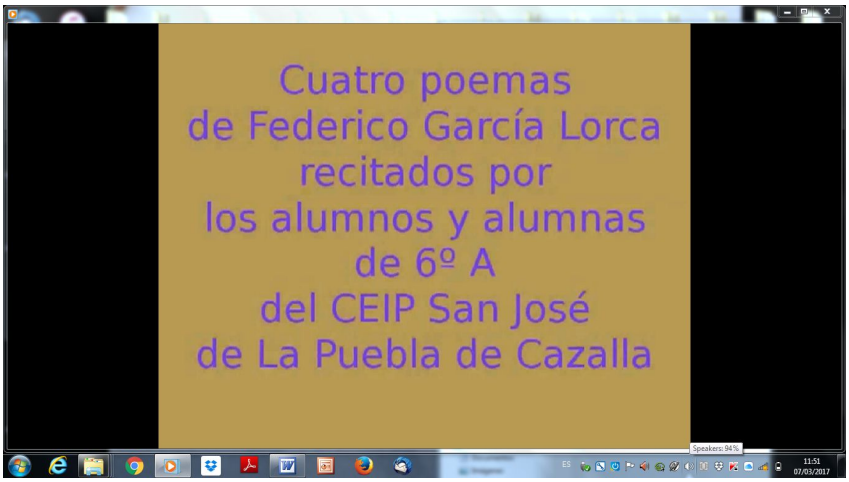
INSTRUMENTO 3

Taller de plastilina con el "Romance de la luna, luna"

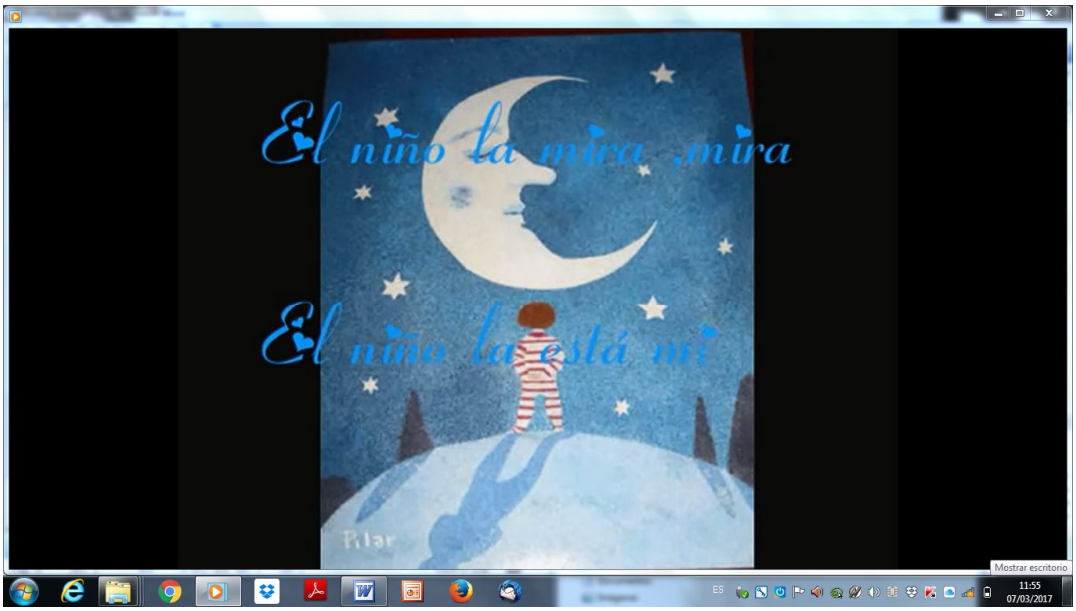
Modelo textual 1 (recital y plastilina):



Modelo textual 2 (recital y dibujos):

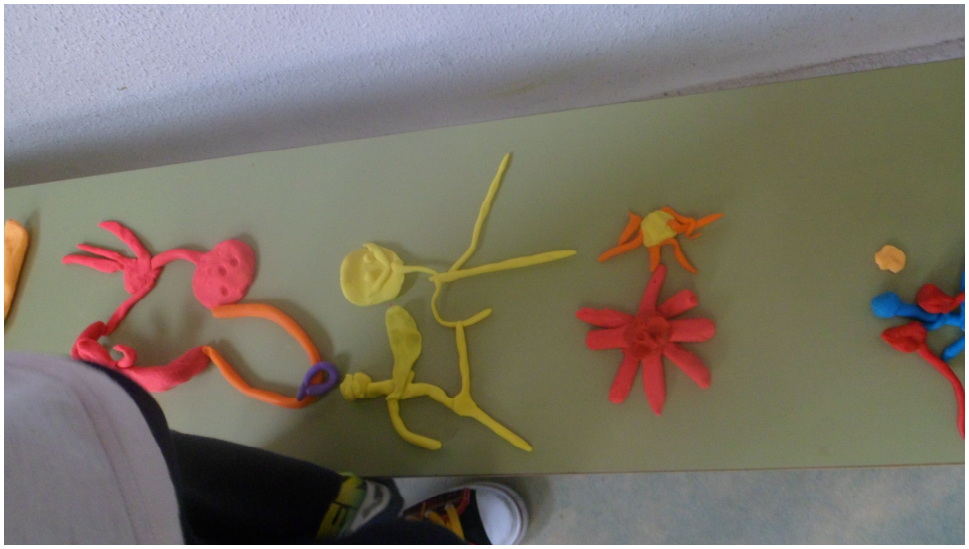


Organizador posterior al taller (afianzamiento lúdico de conocimientos):

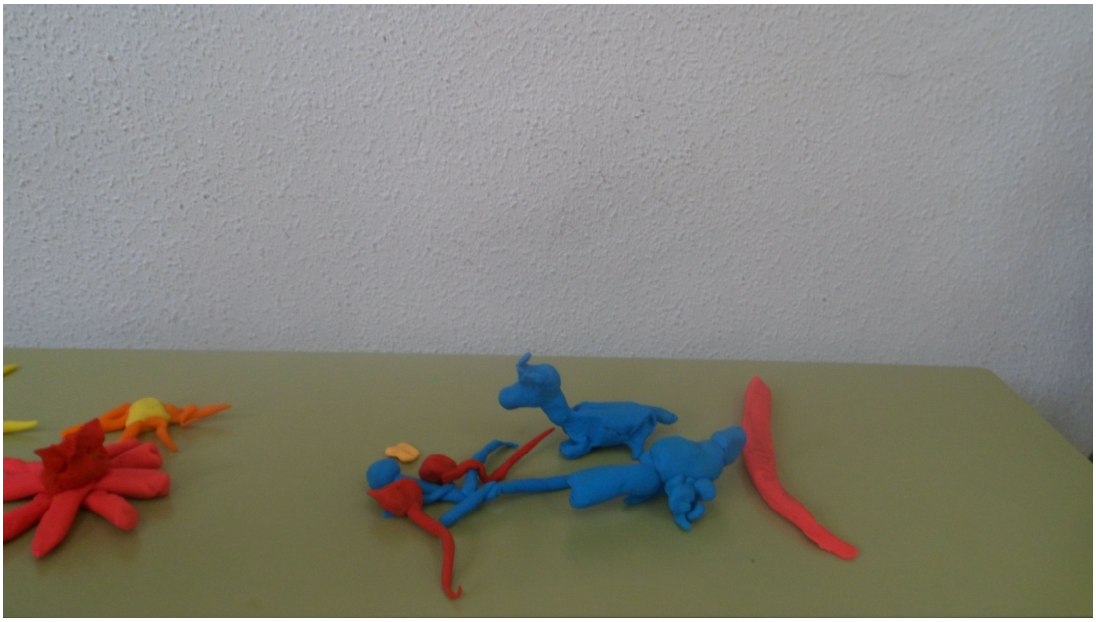


Referencia: montaje audiovisual de Cynthia Nataly Chocobar (Texto de García Lorca, imágenes del vocabulario imaginativo, fondo musical de Ana Belén).

Muestra fotográfica de trabajos realizados en el taller de plastilina "Romance de la luna, luna"



El niño, la luna, la fragua



Gitanos y caballos



La luna con su polisón de nardos



Taller completo

7.1.2.2
INSTRUMENTOS Y EVIDENCIAS DE LA TAREA 2: "JUEGOS SURREALISTAS A PARTIR DEL CUENTO *ROSA-FRÍA, PATINADORA DE LA LUNA*"

1. Lectura comprensiva del cuento *Rosa-fría, patinadora de la luna*, seguida de la construcción imaginativa de binomios fantásticos con vocabulario del cuento e imágenes del mismo.

Lectura docente de fragmentos del texto *Rosa- fría, patinadora de la luna* de María Teresa León, compaginados con su presentación oral espontánea del argumento resumido del cuento a los alumnos en asamblea de lectura comprensiva.

La lectura era alternada con cuestiones y formulación de hipótesis para estimular el diálogo y la imaginación de los niños. Por ejemplo: ¿Qué pasaría si un día sales al balcón de tu casa y te encuentras a Azulina? (Azulina es la vaca amiga de Rosa-fría. Como vuela, la lleva a la luna).

La fantasía hipotética los entrenó en el ejercicio asociativo de binomios fantásticos, esto es, la asociación inusitada de términos dispares procedentes del vocabulario y de las imágenes del texto para elaborar mundos conjuntos que ensanchan la realidad desde lo onírico.

Los binomios fantásticos no cesaron de producirse en esta lectura dialógica y también en el siguiente procedimiento consistente en la elaboración de dibujos a partir de la comprensión personal del cuento surrealista aprendido.



2. Dibujos sobre el cuento leído con binomios fantásticos icónicos



Los alumnos realizan dibujos sobre el cuento *Roa-fría, patinadora de la luna* destacando sus personajes favoritos y también produciendo binomios fantásticos donde los elementos estelares del universo relacionan lo lejano e inmenso con lo cercano y diminuto.

La hipótesis fantástica de partida era "¿Qué pasaría si me voy a la luna como Rosa-fría?". Las respuestas imaginativas de los alumnos postulaban historias con dibujos cuyas respuestas eran nuevas hipótesis fantásticas, como ocurre en los siguientes ejemplos:

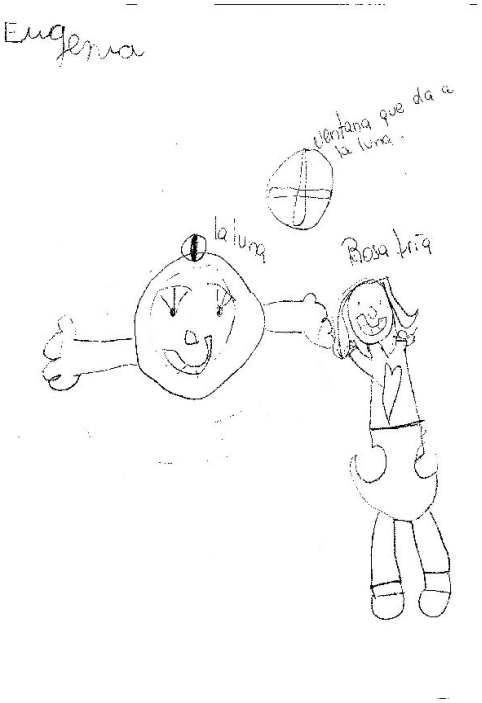
- El de Javier, cuya hipótesis es esta: ¿Qué pasaría si las estrellas se hiciesen amigas de los caracoles?".

- El de Abel, cuya hipótesis es: "¿Qué pasaría si invitara a las estrellas a mi cumpleaños?", donde el dibujo narra cómo las estrellas acuden encantadas y arregladas para la ocasión donde este alumno se dibuja en una nave espacial enviada a recogerlas.



- **El de Eugenia, cuya hipótesis es: "¿Qué pasaría si Rosa-fría llegara hasta la luna por una ventana?"**

- **El de Víctor, cuya hipótesis es: "¿Qué pasaría si Dalí y yo nos trasladáramos a la luna?"**





3. Visualización de vídeos e imágenes sobre Dalí y debate sobre el surrealismo







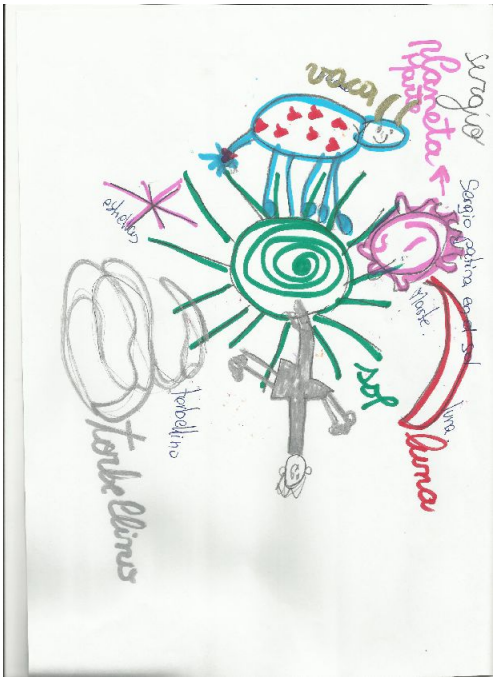


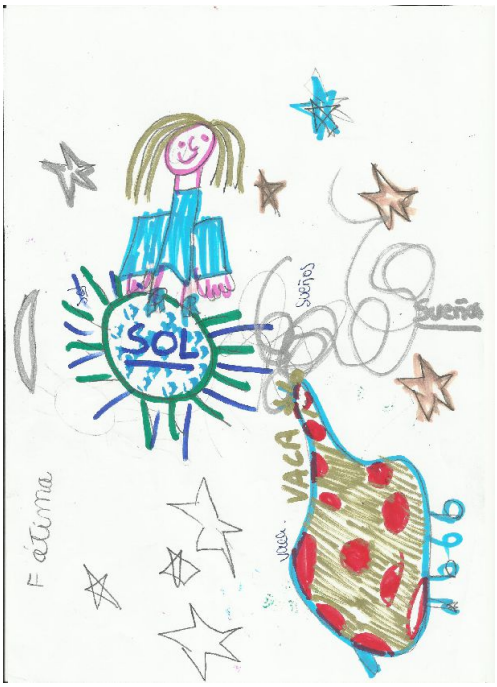
4. Expresión artística: hacemos nuestros propios cuadros surrealistas.




La luna




Sergio
Sergio cabina espacial
luna
sol
Torre Eiffel


SOL
Sueña
VACA
Fátima

7.1.2.3
INSTRUMENTOS Y EVIDENCIAS DE LA TAREA 3:
"PALABRAS LEJANAS EN MI MOCHILA"

1. Tarjetas con pictogramas a partir de palabras compuestas para realizar juegos de palabras surrealistas que sirvan como base en la iniciativa de crear un diccionario estrafalario con significados cómicos.

Ejemplo:

Canario

Cana + 

Fragmento de vídeo:

Alumno inventando definiciones cómicas para las palabras de tarjetas.



7.1.2.4
INSTRUMENTOS Y EVIDENCIAS DE LA TAREA 4: "TÍTERES PARA IMAGINAR HISTORIAS FANTÁSTICAS"

1. Títeres Nicanor, la gaviota, y Manuelita, la tortuga, para narrar historias de humor surrealista: el cuento de María Elena Walsh

Manuelita cuenta la historia de su vida, que es la de María Elena Walsh. Nicanor cuenta historias de humor que le ocurrieron en sus viajes, en la línea de los relatos surrealistas de Rodari.

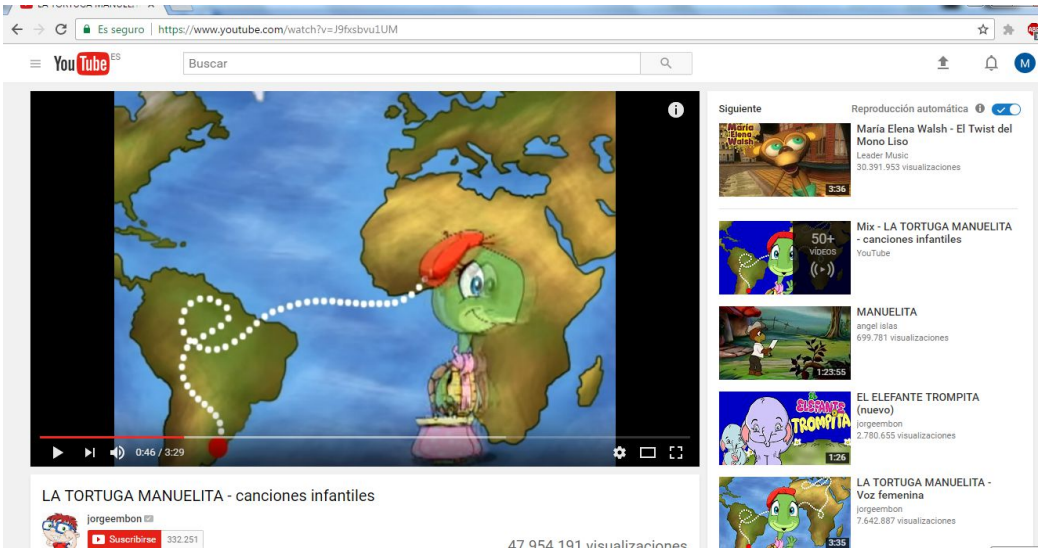




2. Karaoke sobre el poema de María Elena Walsh *Manuelita, la tortuga* en pizarra digital

Canción:

https://www.youtube.com/watch?v=J9fxsbvu1UM



Texto del poema musicado:

Manuelita vivía en Pehuajó
pero un día se marchó.
Nadie supo bien por qué
a París ella se fue
un poquito caminando
y otro poquitito a pie.

Manuelita, Manuelita,
Manuelita dónde vas
con tu traje de malaquita
y tu paso tan audaz.

Manuelita una vez se enamoró
de un tortugo que pasó.
Dijo: ¿Qué podré yo hacer?
Vieja no me va a querer.
En Europa y con paciencia
me podrán embellecer.

En la tintorería de París
la pintaron con barniz.
La plancharon en francés
del derecho y del revés.
Le pusieron peluquita
y botines en los pies

Tantos años tardó
en cruzar el mar
que allí se volvió a arrugar
y por eso regresó
vieja como se marchó
a buscar a su tortugo
que la espera en Pehuajó.

3. Creación de hipótesis fantásticas surrealistas y debate en asamblea

La hipótesis es: "¿Qué pasaría si Manuelita, en vez de haberse ido a París, viniera a Murcia?".

Debate sobre la invención de obras surrealistas a partir de la fantasía personal.





“”Pasaría que la tortuga se casaría con el tortugo y después vendrían a ver a los gitanos.”

7.1.2.5
INSTRUMENTOS Y EVIDENCIAS DE LA TAREA 5: "DRAMATIZAMOS NUESTRA OBRA"

1. Guion de la dramatización









Tortugalandia, ciudad de ilusión

Manuelita decidió que finalmente no se iría a París, pues estaba tan enamorada de su tortugo Bartolito, que se casaría con él. Así se hizo, se casaron y vivían muy felices en Pehuajó.



Los simpáticos tortuguitos, tuvieron hijos mellizos: Estrellita y Juancito, eran unos preciosos bebes tortuga que, eran la admiración de todos los habitantes de Pehuajó.



Un día, Bartolito y Manuelita, escucharon de un maravilloso lugar llamado Tortugalandia, ciudad de ilusión, que se encontraba en la Comunidad Autónoma de Murcia, y que, según decían los que la conocían era el mejor lugar para vivir.



Allí habían grandes piscinas de delfines para que los habitantes pudiesen jugar y refrescarse, castillos impresionantes con grandes jardines, piscinas gigantes de hinchables, fabulosos parques con todo tipo de juegos donde resaltaban las flores por su colorido, muchas heladerías con helados gigantes y de todos los sabores, pero sobre todo, este era un lugar muy especial porque siempre tenía las puertas abiertas a todos los niños y niñas del mundo que quisiesen visitar a las tortugas que allí vivían.

Un día, se le ocurrió a Bartolito una genial idea para reunir a muchos amigos en Tortugalandia y pasar un día agradable: organizaría una competición de patinaje. Por supuesto, invitaría a su amiga Rosa fría, la gran campeona de los patinajes organizados en la luna, a su compañera incondicional la vaquita azulina, al niño gitano del Romance de la luna, luna, a la misma Luna, al aullido de los lobos, a la sonrisa de los niños, a los planetas y meteoritos, al sol, a los gitanos y gitanas, y a todos los niños y niñas de cinco años del colegio Nuestra Señora del Carmen. Todos confirmaron su asistencia con mucha ilusión.

Finalmente llegó el día esperado, la primera en presentarse fue Rosa fría con su inseparable vaquita azulina, luego llegó el niño gitano del Romance volando con la luna de la mano, detrás de ellos venían en fila el sol y los planteas a continuació, entraron en escena el vaho de los caballos y la sonrisa de los niños.

La competición empezó y la emoción no se hizo esperar. Allí iban los participantes, corriendo sin parar y dándolo todo para ser los

campeones. Rosa-fría, por su experiencia en este tipo de competición iba ganando a los demás participantes, pero de pronto, algo ocurrió, los niños de cinco años estaban tan contentos, que empezaron a reír y reír sin parar sin darse cuenta que de esa manera "la sonrisa de los niños", que también era un participante comenzó a correr tan velozmente que pasó a Rosa-fría y ganó la carrera.

Todos felicitaron amablemente al ganador y luego de darle su premio hicieron una ronda para bailar felices por el día vivido.

Y, como se dice entodo cuento: "Colorín,colorado, este cuento se ha acabado!

FIN

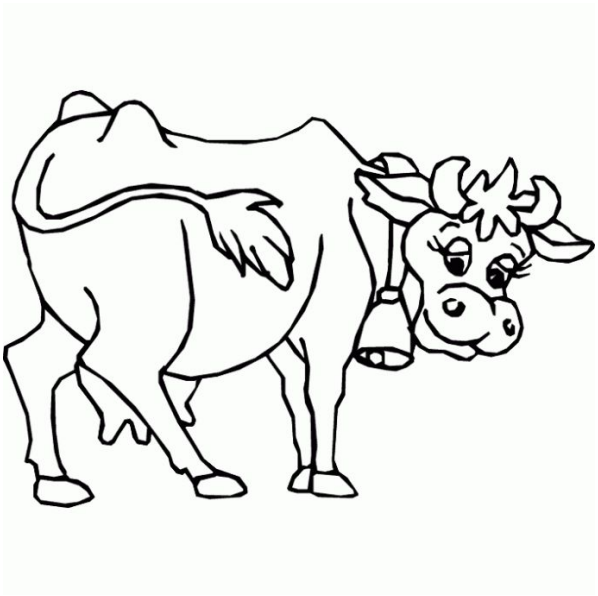
2. Imágenes para la confección de carteles sobre la obra dramática





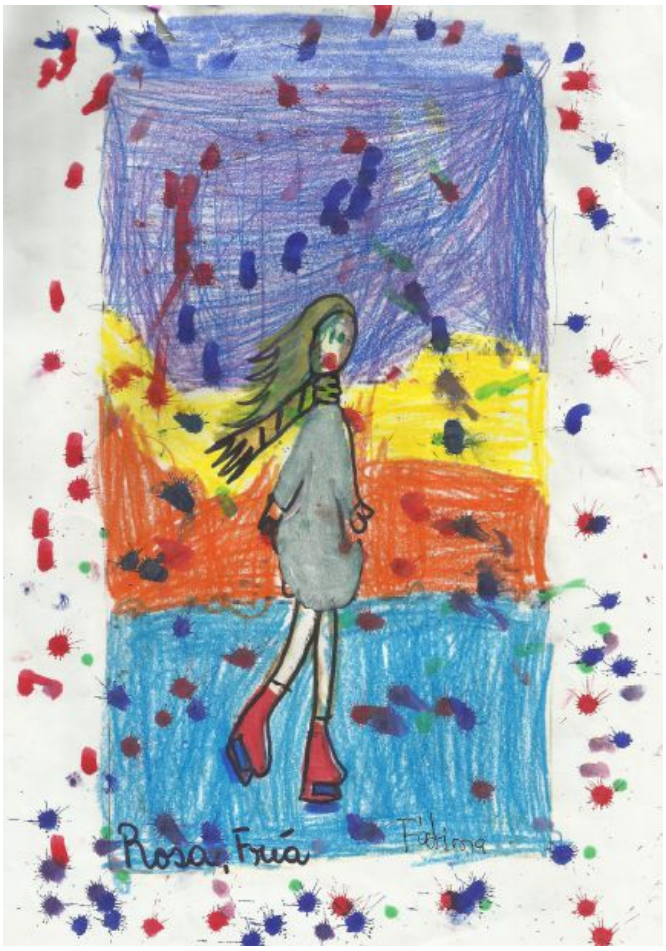


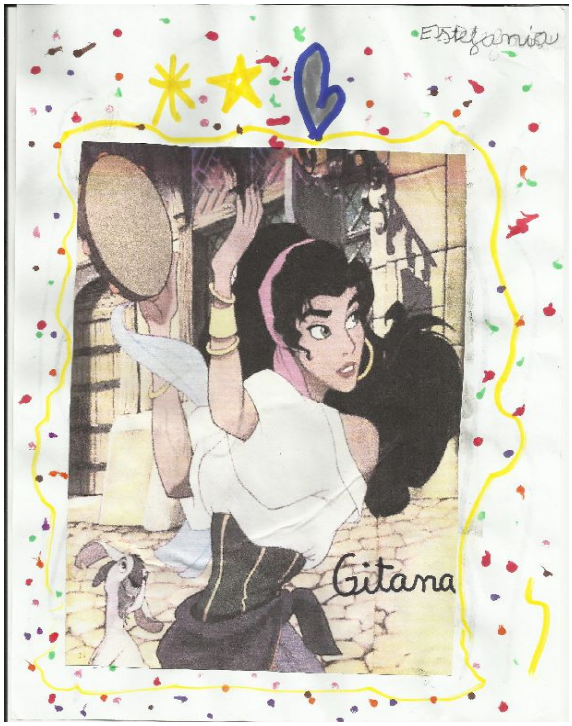


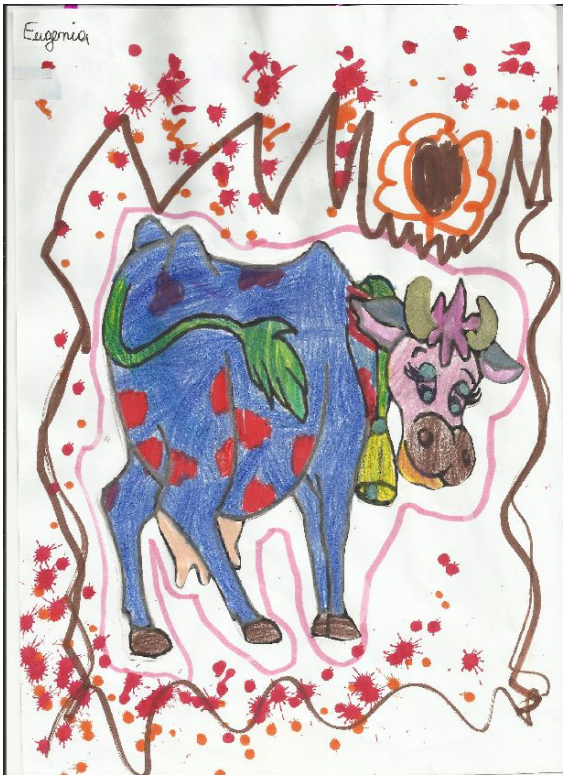




3. Carteles anunciadores confeccionados por los alumnos




Gitana


Eugenia





4. Confección del mural gigante de Tortugalandia como fondo escenográfico





7.1.2.6
INSTRUMENTOS Y EVIDENCIAS DE LA TAREA 6: "SOMOS ACTORES FAMOSOS"

1. Dramatización de la obra colectiva de creación propia





VII.2

Anexos de la investigación doctoral realizada con alumnado de España

VII.2.1.

Recolección de datos y de evaluación de la investigación

7.2.1.1
CUESTIONARIO INICIAL SOBRE PREFERENCIAS LITERARIAS Y DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD

Con este cuestionario queremos conocer tus preferencias.
Lee con atención las preguntas formuladas y contesta con sinceridad.
Muchas gracias por tu participación

Nombre: _____

Edad_____

Curso: _____

1) ¿Te gusta el leer?

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

NO ¿Por qué?

_____

_____

2) ¿Qué tipo de libros prefieres leer? Enumera según tus preferencias (1= Máximo; 9= mínimo).

Poesía----------

Aventura----------

Fantasía----------

Historias románticas----------

Miedo----------

Suspenso----------

Diversión----------

Cosas extrañas y divertidas--------

Otros (explica cual) ----------

3) ¿Te gusta inventar historias? Marca con una X la respuesta correcta.

SÍ □

NO □

4) ¿Qué tipo de historias te gusta o te gustaría inventar?

_____

_____

5) ¿Sabes lo que es un microrrelato? ¿Has creado alguno? ¿Dónde?

_____

_____

6) ¿Has creado alguna historia en el colegio?

SÍ □

NO □

7) ¿Crees que puedes inventar historias con dos objetos que no tengan nada que ver el uno con el otro?

_____

_____

8) ¿Qué crees que es el surrealismo?

_____

_____

9) ¿Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro?

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

NO ¿Por qué?

_____

_____

10) ¿Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos?

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

NO ¿Por qué?

_____

_____

11) ¿Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti?

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

NO ¿Por qué?

_____

_____

12) ¿Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas?

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

NO ¿Por qué?

_____

_____

13) ¿Sabes lo que es una performance?

SÍ □
NO □

14) ¿Cómo te gusta trabajar? Marca con una X.

SÓLO □
EN PEQUEÑO GRUPO □
EN GRAN GRUPO □

7.2.1.2
CUESTIONARIO FINAL SOBRE PREFERENCIAS LITERARIAS Y DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD

Con este cuestionario queremos conocer tus preferencias.
Lee con atención las preguntas formuladas y contesta con sinceridad.
Muchas gracias por tu participación

Nombre: _____

Edad_____

Curso: _____

1) ¿Te gusta el leer?

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

NO ¿Por qué?

_____

_____

2) ¿Qué tipo de libros prefieres leer? Enumera según tus preferencias (1= Máximo; 9= mínimo).

Poesía----------

Aventura----------

Fantasía----------

Historias románticas----------

Miedo----------

Suspenso----------

Diversión----------

Cosas extrañas y divertidas--------

Otros (explica cual) ----------

3) ¿Te ha gustado inventar historias? Marca con una X la respuesta correcta.

SÍ □

NO □

4) ¿Qué tipo de historias son las que más te ha gustado inventar?

_____

_____

5) ¿Cómo definirías un micro-relato surrealista?

_____

_____

6) ¿Has creado alguna historia en el colegio?

SÍ □

NO □

7) ¿Crees que puedes inventar historias con dos objetos que no tengan nada que ver el uno con el otro?

_____

_____

8) ¿Qué crees que es el surrealismo?

_____

_____

9) ¿Te ha gustado pintar tus sueños en un cuadro?

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

NO ¿Por qué?

_____

_____

10) ¿Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos?

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

NO ¿Por qué?

_____

_____

11) ¿Te ha gustado compartir con tus compañeros historias creadas por ti?

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

NO ¿Por qué?

_____

_____

12) ¿Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas?

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

NO ¿Por qué?

_____

_____

13) ¿Te ha gustado hacer una performance?

SÍ □
NO □

14) ¿Cómo te gusta trabajar? Marca con una X.

SÓLO □
EN PEQUEÑO GRUPO □
EN GRAN GRUPO □

7.2.1.3
ENTREVISTA A DOCENTES TUTORAS DEL COLEGIO "RICARDO CAMPILLO"

-Investigadora: ¿Podrías decirme cuántos niños y niñas pertenecen a los grupos participantes?

-Docentes: Concretamente se trata de 49 alumnas y alumnos de 5º de primaria, divididos en dos líneas; A y B, de los cuales 26 pertenecen al grupo A y 23 al grupo B. El total de alumnado participante será de 49 estudiantes (24 niñas y 25 niños).

-Investigadora: ¿Me podéis informar sobre la diversidad existente en los grupos?

-Docentes: el alumnado de ambos cursos muestra gran diversidad cultural y cognitiva. En el Grupo A hay dos niñas oriundas de diversos continentes(una chica y otra brasileña), un niño disléxico, cinco de educación compensatoria, uno con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad y dos niños con altas capacidades. En el Grupo B hay dos niños disléxicos, una niña con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad, uno con sordera, tres niños procedentes de familias de origen marroquí y un niño de origen chino. No hay casos de desconocimiento del idioma o de costumbres propias del contexto sociocultural en el que se encuentra el centro. Tampoco existen casos de absentismo escolar.

-Investigadora: ¿Podríais informarme sobre el modelo de educación literaria que seguís?

-Docentes: Intentamos ir acorde a los tiempos actuales. Aunque no se puede hacer mucho con el tiempo que tenemos y a veces el currículo que debe cumplirse se complica para realizar algunas actividades. Pero intentamos hacerlo bien e intentamos ir innovando.

Hace unos meses hemos participado en un concurso para crear microrrelatos a nivel regional. Intentamos ofrecerles lecturas variadas y también fomentar la escritura. Se trata de grupos de alumnos muy motivados y trabajadores.

Investigadora: ¿Me podríais decir qué esperáis de este proyecto?
Docentes: Esperamos poder ver una manera diferente de educación literaria que nos ayude a llegar mejor a los niños y niñas, poder conectar con ellos y ofrecerles metodologías nuevas y actuales que deriven en la mejora de las prácticas educativas.

7.2.1.4
VACIADO DE PREGUNTAS ABIERTAS DE LOS CUESTIONARIOS

Participante 1

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		N	No mucho porque me canso leyendo
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Porque me sentiría más libre en mi habitación
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Porque me gusta
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			N	Porque me da vergüenza
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Porque tengo mucha imaginación

Participante 2

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Porque me entretiene
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			N	Porque mis sueños siempre son de miedo y no me gusta recordarlos
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Porque podría crear un cómic
Te gustaría comentar con tus compañeros			N	Son aburridos

historias creadas por ti				
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			N	Sería muy difícil que una encajara con otra

Participante 3

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Leer entretiene mucho y con el puedes aprender palabras
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Quedaría muy bonito y es bueno para la imaginación
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Es divertido
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Me gusta contar cosas en grupo
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Quedaría bien

Participante 4

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Depende del libro, me gusta leer porque me divierto
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Para mí, los sueños son personales
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Me gusta inventar historias
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas			S	Quiero que todos sepan como pienso

por ti				
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			N	Me costaría hacer una película con tres cosas diferentes

Participante 5

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Me enseña mucha cosas y aparte me ayuda a pasar el rato diariamente
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Cada día me vería a mi mismo
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Crearía historias de fantasía
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Me quiero abrir a los demás
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Me gusta inspirarme en películas

Participante 6

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Me gusta meterme en un mundo con una historia diferente, además de divertirme y aprender vocabulario
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Realmente no me saldría bien mis dibujos pero podría hacer una investigación relacionando mis sueños con un humor y otra diferente
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Un dibujo da para escribir mil historias
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas			S	Para ver a dónde llega mi imaginación, si de forma positiva o negativa

por ti				
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Soy capaz de inventar historias con diferentes fuentes de información

Participante 7

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	A veces descubro palabras nuevas y me interesan
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Así los recordaría siempre
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Sí soy de hacer una historia pero lo importante es intentarlo
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Así ellos me dicen si está chulo o está mal
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			N	Sería demasiado difícil

Participante 8

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Leer me inspira mucho y me relaja
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Así me puedo expresar mis cosas
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Es divertido y además enseñas a otros a dibujar
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas			S	Se inspiran y también cuentan historias

por ti				
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			N	Me hago un lío

Participante 9

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Leer es muy divertido y se aprende mucho a no cometer faltas de ortografía
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Depende del sueño que sea
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	A partir de un dibujo se puede inventar una historia superlarga
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Así saben la inteligencia y memoria que tengo
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Como ya he dicho en la actividad, se puede crear historias fantásticas mediante varias películas

Participante 10

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Libros de aventura muy fascinantes
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			N	Me gustaría expresarlos oralmente
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Tengo mucha imaginación
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas			S	Pero las que sean fascinantes

por ti				
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	De todo se puede sacar una historia

Participante 11

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Me interesa lo que ocurre
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Me haría recordar lo que soñé
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Soy capaz de crear una historia fantástica porque me gusta
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	A lo mejor le gusta a mis compañeros
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Me sé muchas películas

Participante 12

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	A veces son divertidas, a veces aburridas
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	A veces están chulos y divertidos, a veces no porque son tantos mis sueños
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			N	No sé si tengo mucha imaginación para hacer una historia fantástica
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas			S	A veces me gusta, a veces no

por ti				
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Si son interesantes y que coincidan un poco

Participante 13

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		N	Me aburre mucho
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			N	No tengo muchas ganas
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Porque sí
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Porque tengo ganas
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Parece chulo

Participante 14

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Aprendes cosas interesantes y lees mejor
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Así desarrollaría la imaginación y la pintura
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	La imaginación ayuda a imaginarte la historia como si fueras tú el protagonista

Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Ellos me darían su opinión y les haría caso
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Podría ser como un reencuentro de personajes

Participante 15

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Es entretenido
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			N	No me apetece
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			N	No sé qué hacer
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			N	No quiero
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			N	No se me ocurre nada

Participante 16

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Cuando leo se me quedan las palabras y así tengo más vocabulario y no cometo faltas de ortografía
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Me gustaría recordar los sueños
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Es divertido hacer una historia sin dibujos

Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Saber si puede ser buena o mala
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Es divertido

Participante 17

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Así aprendo cosas y la palabra que no sé la busco en el diccionario
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Encima aprendo a pintar y recordaría mis sueños
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Soy capaz y es divertido
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Hablaría con mis compañeros
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Haría historia y aprendería

Participante 18

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Aprendo un montón leyendo y es muy divertido
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Me encanta en la práctica y es bonito y divertido
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	A lo mejor viendo dibujos piensas en alguna idea o te inspiras

Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Me servirían sus opiniones para añadir o quitar alguna parte
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Creo que podría

Participante 19

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Me divierte
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Así los recuerdo
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Hay muchas historias divertidas de dibujos
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Todos me agradarían
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Todas son chulas

Participante 20

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Si son de fantasía
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Los sueños se pueden hacer realidad
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			N	Es aburrido

Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Si les gusta a lo mejor me aplauden
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	

Participante 21

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Hay historias interesantes
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			N	La gente miraría lo que me gusta
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Tengo muchísima imaginación
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Me podrían dar ideas
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Me quedaría una peli muy chula

Participante 22

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Leer los libros de historia y divertidos, no los de fantasía y de pequeños
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Me encanta dibujar
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Tengo mucha imaginación

Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Para ver si les gusta
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Me quedaría de miedo

Participante 23

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	La mayoría de libros que tengo en casa son aventuras y los libros de aventuras me encantan
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	A mi me gusta pintar y pintar mis sueños en un cuadro
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Me encanta
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Me gustaría enseñar a mis compañeros lo que sé
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Me gusta mezclar historias

Participante 24

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Sobre todo me gusta mucho leer libros más infantiles
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Me gustaría
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Puedo

Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Me gustaría que las escuchasen
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Puedo

Participante 25

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Es divertido leer libros, por ejemplo Narnia
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Así descubro lo que he soñado
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Si dibujo lo relaciono con la historia
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			N	Se reirían de mi
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			N	Me parece difícil

Participante 26

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Porque habla de aventuras y a mi me gusta mucho las aventuras y así aprendo más leyendo
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Siempre lo veré en ese cuadro y nunca lo olvidaré
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Me gusta dibujar

Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Así disfruto yo y ellos
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Me gusta inventar historias

Participante 27

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	N	Me cuesta
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Pero no dibujaría bien
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Me inspira para hacer historias
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Me dirían si está bien o no
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Además me dejaría con ideas

Participante 28

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	En los libros que leemos aprendemos muchas palabras
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Ya lo hice
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Es divertido

Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Para que mis amigos me digan cómo lo he hecho
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Me gusta crear historias

Participante 29

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	A veces, me gusta según si no es aburrido
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Es divertido
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Soy capaz
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Puede ser porque soy tímido
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Es divertido

Participante 30

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Me gusta leer libros de “El club de Tea” porque son de aventuras, misterio y a veces de fantasía
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Me creo capaz
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Nunca lo he experimentado y me gustaría probarlo

Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Me gustaría enseñarle mi trabajo
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Querría experimentarlo

Participante 31

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Aprendo palabras nuevas y me relaja
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			N	No tengo sueños, tengo pesadillas la mayoría de las veces
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Tengo mucha imaginación
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Me gusta saber si le gusta o no
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Creo que sí podría

Participante 32

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Cuando leo toda la página me la imagino en mi mente
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Me encanta dibujar y pintar mis sueños
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Los puedes ver y los puedes relacionar con una historia

Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Me gusta que mis compañeros me den su opinión
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Juntándolas saldrá una historia divertida

Participante 33

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Depende de la historia o del libro
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Sueño que tengo un móvil Apple y me gusta mucho
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Perfectamente se puede imaginar
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			N	Me da vergüenza
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			N	No se me da bien trabajar en el ordenador

Participante 34

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Depende si me gusta el libro
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Me gusta dibujar, y pintando mis sueños para practicar más, pero no se me había ocurrido esa idea
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Es divertido ponerte esos retos

Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Para que me den su opinión
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Tengo mucha imaginación, y me veo capaz

Participante 35

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Me relaja y me ayuda a calmarme
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			N	Mis sueños son raros y los personajes que aparecen son difíciles ya que cambian de forma
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Aunque no sepa dibujar muy bien tengo ganas de ver cómo me saldría
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Creo que les gustaría oírla
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Creo que soy capaz

Participante 36

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Te diviertes mucho. Pero depende de qué libro sea
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Estaría bonito pero no se me ha ocurrido nunca
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Para mi sería fácil y sería capaz de hacerlo

Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Me gustaría pero me da un poco de vergüenza
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			N	Nunca lo he hecho y creo que no podría

Participante 37

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Aprendo muchas palabras nuevas y los libros son muy interesantes
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Me gusta dibujar
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Me gusta
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	También me gustaría escuchar la de los demás
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Soy muy creativo

Participante 38

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Es como una película que dura mucho y porque me parece que es muy entretenido
			N	Como yo leo un poco lento se me hace muy pesado y aparte cuando los libros son más gordos solo con verlos me desespero
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Sería como que tengo mi sueño pintado para siempre y lo podría ver cuando quisiera
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Un día lo hice y me pareció muy fácil

Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			N	Me da mucha vergüenza
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			N	No me gusta inventar historias cuando ya están inventadas

Participante 39

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	A mi me da alegría, te da cultura y aprendes más palabras
			N	A veces algunos libros son aburridos
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Si sueñas que has volado sería muy bonito
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Una vez hice uno
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Si les si les gustan las historias, a lo mejor ellos pueden coger alguna idea y que le salga bonito
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			N	Es difícil

Participante 40

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	N	Me dan libros súper aburridos
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Soy muy mala dibujando
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Ya lo he hecho

Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Me encanta conversar
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	……..

Participante 41

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Es divertido pero no me gustan todos, solo los de aventuras
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			N	No se me da bien dibujar y no me gusta dibujar
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Soy muy creativa para ese tipo de cosas
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Me gustaría saber su opinión
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			N	Para eso no soy creativa y no me gusta

Participante 42

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	En los libros tienes muchas aventuras y aprendo muchas cosas
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Puedo
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Soy creativa

Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Así me dicen si está bien o necesita algo más
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Tienen un poco de relación

Participante 43

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Así me relajo
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Así recordar todos los sueños hasta que me gusta colorear
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Es más divertido
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Así me van a decir que soy maravillosa
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Me gusta actuar

Participante 44

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Solo los libros de aventuras porque me gustan las aventuras
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Es muy divertido
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Mirándolo se me ocurren muchas historias e ideas

Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Lo he creado yo y me gusta compartirlo
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Cuando lo hago se me ocurren muchas ideas

Participante 45

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Puedes conseguir tener más vocabulario que si no lees
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Practico mucho y me gusta mucho pintar y dibujar
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Es divertido y yo tengo mucha imaginación
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			N	A lo mejor no les gusta
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Pero tardaría un rato en acabarlo

Participante 46

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Te puede ayudar a expresarte mejor y comprenderlo mejor
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			N	No sería capaz de dibujar mis sueños
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			N	No sé dibujar

Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Entre todos podemos hacerlo muy chulo
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			N	No veo películas

VII.2.2.

Instrumentos y evidencias de la investigación realizada

7.2.2.1
INSTRUMENTOS Y EVIDENCIAS DE LA TAREA 1: "FORO SURREALISTA INTERCULTURAL: *DIMENSIÓN DALÍ*"

1. PRESENTACIÓN DEL FORO Y DE LA TAREA EN ESPAÑA

Modelo audiovisual de inspiración: vídeo escolar



1º Foro literario con alumnos de tercer año de la escuela secundaria José Pilar Cota Carrillo

Sondeo de ideas previas

Cuestiones:

- ¿Qué es un foro literario?
- ¿Qué es el surrealismo?
- ¿Por qué es un foro "intertextual surrealista"?
- ¿Quién es y qué hizo Salvador Dalí?

Visionado de vídeos sobre el surrealismo y Dalí

- *El surrealismo*. Introducción de Carina (duración 2:43 minutos). https://www.youtube.com/watch?v=2FAG5qc2a3U

- *Las claves para entender la pintura surrealista* del canal de arte para niños que administra Rafael López Borrego (duración 3:36 minutos). https://www.youtube.com/watch?v=3_iN1m1lyVk

- *Salvador Dalí, breve biografía y su obra/subtitulado en inglés* (duración 3:18). https://www.youtube.com/watch?v=UKFNOlQhhMQ

- *Minibiografías, Salvador Dalí* (fragmento editado desde el minuto 1:07 hasta el minuto 2:02). https://www.youtube.com/watch?v=lyQmVOdWf3U

- *Todo lo que siempre quise saber sobre Dalí* (fragmento editado hasta el minuto 0,48). https://www.youtube.com/watch?v=M-F77oGct_Q

- *Salvador Dalí para niños* (fragmento editado del minuto 2:48 al minuto 3:28); vídeo *Infinitos* Ep 1 (duración 3:39 minutos). https://artecontusmanitas.wordpress.com/2013/05/13/salvador-dali-para-ninos/

- *Biografía de Salvador Dalí y sus obras más importantes* (fragmento editado desde el minuto 3:45 hasta el 4:54). https://www.youtube.com/watch?v=QLm1uXjCspE

- *Salvador Dalí, mi loco preferido*. https://www.youtube.com/watch?v=nuBIWkv5q1E

- *Tribute to Salvador Dalí and Pink Floyd*. https://www.youtube.com/watch?v=QyQo2yE4gpg

- "Eungenio Salvador Dalí" (duración 5:23 minutos), canción de Mecano. https://www.google.es/#q=Eungenio+Salvador+Dal%C3%AD&

-



2. EVENTO DEL FORO INTERTEXTUAL SURREALISTA EN ESPAÑA

Tras el pase de la antología de vídeos surrealistas, los alumnos españoles exponen sus ideas, opiniones, percepciones y conocimientos sobre el surrealismo y el legado de Salvador Dalí.



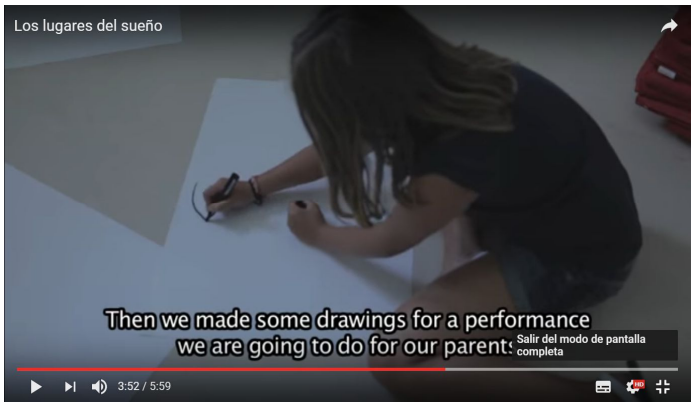


7.2.2.2
INSTRUMENTOS Y EVIDENCIAS DE LA TAREA 2: "CREACIÓN COLECTIVA DE RELATOS SURREALISTAS: *EL LUGAR DE LOS SUEÑOS*"

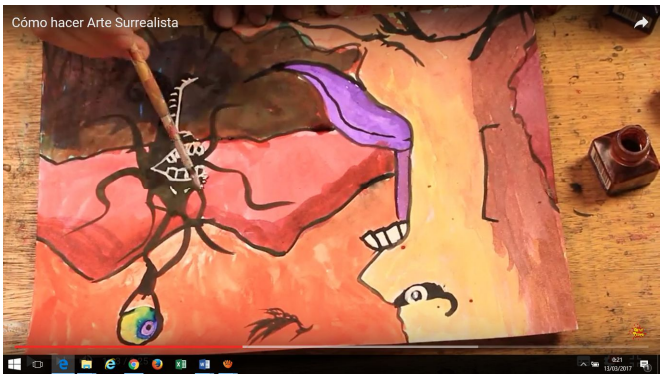
1. VISIONADO DE VÍDEOS Y OBRAS SURREALISTAS PARA INSPIRAR LA CREACIÓN DE RELATOS DE SUEÑO COLECTIVO CON ALUMNADO ESPAÑOL

- *Los lugares del sueño* editado por el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (fragmento editado hasta el momento 1:13 y desde el minuto 3:37 hasta el minuto 3:50). https://www.youtube.com/watch?v=zD8eymBTQVA





- *Cómo hacer arte surrealista-Artetrack* (duración 3:22). Total de minutos visualizados: 5 minutos. https://www.youtube.com/watch?v=bIoQ5VZEr-A



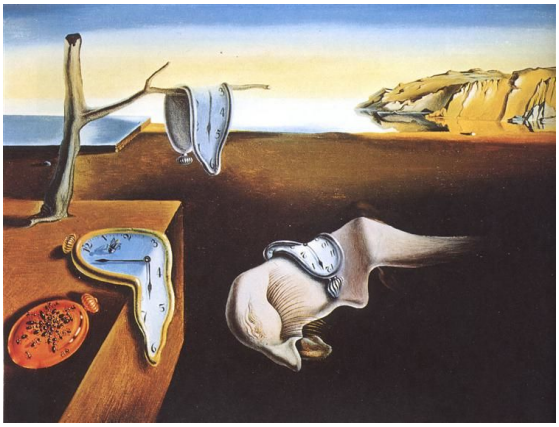
- Obras de pintores surrealistas: René Magritte, Salvador Dalí y Remedios Varo:



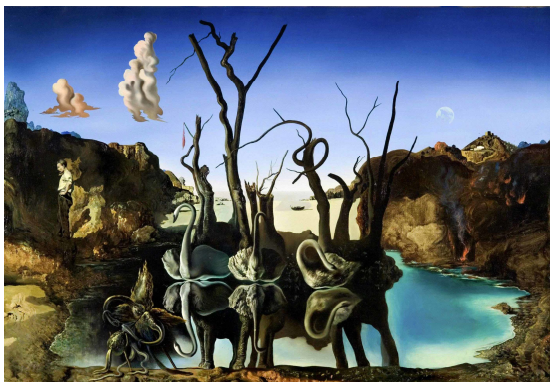
"La traición de las imágenes". René Magritte. 1929.
http://www.elcuadrodeldia.com/post/90284510753/ren%C3%A9-magritte-la-traici%C3%B3n-de-las-im%C3%A1genes-esto



"El hijo del hombre". René Magritte. 1964.
https://elespiritudelchemin.wordpress.com/2011/08/28/el-hijo-del-hombre-1964-rene-magritte/



"La persistencia de la memoria". Salvador Dalí. 1931.
https://www.wikiart.org/es/salvador-dali/la-persistencia-de-la-memoria-1931



"Cisnes reflejando elefantes". Salvador Dalí. 1937.
https://historia-arte.com/obras/cisnes-reflejando-elefantes-de-dali



"Vagabundo". Remedios Varo. 1957.
http://www.taringa.net/posts/imagenes/5410658/Remedios-Varo-pintora-surrealista-La-coleccion-mas-grande.html



"Creación de las aves". Remedios Varo. 1957.
http://www.esacademic.com/pictures/eswiki/82/Remedios_Varo_(388484001).jpg

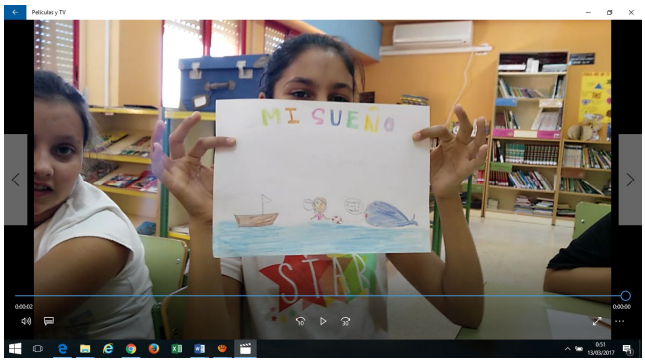
- Visualización del vídeo *René Magritte y su obra.* https://www.youtube.com/watch?v=-d16owLeZFw&index=5&list=PL-ANXY8U_Q7RhwOM8jCb4uj1H-yDtj8g0





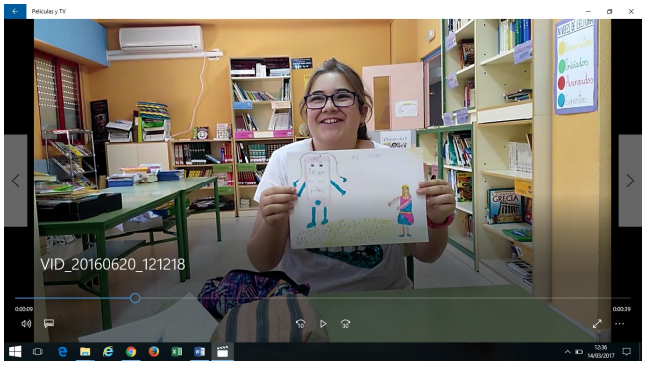
2. COMPOSICIÓN Y COMUNICACIÓN DE UN SUEÑO COLECTIVO CON ALUMNADO ESPAÑOL

En grupos de cinco o seis personas se comunicaron los sueños individuales para poder conformar posteriormente el sueño colectivo fruto de unir todos los sueños. Esta actividad se realizó con diferentes estrategias, según las características del grupo y en tutorías grupales. En fila uno comienza a contar su sueño y el alumno siguiente debe unir el suyo a este dando sentido a esa historia inconexa. Luego de unidos los sueños se escribe la historia de creacion colectiva. Y finalmete adviene la comunicación del sueño de cada colectivo al grupo clase

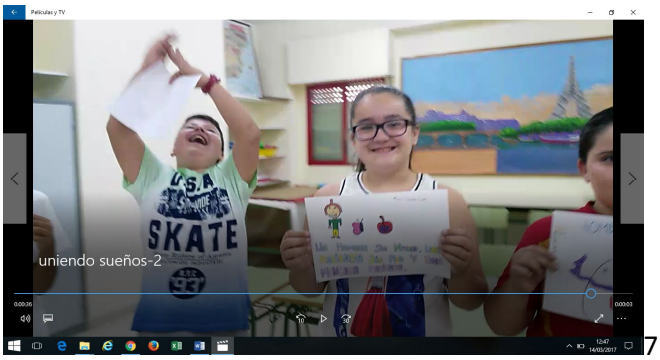


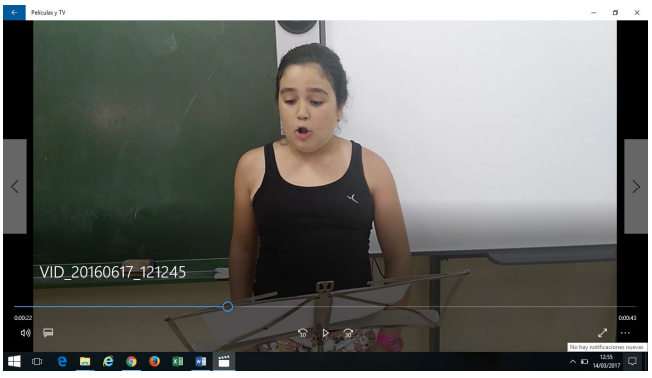












Véanse los documentos audiovisuales del “sueño colectivo” en:

EJEMPLOS DE RELATOS COLECTIVOS ELABORADOS Y DE LOS TEXTOS Y DIBUJOS INDIVIDUALES CREADOS E INTERTEXTUALIZADOS

Relato colectivo 1: "Una historia sin sentido"

Érase una vez una niña que se llamaba Aya. Estaba volando sobre las nubes. Un día vio una gran nube. Encima tenía un parque. Y dijo. "¡qué guay! Voy a tirarme del tobogán.

Se tiró. Y de pronto cayó del cielo y acabó en una guerra. Luego apareció un niño llamado Santiago, que montaba en un dinosaurio. Y dijo: "Parad ya de hacer esta guerra.".

Aya, la niña, estaba muy asustada. Así que vio un portal y se metió. Luego apareció en un mundo mágico donde los árboles hablaban y estaba todo lleno de flores. Estaba muy contenta, pero vio una espesa niebla y apareció en otro mundo mágico donde había unos pies gigantes y alrededor de ellos un cinturón gigante que era otro tobogán. Allí conoció a una niña ,que se llamaba Rebeca, con su padre Antonio Miguel, y vivieron felices y comieron perdices.

Santi, Raúl, Marta, Rebeca, Lucía y Aya

Intertextos:

El sueño de Aya

Érase una vez una niña. Al despertarse vio el cielo y las nubes como si fueran su casa. Había un gran espejo. Se vio en él y vio unas alas muy bonitas. Con boca impresionante se quedó; había en las nubes árboles, animales, la cocina, el salón…



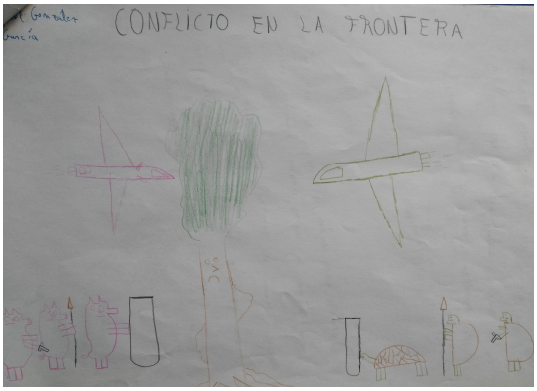
El sueño de Marta

Soñé que apareció e n el colegio una nube muy grande que levantó el colegio y lo elevó hasta el cielo. Allí había un tobogán desde el que podíamos bajar a la tierra.



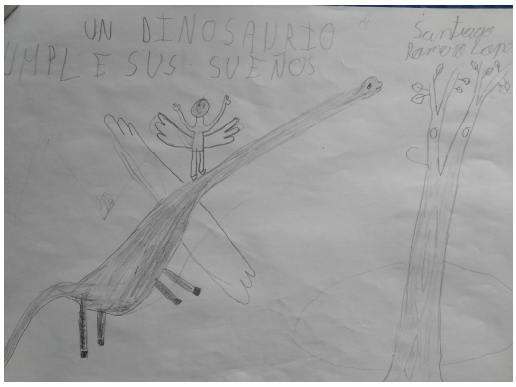
El sueño de Raúl

Es una guerra de cerdos contra tortugas en la que un árbol, harto de los conflictos, decidió ponerse en medio y desde entonces el conflicto está paralizado.
Durante años, cerdos y tortugas se han enfrentado con armas y vidas. Ambos bandos creen que tienen el control. Todos creen que para parar hace falta un ejército, pero solo hace falta la voluntad de un árbol.



El sueño de Santiago

El sueño trata de un dinoaurio que intenta cumplir sus sueños gracias a un niño mago.



El sueño de Lucía

Érase una vez una niña que se llamaba Lucía. Se cayó en un mundo mágico donde los árboles y las flores le hablaban. Allí fue muy feliz.



El sueño de Rebeca

Mi sueño trata sobre unas piernas gigantes que alrededor tienen un cinturón gigante que era un tobogán y había muchas espirales. También había personas viviendo allí. Ese mundo se llama el mundo de los sueños.



Relato colectivo 2: "El sol parlante y la niña cerda"

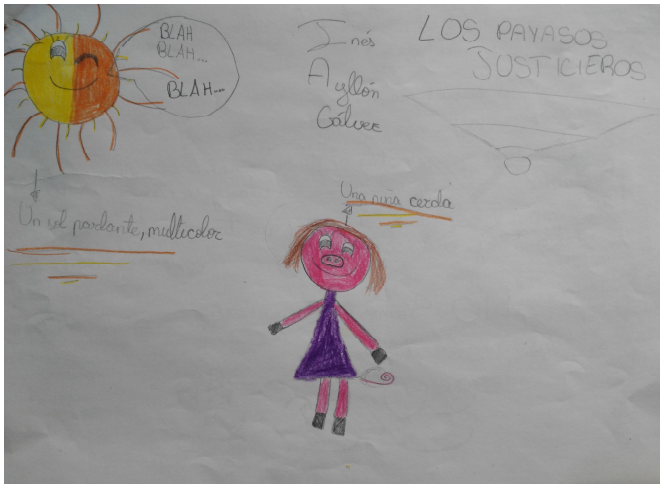
Un sol parlante multicolor se enamora de la cerda Pepa, pero a la cerda Pepa le gusta el zombi Ronaldo. Deciden formar una familia y se compran una casa, la casa mariposa Rosa.
Pero el oso Poso quiere matar al zombi Ronaldo. Al final lo mata.
Pero superAntonio lo revive con sus alas y su canto.
Y fueron tan felices con su hijo Kiko que tomaba clases con su profesora Dragoni, que baja cada lunes de la luna en un burro alado Rosa.
HIMNO: Somos los payasos justicieros azote de corruptos y héroes del pueblo.

Los payasos justicieros: Inés, Ángel, Chaima, Fadowa,

Intertextos:

El texto es coral. No hay conjunción de textos previos. La ilustración es individual.

El sueño de Inés



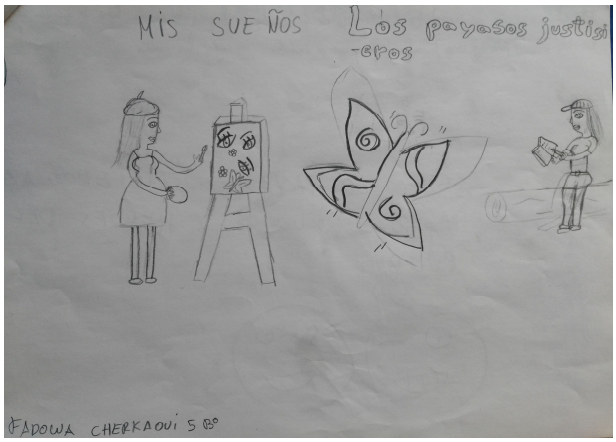
El sueño de Ángel



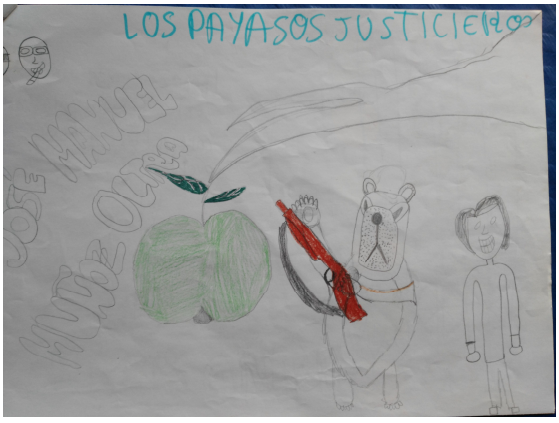
El sueño de Chama



El sueño de Fadowa



El sueño de todos



Relato colectivo 3: "Los viajeros surrealistas"

El sueño consiste en varios sueños que hemos sacado de distintos sueños, como aquel donde un árbol habla o el otro donde hay una tierra en forma de corazón.

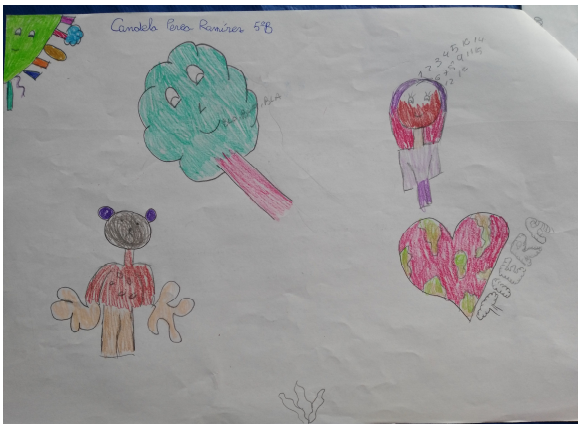
En un avión del Barça iban viajando muchas personas y muy raras, como dos gatitas o un hada que hacía llover corazones. Esa hada no era del Barça y ella quería destruir el avión.
El avión aterrizó en la tierra del corazón donde había muchos árboles muy raros, como uno que hablaba y otro que tenía diamantes aparte.
Desde ese momento, todos vivieron en la tierra corazón.

Candela, Javier, Carmen, Omaima, Diana y David

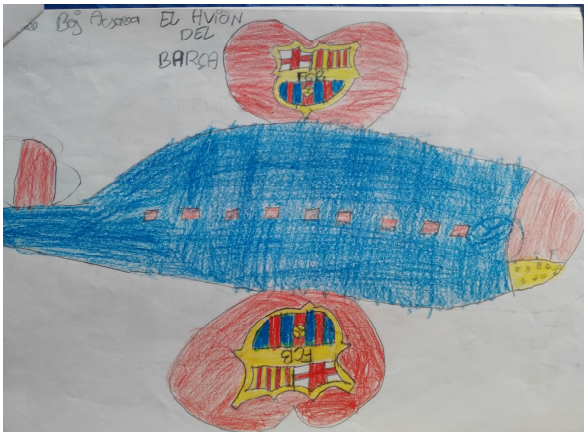
Intertextos:

El texto es coral. No hay conjunción de textos previos. La ilustración es individual.

El sueño de Candela



El sueño de Javier



El sueño de Carmen



El sueño de Omaima



El sueño de Diana



El sueño de David



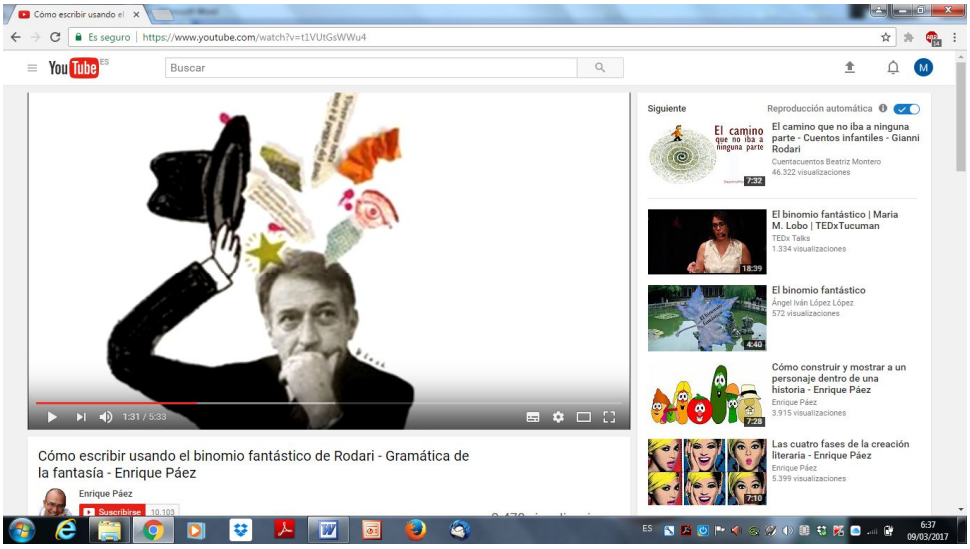
7.2.2.3
INSTRUMENTOS Y EVIDENCIAS DE LA TAREA 3: "BINOMIO FANTÁSTICO: *LA CONVERSACIÓN INFINITA*"

1. VISIONADO DE VÍDEOS SURREALISTAS PARA INSPIRAR LA CREACIÓN DE BINOMIOS FANTÁSTICOS

- *Binomio fantástico. Ángel López López.* https://www.youtube.com/watch?v=MfO7pcV407k
- *René Magritte y su obra. https://www.youtube.com/watch?v=-d16owLeZFw*
- *The beauty of surrealismo.* https://www.youtube.com/watch?v=f0vmMoRMiUw
- *Pink Floyd y Magritte. Surrealismo*. https://www.youtube.com/watch?v=ueenK5gmync

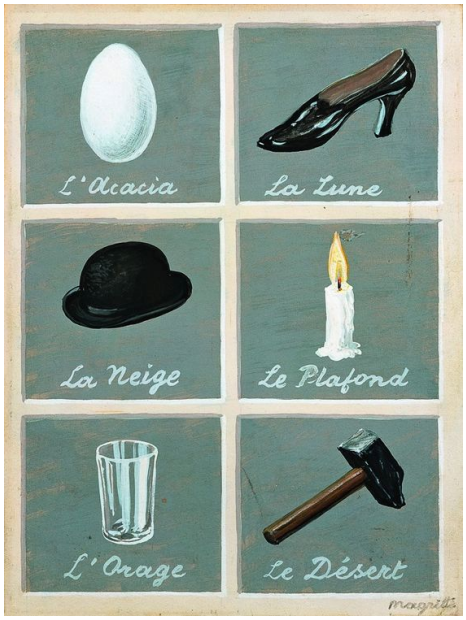
2. COMPOSICIÓN Y COMUNICACIÓN DE LOS BINOMIOS FANTÁSTICOS

- Visionado del vídeo didáctico "Cómo escribir usando el binomio fantástico de Rodari- Gramática de la Fantasía" de Enrique Páez.

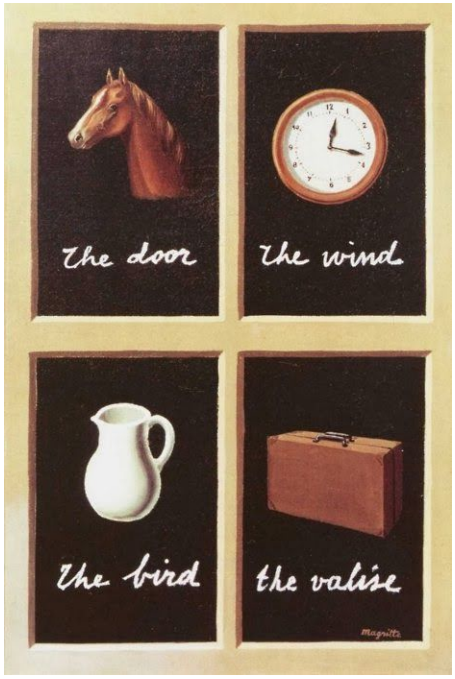


Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=t1VUtGsWWu4

3. OBRAS ELEGIDAS PARA REALIZAR LOS BINOMIOS FANTÁSTICOS



"La clave de los sueños". René Magritte. 1930.
https://es.pinterest.com/pin/365565694724430329/



"La clave de los sueños". René Magritte. 1930.
http://analisisdelaimagen2013-2.blogspot.com.es/2013/11/ceci-nest-pas-une-pipe.html

.4. BINOMIOS FANTÁSTICOS CREADOS POR LOS ALUMNOS

Binomios surgidos de la asociación huevo-acacia:

Había una vez una gallina que puso un huevo del que salió una acacia. De la acacia salieron huevos como frutos. Y de los huevos salió una gallina que puso una acacia de la que salieron gallinas como frutos que pusieron huevos de los que salieron una acacia y el fin del mundo.

Javier García. 5º A

Érase una vez una acacia que, en vez de frutos, tenía huevos y un día se cayó y se quedó solitario. Pero una huevona y se casó con él.

Yazin El Ouarini. 5º A

Binomios surgidos de la asociación vaso-tormenta:

En mi vaso favorito escuché un sonido como de tormenta. Rápidamente fui a investigar con mi telescopio y resultó que había vida allí y estaba lloviendo.

Inés Ayllón. 5º B

Una tormenta iba a destrozar el mundo cuando un vaso la atrapó. Una bacteria entró en el vaso. Se la bebió. Ahora la bacteria es gigante y domina el universo.

Javier García. 5º A

Binomios surgidos de la asociación sombrero-nieve:

La nieve tomó forma de cuerpo humano y entonces se encaprichó con un sombrero y lo compró.

Candela Perea. 5º B

Un señor negro se puso un sombrero blanco. La noche era oscura. Todo el mundo tenía miedo del señor negro porque, como no se veía, el sombrero blanco flotaba.

Alejandro Fenoll. 5º B

Binomios surgidos de la asociación vela-techo:

Salí fuera a dar un paseo, pero estaba oscuro y encendí una vela y vi que llovían un montón de techos.

David Gao. 5º B

Binomios surgidos de la asociación reloj-viento:

Un día un reloj marcaba las horas tan rápido que formó mucho viento.

Candela Perea. 5º B

Binomios surgidos de la asociación martillo-desierto:

Érase una vez un martillo al que, cuando nació, le dieron un poder mágico. Si queréis saber el poder, seguid leyendo.
El martillo creció y se hizo mayor sin usar su poder ya que no era muy potente. Podía controlar todos los ecosistemas que existieran. Y así fue como se inventaron los ecosistemas.

Mei Cascales. 5º A

Un desierto que, en vez de granos de arena, tenía martillos. Con esos martillos se pudo construir un robot que escupía desiertos.

Javier García. 5º A

Binomios surgidos de la asociación caballo-puerta:

Había una vez un caballo que tenía miedo a una puerta. Un día se enfrentó con su único miedo: la puerta. Y al final la puerta se abrió y le llevó al país de las maravillas.

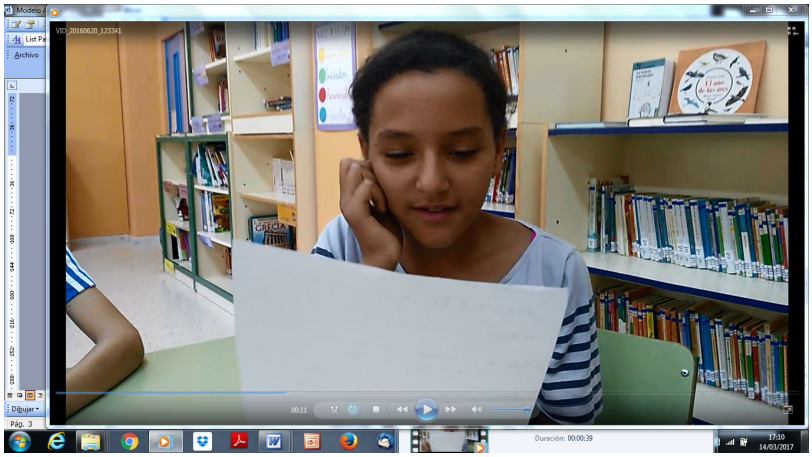
Aya Chahbi. 5º B

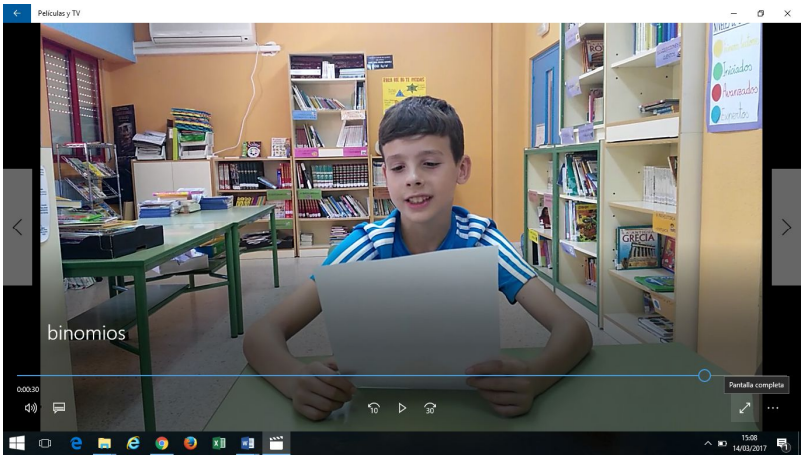
Binomios surgidos de la asociación zapato-luna:

La luna fue a la Nueva Condomina y se compró un zapato en Rumbo.

Diana Muñoz. 5º B






Películas y TV
binomios
Pantalla completa

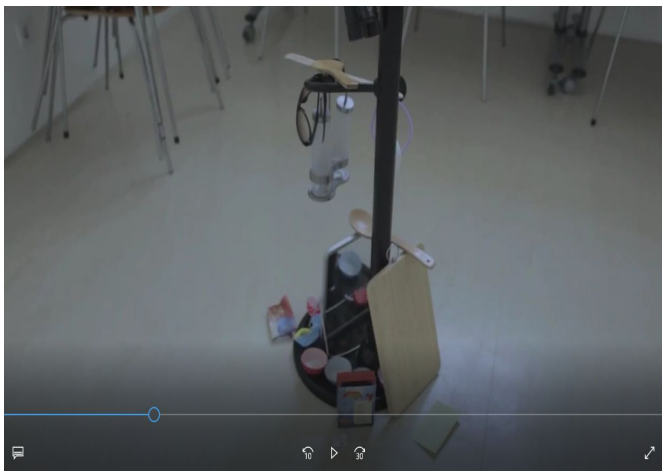
7.2.2.4
INSTRUMENTOS Y EVIDENCIAS DE LA TAREA 4: "JUEGOS SURREALISTAS CON OBJETOS: *TRANSPONIENDO MUNDOS*"

1. OBJETOS SURREALISTAS PARA INSPIRAR

Fotografías de objetos surrealistas rescatados del vídeo *Los lugares del sueño* :



Retrato de Mae West (composición daliniana surrealista con objetos)



Objeto surrealista creado por niños y niñas en el taller *Los lugares del sueño*

Otros objetos surrealistas para inventar combatiendo la lógica utilitaria y estimulando el sueño de las combinaciones de lo posible desde la descontextualización de los elementos:



Pollo asado con un par de zapatos. Meret Oppenheim. 1936.
http://www.20minutos.es/noticia/1963654/0/surrealismo/objetos-escultura/exposicion/



Teléfono langosta. Dalí.
http://www.20minutos.es/noticia/1963654/0/surrealismo/objetos-escultura/exposicion/

Objetos surrealistas creados por el alumnado argentino participante en El proyecto durante su realización de la tarea 4:



"El portal de los sueños". 5º curso A de Educación Primaria



"El laberinto del oso". 5º curso A de Educación Primaria

2. CONFECCIÓN Y COMUNICACIÓN DE OBJETOS SURREALISTAS A PARTIR DE ELEMENTOS COTIDIANOS

Los participantes españoles, tras inspirarse en ejemplos de objetos surrealistas realizados por artistas famosos y por los participantes argentinos de su misma edad, confeccionaron también sus propios objetos surrealistas. Y después los usaron en el entorno comunicativo de una performance desarrollada en clase.



"Vegetación de papel". 5º curso A de Educación Primaria



Performance con objetos surrealistas. 5º curso A de Educación Primaria

7.2.2.5
INSTRUMENTOS Y EVIDENCIAS DE LA TAREA 5: "DICCIONARIO SURREALISTA INTERCULTURAL: *PALABRAS QUE VIAJAN EN MI MOCHILA*"

1. MODELOS TEXTUALES PARA TRABAJAR EL DICCIONARIO SURREALISTA INTERCULTURAL CON ALUMNADO ESPAÑOL

- *Diccionario abreviado del surrealismo* de André Breton y Paul Éluard (2003, p. 11).



ABSURDO «... estos razonadores tan vulgares, incapaces de elevarse hasta la lógica del Absurdo». *(Baudelaire)* «... la alteración de la lógica hasta llegar al absurdo, el empleo del absurdo hasta alcanzar la razón...». *(P. E.)*

ABEJARUCO «Que un abejaruco turquesa bata el ala en el jugo — y los brotes de la viña salgan volando como falsas barbas». *(B. P.)*

- El diccionario estrafalario incluido en la tarea "Palabras lejanas en mi mochila" del Trabajo Fin de Máster de Cynthia Nathaly Chocobar *La retórica de humor surrealista como modelo de iniciación a la comunicación literaria*. He aquí algunos ejemplos:

Cara-cola: una cara con cola de caballo.

Pasa-puré: un puré que pasa por la calle de al lado para ir a tomarse un helado.

Papa-natas: un papá que toma la nata desde el mismo envase en que la venden y se llena la boca de ella diciendo ahhhhhhh!!.

Loco-motor: un loco en una moto sube a ver a su abuela a la Fuensanta todos los días.

Limon-ada: un hada con forma de limón en la cabeza.

Marca-pasos: una persona cuyo trabajo consiste en marcarle el paso a la gente en las calles.

Cana-rio: una cana de Juana que cayó al río.

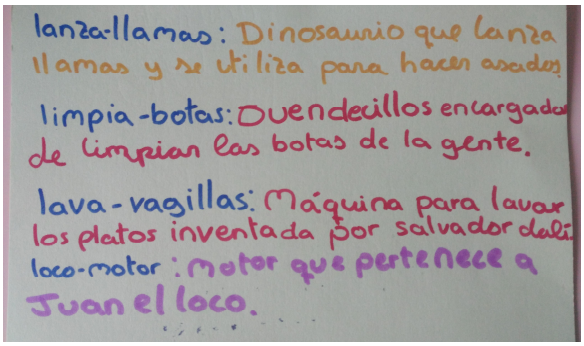
Pan-carta: un pan en el que se guardan mensajes y se envía por correo como si fuese un sobre.

Gira-sol: un sol que gira y alumbra a todos los planetas/Cine-asta: un cine conforma de asta de toro.

- El vídeo *Booktrailer de Vincent Climent: Diccionario surrealista.* https://www.youtube.com/watch?v=i6kthJNs9VM



- El diccionario homólogo creado previamente en el mismo taller con alumnado argentino.





2. CONFECCIÓN Y PUESTA EN COMÚN DE LAS DEFINICIONES DEL DICCIONARIO HECHAS POR ALUMNADO ESPAÑOL



Trabajando el *echo poem*



Collage de sílabas"talonversocontacón"

Talónversocontacón:

Es un hombre alto que cuenta tacones. Con pelo corto y piernas cortas y pies muy largos, cuya altura la dan sus uñas, que miden dos metros o más. Con nariz larga y con ojos que son tacones con versos de Federico García Lorca, que son proyectados en la pantalla que lleva de sombrero en la cabeza. Puede almacenar la energía y la felicidad de la gente que lee sus versos en sus uñas, de una microaspiradora que tiene en las puntas de las uñas.

Ordenador:

Aparato que sirve para ordeñar, aunque la gente diría que, en todo caso, servía para ordenar. Hay que teclear el nombre de la vaca y conectar un cable con esta. La leche saldra por lo que los incultos llaman portador USB.

Si tu ordenador es de Windows, se añadirán cristales que saldrán por la pantalla. Si es de Apple, se añadirán manzanas a la vaca.

Nubes:

Lugar donde se van los unicornios a tomar el té, cotillear, contarse sus vidas y pasar el rato.

Reloj:

Nuestro reloj te manda al pasado, presente o futuro. Te hace envejecer o convertirte en un bebé. Y no va a parar de marearte con sus vueltas o con caídas en el reloj de arena.

Bandera:

Nuestra bandera son gallinas rojas y amarillas que te dicen el futuro y sus alas son ordenadores.

Pancarta:

Es un pan que lleva dentro una carta gigante.

Paracaídas:

Es un mantel que te sujeta y también frena caídas.

Automóvil:

Coche que conduces con el móvil.

Aguardiente:

El río se cayó dentro de la tierra hace muchos millones de años. Ahora se llama lava.

Árbol:

Nuestros árboles son de oro y tienen una boca por donde vomitan a niños y animales de chocolate que tienen vida y tienen un culo por donden cagan IPhone.

Tarta:

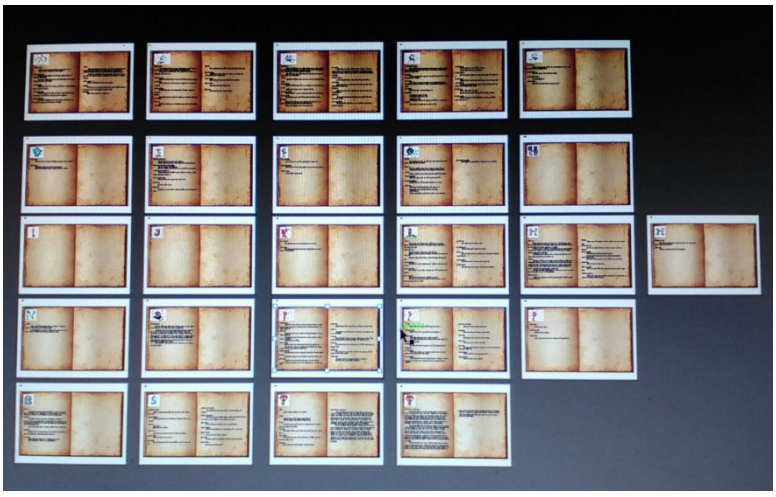
Una tarta es una excusa para ocultar su tristeza.

"Tarta" en griego se traduce como ·dios de la felicidad".

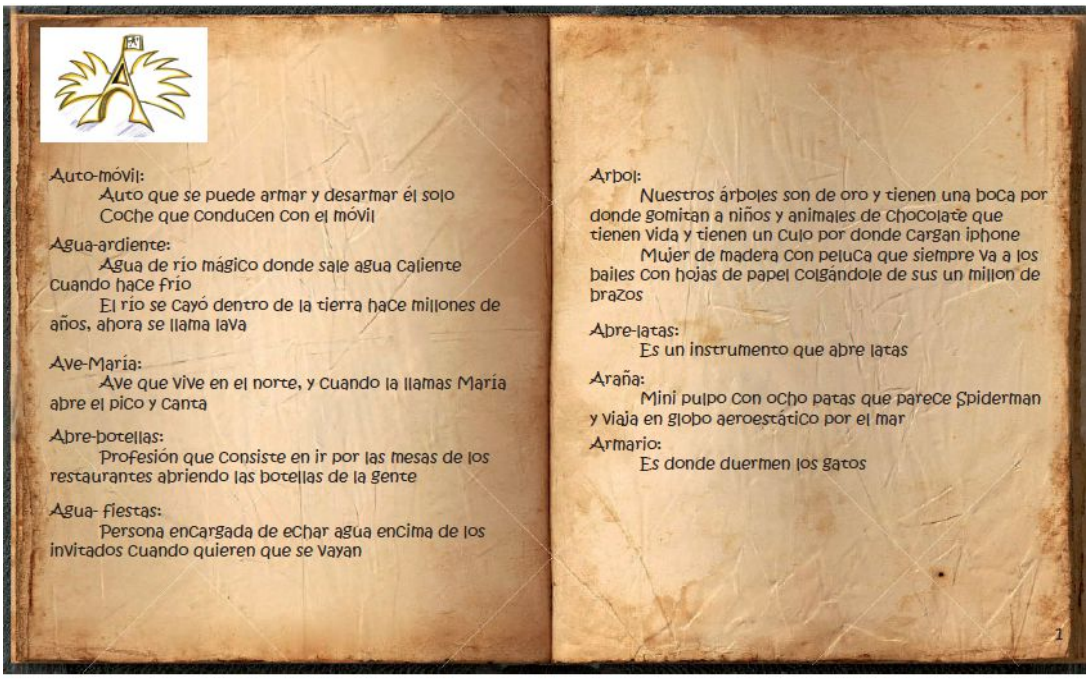
Nubes:

Lugar donde se van los unicornios a tomar el té, cotillear, contarse sus vidas y pasar el rato.

3. CONFECCIÓN DEL DICCIONARIO CONJUNTO







Auto-móvil:
Auto que se puede armar y desarmar él solo
Coche que conducen con el móvil

Agua-ardiente:
Agua de río mágico donde sale agua caliente cuando hace frío
El río se cayó dentro de la tierra hace millones de años, ahora se llama lava

Ave-María:
Ave que vive en el norte, y cuando la llamas María abre el pico y canta

Abre-botellas:
Profesión que consiste en ir por las mesas de los restaurantes abriendo las botellas de la gente

Agua- fiestas:
Persona encargada de echar agua encima de los invitados cuando quieren que se vayan

Arbol:
Nuestros árboles son de oro y tienen una boca por donde gomitan a niños y animales de chocolate que tienen vida y tienen un culo por donde cargan iphone
Mujer de madera con peluca que siempre va a los bailes con hojas de papel colgándole de sus un millon de brazos

Abre-latas:
Es un instrumento que abre latas

Araña:
Mini pulpo con ocho patas que parece Spiderman y viaja en globo aeroestático por el mar

Armario:
Es donde duermen los gatos

1

7.2.2.6
INSTRUMENTOS Y EVIDENCIAS DE LA TAREA 6: "CREACIÓN DE MICRORRELATOS SURREALISTAS: *PAPILLA ESTELAR*"

1. IDEAS PARA UN MICRORRELATO

- **Un microrrelato es** una historia inventada muy breve.
- **Un microrrelato tiene** planteamiento, nudo y desenlace, como la vida misma.

  Al principio se plantean la historia y los personajes.

  A continuación de desarrolla la aventura.

  Al final acaba la historia.

- **Un microrrelato necesita** 5 elementos:
  - ***Narrador*:** cuenta la historia.
  - ***Acción:*** es la historia que se narra.
  - ***Personajes*:** son los seres que viven la acción. El narrador explica cómo son y lo que hacen.
  - ***Espacio:*** lugar donde sucede la historia.
  - ***Tiempo:*** época y duración de la historia.

2. INSPIRACIONES AUDIOVISUALES PARA HACER MICRORRELATOS SURREALISTAS

- *Microrrelato Absurdo:* https://www.youtube.com/watch?v=gz0hHfyXSUE



- *Menos es más: microrrelatos.wmv:* https://www.youtube.com/watch?v=0BqB7zt0TVU



- *Tributo a Remedios Varo:* https://www.youtube.com/watch?v=LP2_Li5oI8k



3. REMEDIOS VARO O LA ÉKFRASIS DE LAS ESTRELLAS

Documentales:

- *Remedios Varo: la pintura (Mujeres para un siglo, 2004)*: https://www.youtube.com/watch?v=HrCFC70U4cA



- Cuadros emblemáticos para leer imágenes surrealistas e inspirarse:



"La tarea". Remedios Varo. 1955.
http://remedios-varo.com/obras-remedios-varo/decada-1950/la-tarea-1955/



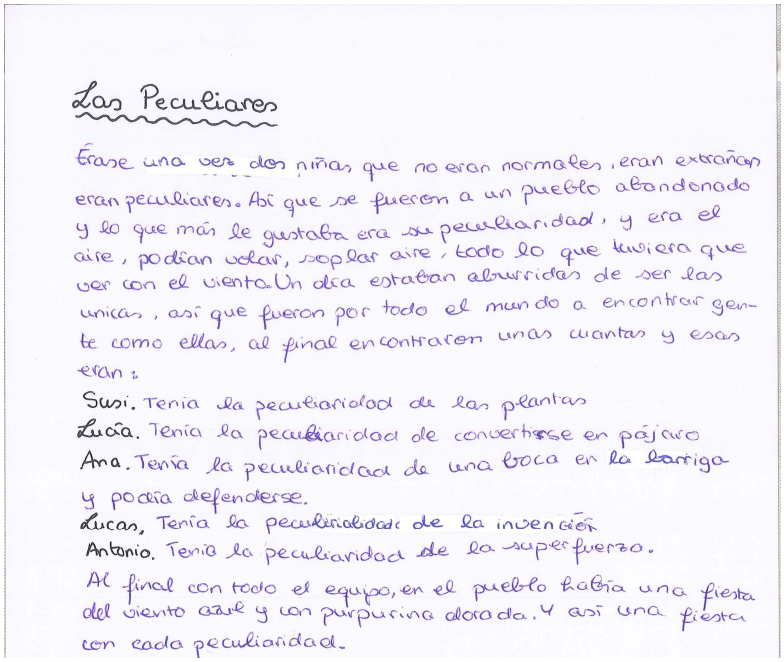
"Papilla estelar". Remedios Varo. 1958
http://3.bp.blogspot.com/-vKU61ZCpVus/UMLNIBjYEWI/AAAAAAAAAJ0/eleGU5U-b04/s1600/Varo+-+Papilla+estelar.jpg



"Encuentro". Remedios Varo. 1959.

http://remedios-varo.com/obras-remedios-varo/decada-1950/encuentro-1959/

4. EVIDENCIAS CREATIVAS: MICRORRELATOS DE LOS ALUMNOS ESPAÑOLES



Las Peculiares

Érase una vez dos niñas que no eran normales, eran extrañas eran peculiares. Así que se fueron a un pueblo abandonado y lo que más le gustaba era su peculiaridad, y era el aire, podían volar, soplar aire, todo lo que tuviera que ver con el viento. Un día estaban aburridas de ser las unicas, así que fueron por todo el mundo a encontrar gente como ellas, al final encontraron unas cuantas y esas eran:

Susi. Tenía la peculiaridad de las plantas

Lucía. Tenía la peculiaridad de convertirse en pájaro

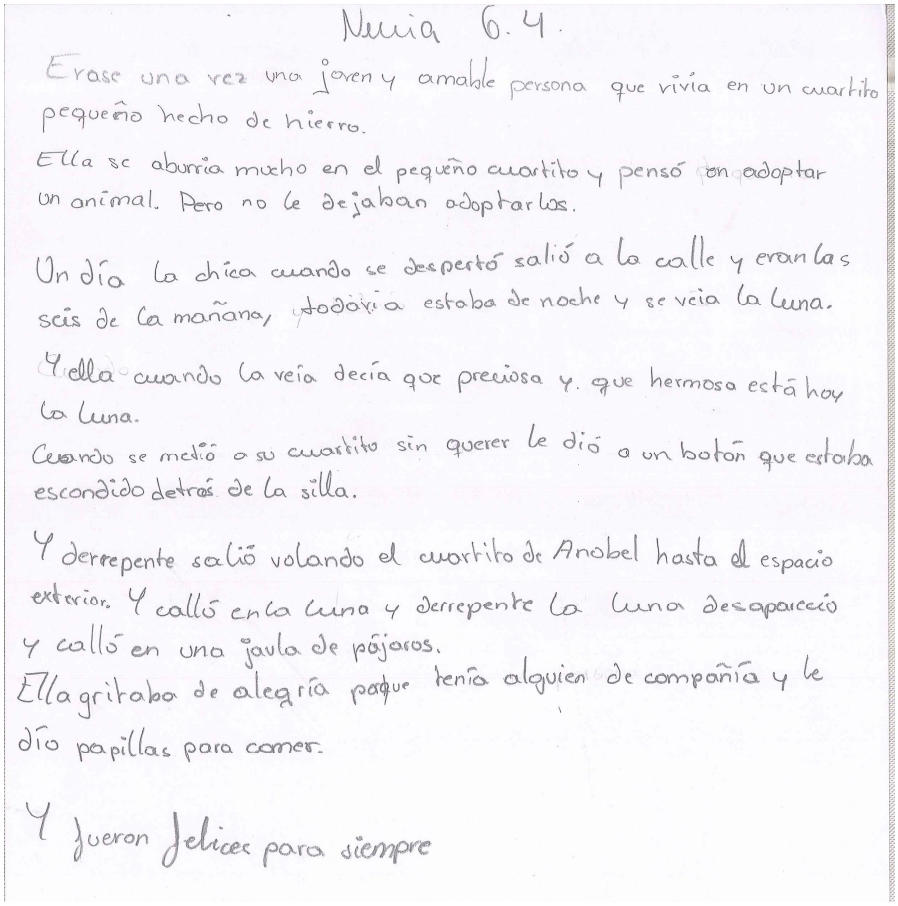
Ana. Tenía la peculiaridad de una boca en la barriga y podía defenderse.

Lucas, Tenía la peculiaridad de la invención

Antonio. Tenía la peculiaridad de la superfuerza.

Al final con todo el equipo, en el pueblo había una fiesta del viento azul y con purpurina dorada. Y así una fiesta con cada peculiaridad.

Microrrelato de Diana Muñoz basado en "La tarea". 5º B.



Nuria 6.4.

Erase una vez una joven y amable persona que vivia en un cuartito pequeño hecho de hierro.
Ella se aburria mucho en el pequeño cuartito y pensó en adoptar un animal. Pero no le dejaban adoptarlos.

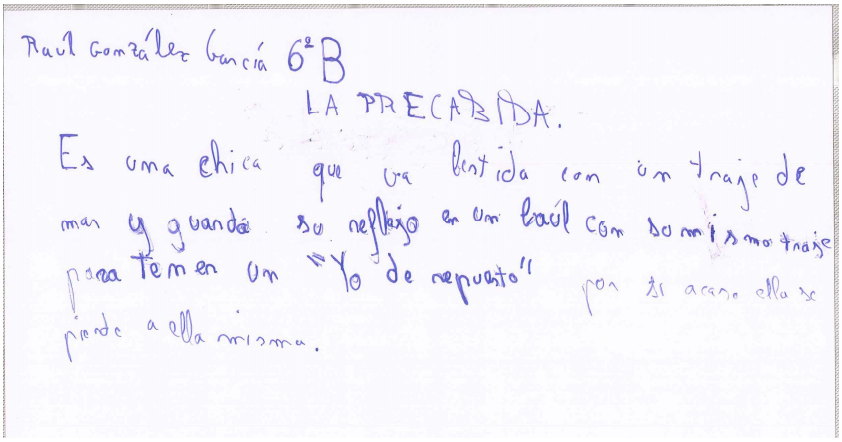
Un día la chica cuando se desperto salió a la calle y eran las seis de la mañana, todavia estaba de noche y se veia la luna.

Y ella cuando la veia decía que preciosa y que hermosa está hoy la luna.
Cuando se metió a su cuartito sin querer le dió a un botón que estaba escondido detrás de la silla.

Y derrepente salió volando el cuartito de Anabel hasta el espacio exterior. Y calló en la luna y derrepente la luna desaparecio y calló en una jaula de pájaros.
Ella gritaba de alegría porque tenía alguien de compañía y le dío papillas para comer.

Y fueron felices para siempre

Microrrelato de Nuria Cisterne basado en “Papilla estelar”. 5º A.

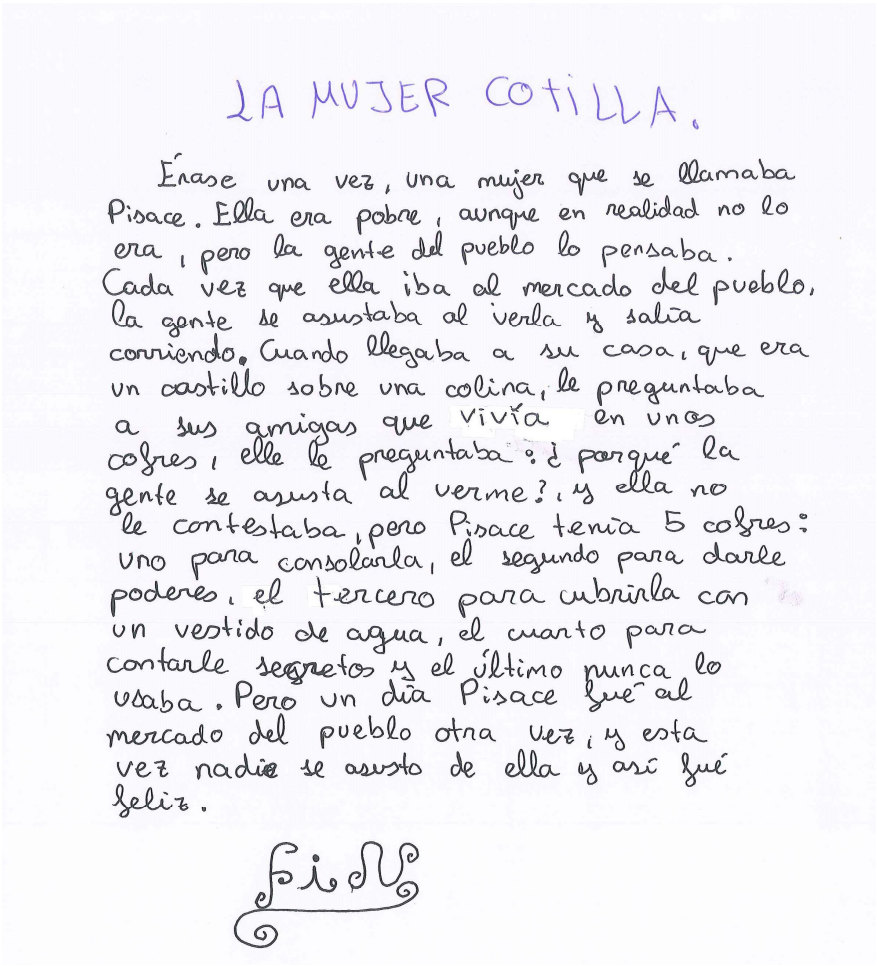


Raúl González García 6ºB

LA PRECAVIDA.

Es una chica que va bestida con un traje de mar y guarda su reflejo en un baúl con su mismo traje para tener un "Yo de repuesto" por si acaso ella se pierde a ella misma.

Microrrelato de Raúl González basado en “Encuentro”. 5º B.



LA MUJER COTILLA.

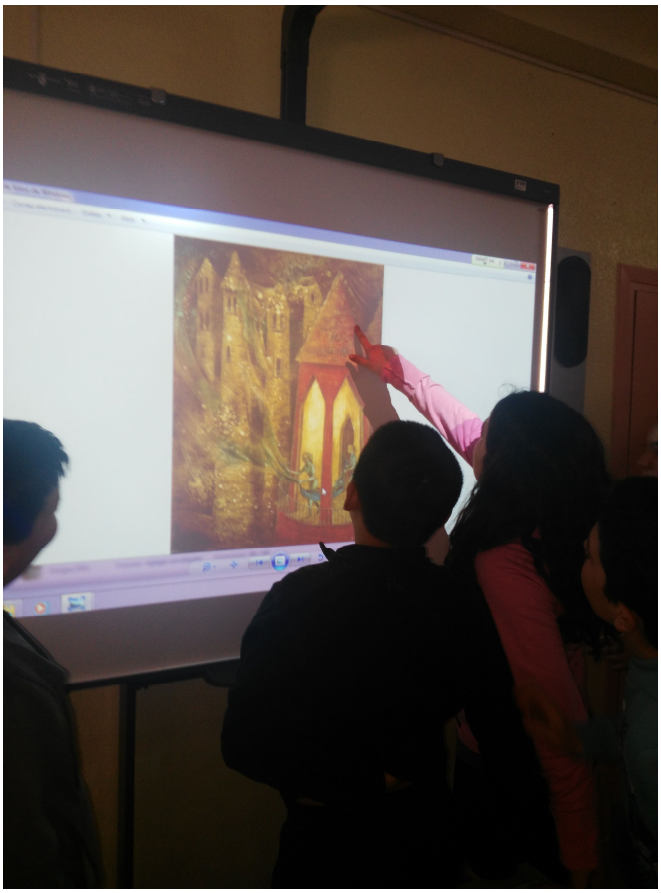
Érase una vez, una mujer que se llamaba Pisace. Ella era pobre, aunque en realidad no lo era, pero la gente del pueblo lo pensaba. Cada vez que ella iba al mercado del pueblo, la gente se asustaba al verla y salía corriendo. Cuando llegaba a su casa, que era un castillo sobre una colina, le preguntaba a sus amigas que vivía en unos cofres, ella le preguntaba: ¿porqué la gente se asusta al verme?, y ella no le contestaba, pero Pisace tenía 5 cofres: uno para consolarla, el segundo para darle poderes, el tercero para cubrirla con un vestido de agua, el cuarto para contarle secretos y el último nunca lo usaba. Pero un día Pisace fué al mercado del pueblo otra vez, y esta vez nadie se asustó de ella y así fué feliz.

Fin

Microrrelato de Rebeca Morata basado en “Encuentro”. 5º B.









7.2.2.7
INSTRUMENTOS Y EVIDENCIAS DE LA TAREA 7: "*VIAJE SURREALISTA AL PAÍS DE LAS MARAVILLAS*"

1. LA IMAGINACIÓN INVERSA DE ALICIA



http://www.20minutos.es/noticia/1673001/0/disney/secuela/alicia-en-el-pais-de-las-maravillas/

> - ¡Vivir hacia atrás! –repitió Alicia asombrada-. ¡Nunca oí cosa semejante!
> - … pero tiene una gran ventaja, que la memoria funciona en ambos sentidos.
>
> Lewis Carroll. *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí.* Barcelona: Brontes, 2011, p. 74.

2. IMAGINANDO CON ALICIA: HIPÓTESIS FANTÁSTICAS PARA SOÑAR

Vamos a soñar despiertos imaginando con Alicia hipótesis fantásticas que parten de la premisa de tener memoria hacia ambas direcciones.

Nuestro amigo Gianni Rodari en su libro *Gramática de la fantasía* nos ha dejado la fórmula para hacerlas bien en cuatro pasos:

1. Escoger al azar un sujeto y un predicado.
2. Formular la pregunta: "¿Qué pasaría si…?"
3. Unir en una frase de los puntos 1 y 2 como base para empezar a imaginar.
4. Escribir la historia fantástica con la lógica de nuestra propia imaginación.

Os proponemos tres hipótesis fantásticas para que cada uno de vosotros imagine con Alicia lo que ocurriría en el País de las Maravillas:

¿Qué pasaría si sólo pudiésemos recordar el futuro como la Reina Blanca?

¿Qué pasaría si se utilizase a los flamencos como mazos para jugar al crocket?

¿Qué pasaría si nuestra risa quedase flotando cuando nos retiramos?

3. EVIDENCIAS MARAVILLOSAS DEL SURREALISMO INFANTIL

Hipótesis de David Gao. 5º B:

> Hoy me levanté y solo recordé el futuro. Hasta recordé cuántos hijos tendré y con quien me casaré. Recordé cuando explote la tierra otra vez y se haga otra vez. Pero yo no nazco: nacen personas distintas, humanos lagarto, moscarañas y otras cosas distintas.

Hipótesis de Javier Serrano. 5º A:

> Recodaría que unas patatas dominan el mundo.

Hipótesis de Patricia Gomariz. 5º A:

> No me acordaría de nada. Y sería muy chulo, porque, si hago algo mal, lo podría arreglar.

Hipótesis de Candela Perea. 5º B:

> Un día me desperté en el siglo LX. Yo no me acordaba de nada, ni siquiera de mi nombre. Así que decidí recordar mi futuro.
> Me acuerdo de que mi cumpleaños es el día 100 del mes Dines. Como no sé si tengo familia, decidí hacerme una de cartón piedra. Inventé un coche que podía ir a 1.000.000 de km/hora y encima también inventé una ropa de metal que te protegía del animal pajtil.
> Como no sabía la edad que tenía, también me la inventé: tenía 300 años.
> Este es el futuro que recuerdo.

Hipótesis fantástica de Fadowa Cherkaoui Ettouami. 5º B:

> Pintaría mi futuro en un gran cuadro surrealista y me lo guardaría toda mi vida.

Hipótesis fantástica de Diana Muñoz. 5º B:

> Me he despertado en las nubes en el siglo MDXXV. El mundo es un lugar extraño con animales raros, como el sealión, un toroma rinojaro… No recuerdo dónde nací, que me lo he inventado el día de mi cumpleaños, todo. Mañana mi familia serán animales, mi cumple será el día abrigo del mes bolígrafo. Mací en martes el día Junia. No será perfecto, pero será mi futura vida. Lo mal es que, cuando pase ese día, ya no recordaré nada.

Hipótesis fantástica de Inés Ayllón. 5º B:

Hoy me he despertado en Valonace. Es un pueblo grande. Todo el mundo es igual menos yo: yo soy de color blanco, ellos son azules. Llevan un traje rosa y negro. Cada uno tiene una casa, pero son iguales. Se levantan a las ABND de la mañana. Se va a trabajar. Cuando vuelven, se van a sacar a sus mascotas. No sé quién soy. Me hago tantas preguntas… ¿Quién soy? ¿Por qué soy tan diferente? ¿Cuántos años tengo? ¿Qué día nací? ¿Tengo familia? El día 1980 me acordé de muchas cosas: nací el 9999 de Octoneni. Soy Ficny. Soy diferente porque nací así. Tengo 400 años y mi familia son esas piedras.

7.2.2.8
INSTRUMENTOS Y EVIDENCIAS DE LA TAREA 8: "PERFORMANCE DE OBRAS SURREALISTAS DE CREACIÓN COLECTIVA: *EL LUGAR DE LOS SUEÑOS*"

1. LA DRAMATIZACIÓN Y LA PERFORMANCE: INTUIR Y DISFRUTAR ACTUANDO

1.1. Sondeo de conocimientos previos sobre dramatización

- ¿Os gusta jugar a imaginar que sois otra persona?
- ¿Cuáles son vuestros personajes favoritos cuando actuáis figurando?
- ¿Qué historias os inventáis?
- ¿Qué preferís, inventar vosotros las historias o aprenderlas de memoria? (diferencia entre dramatización y teatro?)

1.2. Organizadores previos para trabajar la performance: el ejemplo de los vídeos

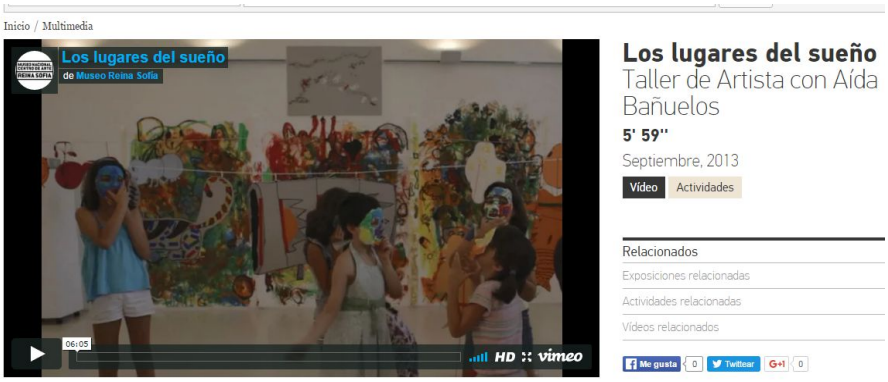
- *Performance Air-Primaria*:
https://www.youtube.com/watch?v=JOx8IAPuk1Y
Performance realizada por estudiantes de Primaria de la UAM.



- *Los lugares del sueño:*

http://www.museoreinasofia.es/multimedia/lugares-sueno

Vídeo del Taller de Artista infantil coordinado por Aída Buñuelos y desarrollado en el Museo Reina Sofía donde los participantes disfrutaron dramatizando el universo surrealista de Salvador Dalí mostrado en la exposición "DALÍ. Todas las sugestiones poéticas y todas las posibilidades plásticas".



- *Nubes:*

http://www.cyberpadres.com/tiempo_libre/carteleras/agenda/Asturias/feten/feten2010/feten10.html#nubes

Espectáculo de danza de la compañía argentino-madrileña Arcaladanza que se inspira en la pintura de Magritte fue exhibido en ña Feria europea de teatro para niños y niñas FETEN 2010 y alcanzó el premio al mejor espectáculo.



2. EVIDENCIAS EN EL AULA: TALLER *EL LUGAR DE LOS SUEÑOS*

2.1. Trasmodalización de relatos soñados en obras dramáticas

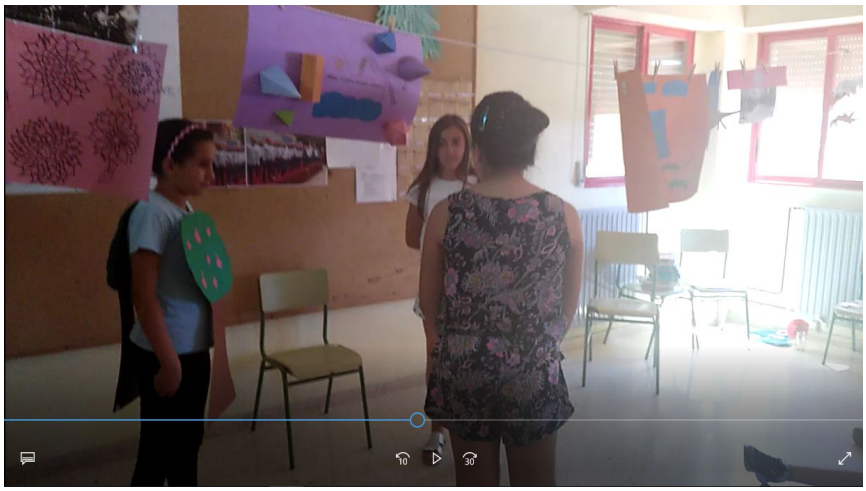
Tenemos nuestros relatos de sueños, somos creativos y vamos a actuar:…

- Hay que decidir cuál es el problema de la historia y cómo se resuelve.
- Hay que convertir la historia en un diálogo.
- Hay que decidir cuántos personajes hay, qué dice cada personaje, su traje y sus objetos especiales.
- Hay que inventar un decorado maravilloso para el lugar y el tiempo.

2.2. Textos de los alumnos para la trasmodalización

Para localizar ejemplos de los textos narrativos inventados por grupos de alumnos para transmodalizarlos en performances surrealistas, debe consultarse el anexo relativo a la tarea de los sueños colectivos (anexo 7.2.2.2). Allí se hallan "Una historia sin sentido", "El sol parlante y la niña cerda" y "Los viajeros surrealistas" con sus respectivos intertextos creativos individuales.

2.3. Taller de performance surrealista: personajes, escenografías, ensayos




FACULTAD
DE
BIOLOGÍA



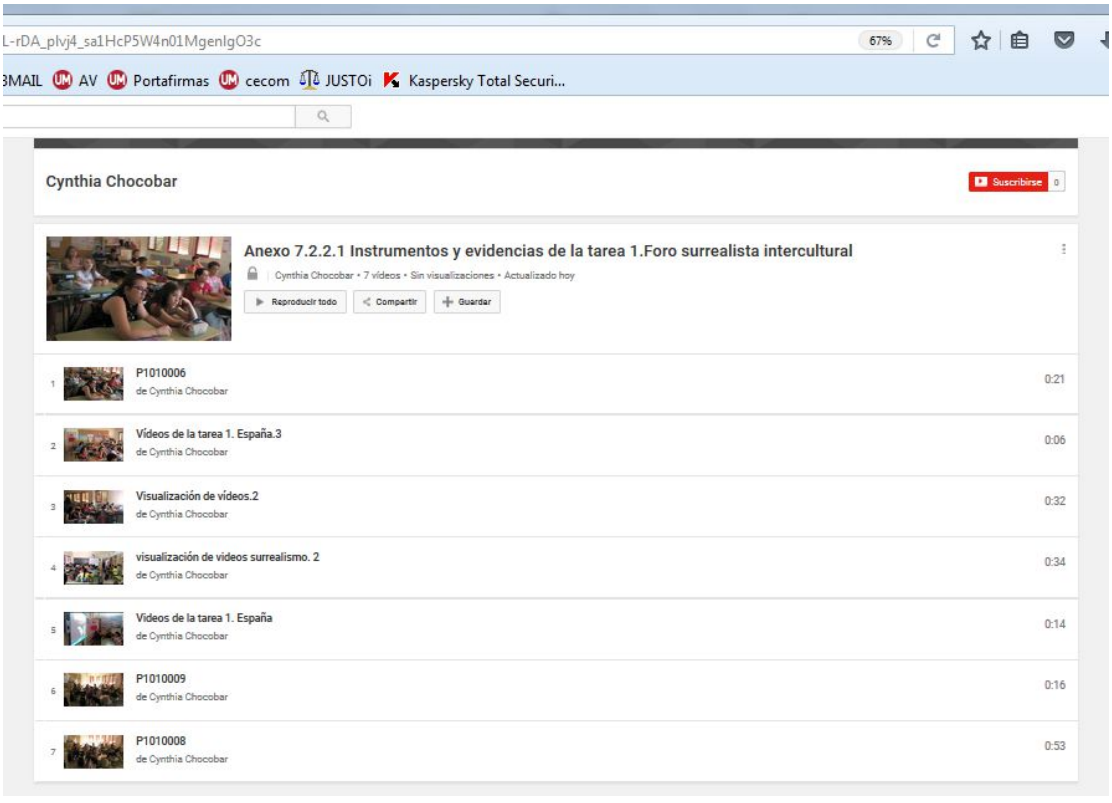

BOSTON

ANEXO 7.2.2.9
REPOSITORIO DE VÍDEOS DE LAS TAREAS SURREALISTAS ESPAÑOLAS

VIDEOS DE LA TAREA 1

- Anexo 7.2.2.1 Instrumentos y evidencias de la tarea 1. España: Foro surrealista intercultural: Dimensión Dalí

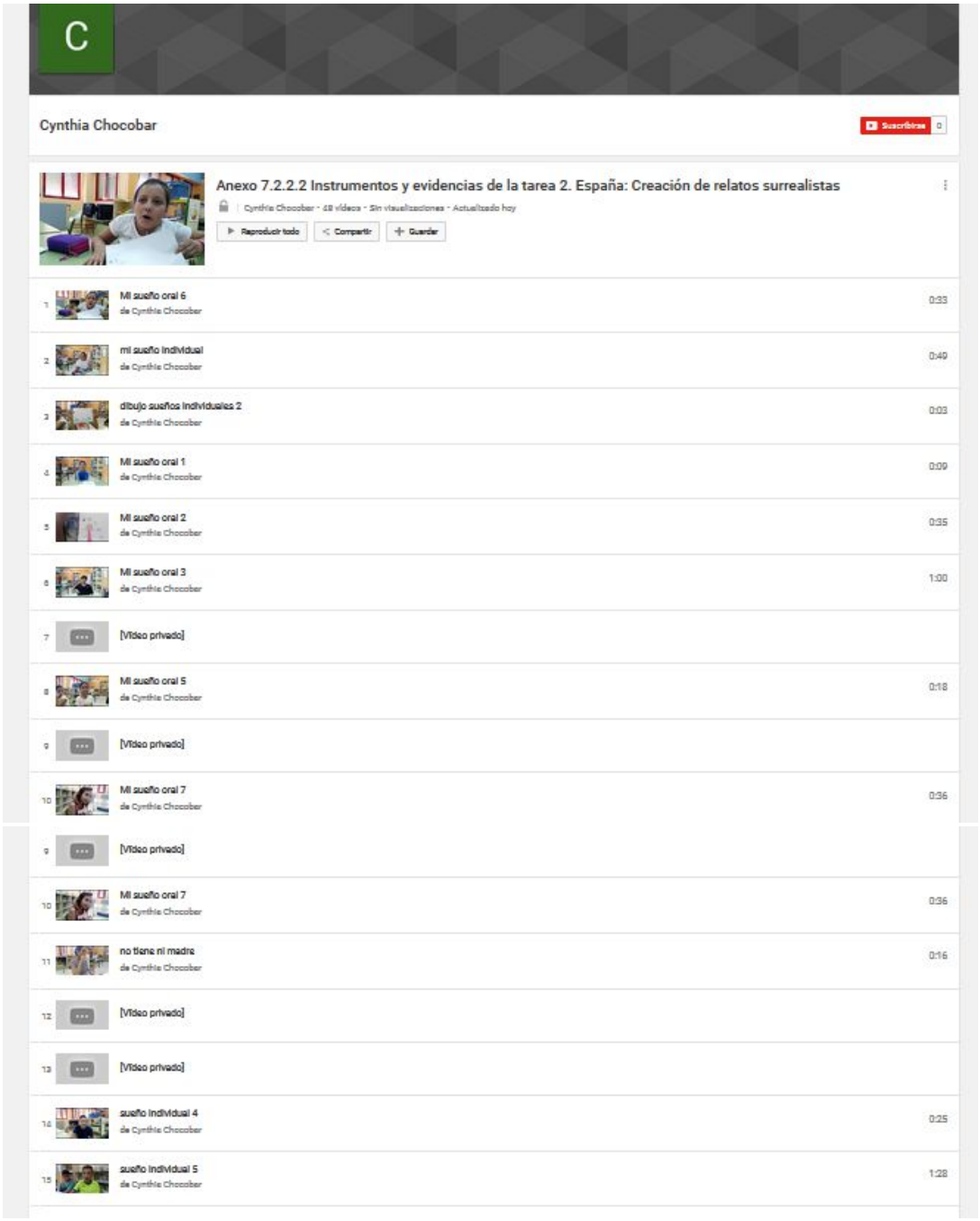
https://www.youtube.com/playlist?list=PL-rDA_plvj4_sa1HcP5W4n01MgenlgO3c



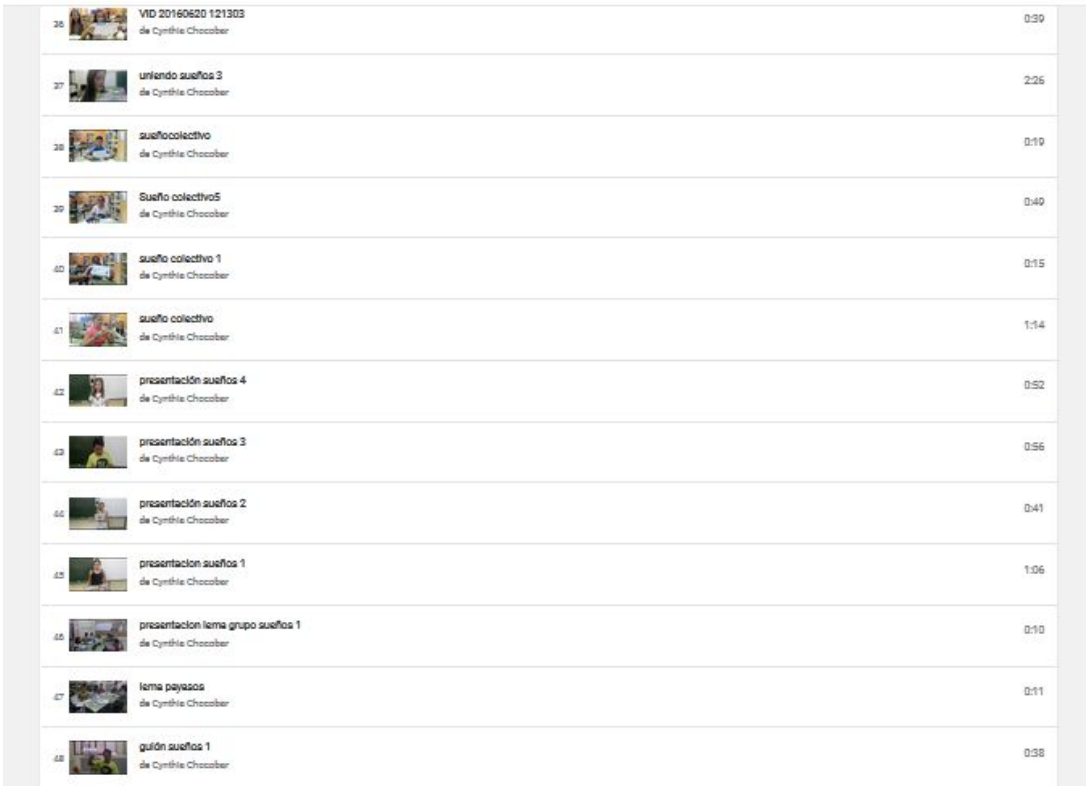
VÍDEOS DE LA TAREA 2

- Anexo 7.2.2.2 Instrumentos y evidencias de la tarea 2. España: Creación colectiva de relatos surrealistas: El lugar de los sueños

https://www.youtube.com/playlist?list=PL-rDA_plvj4-y2RoQePOQOEW9EbuQLWGc



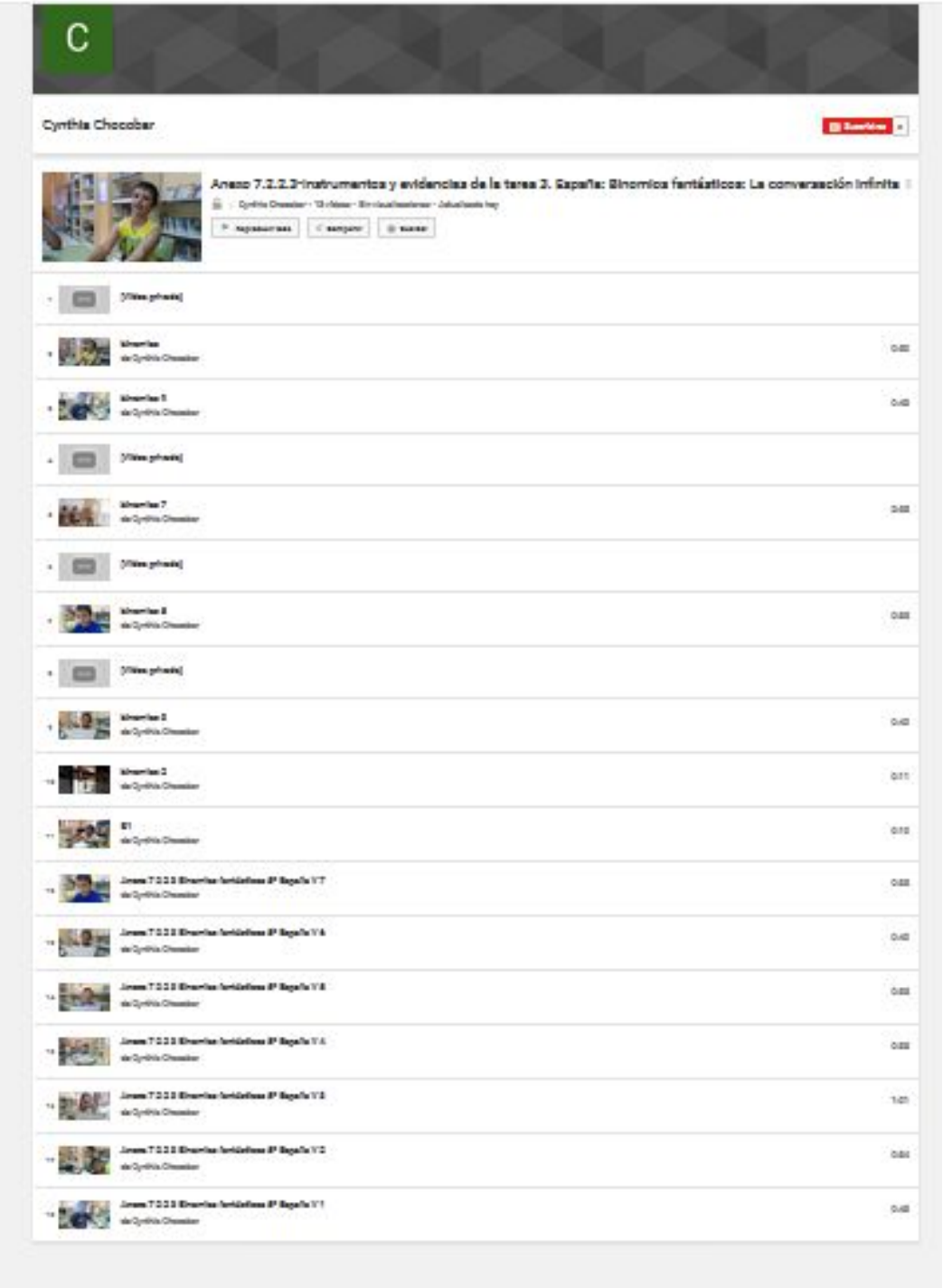
18		sueño individual 8 de Cynthia Chocobar	0:59
19		[Video privado]	
20		sueño individual 10 de Cynthia Chocobar	0:37
21		Sueño individual de Cynthia Chocobar	0:23
22		Sueños individuales de Cynthia Chocobar	0:19
23		sueños individuales5 de Cynthia Chocobar	0:19
24		sueños individuales6 de Cynthia Chocobar	0:08
25		sueños individuales 6 de Cynthia Chocobar	0:12
26		dibujo sueños individuales 1 de Cynthia Chocobar	6:38
27		uniendo sueños 2 de Cynthia Chocobar	0:40
28		uniendo sueños 1 de Cynthia Chocobar	2:11
29		uniendo sueños 4 de Cynthia Chocobar	1:39
30		Anexo 7 2 2 2 Sueños Ind 5º España V 1 de Cynthia Chocobar	0:16
31		Anexo 7 2 2 2 Sueños Ind 5º España V 2 de Cynthia Chocobar	0:09
32		Anexo 7 2 2 2 Sueños Ind 5º España V 3 de Cynthia Chocobar	0:26
33		Anexo 7 2 2 2 Sueños Ind 5º España V 4 de Cynthia Chocobar	0:35
34		Anexo 7 2 2 2 Sueños Ind 5º España V 5 de Cynthia Chocobar	2:18
35		Anexo 7 2 2 2 Sueños Ind 5º España V 6 de Cynthia Chocobar	0:59
36		VID 20160620 121303 de Cynthia Chocobar	0:39
37		uniendo sueños 3 de Cynthia Chocobar	2:26



VÍDEOS DE LA TAREA 3

- Anexo 7.2.2.3 Instrumentos y evidencias de la tarea 3. España: Binomio fantástica: La conversación infinita.

https://www.youtube.com/playlist?list=PL-rDA_plvj49elbzDRss16najRFvx5_JL



VÍDEOS DE LA TAREA 4

- Anexo 7.2.2.4 Instrumentos y evidencias de la tarea 4. España: Juegos surrealistas con objetos: Trasponiendo mundos.

  No hay vídeos de esta tarea.

VÍDEOS DE LA TAREA 5

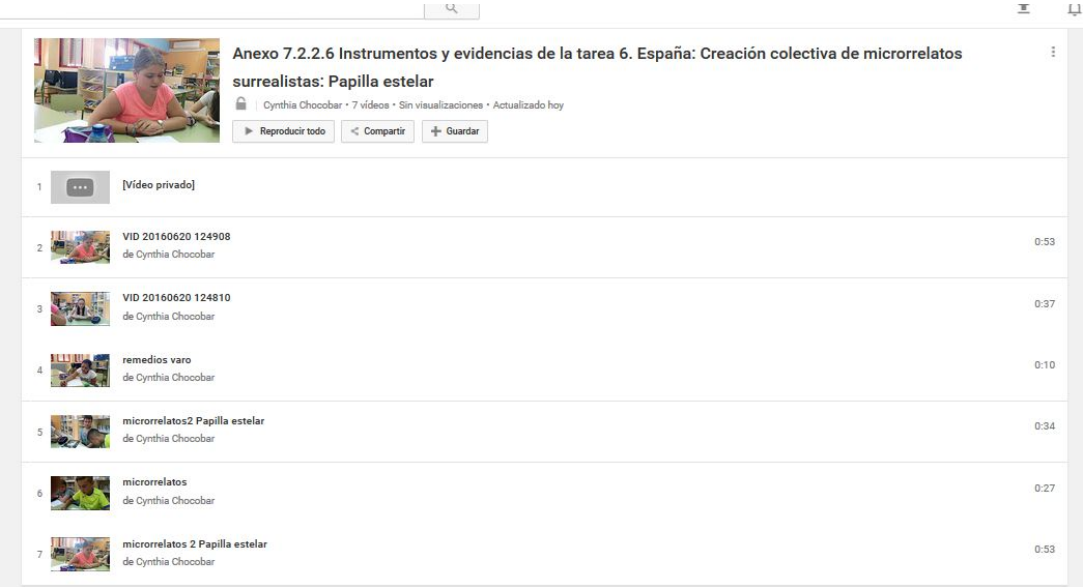
- Anexo 7.2.2.5 Instrumentos y evidencias de la tarea 5. España: Diccionario surrealista intercultural: Palabras que viajan en mi mochila.

No hay vídeos de esta tarea.

VÍDEOS DE LA TAREA 6

- Anexo 7.2.2.6 Instrumentos y evidencias de la tarea 6. España: Creación colectiva de microrrelatos surrealistas: Papilla estelar.

https://www.youtube.com/playlist?list=PL-rDA_plvj49Pq80mU27Njb9OqFvorJ1e



VÍDEOS DE LA TAREA 7

- Anexo 7.2.2.7 Instrumentos y evidencias de la tarea 7. España: Hipótesis fantásticas: Viaje surrealista al País de las Maravillas.

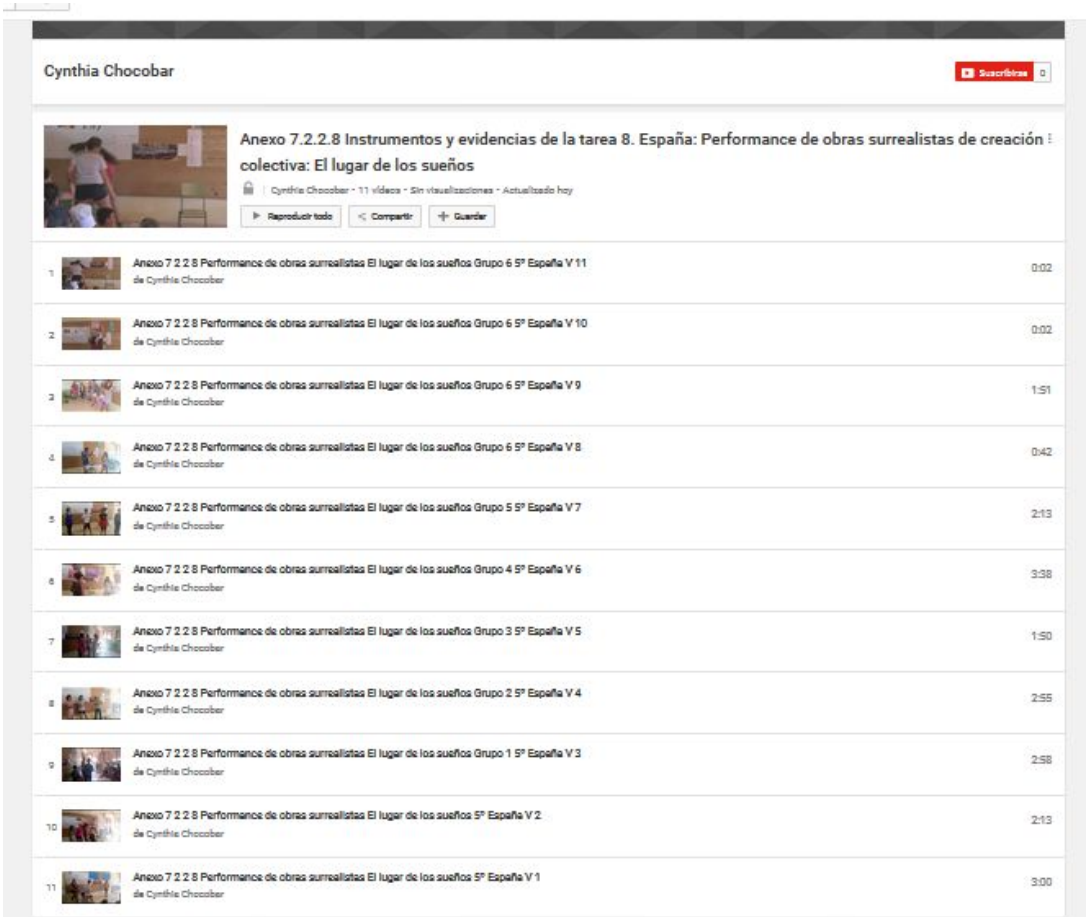
https://www.youtube.com/playlist?list=PL-rDA_plvj4_B_LcebR2R3K7h2aWBfKcv



VÍDEOS DE LA TAREA 8

- Anexo 7.3.2.8 Instrumentos y evidencias de la tarea 8. España: Performance de obras surrealistas de creación colectiva: El lugar de los sueños

https://www.youtube.com/playlist?list=PL-rDA_plvj4-iEw11QBvKZguISR2siGWL



VII.3

Anexos de la investigación doctoral realizada con alumnado de Argentina

VII.3.1.

Recolección de datos y de evaluación de la investigación

7.3.1.1
CUESTIONARIO INICIAL SOBRE PREFERENCIAS LITERARIAS Y DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD

Con este cuestionario queremos conocer tus preferencias.
Lee con atención las preguntas formuladas y contesta con sinceridad.
Muchas gracias por tu participación

Nombre: _____

Edad_____

Curso: _____

1) ¿Te gusta el leer?

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

NO ¿Por qué?

_____

_____

2) ¿Qué tipo de libros prefieres leer? Enumera según tus preferencias (1= Máximo; 9= mínimo).

Poesía----------

Aventura----------

Fantasía----------

Historias románticas----------

Miedo----------

Suspenso----------

Diversión----------

Cosas extrañas y divertidas--------

Otros (explica cual) ----------

3) ¿Te gusta inventar historias? Marca con una X la respuesta correcta.

SÍ □

NO □

4) ¿Qué tipo de historias te gusta o te gustaría inventar?

_____

_____

5) ¿Sabes lo que es un microrrelato? ¿Has creado alguno? ¿Dónde?

_____

_____

6) ¿Has creado alguna historia en el colegio?

SÍ □

NO □

7) ¿Crees que puedes inventar historias con dos objetos que no tengan nada que ver el uno con el otro?

_____

_____

8) ¿Qué crees que es el surrealismo?

_____

_____

9) ¿Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro?

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

NO ¿Por qué?

_____

_____

10) ¿Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos?

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

NO ¿Por qué?

_____

_____

11) ¿Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti?

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

NO ¿Por qué?

_____

_____

12) ¿Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas?

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

NO ¿Por qué?

_____

_____

13) ¿Sabes lo que es una performance?

SÍ □

NO □

14) ¿Cómo te gusta trabajar? Marca con una X.

SÓLO □

EN PEQUEÑO GRUPO □

EN GRAN GRUPO □

7.3.1.2

CUESTIONARIO FINAL SOBRE PREFERENCIAS LITERARIAS Y DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD

Con este cuestionario queremos conocer tus preferencias.
Lee con atención las preguntas formuladas y contesta con sinceridad.
Muchas gracias por tu participación

Nombre: _____

Edad_____

Curso: _____

1) ¿Te gusta el leer?

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

NO ¿Por qué?

_____

_____

2) ¿Qué tipo de libros prefieres leer? Enumera según tus preferencias (1= Máximo; 9= mínimo).

Poesía----------

Aventura----------

Fantasía----------

Historias románticas----------

Miedo----------

Suspenso----------

Diversión----------

Cosas extrañas y divertidas--------

Otros (explica cual) ----------

3) ¿Te ha gustado inventar historias? Marca con una X la respuesta correcta.

SÍ □

NO □

4) ¿Qué tipo de historias son las que más te ha gustado inventar?

_____

_____

5) ¿Cómo definirías un micro-relato surrealista?

_____

_____

6) ¿Has creado alguna historia en el colegio?

SÍ □

NO □

7) ¿Crees que puedes inventar historias con dos objetos que no tengan nada que ver el uno con el otro?

_____

_____

8) ¿Qué crees que es el surrealismo?

_____

_____

9) ¿Te ha gustado pintar tus sueños en un cuadro?

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

NO ¿Por qué?

_____

_____

10) ¿Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos?

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

NO ¿Por qué?

_____

_____

11) ¿Te ha gustado compartir con tus compañeros historias creadas por ti?

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

NO ¿Por qué?

_____

_____

12) ¿Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas?

SÍ ¿Por qué?

_____

_____

NO ¿Por qué?

_____

_____

13) ¿Te ha gustado hacer una performance?

SÍ □

NO □

14) ¿Cómo te gusta trabajar? Marca con una X.

SÓLO □

EN PEQUEÑO GRUPO □

EN GRAN GRUPO □

7.3.1.3
ENTREVISTA AL EQUIPO DIRECTIVO Y TUTORIAL DEL COLEGIO PÚBLICO NACIONAL Nº 4730 "NUESTRA SEÑORA DEL MILAGRO"

ENTREVISTA A LA DIRECTORA Y VICEDIRECTORA DEL COLEGIO:

1-¿Me podrían contextualizar sobre la realidad educativa en Argentina?

En la educación, actualmente, se encuentran factores que inciden directamente en la calidad de la misma: el contexto socio-cultural del que proviene el alumno o alumna es un factor condicionante, la desactualización de los contenidos y programas de estudio que atentan contra el interés y la atención la infraestructura no es la adecuada para brindar una comodidad básica, la dedicación del alumnado al estudio es insuficiente, y los docentes están desmotivados por los problemas económicos que han afectado directamente sobre sus salarios. Es primordial que los docentes puedan acudir a su puesto de trabajo con las condiciones mínimas laborales.

Otro problema muy marcado es el absentismo y abandono escolar. Argentina retiene con gran dificultad a sus alumnos escolarizados. Según las últimas estadísticas un alto porcentaje de alumnos de primaria y secundaria no alcanzan los niveles mínimos de aprendizaje, las zonas más problemáticas se encuentran en el centro del país, la Patagonia y parte del Noroeste, mientras que la ciudad de Buenos Aires se registraron las mejores calificaciones. El porcentaje de alumnos con un desempeño alto es particularmente bajo entre segundo y tercer año de la secundaria, justo cuando los alumnos empiezan a encarrilar sus caminos universitarios. En cuanto a la educación literaria, encontramos mucho desnivel. Si se trata de familias pudientes presentan mejor nivel

2-¿Me podrían familiarizar con el contexto de este colegio?

El Centro se encuentra ubicado en un barrio periférico de la ciudad de Salta. Concretamente en la etapa XIII del barrio de Limache. La oferta académica que brinda este Colegio incluye Educación Infantil (2º nivel: cuatro y cinco años, ambas con dos líneas) y Educación Primaria (1º a 7º curso, dos líneas). El edificio es relativamente

nuevo y cuenta con dos plantas. También dispone de biblioteca, laboratorio, sala de ordenador y salón de actos, aunque no tenemos acceso a Internet. Resulta importante destacar que las calles del barrio llevan el nombre de excombatientes de Malvinas, por lo que son muchos los sobrevivientes de esta guerra que viven en el lugar, sumándose personas de otras profesiones, trabajadores independientes y pertenecientes a planes sociales otorgados por el gobierno.

Otra característica a tener en cuenta es que el 10% de las viviendas del barrio han sido adjudicadas a familias a las que pertenece alguna persona con discapacidad. Inicialmente, la escuela fue pensada para atender a esta población; sin embargo, siempre se brindó educación común integrando a un alumnado diverso, y actualmente el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo es muy reducido. El nivel socio-económico-cultural es de clase baja, dado que son muchas las familias que no llegan a cubrir sus necesidades básicas. En cuanto al tipo de familias del que proviene el alumnado podemos decir que es variado: familias biparentales, monoparentales, con más de un núcleo familiar y familias reconstruidas.

Otra factor de interés por su incidencia negativa en algunos alumnos y alumnas es la ausencia de los responsables familiares debido a las largas jornadas de trabajo que deben desempeñar; por lo cual, encontramos la presencia en la calle de muchos pequeños, traduciéndose este hecho en falta de contención y control necesarios para aprovechar su tiempo adecuadamente y para aprender normas de conducta básicos. Todo ello se ve reflejado en el bajo rendimiento escolar de algunos discentes, como así también, en algunas conductas disruptivas. Respecto del nivel de estudio de los padres o tutores de los alumnos y alumnas, más de la mitad de esta población han cursado estudios secundarios, el 21% solo pudo realizar la escuela primaria, el 17% logró acceder al nivel terciario y un 5% concretó una carrera de grado universitario. Y en relación a la situación laboral, es mínimo el porcentaje (32%) que presenta cierta estabilidad laboral, el 18% se encuentra desempleado y el resto recibe algún subsidio por planes sociales (mínimos) o trabaja sin relación de dependencia desempeñándose en algún oficio.

3.- ¿Pueden comentarme sobre las medidas que ha tomado la escuela al respecto de este tipo de problemáticas?

Con el objetivo de contrarrestar la realidad antes descrita, se han tomado medidas tales como una escuela de fútbol de carácter gratuito destinada a diversas edades, charlas informativas para tratar problemas de violencia, grupos de jóvenes

organizados por la Vicaría, escuela de padres y orientación familiar, jornadas de convivencia para acercar la familia a la escuela. Cabe destacar el excelente trabajo que realizan los educadores que desempeñan sus funciones en esta escuela. Hemos podido comprobar el empeño, la dedicación, la profesionalidad y el amor con que llevan a cabo su tarea, a pesar de los factores que inciden negativamente en su realidad, la cual, lejos de amedrentarlos, los motiva a seguir adelante con sus objetivos.

3.- ¿Qué esperan ustedes de este proyecto de investigación?

Espero que podáis aportarnos una visión actualizada e innovadora de metodologías activas que se acerquen a lo que los alumnos requieren en estos tiempos para poder captar su interés y responder a su demanda. En cuanto a educación literaria se trata de un grupo muy alejado de lo que se pretende en estas edades y esperamos que este proyecto tan innovador y, desde nuestro punto de vista adecuado e idóneo, podáis producir algún cambio en esta área.

ENTREVISTA A LAS TUTORAS DE LOS GRUPOS A Y B DE 5º CURSO:

1-¿Me podrían contextualizar sobre las características de vuestro alumnado?

Por favor, decidnos de "vos". Sobre tu pregunta, se puede decir que pertenecen a la clase media-baja o baja. Son niños y niñas muy motivados a la hora de realizar tareas diferentes a las habituales. Concretamente, participarán en esta experiencia de investigación 42 alumnos y alumnas participantes: 23 niñas y 19 niños, divididos en dos Grupos A y B. Todos ellos procedentes de padres oriundos del lugar. En el Grupo A, no encontramos en la población escolar ningún caso que presente necesidades educativas especiales, tan solo pudimos observar un niño con problemas de integración en el grupo. En el Grupo B, nos encontramos con un niño que presentaba retraso madurativo leve y otro niño en el que se podían observar conductas disruptivas y agresivas. En ambos grupos existen casos de absentismo escolar, aunque debido a la motivación que presentaron a la hora de realizar las tareas no ocurrió durante el período de investigación, por lo cual, han participado casi al completo en la totalidad de las tareas diseñadas para este trabajo de investigación.

El nivel socio-económico-cultural es de clase baja, dado que son muchas las familias que no llegan a cubrir sus necesidades básicas. En cuanto al tipo de familias del que proviene el alumnado podemos decir que es variado: familias biparentales, monoparentales, con más de un núcleo familiar y familias

reconstruidas. También es de resaltar el hecho de que muchos de los niños y niñas pasan las tardes solos en casa o al cuidado de los hermanos mayores, ello se traduce en falta de contención y de los controles necesarios para aprovechar su tiempo adecuadamente. Esta ausencia de los responsables familiares debido a las largas jornadas de trabajo que deben desempeñar deviene en la presencia en la calle de muchos pequeños. Todo ello se ve reflejado en el bajo rendimiento escolar de algunos discentes, como así también, en algunas conductas disruptivas.

Respecto del nivel de estudio de los padres o tutores de los alumnos y alumnas, más de la mitad de esta población han cursado estudios secundarios, el 21% solo pudo realizar la escuela primaria, el 17% logró acceder al nivel terciario y un 5% concretó una carrera de grado universitario. En relación a la situación laboral, es mínimo el porcentaje (32%) que presenta cierta estabilidad laboral, el 18% se encuentra desempleado y el resto recibe algún subsidio por planes sociales (mínimos) o trabaja sin relación de dependencia desempeñándose en algún oficio.
Con el objetivo de contrarrestar la realidad antes descrita, se han tomado medidas tales como una escuela de fútbol de carácter gratuito destinada a diversas edades, charlas informativas para tratar problemas de violencia, grupos de jóvenes organizados por la Vicaría, escuela de padres y orientación familiar, jornadas de convivencia para acercar la familia a la escuela.

Cabe destacar el excelente trabajo que realizan los educadores que desempeñan sus funciones en esta escuela. Se puede apreciar cada día el empeño, la dedicación, la profesionalidad y el amor con que llevan a cabo su tarea, a pesar de los factores que inciden negativamente en su realidad, la cual, lejos de amedrentarlos, los motiva a seguir adelante con sus objetivos.

En cuanto a las características del alumnado, se puede decir que pertenecen a la clase media-baja o baja. Son niños y niñas muy motivados a la hora de realizar tareas diferentes a las habituales. Concretamente 42 alumnos y alumnas participantes: 23 niñas y 19 niños, divididos en dos Grupos A y B. Todos ellos procedentes de padres oriundos del lugar. En el Grupo A, no encontramos en la población escolar ningún caso que presente necesidades educativas especiales, tan solo pudimos observar un niño con problemas de integración en el grupo. En el Grupo B, nos encontramos con un niño que presentaba retraso madurativo leve y otro niño en el que se podían observar conductas disruptivas y agresivas. En ambos grupos existen casos de absentismo escolar.

7.3.1.4
VACIADO DE PREGUNTAS ABIERTAS DE LOS CUESTIONARIOS

Participante 1

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		N	No son muy divertidos
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Porque me sentiría más libre en mi habitación
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Porque me gusta
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			N	Porque me da vergüenza
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Porque tengo mucha imaginación

Participante 2

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Porque me entretiene
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			N	Porque mis sueños siempre son de miedo y no me gusta recordarlos
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Porque podría crear un cómic
Te gustaría comentar con tus compañeros			N	Son aburridos

historias creadas por ti				
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			N	Sería muy difícil que una encajara con otra

Participante 3

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Leer entretiene mucho y con el puedes aprender palabras
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Quedaría muy bonito y es bueno para la imaginación
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Es divertido
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Me gusta contar cosas en grupo
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Quedaría bien

Participante 4

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Depende del libro, me gusta leer porque me divierto
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Para mí, los sueños son personales
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Me gusta inventar historias
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas			S	Quiero que todos sepan como pienso

por ti				
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			N	Me costaría hacer una película con tres cosas diferentes

Participante 5

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Me enseña mucha cosas y aparte me ayuda a pasar el rato diariamente
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Cada día me vería a mi mismo
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Crearía historias de fantasía
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Me quiero abrir a los demás
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Me gusta inspirarme en películas

Participante 6

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Me gusta meterme en un mundo con una historia diferente, además de divertirme y aprender vocabulario
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Realmente no me saldría bien mis dibujos pero podría hacer una investigación relacionando mis sueños con un humor y otra diferente
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Un dibujo da para escribir mil historias
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas			S	Para ver a dónde llega mi imaginación, si de forma positiva o negativa

por ti				
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Soy capaz de inventar historias con diferentes fuentes de información

Participante 7

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	A veces descubro palabras nuevas y me interesan
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Así los recordaría siempre
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Sí soy de hacer una historia pero lo importante es intentarlo
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Así ellos me dicen si está chulo o está mal
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			N	Sería demasiado difícil

Participante 8

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Leer me inspira mucho y me relaja
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Así me puedo expresar mis cosas
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Es divertido y además enseñas a otros a dibujar
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas			S	Se inspiran y también cuentan historias

por ti				
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			N	Me hago un lío

Participante 9

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Leer es muy divertido y se aprende mucho a no cometer faltas de ortografía
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Depende del sueño que sea
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	A partir de un dibujo se puede inventar una historia superlarga
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Así saben la inteligencia y memoria que tengo
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Como ya he dicho en la actividad, se puede crear historias fantásticas mediante varias películas

Participante 10

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Libros de aventura muy fascinantes
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			N	Me gustaría expresarlos oralmente
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Tengo mucha imaginación
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas			S	Pero las que sean fascinantes

por ti				
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	De todo se puede sacar una historia

Participante 11

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Me interesa lo que ocurre
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Me haría recordar lo que soñé
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Soy capaz de crear una historia fantástica porque me gusta
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	A lo mejor le gusta a mis compañeros
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Me sé muchas películas

Participante 12

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	A veces son divertidas, a veces aburridas
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	A veces están chulos y divertidos, a veces no porque son tantos mis sueños
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			N	No sé si tengo mucha imaginación para hacer una historia fantástica
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	A veces me gusta, a veces no

Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Si son interesantes y que coincidan un poco

Participante 13

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		N	Me aburre mucho
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			N	No tengo muchas ganas
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Porque sí
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Porque tengo ganas
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Parece chulo

Participante 14

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Aprendes cosas interesantes y lees mejor
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Así desarrollaría la imaginación y la pintura
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	La imaginación ayuda a imaginarte la historia como si fueras tú el protagonista
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Ellos me darían su opinión y les haría caso

Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Podría ser como un reencuentro de personajes

Participante 15

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Es entretenido
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			N	No me apetece
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			N	No sé qué hacer
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			N	No quiero
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			N	No se me ocurre nada

Participante 16

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Cuando leo se me quedan las palabras y así tengo más vocabulario y no cometo faltas de ortografía
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Me gustaría recordar los sueños
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Es divertido hacer una historia sin dibujos
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Saber si puede ser buena o mala

Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Es divertido

Participante 17

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Así aprendo cosas y la palabra que no sé la busco en el diccionario
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Encima aprendo a pintar y recordaría mis sueños
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Soy capaz y es divertido
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Hablaría con mis compañeros
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Haría historia y aprendería

Participante 18

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Aprendo un montón leyendo y es muy divertido
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Me encanta en la práctica y es bonito y divertido
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	A lo mejor viendo dibujos piensas en alguna idea o te inspiras
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Me servirían sus opiniones para añadir o quitar alguna parte

Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Creo que podría

Participante 19

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Me divierte
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Así los recuerdo
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Hay muchas historias divertidas de dibujos
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Todos me agradarían
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Todas son chulas

Participante 20

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Si son de fantasía
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Los sueños se pueden hacer realidad
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			N	Es aburrido
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Si les gusta a lo mejor me aplauden

Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	

Participante 21

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Hay historias interesantes
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			N	La gente miraría lo que me gusta
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Tengo muchísima imaginación
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Me podrían dar ideas
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Me quedaría una peli muy chula

Participante 22

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer	1		S	Leer los libros de historia y divertidos, no los de fantasía y de pequeños
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Me encanta dibujar
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Tengo mucha imaginación
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Para ver si les gusta

Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Me quedaría de miedo

Participante 23

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	La mayoría de libros que tengo en casa son aventuras y los libros de aventuras me encantan
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	A mi me gusta pintar y pintar mis sueños en un cuadro
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Me encanta
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Me gustaría enseñar a mis compañeros lo que sé
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Me gusta mezclar historias

Participante 24

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Sobre todo me gusta mucho leer libros más infantiles
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Me gustaría
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Puedo
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Me gustaría que las escuchasen

Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Puedo

Participante 25

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Es divertido leer libros, por ejemplo Narnia
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Así descubro lo que he soñado
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Si dibujo lo relaciono con la historia
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			N	Se reirían de mi
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			N	Me parece difícil

Participante 26

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Porque habla de aventuras y a mi me gusta mucho las aventuras y así aprendo más leyendo
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Siempre lo veré en ese cuadro y nunca lo olvidaré
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Me gusta dibujar
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Así disfruto yo y ellos

Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Me gusta inventar historias

Participante 27

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	N	Me cuesta
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Pero no dibujaría bien
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Me inspira para hacer historias
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Me dirían si está bien o no
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Además me dejaría con ideas

Participante 28

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	En los libros que leemos aprendemos muchas palabras
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Ya lo hice
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Es divertido
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Para que mis amigos me digan cómo lo he hecho

Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Me gusta crear historias

Participante 29

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	A veces, me gusta según si no es aburrido
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Es divertido
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Soy capaz
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Puede ser porque soy tímido
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Es divertido

Participante 30

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Me gusta leer libros de “El club de Tea” porque son de aventuras, misterio y a veces de fantasía
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Me creo capaz
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Nunca lo he experimentado y me gustaría probarlo
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Me gustaría enseñarle mi trabajo

Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Querría experimentarlo

Participante 31

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Aprendo palabras nuevas y me relaja
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			N	No tengo sueños, tengo pesadillas la mayoría de las veces
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Tengo mucha imaginación
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Me gusta saber si le gusta o no
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Creo que sí podría

Participante 32

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Cuando leo toda la página me la imagino en mi mente
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Me encanta dibujar y pintar mis sueños
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Los puedes ver y los puedes relacionar con una historia
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Me gusta que mis compañeros me den su opinión

Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Juntándolas saldrá una historia divertida

Participante 33

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Depende de la historia o del libro
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Sueño que tengo un móvil Apple y me gusta mucho
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Perfectamente se puede imaginar
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			N	Me da vergüenza
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			N	No se me da bien trabajar en el ordenador

Participante 34

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Depende si me gusta el libro
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Me gusta dibujar, y pintando mis sueños para practicar más, pero no se me había ocurrido esa idea
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Es divertido ponerte esos retos
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Para que me den su opinión

Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Tengo mucha imaginación, y me veo capaz

Participante 35

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Me relaja y me ayuda a calmarme
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			N	Mis sueños son raros y los personajes que aparecen son difíciles ya que cambian de forma
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Aunque no sepa dibujar muy bien tengo ganas de ver cómo me saldría
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Creo que les gustaría oírla
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Creo que soy capaz

Participante 36

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Te diviertes mucho. Pero depende de qué libro sea
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Estaría bonito pero no se me ha ocurrido nunca
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Para mi sería fácil y sería capaz de hacerlo
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Me gustaría pero me da un poco de vergüenza

Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			N	Nunca lo he hecho y creo que no podría

Participante 37

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Aprendo muchas palabras nuevas y los libros son muy interesantes
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Me gusta dibujar
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Me gusta
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	También me gustaría escuchar la de los demás
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Soy muy creativo

Participante 38

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Es como una película que dura mucho y porque me parece que es muy entretenido
			N	Como yo leo un poco lento se me hace muy pesado y aparte cuando los libros son más gordos solo con verlos me desespero
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Sería como que tengo mi sueño pintado para siempre y lo podría ver cuando quisiera
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Un día lo hice y me pareció muy fácil
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			N	Me da mucha vergüenza

Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			N	No me gusta inventar historias cuando ya están inventadas

Participante 39

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	A mi me da alegría, te da cultura y aprendes más palabras
			N	A veces algunos libros son aburridos
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Si sueñas que has volado sería muy bonito
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Una vez hice uno
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Si les gustan las historias, a lo mejor ellos pueden coger alguna idea y que le salga bonito
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			N	Es difícil

Participante 40

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	N	Me dan libros súper aburridos
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Soy muy mala dibujando
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Ya lo he hecho
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Me encanta conversar

Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	……..

Participante 41

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Es divertido pero no me gustan todos, solo los de aventuras
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			N	No se me da bien dibujar y no me gusta dibujar
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Soy muy creativa para ese tipo de cosas
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Me gustaría saber su opinión
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			N	Para eso no soy creativa y no me gusta

Participante 42

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	En los libros tienes muchas aventuras y aprendo muchas cosas
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Puedo
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Soy creativa
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Así me dicen si está bien o necesita algo más

Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Tienen un poco de relación

Participante 43

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Así me relajo
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Así recordar todos los sueños hasta que me gusta colorear
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Es más divertido
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Así me van a decir que soy maravillosa
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Me gusta actuar

Participante 44

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Solo los libros de aventuras porque me gustan las aventuras
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Es muy divertido
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Mirándolo se me ocurren muchas historias e ideas
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Lo he creado yo y me gusta compartirlo

Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Cuando lo hago se me ocurren muchas ideas

Participante 45

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Puedes conseguir tener más vocabulario que si no lees
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			S	Practico mucho y me gusta mucho pintar y dibujar
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			S	Es divertido y yo tengo mucha imaginación
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			N	A lo mejor no les gusta
Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			S	Pero tardaría un rato en acabarlo

Participante 46

Pregunta	Chicos	Chicas	Respuesta	Porqué
Te gusta leer		1	S	Te puede ayudar a expresarte mejor y comprenderlo mejor
Te gustaría pintar tus sueños en un cuadro			N	No sería capaz de dibujar mis sueños
Crees que eres capaz de crear historias fantásticas a partir de dibujos			N	No sé dibujar
Te gustaría comentar con tus compañeros historias creadas por ti			S	Entre todos podemos hacerlo muy chulo

Crees que podrías inventar una historia a partir de fragmentos de distintas películas			N	No veo películas

VII.3.2.

Instrumentos y evidencias de la investigación realizada

7.3.2.1
INSTRUMENTOS Y EVIDENCIAS DE LA TAREA 1: "FORO SURREALISTA INTERCULTURAL: *DIMENSIÓN DALÍ*"

1. PRESENTACIÓN DEL FORO Y DE LA TAREA EN ESPAÑA

Modelo audiovisual de inspiración: vídeo escolar



1º Foro literario con alumnos de tercer año de la escuela secundaria José Pilar Cota Carrillo

Sondeo de ideas previas

Cuestiones:

- ¿Qué es un foro literario?
- ¿Qué es el surrealismo?
- ¿Por qué es un foro "intertextual surrealista"?
- ¿Quién es y qué hizo Salvador Dalí?

Visionado de vídeos sobre el surrealismo y Dalí

- *El surrealismo*. Introducción de Carina (duración 2:43 minutos). https://www.youtube.com/watch?v=2FAG5qc2a3U

- *Las claves para entender la pintura surrealista* del canal de arte para niños que administra Rafael López Borrego (duración 3:36 minutos). https://www.youtube.com/watch?v=3_iN1m1lyVk

- *Salvador Dalí, breve biografía y su obra/subtitulado en inglés* (duración 3:18). https://www.youtube.com/watch?v=UKFNOlQhhMQ

- *Minibiografías, Salvador Dalí* (fragmento editado desde el minuto 1:07 hasta el minuto 2:02). https://www.youtube.com/watch?v=lyQmVOdWf3U

- *Todo lo que siempre quise saber sobre Dalí* (fragmento editado hasta el minuto 0,48). https://www.youtube.com/watch?v=M-F77oGct_Q

- *Salvador Dalí para niños* (fragmento editado del minuto 2:48 al minuto 3:28); vídeo *Infinitos* Ep 1 (duración 3:39 minutos). https://artecontusmanitas.wordpress.com/2013/05/13/salvador-dali-para-ninos/

- *Biografía de Salvador Dalí y sus obras más importantes* (fragmento editado desde el minuto 3:45 hasta el 4:54). https://www.youtube.com/watch?v=QLm1uXjCspE

- *Salvador Dalí, mi loco preferido.* https://www.youtube.com/watch?v=nuBIWkv5q1E

- *Tribute to Salvador Dalí and Pink Floyd.* https://www.youtube.com/watch?v=QyQo2yE4gpg

- "Eungenio Salvador Dalí" (duración 5:23 minutos), canción de Mecano. https://www.google.es/#q=Eungenio+Salvador+Dal%C3%AD&

2. EVENTO DEL FORO INTERTEXTUAL SURREALISTA EN ARGENTINA

Tras el pase de la antología de vídeos surrealistas, los alumnos argentinos comunican sus ideas, opiniones, percepciones y conocimientos sobre el surrealismo y el legado de Salvador Dalí.








V. 3. Debate sobre surrealismo




V. 3. Debate sobre surrealismo

7.3.2.2
INSTRUMENTOS Y EVIDENCIAS DE LA TAREA 2: "CREACIÓN COLECTIVA DE RELATOS SURREALISTAS: *EL LUGAR DE LOS SUEÑOS*"

1. VISIONADO DE VÍDEOS Y OBRAS SURREALISTAS PARA INSPIRAR LA CREACIÓN DE RELATOS DE SUEÑO COLECTIVO CON ALUMNADO ARGENTINO

- *Los lugares del sueño* editado por el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (fragmento editado hasta el momento 1:13 y desde el minuto 3:37 hasta el minuto 3:50). https://www.youtube.com/watch?v=zD8eymBTQVA





- *Cómo hacer arte surrealista-Artetrack* (duración 3:22). Total de minutos visualizados: 5 minutos. https://www.youtube.com/watch?v=bIoQ5VZEr-A



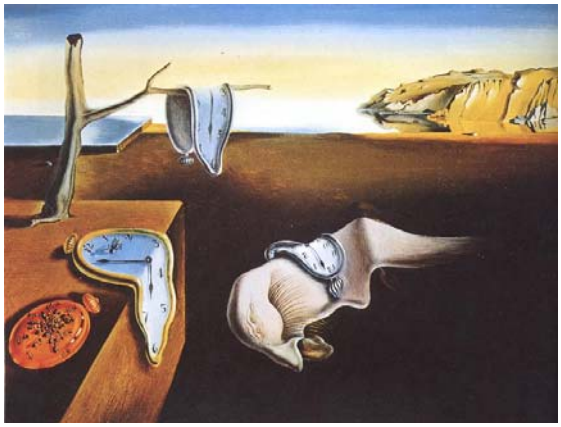
- Obras de pintores surrealistas: René Magritte, Salvador Dalí y Remedios Varo:



"La traición de las imágenes". René Magritte. 1929.
http://www.elcuadrodeldia.com/post/90284510753/ren%C3%A9-magritte-la-traici%C3%B3n-de-las-im%C3%A1genes-esto



"El hijo del hombre". René Magritte. 1964.
https://elespiritudelchemin.wordpress.com/2011/08/28/el-hijo-del-hombre-1964-rene-magritte/



“La persistencia de la memoria”. Salvador Dalí. 1931.

https://www.wikiart.org/es/salvador-dali/la-persistencia-de-la-memoria-1931



“Cisnes reflejando elefantes”. Salvador Dalí. 1937.

https://historia-arte.com/obras/cisnes-reflejando-elefantes-de-dali



“Vagabundo”. Remedios Varo. 1957.

http://www.taringa.net/posts/imagenes/5410658/Remedios-Varo-pintora-surrealista-La-coleccion-mas-grande.html



"Creación de las aves". Remedios Varo. 1957.
http://www.esacademic.com/pictures/eswiki/82/Remedios_Varo_(388484001).jpg

- Visualización del vídeo *René Magritte y su obra.* https://www.youtube.com/watch?v=-d16owLeZFw&index=5&list=PL-ANXY8U_Q7RhwOM8jCb4uj1H-yDtj8g0



2. COMPOSICIÓN Y COMUNICACIÓN DE UN SUEÑO COLECTIVO CON ALUMNADO ARGENTINO

En grupos de cinco o seis personas los alumnos argentinos comunicaron entre sí los sueños individuales que habían ideado o recordado para poder conformar posteriormente el sueño colectivo fruto de unir todos los sueños. Esta actividad se realizó con diferentes estrategias, según las características del grupo y

en tutorías grupales. En fila uno comienza a contar su sueño y el alumno siguiente debe unir el suyo a este dando sentido a esa historia inconexa. Luego de unidos los sueños se escribe la historia de creacion colectiva. Y finalmente adviene la comunicación del sueño de cada colectivo al grupo clase








V.1. El lugar de los sueños


V.1. El lugar de los sueños


sueñoterminado

EJEMPLOS DE RELATOS COLECTIVOS ELABORADOS Y DE LOS TEXTOS Y DIBUJOS INDIVIDUALES CREADOS E INTERTEXTUALIZADOS

Son dibujos realizados por los niños y las niñas participantes y conjugados con una secuencia narrativa para la que van trazando coherencia a través de un relato oral con guía docente, a través de sencillas preguntas inductivas del tipo "¿qué pasa aquí?" o "¿y por lo tanto qué ocurre después?", hacia la explicación de la historia que revelan los dibujos y de las posibles relaciones lógicas entre unos y otros. He aquí 12 imágenes de sueños dibujados por los alumnos de 5º curso de Educación Primaria:

Imagen 1

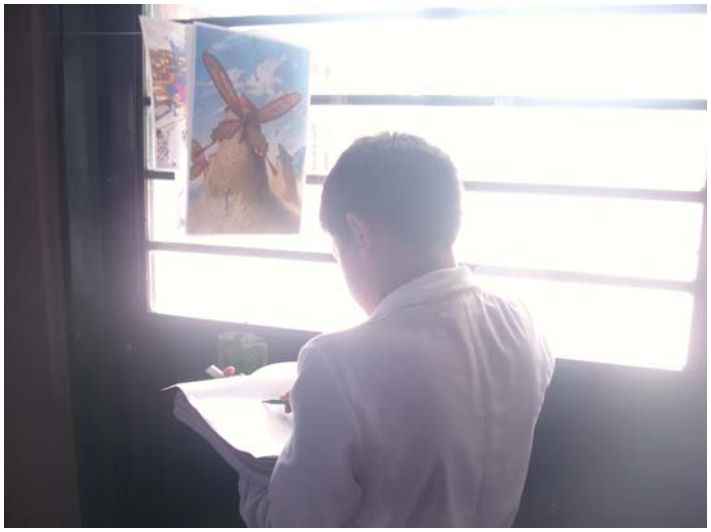


Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4



Imagen 5

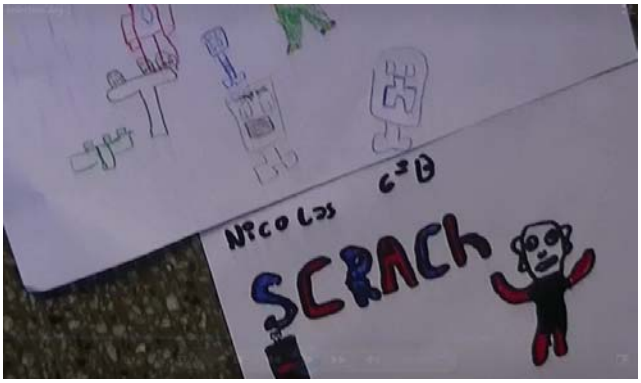


Imagen 6



Imagen 7

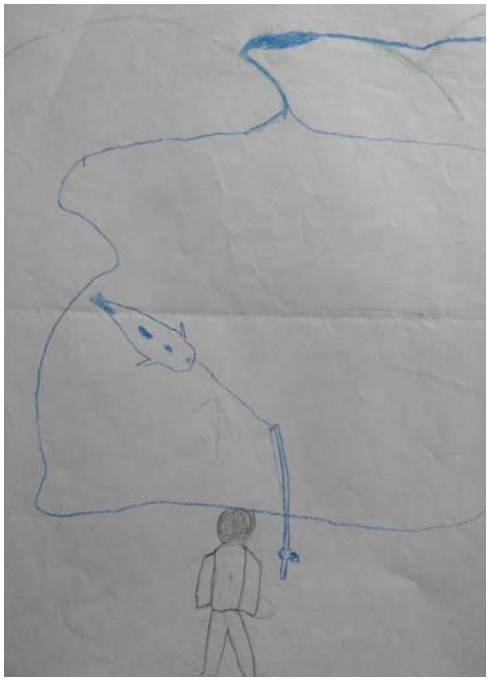


Imagen 8



Imagen 9



Imagen 10



REPOSITORIO DE VIDEOS DE LA TAREA 1 *"EL LUGAR DE LOS SUEÑOS"*

https://www.youtube.com/playlist?list=PL-rDA_plvj4_Yv1xVY-H6ZQkRP-bz98wZ

Recreación de los sueños individuales:
https://www.youtube.com/watch?v=CzFpgSthNcE&list=PL-rDA_plvj4_Yv1xVY-H6ZQkRP-bz98wZ&index=2

Uniendo los sueños individuales:
https://www.youtube.com/watch?v=x8YlS2qHZnE&list=PL-rDA_plvj4_Yv1xVY-H6ZQkRP-bz98wZ&index=5

Todos trabajando:
https://www.youtube.com/watch?v=8W58eKLQTAQ&index=6&list=PL-rDA_plvj4_Yv1xVY-H6ZQkRP-bz98wZ

Vídeo 1:
https://www.youtube.com/watch?v=yPD5OUl5Wfk&index=9&list=PL-rDA_plvj4_Yv1xVY-H6ZQkRP-bz98wZ

Vídeo 2:
https://www.youtube.com/watch?v=Ugc2NGxE_Ks&list=PL-rDA_plvj4_Yv1xVY-H6ZQkRP-bz98wZ&index=4

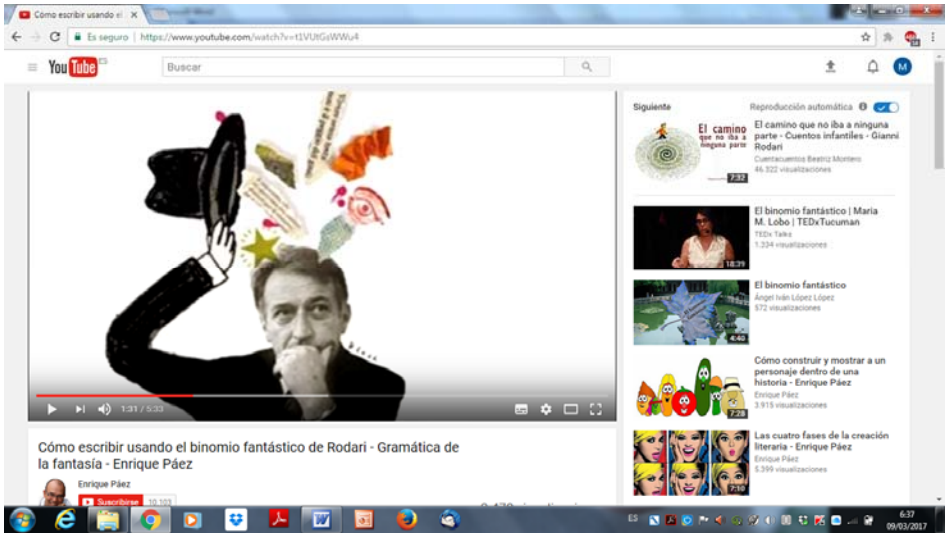
7.3.2.3
INSTRUMENTOS Y EVIDENCIAS DE LA TAREA 3: "BINOMIO FANTÁSTICO: *LA CONVERSACIÓN INFINITA*"

1. VISIONADO DE VÍDEOS SURREALISTAS PARA INSPIRAR LA CREACIÓN DE BINOMIOS FANTÁSTICOS CON ALUMNADO ARGENTINO

- *Binomio fantástico. Ángel López López.* https://www.youtube.com/watch?v=MfO7pcV407k
- *René Magritte y su obra. https://www.youtube.com/watch?v=-d16owLeZFw*
- *The beauty of surrealismo.* https://www.youtube.com/watch?v=f0vmMoRMiUw
- *Pink Floyd y Magritte. Surrealismo.* https://www.youtube.com/watch?v=ueenK5gmync

2. COMPOSICIÓN Y COMUNICACIÓN DE LOS BINOMIOS FANTÁSTICOS CON ALUMNADO ARGENTINO

- Visionado del vídeo didáctico "Cómo escribir usando el binomio fantástico de Rodari- Gramática de la Fantasía" de Enrique Páez.



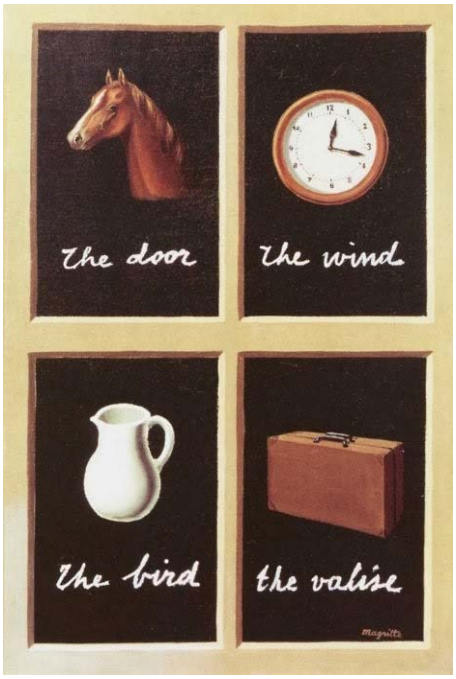
Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=t1VUtGsWWu4

3. OBRAS ELEGIDAS PARA REALIZAR LOS BINOMIOS FANTÁSTICOS



"La clave de los sueños". René Magritte. 1930.

https://es.pinterest.com/pin/365565694724430329/



"La clave de los sueños". René Magritte. 1930.

http://analisisdelaimagen2013-2.blogspot.com.es/2013/11/ceci-nest-pas-une-pipe.html

4. BINOMIOS FANTÁSTICOS CREADOS POR LOS ALUMNOS ARGENTINOS

PÁGINAS WEB DE LOS VÍDEOS DE LA TAREA

"LA CONVERSACIÓN INFINITA"

https://www.youtube.com/playlist?list=PL-rDA_plvj488AOdtcWE7v0vpSVv5OTeW

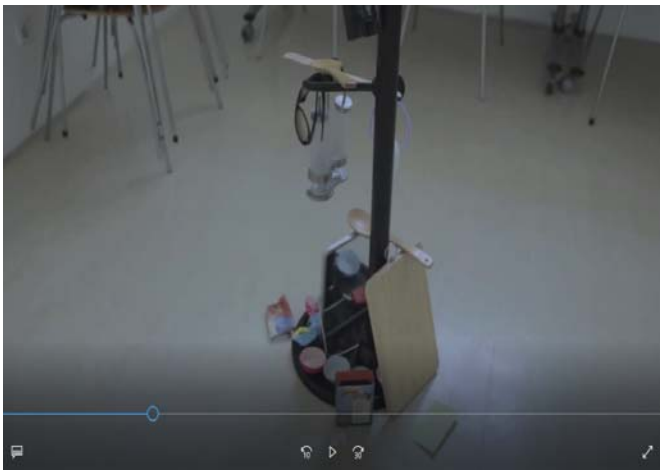
7.3.2.4
INSTRUMENTOS Y EVIDENCIAS DE LA TAREA 4: "JUEGOS SURREALISTAS CON OBJETOS Y MÁSCARAS: *TRANSPONIENDO MUNDOS Y SECRETOS*"

1. OBJETOS SURREALISTAS PARA INSPIRAR AL ALUMNADO ARGENTINO

Fotografías de objetos surrealistas rescatados del vídeo *Los lugares del sueño*:



Simulación del rostro de Marilyn Monroe (composición daliniana surrealista con objetos)



Objeto surrealista creado por niños y niñas en el taller *Los lugares del sueño*

Otros objetos surrealistas para inventar combatiendo la lógica utilitaria y estimulando el sueño de las combinaciones de lo posible desde la descontextualización de los elementos:



Pollo asado con un par de zapatos. Meret Oppenheim. 1936.
http://www.20minutos.es/noticia/1963654/0/surrealismo/objetos-escultura/exposicion/



Teléfono langosta. Dalí.
http://www.20minutos.es/noticia/1963654/0/surrealismo/objetos-escultura/exposicion/

2. CONFECCIÓN Y COMUNICACIÓN DE OBJETOS SURREALISTAS A PARTIR DE ELEMENTOS COTIDIANOS

Los participantes argentinos, tras inspirarse en ejemplos de objetos surrealistas realizados por artistas famosos, confeccionaron sus propios objetos surrealistas.



Objeto: “El portal de los sueños”. 5º curso de Educación Primaria



Objeto: “El laberinto del oso”. 5º curso de Educación Primaria







Taller de máscaras. 5º curso de Educación Primaria



Objeto: “El portal de los sueños”. 5º curso de Educación Primaria



Objeto: “Hilando la primavera por agua”. 5º curso de Educación Primaria



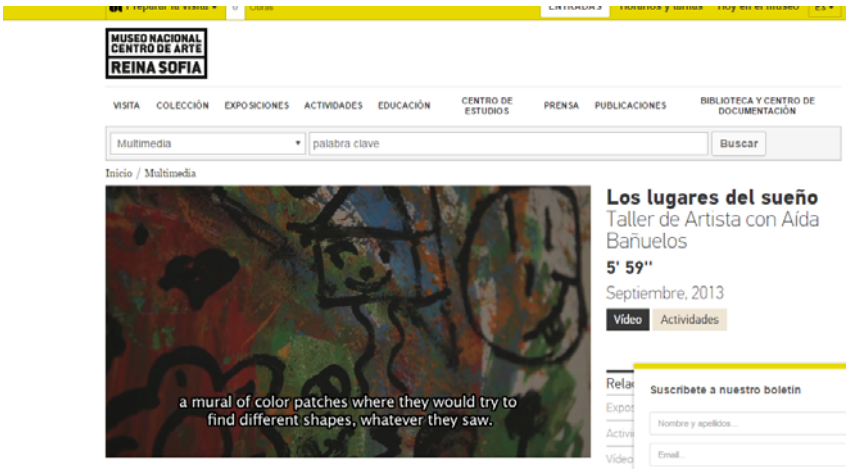
Colección de objetos y máscaras creados por 5º curso de Educación Primaria

7.3.2.5
INSTRUMENTOS Y EVIDENCIAS DE LA TAREA 5: "DICCIONARIO SURREALISTA INTERCULTURAL: *MANCHAS QUE HABLAN*"

1. CONFECCIÓN DE MANCHAS QUE HABLAN

1. Visualización del vídeo *Los lugares del sueño*

Se visualiza la sección del vídeo *Los lugares del sueño* donde se reseña un taller surrealista en el que niños pintan manchas. Tal y como explica la coordinadora, los alumnos crean un mural de manchas en las que descubren formas:



2. Tarea plástica "Manchas que hablan"

Se pide a los alumnos argentinos que hagan algo semejante en el gimnasio del colegio. Lo hacen con témperas y pinturas acrílicas pintando con las manos encima de papel afiche.





Pintando manchas que hablan. 5º curso de Educación Primaria

En los cristales de las ventanas del gimnasio se pusieron los pliegos de papel afiche para que al trasluz los niños fueran descubriendo en los trazos figuras.



Finalmente, se realizó una exposición con los carteles de la tarea “Manchas que hablan” realizados por los alumnos, la cual fue muy bien acogida por la comunidad educativa del centro.

2. MODELOS TEXTUALES PARA TRABAJAR EL DICCIONARIO SURREALISTA INTERCULTURAL CON ALUMNADO ARGENTINO

- *Diccionario abreviado del surrealismo* de André Breton y Paul Éluard (2003, p. 11).



ABSURDO «... estos razonadores tan vulgares, incapaces de elevarse hasta la lógica del Absurdo». *(Baudelaire)* «... la alteración de la lógica hasta llegar al absurdo, el empleo del absurdo hasta alcanzar la razón...». *(P. E.)*

ABEJARUCO «Que un abejaruco turquesa bata el ala en el jugo — y los brotes de la viña salgan volando como falsas barbas». *(B. P.)*

- El diccionario estrafalario incluido en la tarea “Palabras lejanas en mi mochila” del Trabajo Fin de Máster de Cynthia Nataly Chocobar *La retórica de humor surrealista como modelo de iniciación a la comunicación literaria*. He aquí algunos ejemplos:

Cara-cola: una cara con cola de caballo.

Pasa-puré: un puré que pasa por la calle de al lado para ir a tomarse un helado.

Papa-natas: un papá que toma la nata desde el mismo envase en que la venden y se llena la boca de ella diciendo ahhhhhhh!!.

Loco-motor: un loco en una moto sube a ver a su abuela a la Fuensanta todos los días.

Limon-ada: un hada con forma de limón en la cabeza.

Marca-pasos: una persona cuyo trabajo consiste en marcarle el paso a la gente en las calles.

Cana-rio: una cana de Juana que cayó al río.

Pan-carta: un pan en el que se guardan mensajes y se envía por correo como si fuese un sobre.

Gira-sol: un sol que gira y alumbra a todos los planetas/Cine-asta: un cine conforma de asta de toro.

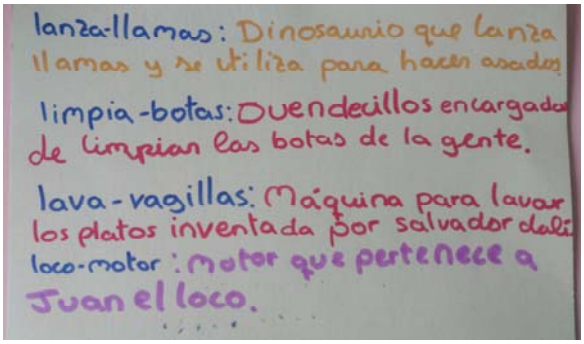
- El vídeo *Booktrailer de Vincent Climent: Diccionario surrealista.* https://www.youtube.com/watch?v=i6kthJNs9VM



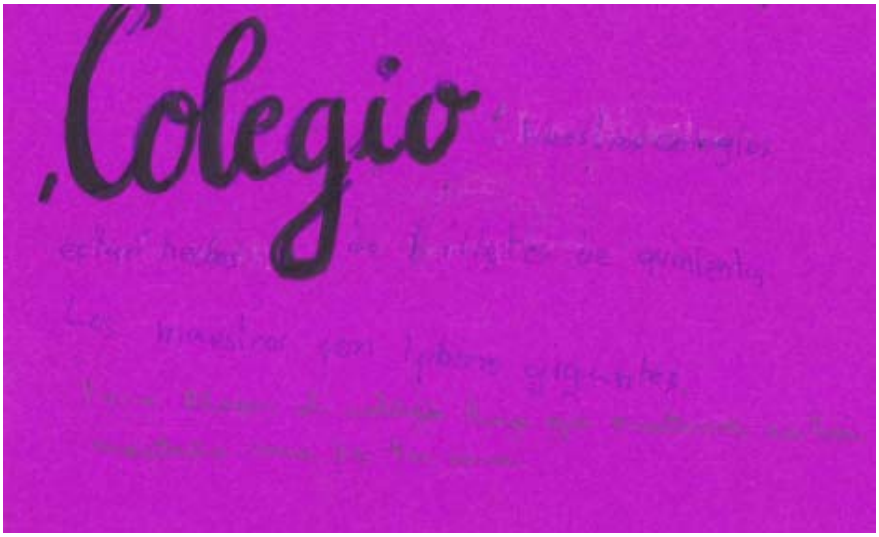
2. CONFECCIÓN Y PUESTA EN COMÚN DE LAS DEFINICIONES DEL DICCIONARIO CREADO POR ALUMNADO ARGENTINO

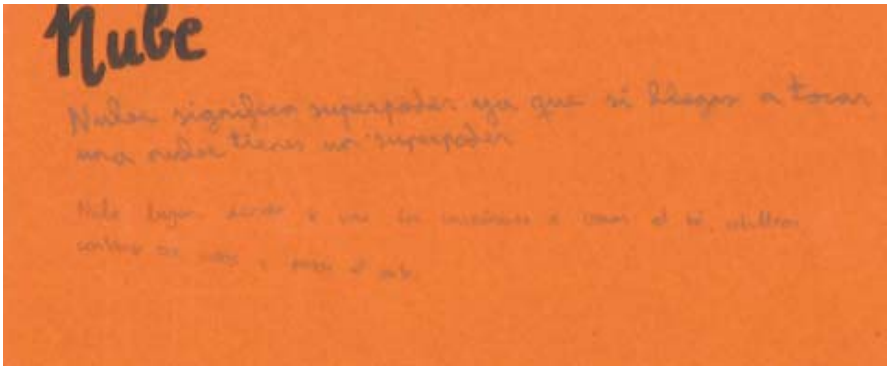
Las palabras que recoge el diccionario surgieron de las imágenes descubiertas en el mural de manchas. Cada aprendiz confecciona la definición de la palabra que ha descubierto por sí mismo. Se les reparte cartulinas para que confeccionen las fichas con los étimos y las definiciones inventadas.

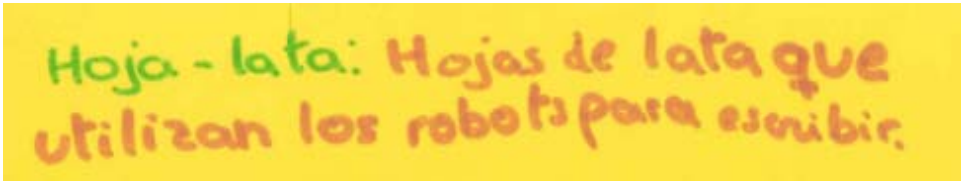
Estas tienen la característica de ser “anti-diccionarios”, porque no son objetivas ni generales sino subjetivas e imaginativas desde una perspectiva particular.


lanzallamas: Dinosaurio que lanza llamas y se utiliza para hacer asados
limpia-botas: Duendecillos encargados de limpiar las botas de la gente.
lava-vagillas: Máquina para lavar los platos inventada por salvador dalí
loco-motor: motor que pertenece a Juan el loco.

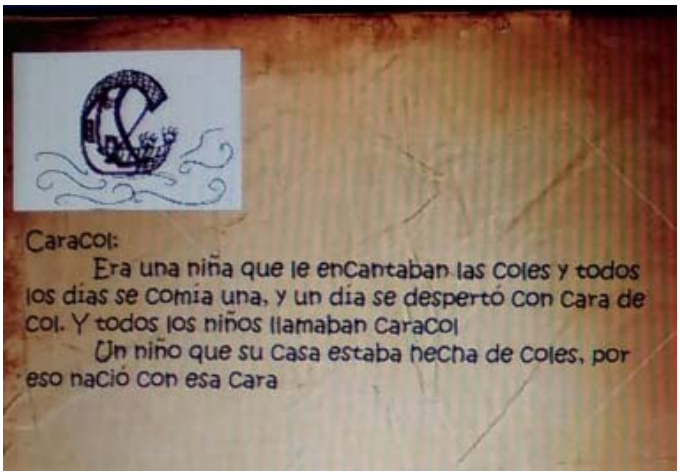


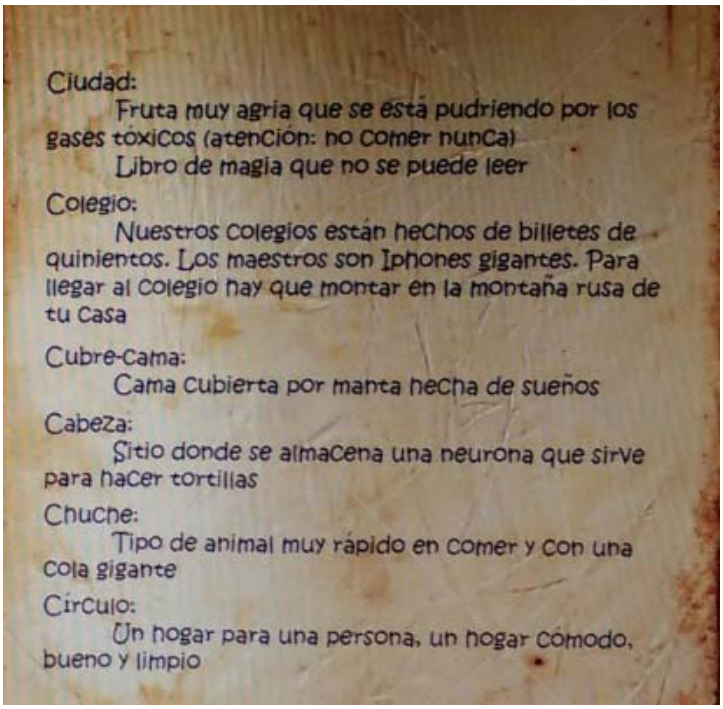

Colegio


Nube


Hoja - lata: Hojas de lata que utilizan los robots para escribir.

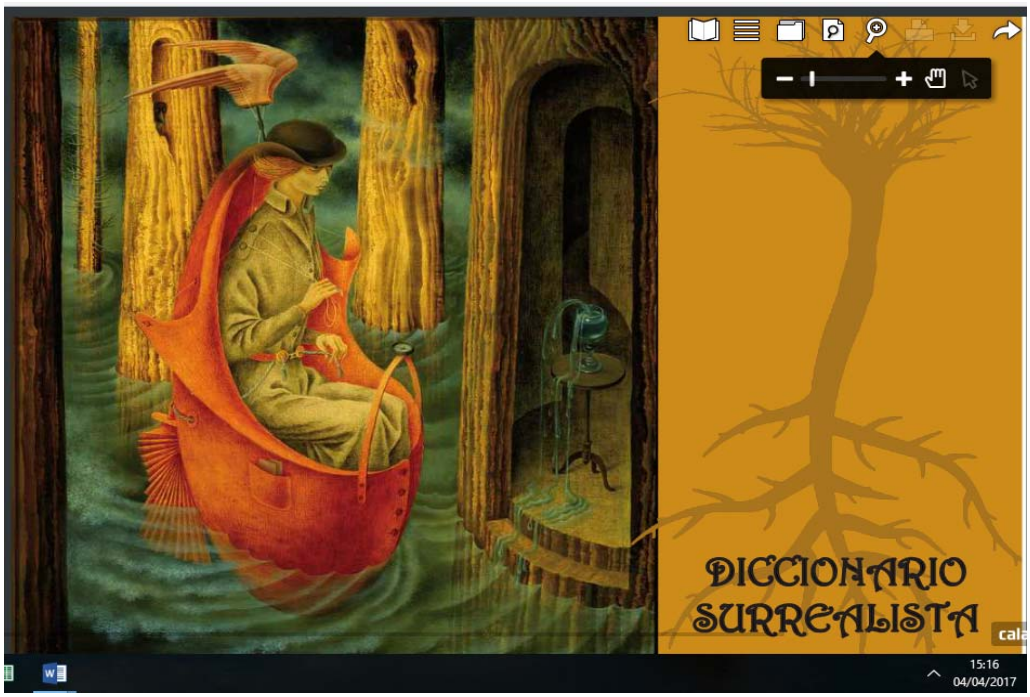
3. CONFECCIÓN DEL DICCIONARIO CONJUNTO





La última fase consistió en el diseño y creación digital del Diccionario surrealista intercultural e internivelar de todas las investigaciones realizadas. Se realizó, pues, la correspondiente compilación y organización de todo el material creado. Posteriormente se lo subió a la red con el programa CALAMEO: http://www.calameo.com/read/00512235660c50fb7e817?authid=bl0GDbiyuBsH

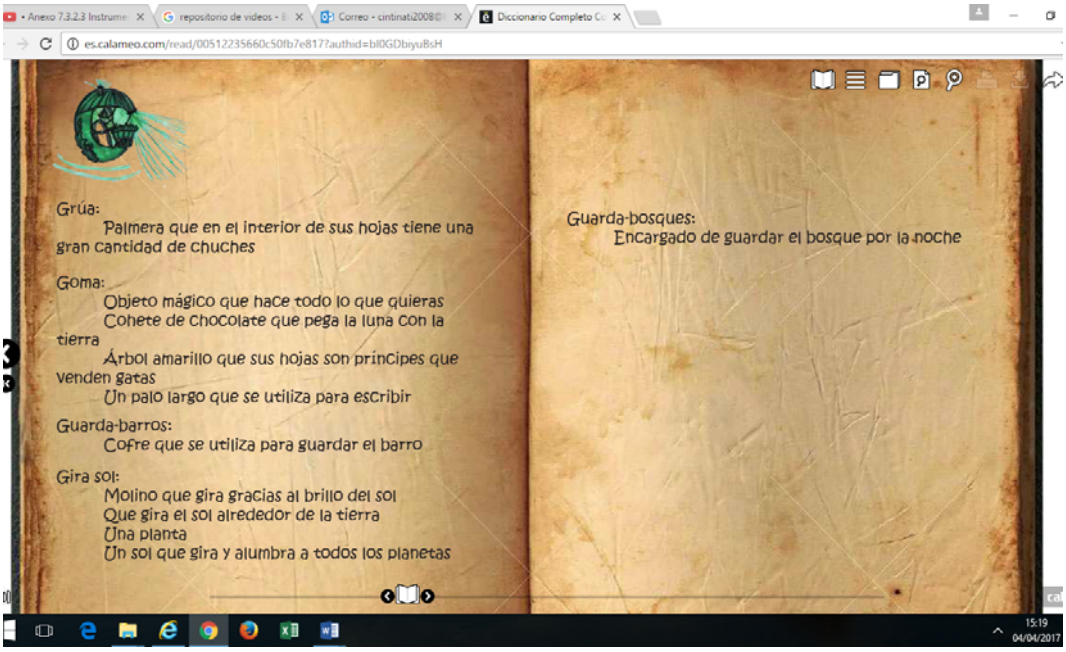
Portada del diccionario



Obra elegida: Expedición por el río Orinoco (1959). Remedios Varo.

Contraportada y páginas interiores del diccionario





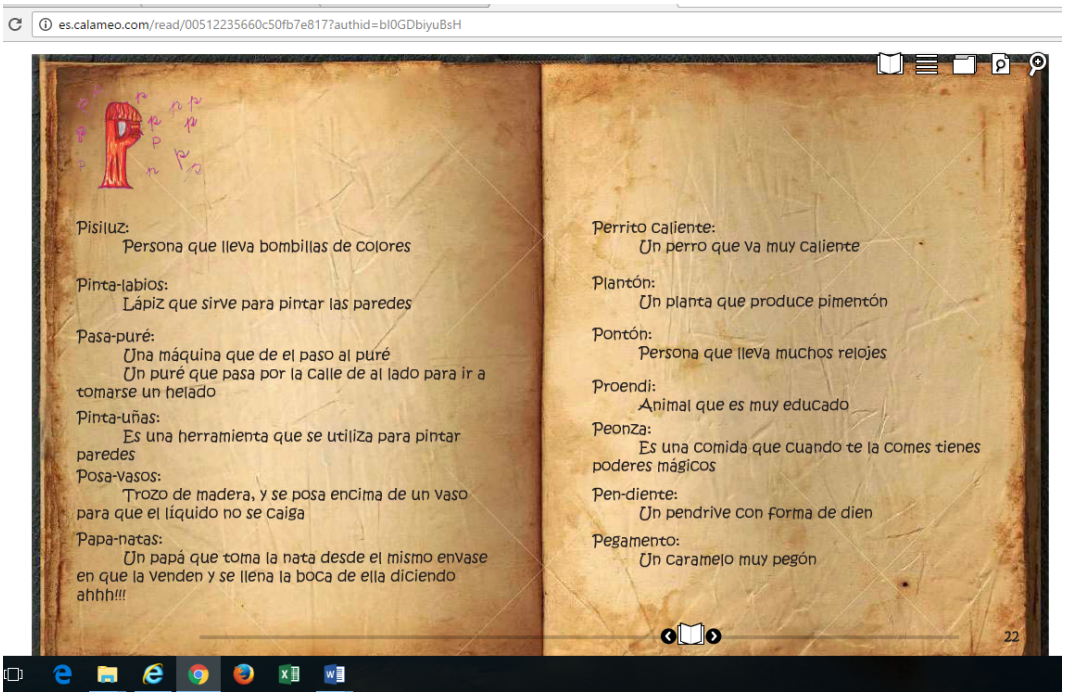
Grúa:
Palmera que en el interior de sus hojas tiene una gran cantidad de chuches

Goma:
Objeto mágico que hace todo lo que quieras
Cohete de chocolate que pega la luna con la tierra
Árbol amarillo que sus hojas son príncipes que venden gatas
Un palo largo que se utiliza para escribir

Guarda-barros:
Cofre que se utiliza para guardar el barro

Gira sol:
Molino que gira gracias al brillo del sol
Que gira el sol alrededor de la tierra
Una planta
Un sol que gira y alumbra a todos los planetas

Guarda-bosques:
Encargado de guardar el bosque por la noche



Pisiluz:
Persona que lleva bombillas de colores

Pinta-labios:
Lápiz que sirve para pintar las paredes

Pasa-puré:
Una máquina que de el paso al puré
Un puré que pasa por la calle de al lado para ir a tomarse un helado

Pinta-uñas:
Es una herramienta que se utiliza para pintar paredes

Posa-vasos:
Trozo de madera, y se posa encima de un vaso para que el líquido no se caiga

Papa-natas:
Un papá que toma la nata desde el mismo envase en que la venden y se llena la boca de ella diciendo ahhh!!!

Perrito caliente:
Un perro que va muy caliente

Plantón:
Un planta que produce pimentón

Pontón:
Persona que lleva muchos relojes

Proendi:
Animal que es muy educado

Peonza:
Es una comida que cuando te la comes tienes poderes mágicos

Pen-diente:
Un pendrive con forma de dien

Pegamento:
Un caramelo muy pegón

7.3.2.6
INSTRUMENTOS Y EVIDENCIAS DE LA TAREA 6: "CREACIÓN DE MICRORRELATOS SURREALISTAS: *PAPILLA ESTELAR*"

1. IDEAS PARA UN MICRORRELATO

- **Un microrrelato es** una historia inventada muy breve.
- **Un microrrelato tiene** planteamiento, nudo y desenlace, como la vida misma.

  Al principio se plantean la historia y los personajes.

  A continuación de desarrolla la aventura.

  Al final acaba la historia.

- **Un microrrelato necesita** 5 elementos:
  - ***Narrador*:** cuenta la historia.
  - ***Acción:*** es la historia que se narra.
  - ***Personajes*:** son los seres que viven la acción. El narrador explica cómo son y lo que hacen.
  - ***Espacio:*** lugar donde sucede la historia.
  - ***Tiempo:*** época y duración de la historia.

2. INSPIRACIONES AUDIOVISUALES PARA HACER MICRORRELATOS SURREALISTAS

- *Microrrelato Absurdo:* https://www.youtube.com/watch?v=gz0hHfyXSUE



- *Menos es más: microrrelatos.wmv:* https://www.youtube.com/watch?v=0BqB7zt0TVU



- *Tributo a Remedios Varo:* https://www.youtube.com/watch?v=LP2_Li5oI8k



3. REMEDIOS VARO O LA ÉKFRASIS DE LAS ESTRELLAS

Documentales:

- *Remedios Varo: la pintura (Mujeres para un siglo, 2004)*: https://www.youtube.com/watch?v=HrCFC70U4cA



- Cuadros emblemáticos para leer imágenes surrealistas e inspirarse:



"La tarea". Remedios Varo. 1955.
http://remedios-varo.com/obras-remedios-varo/decada-1950/la-tarea-1955/



"Papilla estelar". Remedios Varo. 1958
http://3.bp.blogspot.com/-vKU61ZCpVus/UMLNIBjYEWI/AAAAAAAAAJ0/eleGU5U-b04/s1600/Varo+-+Papilla+estelar.jpg



"Encuentro". Remedios Varo. 1959.

http://remedios-varo.com/obras-remedios-varo/decada-1950/encuentro-1959/

4. EVIDENCIAS: MICRORRELATOS DE LOS ALUMNOS ARGENTINOS



REPOSITORIO DE VÍDEOS DE LA "TAREA: *LA CONVERSACIÓN INFINITA*"

https://www.youtube.com/playlist?list=PLrDA_plvj48CfpDrjkpFntryIYAF5Hw3

7.3.2.7
INSTRUMENTOS Y EVIDENCIAS DE LA TAREA 7: "COLLAGE DE PELÍCULAS SURREALISTAS: *PLAY-PAUSE-PLAY*"

1. PELÍCULAS PARA EL VISIONADO Y EL VIDEOFÓRUM



Alicia en el país de las maravillas.

2010. 108 minutos.

Director: Tim Burton

Distribución: Walt Disney Pictures.



***Charlie y la fábrica de chocolate*.**

2005. 115 minutos.

Director: Tim Burton

Distribución: Warner Bros. Pictures.



Eduardo Manostijeras

1990. 105 minutos.

Director: Tim Burton

Distribución: Twentieth Century-Fox Film Corporation

One Week /

1920. 19 minutos

Director: Buster Keaton

Distribución: metro Pictures



The Frozen North

1922. 17 minutos

Directores: Buster Keaton / E. C. Cline

Distribución: metro Pictures



The ballonatic

1923. 22 minutos

Directores: Buster Keaton / E. C. Cline

Distribución: metro Pictures



2. REFERENCIAS PARA COMPONER UN COLLAGE CON FRAGMENTOS DE LAS PELÍCULAS SELECCIONADOS POR LOS ALUMNOS

- Alice's Theme from Tim Burton's Alice in Wonderland - Piano Cover

Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=_P7q4hvr7A8

Publicado el 9 jun. 2016 en el canal de Natalya plays piano. Esta canción fue compuesta por Danny Elfman.

Sección y argumento: Desde inicio hasta el minuto 1:40 (Introducción).

- Sketch Alicia en el País de las Maravillas. Asociación Cultural Blaumar- 2013

Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=WJMW7JOvfYE

Publicado el 26/5/ 2013. Sketchs de *Alicia en el País de las Maravillas* presentado al IV Concurso Nacional de Sketchs Musicales organizados por la Asociación Cultural Blaumar. Interpretado por 2º y 3º de ESO. 3º Premio de categoría juvenil.

Sección: desde el minuto 3:36 hasta el final minuto 4:32.

Argumento: actuación de la clase. Aplausos de todos.

-Teatro de Alicia en el País de las Maravillas, Literatura Infantil y juvenil

Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=c1MtRYw5Yfs

Publicado el 17 de dic. De 2012. En este vídeo se puede observar un teatro realizado por un grupo de alumnos de 3º del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Sección: desde minuto 3:47 hasta el minuto 4:54

Argumento: Alicia persigue al conejo blanco con chaleco. El conejo convence a la niña de que tome una poción mágica si quiere ir al país de las maravillas.

- Alicia en el país de las Maravillas- película

Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=ZN2eKkRSmuo

Secciones y argumento:

- Desde 0:12:15 hasta el 0:13:33 (caída)
- Desde 0:17:13 hasta 0:21:37 (llega al país de las maravillas y cuando le dicen que debe matar al Galimatazo se asusta y decide que quiere regresar. No le creen que no es la verdadera Alicia y no le dan respuestas).
- Desde minuto 0:27:31 hasta el 0:28:50 (Alicia decide seguir sola y se encuentra al gato Cheshire).
- Desde el minuto 0:28:56 hasta el 0:29:23 (el gato le dice que debe buscar a los oompa loompas de la fábrica de chocolates de Willy Wonka).

***- Eduardo Manostijeras* (DVD)**

Secciones y argumento:

- Desde 1:33:44 hasta 1:34:11 (presentación del protagonista).

- Desde 1:27:53 hasta 1:29:02 (una joven rubia llega a verlo).
- Desde 1:13:05 hasta 1:14:20 (escena de esculturas).
- Desde 1:34:27 hasta 1: 35:31 (la joven se va y él esculpe figuras de hielo).
- Desde 4:09 hasta 4:31 (pueblo nevado).

- *Charlie y la fábrica de chocolate* (DVD)

Secciones y argumento:

- Desde 0:33:32 hasta 0:36:29 (Visita a la fábrica de chocolate. Entrada).
- Desde 0:38:40 hasta 0:41:33 (Presentación de la fábrica, entran por una puerta pequeña).
- Desde 0:42:25 hasta 0:43:23 / Desde 0:47:38 hasta 0:48:53 / Desde 0:49:52 hasta 0:50:00/ Desde 0:53:18 hasta 0:53:28 (Presentación de los oompaloompas a los invitados).
- Desde 0:14:20 hasta 0:15:35/ Desde 0:17:14 hasta 0:17:32 (Alicia bebe la una pócima mágica para caber por la puerta pequeña).

-Alice in Wonderland-Visual Effects Highlights

Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=Ad9i7eOEP6c

Subido el 14 de diciembre de 2010.

Efectos visuales destacados narrados por el Supervisor de Efectos Visuales Senior, Ken Ralston. Presentación de VES.

Sección y argumento: desde 0:33 al 0:35 (Alicia encuentra a los oompa loompas).

- *Alicia en el país de las Maravillas* de Tim Burton (DVD)

- Sección y argumento: desde 0:29:23 hasta 0:31:11 (Encuentro entre el sombrerero y los personajes que dan la bienvenida a Alicia/ lugares emblemáticos).

- Buster Keaton - *One Week*

Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=YoT47kJYyBU

Película escrita y dirigida por Buster Keaton y Eddie Cline. Duración 18:44 minutos. Publicada el 11 de diciembre de 2012 en el canal de archinedtv.

Sección y argumento: de 13:10 hasta 13: 14 (tornado, casa rodando, gente corre).

- Buster Keaton - ***The ballonatic***

Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=dhK9LIRF1vs

Publicado el 3 de febrero de 2014 en el canal de iconauta. Es una comedia de 1923 codirigida y protagonizada por Buster Keaton.

Secciones y argumento:

- Desde 3:32 hasta 6:17 (se sube a un globo y cae en medio del país de las maravillas sin comprender qué hacia allí ni cómo saldría de ese lugar).
- Desde 13:16 hasta 13:27 (mientras tanto la pareja de Buster estaba cansada de tomar té y su espera se hacía larga).
- Desde 13:38 hasta 15:55 (Buster iba río abajo en una canoa cuando vio al conejo blanco que le daba señales de que su camino era el indicado. De pronto su canoa vuelca en una cascada y la novia corre a socorrerlo).
- Desde 19:48 hasta 21:46 (la novia se da cuenta de que se trata de Buster Keaton y decide seguirlo. Aparece un oso, los protagonistas huyen en una canoa y llegan hasta una cascada, pero no caen porque salen volando).

- Alicia y El sombrerero Loco (el que quiera entender que entienda)

Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=TH-TwV160Ak

Publicado en el canal de Sunflower Zombiie el 1 de marzo de 2013.

Secciones y argumento:

- De 0:23 hasta 0:38 / de 4:36 hasta 4:51 (Los habitantes del país de las maravillas los despiden entre demostraciones de afecto y alegría).



Alumnos ideando el orden de las secuencias de la película-collage

3. EL GUION LITERARIO SURREALISTA "LOS SUEÑOS DORMIDOS Y DESPIERTOS"

Alicia había esperado ese día con muchas ansias. Era el último día de clases y como cada año debían presentar un número artístico, preparado para tal evento, ante padres, madres, profesores y demás alumnado. La obra elegida para esta ocasión no era otra que la de A*licia en el País de las Maravillas*. Esta historia es una de las preferidas de Alicia. Muchas veces se había sorprendido a sí misma soñando despierta con un viaje a este peculiar lugar, el *País de las Maravillas*. Quizás sea esta la razón por la que se sintió tan feliz al saber que la habían escogido como la protagonista: esta era una manera de vivir, aunque sea tan solo por unos minutos su sueño más secreto.

Ese día se levantó muy temprano y, como cada mañana, se dispuso a tocar en el piano su canción preferida "Alice in Wonderland" compuesta por Danny Elfman. Mientras tocaba, por su mente desfilaban una y otra vez las imágenes de la historia que tanto había leído y ese día protagonizaría.

Todo transcurrió con total normalidad y según lo previsto y la representación fue todo un éxito. Todos los asistentes ovacionaron a los artistas y aplaudieron sin parar. La tutora emocionada con la actuación de sus alumnos los invitó a todos a comer unas hamburguesas en un local cercano del instituto. Cuando se disponían a partir, Alicia pudo ver una sombra que corría hacia el salón de actos. No dudó ni un minuto en seguirlo y cuán grande fue su sorpresa al comprobar que se trataba de un conejo blanco con chaleco que corría a toda prisa con un reloj en la mano.

-¡Llego tarde!-repetía el conejo mientras se dirigía al escenario y se perdía por detrás del telón. -¡Espera, conejo! ¡Espérame!- rogó la niña sin cesar, pero el conejo no la escuchó y siguió corriendo.

Como el teatro ya estaba con las luces apagadas Alicia no pudo ver al conejo tan solo oyó una voz que le dijo:

–Bebe y podrás viajar al País de las Maravillas-. Así lo hizo y ocurrió lo inesperado. Entrando por una pequeña puerta de la mesilla que hacía de elemento de decoración de la obra cayó al otro lado del escenario en un viaje sin fin. Tal como en el relato de Carroll comenzó a caer y caer y caer por un pozo sin fin. Se trataba de un portal que comunicaba la realidad con el lugar de los sueños de nuestra amiga.

Alicia cayó dentro de una casa muy extraña. Era una casa muy antigua y parecía abandonada. Abrió la puerta y de pronto fue como si atravesase un portal. Unas inmensas escaleras la esperaban para adentrarse en el lugar más extraño que había visto nunca, pero que tanto había soñado. Allí estaba Alicia, en el País de las Maravillas y con ganas de vivir aventuras.

De pronto, cuando le dijeron que debía matar al Galimataso y no cesaban en decir que ella era la verdadera Alicia, comenzó a asustarse. Se dio cuenta de lo que estaba ocurriendo y se sintió atrapada, a pesar de haber soñado tanto con este momento, tenía mucho miedo y no imaginaba no poder volver a ver a su familia y encima tener que enfrentarse al Galimatazo.

Caminó y caminó y a su paso fue encontrando a los diversos personajes del País de las Maravillas, pero ninguno sabía darle una respuesta cuando preguntaba cómo podía volver a casa, fue por ello que decidió seguir sola su camino. Tampoco le creían que ella era una “falsa Alicia”.

De repente hizo su aparición el gato Cheshire quien luego de darle la bienvenida le dijo que para volver a casa debía ver a Eduardo Manostijeras, que vivía en el castillo que estaba en la montaña. Él tendría la respuesta para que pudiese volver a su hogar.

Alicia caminó hacia la montaña en busca de Eduardo Manostijeras con la esperanza de obtener alguna respuesta.

Al llegar al castillo encontró a Eduardo y le explicó su situación. Eduardo le dijo que no se preocupara más, que el conseguiría que volviese a su casa.

- Ten paciencia-dijo Eduardo- Debes de ir a la fábrica de chocolates de Willy Wonka y buscar a los oompa loompas, ellos te dirán que hacer- le indicó.

Así lo hizo Alicia, aprovechando que ese día Willly Wonka, el chocolatero abriría las puertas de la fábrica, decidió colarse en ella y buscar a los oompa loompas.

Willy Wonka era un tipo muy extraño, algo excéntrico y solitario, ese día decidió abrir las puertas de la fábrica, hecho muy poco usual ya que nadie había entrado en ella durante muchos años y nadie sabía ni como era ni cuál era la receta secreta de tan delicioso manjar.

Willy Wonka recibió a los invitados sin percatarse de que Alicia les seguía los pasos. Para poder pasar por la puerta pequeña debió beberse un brebaje que la debía encoger de tamaño. Así lo hizo. Cuando hubo alcanzado la altura que deseaba, se coló por la puerta y comenzó su búsqueda. Cada vez que se acercaba todo se ponía verde. Al final, después de tanto buscar dio con los oompa loompas y le dijeron que regresase con el sombrerero a tomar el té y a esperar que llegase Buster. Con la palabra de los oompa loompas,

– ¿Cómo sabré quién es Buster Keaton?-preguntó Alicia antes de marcharse.

–Lo sabrás- respondieron al unísono los nuevos amigos.

Cuando el sombrerero vio que Alicia llegaba a visitarlo la recibió muy contento y allí esperaron los nuevos acontecimientos.

Mientras tanto, Eduardo Manostijeras se quedó ejecutando su plan para que Alicia pudiese volver a su casa. Para ello se puso a esculpir bloques de hielo, con la intención de provocar en la Tierra un tornado. ¿Para qué querría Eduardo provocar dicho tornado?

El tornado llegó hasta la ciudad donde vivía Buster Keaton, un muchacho muy peculiar, pues también gustaba de soñar despierto y creía que todo podía hacerse realidad.

Buster se encontraba durmiendo en su casa cuando el tornado llegó hasta allí, arrancó su cama y la condujo hasta un cobertizo donde había caballos y otros animales. Buster no entendía que era lo que estaba pasando, tan solo sabía que debía de salir de allí cuanto antes y así lo hizo. El viento soplaba con tanta fuerza que lo llevó volando hasta una central de prueba. Estaban por lanzar un globo aerostático y Buster decidió probar suerte volando en él.

De pronto, el globo comenzó a descender y Buster no pudo hacer nada para evitarlo. Cayó en el País de las Maravillas, aunque Buster no sabía ni donde estaba ni a que se debía todo lo que estaba pasando. Parecía un sueño del que despertaría en cualquier momento. Buster decidió no dejarse llevar por la incertidumbre y cogió una canoa que encontró por allí y se hizo río abajo.

De pronto vio un conejo blanco (era el conejo amigo de Alicia que le guiaba hasta ella) y decidió seguir en esa dirección. Al cruzar por una cascada se le dio vuelta la canoa y quedó boca abajo en el agua.

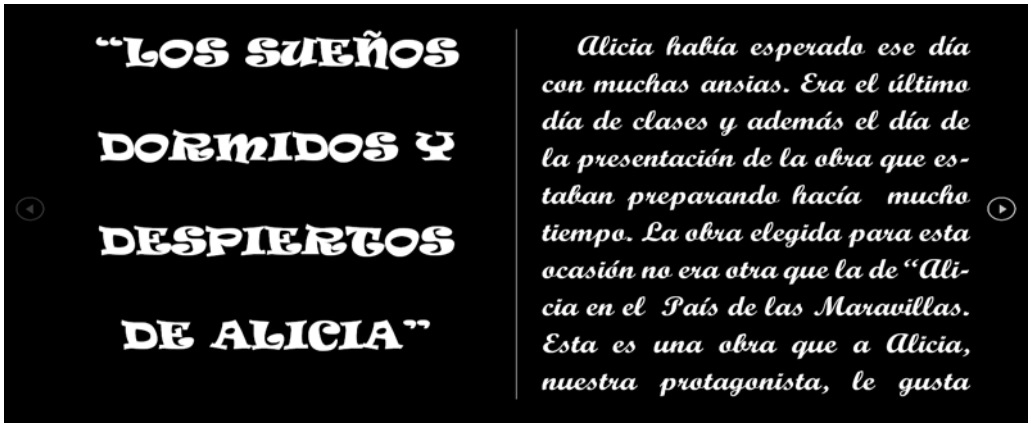
Alicia estaba aburrida de tomar té, sus amigos habían ido a hacer algunos recados y de repente vio unas piernas que flotaban en el agua, se acercó y pudo ver

que se trataba de alguien que estaba en apuros. ¡Era Buster Keaton! y ella no lo sabía.

Corrió a ayudarlo y terminaron los dos empapados y sentados en la orilla. Grande fue la sorpresa de la niña al preguntarle su nombre y darse cuenta que se trataba de la persona que estaba esperando. Tal como le había indicado el sombrerero no le dijo nada y dejó que las cosas sucediesen.

Buster repuso la canoa y cuando iba a preparar todo para seguir viaje, vió como se acercaba un oso y sin pensarlo tomó de la mano a Alicia y corriendo la subió a la canoa y se hicieron río abajo. Siguieron el curso del río y de pronto escuchó al sombrerero que le gritaba:- ¡Adiós, Alicia! ¡Tu camino está al otro lado de la cascada! ¡Sé feliz y no nos olvides!-

Alicia se asustó mucho al ver que una enorme cascada estaba muy cerca, pero pasó algo increíble, en vez de caer por ella volaron y volvieron a casa. Cosas que pasan en el mundo de los sueños. Cosas que pasan en el País de las Maravillas.



7.3.2.8
EXPOSICIÓN SURREALISTA:
"LOS SUEÑOS DORMIDOS Y DESPIERTOS"





Niños mostrando su obra de la tarea "El lugar de los sueños"



Niños mostrando sus objetos surrealistas. Al fondo la vicedirectora del colegio y las maestras del grupo de alumnos de 5º curso de Educación Primaria



La investigadora junto a las directoras del colegio.
Al fondo exposición de manchas que hablan.



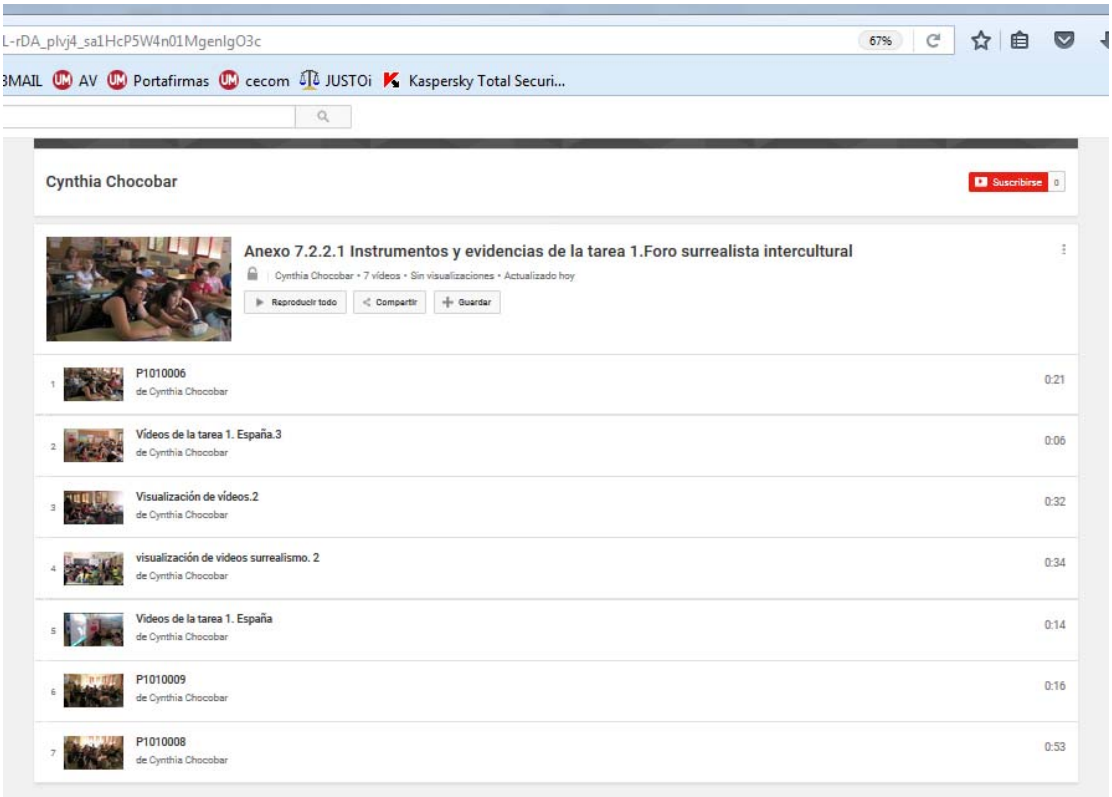
Portada del diccionario surrealista obrado por los discentes

7.3.2.9
REPOSITORIO DE VÍDEOS DE LAS TAREAS SURREALISTAS ARGENTINAS

VIDEOS DE LA TAREA 1

- Anexo 7.3.2.1:
Instrumentos y evidencias de la tarea 1. Argentina: Foro surrealista intercultural.

https://www.youtube.com/playlist?list=PL-rDA_plvj4_sa1HcP5W4n01MgenlgO3c



VÍDEOS DE LA TAREA 2

- Anexo 7.3.2.2 Instrumentos y evidencias de la tarea 2. Argentina: Creación colectiva de relatos surrealistas: El lugar de los sueños.

https://www.youtube.com/playlist?list=PL-rDA_plvj4_Yv1xVY-H6ZQkRP-bz98wZ

VÍDEOS DE LA TAREA 3

- Anexo 7.3.2.3 Instrumentos y evidencias de la tara 3. Argentina: Binomio fantástico: La conversación infinita.

https://www.youtube.com/playlist?list=PL-rDA_plvj488AOdtcWE7v0vpSVv5OTeW

VÍDEOS DE LA TAREA 4

- Anexo 7.3.2.4 Instrumentos y evidencias de la tarea 4. Argentina: Juegos surrealistas con objetos: Trasponiendo mundos.

https://www.youtube.com/playlist?list=PL-rDA_plvj4-er06qsi-m5zvwqITPl5zK

VÍDEOS DE LA TAREA 5

- Anexo 7.3.2.5 Instrumentos y evidencias de la tarea 5. Argentina: Diccionario surrealista intercultural: Palabras que viajan en mi mochila.

https://www.youtube.com/playlist?list=PL-rDA_plvj49IYb4G0cwAlpgaq1m2xPTE

VÍDEOS DE LA TAREA 6

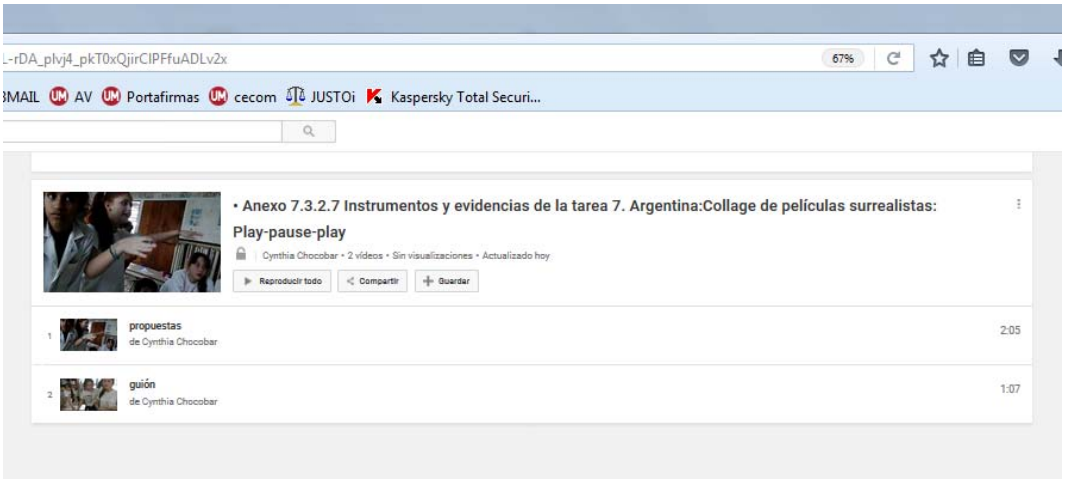
- Anexo 7.3.2.6 Instrumentos y evidencias de la tarea 6. Argentina: Creación colectiva de microrrelatos surrealistas: Papilla estelar.

https://www.youtube.com/playlist?list=PL-rDA_plvj48CfpDrjkpFntryIYAF5Hw3

VÍDEOS DE LA TAREA 7

- Anexo 7.3.2.7 Instrumentos y evidencias de la tarea 7. Argentina: Hipótesis fantásticas: Viaje surrealista al País de las Maravillas.

https://www.youtube.com/playlist?list=PL-rDA_plvj4_pkT0xQjirClPFfuADLv2x



VÍDEOS DE LA TAREA 8

- Anexo 7.3.2.8 Instrumentos y evidencias de la tarea 8. Argentina: Exposición surrealista: Los sueños dormidos y despiertos.

https://www.youtube.com/playlist?list=PL-rDA_plvj4_KOIdmBK1ldQBB6EPU2J1t

VIII

DOCTORADO

INTERNACIONAL

Resumen

Esta Tesis Doctoral es una investigación pionera en la propuesta de un modelo didáctico de educación literaria basado en el humor surrealista que responde a una teoría semiótica y educativa coherentes respectivamente con la lógica del hipertexto y con el paradigma de las competencias de la Sociedad del Conocimiento. Igualmente es un modelo pensado especialmente para la mente infantil, que de modo natural vive el aprendizaje como una experiencia heurística al tiempo que lúdica, imaginativa y sentimental. Es por ello que ha sido desarrollado con alumnado de la etapa de Educación Primaria. Y por el hecho de que el surrealismo apela a las raíces inconscientes del pensamiento humano en las que perviven sus constantes antropológicas fundamentales, en sus manifestaciones emerge una tradición genuina entre pueblos que no necesita de encuentros puntuales entre personas para que demuestre su interculturalidad.

Partiendo de la experiencia realizada por la profesora investigadora como tesinanda en segundo ciclo de Educación Infantil (5-6 años) durante el curso 2011-2012 y defendida ante expertos como Tesis Fin de Máster en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia *La retórica del humor surrealista como modelo de iniciación a la comunicación literaria. Una investigación en segundo ciclo de Educación Infantil*, se ha planteado en la presente Tesis Doctoral esta nueva investigación que, en complementariedad de nivel y de ciclo terminal de etapa para tercer ciclo de Educación Primaria (5º curso), ha permitido comprobar la viabilidad del modelo de proyecto surrealista diseñado en la mejora cognitiva de los discentes de una y otra etapa, extrayendo, de tal modo, conclusiones basadas en los efectos de investigación-acción que esclarece la razón de ser del título de esta Tesis Doctoral con efectos reales. A esta viabilidad internivelar se suma la viabilidad intercultural de dicho modelo una vez que este ha sido aplicado con alumnado de Educación Primaria residente en España y en Argentina, y que entre los instrumentos didácticos ha detentado un papel relevante la presencia de textos literarios surrealistas y obras pictóricas del mismo estilo.

En el presente trabajo se analizan y descifran reflexivamente algunos de los componentes que hacen de la innovación investigadora en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura dedicada a la Educación Literaria una fuente de prospectiva metodológica en las aulas, partiendo del reconocimiento estadístico que señala, a pesar de todos los esfuerzos realizados por revertir esta situación, cada vez una mayor desafectación de hábitos lectores de textos literarios. Los informes PISA de los últimos años (OCDE, 2009; 2010; 2013; 2016) vuelven a arrojar datos negativos para España con leves mejorías respecto de ediciones anteriores, a pesar de los esfuerzos profesionales e institucionales por promover planes de lectura intensificada por todas las disciplinas en escuelas e institutos –como ocurre en la Región de Murcia (2005)-.

En tal contexto cabe cuestionarse qué problemática subyace tras estos resultados preocupantes para orientar los pasos de esta investigación hacia la lectura humana en una sociedad caótica. Como se advertirá más adelante, aquí se plantea el surrealismo como un movimiento cuya retórica genera humor que bien pudiera ser sinónimo de amor, pasión por las sinergias que otorgan sentido incluso a lo absurdo y caótico. Esta posición no accede al surrealismo con fines de ejercicio de talleres didácticos acerca una serie de curiosas técnicas inventivas que se acogen a una revisión historiográfica de un movimiento de vanguardia surgido hace poco menos de un siglo, sino que va más allá, pues recoge de la estela del surrealismo desde tales años hasta la actualidad su filosofía educadora del mundo, que recoge sus azares y automatismos en el abrazo del inconsciente donde el pensamiento, enraizado en su profunda antropología, traza sus rutas más significativas y libres. Leer con ojos surrealistas es abrir la mente a la posibilidad, encontrar en el cruce de lo dispar motivos sugerentes para la junción subversiva de lo nuevo. Este uso de la imaginación implica, por tanto, otra manera de educar con las palabras que reclama ensamblajes entre lenguajes y culturas y que denuncia el malestar de la cultura dominante. Es el academicismo conductista donde la enseñanza se impuso al aprendizaje con dogmas lo que la educación literaria surrealista de esta investigación pretende combatir en las aulas. Y en esta línea de actuación, en el marco metodológico de esta investigación se aborda, pues, la pregunta investigadora: “En atención a la necesidad de desarrollo

integrado de las competencias en el marco de la Sociedad del Conocimiento, ¿el modelo de enseñanza de la literatura propio del academicismo de base conductista puede ser superado significativamente a través de un modelo didáctico que promueve en la infancia los procedimientos imaginarios del humor surrealista?". Como se verá en este informe de la investigación abierta hacia tal expectativa, la respuesta encuentra respuesta positiva en el testimonio y la obra de los aprendizajes discentes.

La educación literaria de retórica surrealista que se propone como modelo educativo en esta Tesis Doctoral se ha materializado en las aulas a través de experiencias didácticas de interacción significativa entre el mundo del lector y el de la obra literaria que se ha nutrido de las acciones holísticas de interpretación lectora y expresión escritora presididas por el cultivo de la imaginación en actos comprensivos y expresivos de intención artística. Tal remodelación conlleva un profundo cambio en los hábitos docentes enquistados en patrones conductistas y en la imitación de modelos inadecuados para habilitar una educación competente de la infancia. Así, el modelo didáctico que aquí se propone aspira a contribuir con este cambio de perspectiva a un reclamo de calidad formativa coherente con el actual enfoque internacional de mejora social basado en el paradigma de las competencias para la vida. El humor surrealista no es una rareza de las ya tradicionales vanguardias del siglo XX sino todo un método de cognición imaginativa por el que, con estrategias intertextuales sinécticas (Gordon, 1963), se contribuye a desarrollar de modo auténtico y contextualizado las cualidades definitorias de la educación basada en competencias, pues no olvidemos que la esencia misma de la perspectiva competencial es la sinergia donde interacciona el conocimiento y sus agentes sea cual sea la función responsable que detenten. Ello implica entender que el fomento de la competencia lectora no es un objetivo en sí mismo de esta Tesis como tampoco lo es el de la competencia escritora, sino que lo importante es su promoción interactiva a favor de una actitud creativa genuina en cada persona en sus actos comunicativos. El clima lúdico de las tareas que se proponen en esta investigación es idóneo para lograr tal empuje holístico.

Así pues, se informa en estas páginas sobre un modelo competencial que ha validado su hipótesis educativa en la intervención didáctica con alumnado de

Educación Primaria español y argentino que se ha organizado en una serie de tareas integradas en el proyecto surrealista de cultivo de la retórica del humor que nace en la lógica de los sueños llamada *nonsense* (*sin sentido*) que es propia del inconsciente humano. A través de estrategias intertextuales sinécticas de carácter lúdico y tendente hacia tareas complejas de proyección dialógica conforme a la psicología y libertad de pensamiento de los discentes, la competencia comunicativa interactúa con el resto de competencias básicas para trabajar con autenticidad la educación literaria genuinamente (no incidentalmente) intercultural, la que revela escenarios semánticos comunes entre centros educativos y, sobre todo, entre mentes de pequeños estudiantes de España y Argentina.

El marco teórico de esta investigación presenta las grandes directrices científico-culturales concernientes a su horizonte de estudio. En sus páginas queda expuesta una trayectoria sintética de los hitos conceptuales en la constitución y afianzamiento internacional e institucional de la noción de competencia lingüística puesta al servicio de las competencias básicas de Educación Primaria, prestando especial interés al perfilamiento de las habilidades que estas dinamizan estratégicamente en tareas que resuelven problemas y desafíos de modo contextualizado e interdisciplinar. La revisión del perfil educativo de las competencias, aunque no es un centro de interés en sí mismo de la Tesis, subyace fehacientemente en su sostenimiento científico, pues resulta imposible establecer convenientemente un modelo competencial de educación literaria si no se tiene en cuenta la tríada categorial de las competencias clave ofrecidas por la OCDE (2005), así como una conciencia crítica y curricular de las ventajas y dificultades de dicho enfoque en su aplicación áulica (véase sección 2.1 este marco teórico).

En la misma línea se presenta la articulación teórica de la competencia literaria al servicio de la educación integral de los aprendices, la cual ha sido estudiada primeramente en el plan institucional de consideración de los aprendizajes para y a lo largo de la vida, y a continuación ha progresado hacia la delimitación de la competencia literaria en su vínculo imaginativo con otras artes desde sus facetas lectora y escritora tanto desde el discernimiento de su estructura

conceptual como desde su evolución procesual. A ella se han conectado las posibilidades intercultural, emocional y creativa de la literatura viva, por las que la conexión y la risa son motivos indispensables para pensar inventando y juzgando mundos amablemente, siendo esto último posible siempre que funcione un entendimiento retórico de la educación basado en la capacidad de juego o conjugación y no en la consabida antítesis que desmembra el conocimiento orgánico en consignas técnicas mecanicistas.

Por tanto, el marco teórico, más que una revisión obligada de autoridades sobre la materia, es dispositivo de engranajes científicos que justifican la necesidad y el beneficio del tratamiento educativo de la poética del humor surrealista, la cual también es tratada exclusivamente en la sección 2.3 de este informe, avanzando por esta vías:

- La consideración del lenguaje artístico del inconsciente en las manifestaciones revolucionarias surrealistas internacionales y su ideología del *nonsense.*
- La aportación destacada del surrealismo literario español y su provecho educativo.
- Los casos destacados de Gianni Rodari y Roald Dahl para estimular el cultivo lúdico escritor y lector de la literatura surrealista en la infancia.
- Antecedentes de interés sobre el surrealismo en la educación literaria infantil y juvenil.
- El surrealismo argentino y la contribución de artistas y pedagogos a sus nuevas corrientes educativas.

El marco empírico ha sido diseñado en función de los objetivos pretendidos y de la hipótesis planteada con la intención de dar solución al problema de investigación antes mencionado. Así pues, optamos por una metodología de corte cualitativo (McMillam y Schumacher, 2005) para dinamizar la investigación-acción en el aula (Latorre, 2003) con la resolución de tareas a través de un proceso exploración y planificación-intervención de acuerdo con los objetivos pretendidos y la hipótesis planteada para dar solución al problema investigable.

En resumen, la hipótesis plantea solventar tal problema con la promoción de posibilidades formativas de la retórica del humor disparatado derivado de la lógica del *nonsense* propia de los textos literarios surrealistas, como así también, procurando buenas prácticas de comprensión y expresión para la mejora contextualizada de la capacidad comunicativa del aprendiz. Es por ello que este modelo didáctico de educación literaria toma como elementos de interacción, acciones creativas de trasmodalización para inspirarse en la realización de una *performance* de creación propia, la motivación de la creatividad literaria de los discentes, partiendo de textos y obras pictóricas surrealistas basados en absurdos y fantasías, para la mejora contextualizada de su competencia comunicativa, todo ello digitalizado y difundido en la comunidad educativa y en la Web.

En consonancia con lo explicado, se ha planteado una fase de exploración donde se han recogido datos sobre los participantes de tercer ciclo correspondiente a la etapa de Educación Primaria, tanto de España como de Argentina, sobre sus preferencias literarias y desarrollo de la creatividad haciendo uso de un cuestionario inicial elaborado a tales efectos. De igual manera, ha sucedido con el cuestionario final, el cual se ha realizado siguiendo las recomendaciones de Latorre (2003, p. 69) a la hora de diseñarlo y se ha pretendido cuidar el paralelismo estructural y procedimental con el cuestionario inicial. Las cuestiones de contraste fundamental para analizar e interpretar los resultados de la investigación están presentes en ambos cuestionarios y ello ha permitido exponerlas y contrastarlas pormenorizadamente.

Las tareas diseñadas se han perfilado atendiendo a los dispositivos holísticos de la retórica del humor surrealista en educación literaria teorizados en esta investigación. Este modelo surrealista tiene su origen en el binomio fantástico que se dibuja como un collage infinito de posibilidades y del que surge l*a conexión de extremos* (retórica del inconsciente), la *inspiración del azar* (escritura automática) y el *proyecto imaginario* con la invención de mundos a través de las hipótesis fantásticas. Siguiendo esta retórica se han realizado tareas tales como:

binomios de palabras, pinturas, objetos, objetos de objetos, diccionario surrealista intercultural, *echo poem*, creación de relatos surrealistas, sueños colectivos, performance colectiva, collage de películas y creación de microrrelatos.

Las estrategias de actuación seleccionadas han posibilitado la consecución eficiente del trabajo de intervención en el aula. Ha sido indispensable la decisión de practicar el aprendizaje basado en tareas y el acceso multimodal a diferentes tipos de lenguajes: el lenguaje literario, el de la imagen, el gestual, el artístico, el musical, el plástico, los cuales han interactuado con naturalidad en las tareas diseñadas con proyección interdisciplinar dentro de la clase y de una misma área. Los instrumentos utilizados han servido para la recolección de datos previos, la didáctica y recogida de información al respecto y se encuentran debidamente detallados y descritos en los apartados correspondientes 4.1.2 y 4.2.2.

En cuanto a la fase de intervención detallada en este informe, constan las estrategias de actuación, el cronograma de actuación y los procedimientos llevados a cabo se encuentra en los apartados 4.1.3.3 y 4.2.3.3 de esta tesis doctoral. Las tareas integradas se han diseñado convenientemente para suscitar el trabajo creativo de los alumnos y alumnas con textos continuos y discontinuos procedentes de diversos lenguajes para el máximo logro de sus competencias. Su expansión comunicativa y humanista ha crecido por tratarse de tareas llevadas a cabo de modo intercultural en las aulas de ciudades (Murcia y Salta) de continentes diversos (Europa y América). Por vía de Internet se ha logrado riqueza educativa por este vínculo en el que el alumnado español y argentino coparticipe en la investigación han compartido sus experiencias didácticas y sus obras creativas en las tareas comunes. Incluso se ha posibilitado afianzar este nexo de cara al futuro con la necesidad de ampliar la confección actual del *Diccionario surrealista intercultural* que se muestra en los resultados de esta investigación y también puede ser observado en su dinámica digital en el documento dejado en la web con el programa Calameo (anexos 7.2.2.5 y 7.3.2.5), pues el diccionario está abierto a nuevos injertos hipertextuales, como puede apreciarse en muchas de las letras del mismo que todavía están vacías esperando el ingenio de los aprendices futuros tanto de Argentina como de España.

El resultado de la interpretación de datos y tareas se encuentra desarrollado detalladamente en los apartados 4.1.3.2 y 4.2.3.2 de esta memoria. También su análisis contrastivo final, del cual las conclusiones de este trabajo resaltan sus logros más destacados. Por referir algunos: el modelo surrealista ha contribuido al aumento de la afición lectora debido a su poder de extrañeza y descubrimiento imaginativo en un clima lúdico y relajado; también ha incidido muy positivamente en la afición creativa de los discentes por empoderar sus obras desde la propia automotivación, autoestima y reconocimiento de nuevas facetas artísticas que desconocían en sí mismos hasta el reconocimiento social de la comunidad educativa en la que conviven; ha desarrollado la competencia comunicativa de los estudiantes con un fuerte componente intercultural y socioemocional derivados de la experiencia de educación literaria auténtica que han disfrutado ampliamente en las numerosas tareas que han realizado desde actos retóricos nacidos para el buen humor, como la ekfrasis o el binomio fantástico. En la conclusión queda también justificada la validación de la hipótesis en tesis con el cumplimiento argumentado de los objetivos de la investigación, así como sus efectos fiables y prospectivos.

En suma, la investigación-acción desarrollada en el trabajo de esta Tesis Doctoral aporta una contribución científica valiosa sobre la educación literaria que proporciona la retórica del humor surrealista en Educación Primaria, asunto apenas tratado por la comunidad especializada en didáctica y sin antecedentes modélicos al respecto. Esta se ha conjugado entre la retórica del inconsciente (conexión de extremos del binomio fantástico), la inspiración del azar (la imprevisibilidad de la escritura automática) y el proyecto imaginario (invención de mundos por hipótesis fantásticas). Por tanto, se trata de una investigación pionera que afronta un campo sin explorar y un extenso abanico de posibilidades heurísticas en la formación lecto-literaria, todas ellas de voluntad sinérgica y abductiva: la interacción de habilidades lingüísticas, de competencias básicas, de la semiosis de lenguajes abrazados y de mundos nacidos en la cognición imaginativa.