

Una experiencia de lectura y escritura digital en la formación de profesorado: interpretación, documentación y creación literaria para recuperar el patrimonio

Sergio Suárez Ramírez, Marta Mateos Núñez

(Universidad de Valladolid, Didáctica de la Lengua y la Literatura)

sergio.suarez@uva.es martamateosnunez@gmail.com

Estado de la cuestión

Nuestro objetivo con este trabajo es reflexionar sobre cómo podemos leer en digital de una forma mucho más humana. Cómo podemos conservar, pese a Internet y los dispositivos electrónicos esa humana transmisión de la tradición oral. Dicen Asensio y Asensio (2017, p. 374) que “la globalización de la cultura, internet y cierta tendencia al individualismo impiden aún más la transmisión oral clásica”. Nosotros estamos convencidos de que se puede lograr. Para ello empezaremos describiendo la sociedad en la que vivimos.

El paisaje comunicativo ha cambiado (Ferres, 2011). Los receptores ahora son emisores y productores de contenido. En tal situación, es necesario considerar el potencial que representa Internet donde los sitios web se han convertido en medios de comunicación para difundir de una forma global (por todo el mundo). Con estas posibilidades de difusión masiva y global es evidente que se lee más que antes porque se escribe más. Nadie duda de la sobreexposición a ingentes cantidades de información que encontramos en Internet. Incluso esto ha derivado en un fenómeno que preocupa a los gobiernos y a los medios de comunicación, la época de la posverdad y la presencia de noticias falsas. Pero este no es nuestro objeto de estudio en este trabajo.

Sí que queremos remarcar la importancia de la lectura comprensiva en soporte digital pues la consideramos de vital importancia para discriminar y seleccionar la información más adecuada en Internet. Pese a ello, las pautas de lectura siguen apuntando a una lectura superficial (Outing y Ruel, 2004). No es de extrañar que algunos autores afirmen que los usuarios leen de forma fragmentada (Chartier, 2013) y que nos encontramos en una sociedad líquida de textos maleables (Bauman, 2013). Pese a esa realidad, Martínez Ezquerro y Martos García (2019) creen que esa fragmentación y saturación de información pueden presentarse como una oportunidad de lectura distanciada con el objetivo de conocer muchas más obras, y de prelectura y contraste de versiones que permite tomar una decisión sobre qué versión es la más adecuada.

En este sentido, las leyendas, por su diversidad de fuentes y fragmentación, encajan a la perfección como objeto de estudio y motivación en una sociedad que lee de esta forma tan poco lineal y continua.

Por otro lado, cada vez hay más alumnos que son nativos digitales (Prensky, 2001). Han nacido bajo la influencia de las TIC y desde que son muy jóvenes saben utilizar los dispositivos digitales. Hablamos entonces de grandes candidatos a dominar, de forma innata, la competencia digital. Pero, ¿eso le hace alfabetizados? ¿todos saben leer y buscar información? ¿todos piensan e interpretan el entorno cercano? ¿todos analizan sus posibilidades y debilidades? Probablemente respondamos de forma negativa, al unísono, en cada una de las anteriores preguntas. En tal situación cabe preguntarse si estamos dirigiendo los procesos de enseñanza y aprendizaje a la humanización de la sociedad. Y si el influjo digital deshumaniza los procesos comunicativos y hace menos humanos a nuestros comportamientos individuales. Incluso hay autores que se han referido a un trastorno que sufren nuestros jóvenes: el déficit de naturaleza (Louv, 2008). Este déficit se entiende como la indiferencia por la interpretación o percepción de aquello que nos rodea. Paseamos cada día frente a edificios que nos cuentan un pasado. Frente a árboles que tienen unos usos y una enseñanza que mostrarnos. Vivimos sumergidos en la velocidad de las TICs, absortos por las pantallas, escribiendo con nuestros dígitos sin mirar cuando cruzamos la calle o sin prestar atención a si chocaremos con alguien delante de nosotros. No miramos a nuestro alrededor. Cada vez más seres humanos prefieren un contacto digital a otro presencial.

Ante esta situación descrita, conviene aprovechar las virtudes que nos ofrece la literatura tradicional para utilizarla como pretexto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como la literatura tradicional es tan amplia como la historia de la humanidad hemos centrado nuestro interés investigador en las leyendas para valorar la motivación e implicación del alumnado cuando las leen, recuperar y reescriben utilizándolas como pretextos de sus programaciones didácticas. Apostar por las leyendas es, como dicen Lotman (1996) y Van Genep (1982), apostar y fomentar un imaginario popular colectivo rico y variado que permite unir culturas a través de sus múltiples voces y versiones. Si la lectura digital es fragmentada quizá las leyendas, que también pueden considerarse textos dispersos y fragmentados (por sus versiones y distintas localizaciones), permitirían buscar e investigar a través de la lectura digital fragmentada y, con su recopilación, ofrecer una lectura unitaria y continua en forma de corpus ordenado disponible a través de un sitio web.

La fragmentación de la lectura en digital comienza cuando accedemos a ella a través de distintos dispositivos electrónicos. En este sentido, los dispositivos móviles. Un estudio de Online Business School estimaba una progresión en el uso y popularización de

determinados dispositivos móviles, como los teléfonos inteligentes o los ordenadores portátiles claramente en progresión (63% y 30% respectivamente). Estos dispositivos aparecen como una ventana de consulta al mundo. El reto de los docentes debe ser de guía de estos dispositivos, de gatekeeper de la información, sin perder de vista lo tangible que nos rodea, los elementos del paisaje y el entorno cercano, fomentando su contacto y experimentación con él.

En una sociedad donde cada vez hay más nativos digitales y estos leen en discontinuo, sin percibir la totalidad (como dice Chartier, 2013). Esto ocasiona, según algunos estudios, una pérdida de reflexión y comprensión en la línea manifestada por autores como Wolf (2005) y Carr (2011). Incluso un trastorno por déficit de naturaleza (Louv, 2008). Ante esto el presente trabajo aboga por diseñar prácticas educativas en las que el paisaje enseñe. Mediante su contemplación y observación haremos una lectura crítica del paisaje y el entorno. Porque "hablar no es sólo articular palabras sino, también, interpretar las voces de los elementos del paisaje y de los sucesos de la vida cotidiana" (Hernández Guerrero, 2002, p. 73). La observación-contemplación será la primera fase de nuestro proceso creativo (la reflexión y la creación serán las otras dos fases más para completar el proceso creativo).

Si observamos los paisajes, y los leemos, estaremos interpretando el mundo como lo hace un científico y un humanista (porque las humanidades y las ciencias no están tan separadas como nos han hecho pensar). Un buen científico y humanista contempla el paisaje, reflexiona sobre él y crea algún producto como resultado del proceso creativo.

Decía Cassany (2006) que la lectura es un proceso poliédrico, múltiple. De ahí que sea necesario acudir a textos que se ofrezcan por una pantalla pero, al mismo tiempo, que esos textos inviten a visitar, contemplar, sentir y tocar el entorno o paisaje cercano. Deben, por tanto, tratarse de textos que inviten al lector a la exploración-experimentación con el entorno que tiene cerca. De esta forma podrá poner en práctica lo imaginado, vivir lo leído, y conocer su mundo real y cercano.

En las etapas educativas más tempranas (Educación Infantil y Educación Primaria) esta aproximación al entorno cercano favorecería la diferenciación entre lo real y lo ficticio, que a veces la literatura se encarga de transmitir sin demasiadas diferencias. Además, permitiría fomentar la imaginación y la creatividad de los futuros docentes en una sociedad predominantemente científica, identificando posibilidades en los paisajes. En esta sociedad científica, la creatividad y la imaginación destacan como virtudes humanísticas que no deben perder de vista aquellos que quieren dedicarse al ámbito educativo. Así tendrán las dos herramientas más valiosas: el rigor y la lógica, pero también el arte y la humanidad.

Por último la experiencia docente que vamos a describir, basada en un proyecto de innovación docente que se ha desarrollado durante dos cursos académicos en la Facultad de Educación de Soria, invita a poner en práctica experiencias como esta que sirven para incrementar el interés y la motivación del alumnado por la literatura, vinculada a la temática fantástica, para que pueda discernir y valorar las oportunidades didácticas de su entorno real, así como las posibilidades de ficción que presentan los textos literarios.

Método: proyecto de innovación docente “Edulegend”

El proyecto de innovación docente desarrollado en la Universidad de Valladolid (campus Duques de Soria) durante dos cursos académicos (2017-2018 y 2018-2019). Nuestro método se basa en tomar las leyendas como objeto de estudio y aprendizaje. A través de su estudio, que incluye la búsqueda de versiones los alumnos leerán en distintos soportes, la identificación de temas, personajes, y lugares (cuáles son los elementos característicos de estos textos) y la interpretación/mediación del mundo que nos rodea, mediante su experimentación al tratarse de textos que se contextualizan en el entorno cercano y familiar del alumnado. Ese estudio sirve, al mismo tiempo, los alumnos participantes aprenden a construir textos y a identificar lo elementos de los paisajes.

Los participantes de este proyecto de innovación docente son estudiantes de cuarto curso de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Facultad de Educación de Soria. En total han participado de esta experiencia 120 alumnos.

A partir de aquí describiremos en qué ha consistido la experiencia. En una primera fase, se pedía una interpretación del entorno. Para ello era preciso visitar zonas rurales o urbanas (dependiendo de la procedencia del alumno) para identificar el patrimonio histórico o natural que mereciera un relato que lo pusiera en valor. Observaban el entorno y se les pedía que utilizaran sus dispositivos móviles (teléfonos inteligentes) para hacer fotos de las oportunidades del entorno. Que visitaran el lugar que querían recuperar para imaginar mejor la historia que querían adaptar o crear de nuevo. Decía Ward (2013) que el proceso de percibir el paisaje está mediatizado por dos agentes cardinales: la experiencia y el contexto. Para Spirn (2014, p. 17) “el paisaje implica tanto el lugar como las personas que lo habitan”. Por eso siempre que se quiera documentar el entorno será necesario recurrir a la literatura y también a los informantes expertos que conozcan y dominen el contexto donde se ubica el relato. Solo así los alumnos aprenderán a evocar, con todo lujo de detalles expresivos (orales y escritos), los paisajes y personajes que aparecen esos relatos tradicionales.

Por eso se pidió a los alumnos que buscasen no solo por Internet sino también en la biblioteca municipal y del campus universitario, para seleccionar diferentes textos que hablen del paisaje y, si es posible, que sirvan para recuperar un patrimonio “olvidado”. Al

trabajar a partir de un elemento cercano (como son los paisajes que tenemos cerca) se propone una práctica educativa que mejora la atención y percepción del alumnado.

Esta primera fase del proyecto está relacionada con la primera fase del proceso creativo: la observación.

Después, en una segunda fase, se les pedía leer al menos diez textos tradicionales, y consultar sus múltiples versiones, para que reflexionaran sobre la versión más adecuada para Educación Infantil o Educación Primaria. En esta fase el alumnado podía capturar con su teléfono móvil diferentes documentos (gráficos y textuales). Capturando estos documentos estábamos propiciando la reflexión del alumnado sobre el uso de las TICs. Además ayudábamos en la memorización del alumnado que disponía, con estas capturas, de los documentos que después tendría que documentar y clasificar según la fuente, año, título o autor de la obra en el caso de documentos textuales. O descripción del lugar, hora y fecha de captura y autor para el caso de documentos gráficos. Esta labor de documentación exigía la consulta de materiales textuales y audiovisuales y cada alumno tenía que almacenar estas fuentes consultadas en su teléfono móvil. La lectura crítica y creativa no es más que la culminación de este proceso: el 'texto fuente' se ha convertido ya en todo un conjunto de sugerencias, de conjeturas y estímulos para el lector / oyente, y es un indicio de que éste puede ya tomar su turno a través de diversas formas de discurso: el comentario, la escritura creativa, la dramatización... como réplicas de dicho texto.

En la búsqueda de leyendas, el alumnado necesitaba contrastar versiones, valorar qué informantes eran los más apropiados para la transmisión de estos relatos, o qué otras fuentes podrían existir (diferenciando fuentes impresas de las digitales). Todos los alumnos trabajaron con una ficha identificativa del relato (incluida como anexo). El alumnado tendría que clasificar la información que había obtenido. Para ello se diseñaron diferentes categorías de clasificación: (1) tema del relato, (2) lugar, (3) personajes, y (4) patrimonio recuperado. Esto permitió catalogar las leyendas en el sitio web creado para tal fin. En la documentación, los futuros maestros descubrían que para la posterior localización del relato, era importante seguir un rigor en la clasificación para poder recuperar estos textos en futuros procesos y prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Esta segunda fase está vinculada con la memorización, la interpretación y selección de documentos, fomentando la segunda fase del proceso creativo: la reflexión.

Por último, en una tercera fase, se buscaba que el alumnado expresara y creara su propio imaginario (fase creativa). Tras la consulta y clasificación, el alumno está en disposición de crear un nuevo relato o adaptar el que ha encontrado, pensando en el público al que va destinado o modificando algún elemento del relato que lo haga más actual

y contemporáneo. Además de descubrir las claves de estilo literario que le permitirán adaptar el lenguaje de la obra consultada y recuperada. Se les pedía adaptar o crear un nuevo relato con su ordenador. En esta fase se dio la posibilidad a cada alumno, según sus intereses artísticos, de elegir entre escritura de texto, elaboración de ilustraciones, realización de fotografías o diseño de otros materiales plásticos y artísticos variados (títeres, marionetas, objetos, kamishibai, etc).

Esta tercera fase culmina el proceso creativo pues está relacionada con la fase expresiva y creativa.

Con todo este proceso, los alumnos se mostraron interesados y motivados al trabajar con textos que sirvan para influenciar en su entorno cercano. Entendían que la literatura sirve, también, para recuperar lo histórico y natural que nos rodea. Al menos para ponerlo, de nuevo, de actualidad.

Al final de todo esta experiencia, el fin último era transmitir todo lo buscado, consultado y elaborado. Había que crear una plataforma que sirviera para compartir la leyenda con alguien. Para que el alumnado reflexionara sobre el proceso comunicativo (presencial y digital) se les recomendó que comenzarán contando el relato seleccionado a un familiar y amigo, y que la narración se llevara a cabo en el lugar concreto donde transcurría la acción del relato. Al utilizar el contexto donde fue creado el texto, el alumnado comprobaba en qué momentos era necesario dar más énfasis o espectacularidad al relato porque ese momento culmen era el eje de su dramatización. El relato tradicional requiere una lectura oral entonada, a modo de ritualismo, con ese sabor a conseja, a reunión para dar pie a una lectura connotativa y vivencial que refuerza la empatía con el entorno cercano, como dice Marroquín (2002). También se trata de que la lectura nos ayude a percibir el paisaje que nos rodea. Un paisaje que nos habla a través de la lectura oral, como dicen Guimarães, Barbosa y Fonseca (2004), donde los montes se conviertan en relieves caprichosos, y el rumor de los ríos y arroyos nos lleve a contracorriente, donde el canto de los bosques y el sonido de los animales interrumpen el silencio del entorno. Además, se les pedía que ese amigo o familiar les grabara con su propio teléfono móvil para que pudieran comprobar por ellos mismos en qué partes de la narración oral fallaban.

Esta primera dramatización en el lugar del relato tenía una continuidad en el aula poco después. Se trataba de llevar este “entrenamiento de la narración oral del relato” enfrente de sus compañeros de clase, con menos elementos decorativos y motivadores, y sin elementos naturales de interacción. Esta fase exigía que el alumnado comprobara si su guion de dramatización ensayado en la práctica anterior era adecuado a la audiencia. Pero esta práctica era importante por otro motivo. Al aislar al alumno de su entorno cercano, este se centraba en el discurso elaborado para transmitir el relato, en su estilo,

corrección, coherencia, claridad, concordancia, entonación y el empleo de gestos para convertir el relato en un espectáculo emotivo y expresivo. Para ello era importante seguir las reglas de la oratoria (retórica clásica). El resto de compañeros también tenía una misión clara en esta fase: la de evaluar a su compañero y grabarle con el teléfono móvil (se incluye rúbrica de evaluación como anexo).

Por último, se diseñó un sitio web Sorialegendaria.com donde se incluirían las leyendas elaboradas o adaptadas, las fotografías que habían tomado del entorno que tuviera que ver con los relatos, de los vídeos con las representaciones y dramatizaciones que habían hecho in situ (en el lugar donde se desarrolla el relato) y otros materiales y propuestas didácticas para el aula de Educación Infantil o Educación Primaria.

Resultados

El resultado más evidente es el sitio web referido (sorialegendaria.com) donde se incluyen estos materiales. Por un lado, los relatos recuperados y adaptados por los alumnos. Desde el punto de vista de la creación literaria, de los 120 alumnos, la mayoría se decanta por el género narrativo (100) en comparación por el género lírico (15) y el teatro (5). Al encontrarnos con estos resultados ofrecimos, como alternativa, que aquellos que habían seleccionado relatos narrativos se basaran en algún elemento del patrimonio histórico y natural de ese lugar.

De los 120 relatos, 90 se diseñaron pensando en estos elementos patrimoniales. Sesenta relatos se contextualizaron en edificios históricos tales como palacios, castillos, torres, murallas, etc. Por otro lado, 30 relatos se adaptaron incluyendo una referencia de patrimonio natural tales como árboles singulares, cuevas, ríos, lagos, bosques, etc. Todos los relatos seleccionados se basan en la cercanía o procedencia del alumnado. Así se han incluido relatos en el sitio web referido de zonas como Soria, Guadalajara, Zaragoza, Huesca, Teruel, Navarra, La Rioja, León y Burgos.

Con los textos recuperados y adaptados por los alumnos se analizó su forma y contenido para valorar si se trataban de leyendas. Como se pudo comprobar todos los relatos podían reducirse a un patrón común o función etiológica, entendiendo este concepto en sentido amplio. Son relatos que tratan de explicar un hecho histórico, un milagro o un fenómeno natural desde sus orígenes, es decir, tejiendo un entramado de causas y circunstancias cuyo único sentido es llegar a ese punto central del relato, que es el núcleo de la leyenda, y proponer, al hilo del relato, una conducta ejemplar o arquetípica (tal y como señalaron en su día Propp, 1968; y Campbell, 1992).

Se observó que el punto central de cada relato era un hecho sobresaliente que aparecía

normalmente al final del relato, pero que se iba desarrollando desde el inicio de la narración cuando describían tanto el lugar como los personajes de la historia.

Para los alumnos que escribieron narrativa se les encomendó la tarea de reflexionar sobre cómo podían convertir la leyenda en un texto dramatizado, dialogado, listo para su posterior representación con público. Para ello se les puso como ejemplo que las leyendas tienen un peculiar modo de transmisión lo que las hace fácilmente adaptables a los otros géneros literarios. La tarea consistía en rastrear leyendas comparándolas con cuentos folklóricos, con supersticiones, anécdotas, romances y otras formas paránarrativas (v.gr. en las novenas, rogativas o cantos de romería a la Virgen se conservan a menudo vestigios de las leyendas). De esta forma, se recuperaban tradiciones y costumbres, también muy importantes desde el punto de vista del aprendizaje significativo del alumnado a través de esta experiencia.

En este sentido es importante referir que la sencillez e inestabilidad estructural de la leyenda fomenta y facilita estas transliteraciones a otros géneros y modos de expresión, y no en balde la literatura, el periodismo o los pliegos de cordel, por citar tres casos bien distintos, se han convertido en padres adoptivos de material legendario.

Desde el punto de vista de la creación artística, el proyecto de innovación docente ofrecía a los alumnos dos caminos. Uno ya ha sido explicado: el de la transformación del género narrativo en género dramático. El otro camino era relacionar los relatos con otros lenguajes artísticos (fotografía, dibujo, escultura, música...). Es decir, valorar su interdiscursividad. En su esencia, había que entender la leyenda como un discurso abierto, en construcción, que se transmite por esquemas temáticos, fragmentario (en construcción por la comunidad), vinculado a un contexto específico, y liminar (entre unos géneros y otros, géneros largos y cortos, palabras y ritualización).

Los variados procesos de aculturación vividos por los distintos pueblos han dado origen a numerosísimas versiones y variantes de una misma leyenda. Esto complica, a priori, su clasificación y catalogación porque el recopilador se siente abrumado por la ingente cantidad de versiones, de informantes y de leyendas de temática similar. Esto que, a priori, podría desmotivar al alumnado, se convierte en una oportunidad pedagógica excelente. Pues favorece la lectura crítica de esas versiones y su constatación "in situ", visitando el lugar donde está enmarcada la leyenda. Pese a la complejidad de algunos relatos (por su variedad de versiones) la tecnología nos ayuda en la tarea de recopilación y comparación de versiones. El teléfono móvil se ha convertido en el dispositivo de mayor valor, por sus múltiples funciones entre las que destacan: la telefónica, la fotográfica, la cámara de vídeo, la grabadora, el navegador web, la mensajería instantánea, el bloc de notas, la agenda, la alarma, etc.). Con este dispositivo se facilita la primera fase del proceso

creativo (observación-reflexión) pero no tanto en la tercera fase (expresión-creación), al menos si esa expresión era escrita. Por eso se permitió que para leer y escribir pudieran usar dispositivos con pantallas más grandes. Todos, sin excepción, prefirieron el ordenador antes que cualquier otro dispositivo. No obstante, el teléfono móvil se convierte también en una importante herramienta para recoger las versiones orales de los informantes, si usamos la grabadora o la cámara de vídeo. Para que la experiencia no fuera exclusivamente digital, se sugirió la lectura de distintos libros impresos que recopilan leyendas tanto de la provincia de Soria como de otras regiones (Castilla y León, y resto de Europa). Es el caso de las excelentes recopilaciones de Zamora Lucas (1984), Díaz Viana (2008) y Martos Núñez (2001) por citar tres ejemplos de la provincia de Soria, de Castilla y León, y de Europa.

Uno de nuestros objetivos era el de dar visibilidad al proyecto para que toda la comunidad educativa encuentre en el sitio web creado no solo los textos de estos relatos, sino también diferentes materiales creados por los alumnos a partir de estos relatos como fotografías, imágenes y propuestas didácticas que faciliten las prácticas de enseñanza de la literatura, así como de otras áreas de conocimiento diferentes.

En el sitio web se han clasificado los relatos siguiendo dos temáticas diferenciadas: Soria Legendaria histórica, donde se ponen en valor edificios históricos o se recuerdan acontecimientos y hazañas de determinados personajes históricos. Y Soria Legendaria Natural donde se recuerdan algunos árboles, plantas, cuevas, piedras, ríos y otros elementos naturales que integran los paisajes de esa región, y que también merecen ser recuperados, recordados y salvaguardados.

Nuestro proyecto recuerda a otras iniciativas de recopilación que se han hecho a lo largo de la historia. Da igual el lugar, ya sea Soria, La Rioja o Extremadura, en un tiempo pasado distintos autores afamados han recopilado cuentos y leyendas – al modo de Perrault, los hermanos Grimm o el más cercano en lugar y tiempo: Bécquer– a partir de informantes anónimos en forma de pastores o campesinos. El nexo es que en todos los casos se nos habla la experiencia atesorada de la humanidad en forma de imágenes, tipos y motivos, que lo mismo divergen que convergen, que se generalizan o comarcalizan, que son – en acertada expresión de Ana María Matute (2011) – cuentos volanderos, historias como las hojas al viento que son llevadas de aquí para allá por avatares de todo tipo. El hecho de que vuelen de aquí a allá despierta la curiosidad y motivación del alumnado, quien las persigue para recogerlas, conservarlas y difundirlas. Siguiendo las recomendaciones de Asensio y Asensio (2017), es preciso acometer una labor recopiladora de leyendas, aún más necesaria en pequeños núcleos de población. Pero esta tarea ha de ser colectiva y compartida pues el patrimonio nos pertenece a todos por igual. La solución pasa por el ámbito educativo pues en la escuela simboliza el medio socializador tradicional e intergeneracional. Con las leyendas, además desarrollaremos la expresión oral y fomentaremos el hábito

lector. No debemos olvidar que la lectura es una de las habilidades lingüísticas más humanizadoras. Conseguir que nuestros alumnos se apliquen a ella, obteniendo la información que cualquier texto aporta y, además, el agrado y la satisfacción de haber leído, son hoy por hoy algunos de los retos más importantes que deben tener planteados cualquier profesor de las etapas educativas obligatorias.

Por citar algunos de los títulos de los relatos recuperados, que podrán ampliarse si se visita el sitio web referido, son:

El Dragón de Aragón (Zaragoza); La fiesta de los brujos (Orés); Doña Godina (La Almunia); El secreto de los chorros (Bijuesca); El cipotegato (Tarazona); Los gnomos del Moncayo (Tarazona); La Tía Casca (Trasmoz); Los caballeros de San Juan de Duero (Soria); La ardilla templaria (Soria); Los misterios de la Fuentona (Soria); El monstruo de los ojos verdes (Ólvega); El huevo de dragosaurio (Muriel de la Fuente); El último unicornio (Soria); Las hadas del orfanato (Soria); El pueblo durmiente (Valdelagrulla); La bestia del cañón del Río Lobos (Ucero); La dama del Duero (Soria); La lamía del Talegonos (Lumias); Los siete infantes de Lara (Sala de los Infantes); Nuane y su leyenda (Garray); El duende bueno (Tardelcuende); La Leyenda de San Baudelio (Casillas de Berlanga); El fantasma de la Duquesa (Gómara); Las brujas de la estación (Muriel el Viejo); El sanchicorro (Bárdenas Reales); La tierra de Alvargonzález (Vinuesa); Los gigantes Sancho y Blanca (Navarra); El misterio de la ermita de San Bartolomé (Ucero); Los milagros de Sor María (Ágreda); El fantasma del torreón (Masegoso); El alma de la laguna Negra (Vinuesa); Los gigantes del Moncayo (Cuevas de Ágreda).

Conclusiones

La creación de un sitio web elaborado por el alumnado universitario sirve no solo para que desarrollen y alcancen una competencia digital básica en el siglo XXI sino para que conozcan lo más humano del proceso: cómo buscar información en Internet, cómo clasificar la información que encuentren, de qué forma registrarla y en qué formato (texto, imágenes y vídeos), y cómo sacarle aprovechamiento didáctico. La recopilación de literatura tradicional debe aprovechar las ventajas de los sitios web.

En el desarrollo del proyecto, al trabajar en plataformas digitales los alumnos trabajaron de forma motivada y mostraron interés en la lectura y búsqueda de relatos. No obstante, para leer las distintas versiones, preferían una pantalla más grande, como las de sus ordenadores. Y también demandaban versiones en soporte impreso.

Estamos de acuerdo con Martínez Ezquerro (2016) cuando apuesta por un método de trabajo basado en la cooperación interpretativa de forma que el alumnado pueda ayu-

darse los unos a los otros a descifrar y reflexionar sobre los textos. Cuando la lectura es abordada como proyecto común (itario) el significado se enriquece con las opiniones diversas, y la selección final de las versiones (o la creación de nuevos relatos) se retroalimenta de las destrezas de cada integrante del grupo-clase. Con este tipo de metodología se da el contexto ideal para que se desarrollen destrezas comunicativas orales y escritas entre los participantes de en dicha interpretación cooperativa. En la línea que defiende Martos Núñez (2006), debemos aprovechar las oportunidades que surgen de las prácticas emergentes en lectura y escritura que van unidas al uso continuado de las TIC, en entornos de aprendizaje ciertamente virtuales pues comparten una parte presencial y vivencial (visita a bibliotecas, salidas experimentales al entorno, etc) con otras digitales (bibliotecas digitales, páginas webs, redes sociales, etc). Todo esto, aunque pueda parecer que complica el proceso de enseñanza por su variedad de posibilidades, supone una gran oportunidad de enriquecimiento personal y mejora del producto creativo final. Se han creado comunidades de aprendizaje donde se prima el intercambio directo de experiencias, entre otros, con el fin de desarrollar acciones comunes en este entorno concreto (asociaciones de acción local, por ejemplo).

Pero si algo nos enseña nuestra experiencia es que no todos los textos que aparecen incluidos en los manuales escolares (los libros que normalmente manejan nuestros alumnos) tienen la virtud de motivar a los discentes como aquellos textos seleccionados por ellos mismos, en base a la cercanía o conocimiento previo de los mismos. Lo más importante en la labor docente es saber seleccionar textos que sirvan para fomentar un hábito por la lectura entre sus alumnos de leer por el puro gusto de leer, sin más, y así descubrirán cómo estos textos se pueden convertir en el pretexto para diseñar propuestas didácticas.

Con las leyendas hemos experimentado entre los límites de la realidad y la ficción. La veracidad, en la era de la posverdad, está en entredicho. Por eso, este género narrativo (las leyendas) puede servir para comprender mejor cómo se construyen los discursos objetivos y subjetivos. Cómo se utiliza el lenguaje para magnificar un determinado acontecimiento, cómo se le da un estilo literario propio (informativo, expresivo y emotivo), como si fuésemos informantes de esos relatos orales. Así fue en otra época cuando se recuperaban leyendas y relatos de tradición oral. La versión se aumentaba con el estilo de esos informantes que exageraban o centraban el interés del relato en un elemento concreto (el paisaje, el protagonista o la acción). Así se recrearon distintos relatos que estaban en el olvido y que, con el paso de los años, se han convertido en señas de identidad y motivo de fiesta o eje vertebrador de eventos socioculturales, convertidos en atracción turística en determinadas épocas del año. La literatura tradicional siempre estará de moda porque sirve para recuperar tradiciones, como memoria de las costumbres de nuestros antepasados, como recuerdo de un determinado personaje o lugar. Y eso a

la gente le gusta. La tendencia es impregnar nuestras manifestaciones sociales y festividades con un halo de tradición y pasado. Y es que, como afirma Morote Magán (2001), las leyendas son los textos de transmisión oral que más conmueven.

Para continuar conmoviendo, la inclusión de fotografías de la región en el sitio web busca que la sociedad piense e imagine su entorno, les invita a explorar y buscar esos lugares, a conocernos a nosotros mismos y a unirnos con otras culturas. El éxito de enseñar a través de las leyendas está asegurado.

Sobre la experiencia de diseñar un sitio web es importante destacar que hay diferentes trabajos que el alumnado puede asumir siguiendo sus intereses. A unos les interesará la transcripción de textos, a otros el diseño web, otros estarán interesados en la fotografía o edición de vídeos, y otros sentirán la pasión de escribir más de un relato. A esto se suma que siempre se sentirán motivados si trabajan con textos localizados y contextualizados en una determinada región o zona geográfica. Las leyendas son clave para mostrar una literatura cercana y familiar a las que los jóvenes estudiantes encontrarán utilidad inmediata e indudable. Buscar y recopilar leyendas es como una búsqueda del tesoro, llena de obstáculos; un viaje para descubrir la realidad y la fantasía, el rigor y la empatía. Si presentamos así la experiencia de recopilar literatura tradicional no nos será difícil que el alumnado recupere el interés e implicación en el desarrollo de actividades de comprensión lectora o análisis de los textos, por ejemplo.

Cabe destacar que a la hora de crear el sitio web Sorialogendaria.com se analizaron otras experiencias de recopilación de literatura tradicional que ya se han ejecutado en otras regiones españolas. Se constataron que existen trabajos similares en Navarra, La Rioja y Aragón ¹. En el caso de Soria, solo existía una experiencia digital parecida (la propuesta por Isabel Goig, <http://soria-goig.com/>).

La experiencia descrita en este trabajo es una oportunidad para que el alumnado de cualquier etapa educativa mejore su percepción y atención sobre el entorno y el paisaje que les rodea. En este sentido, la escritura de relatos, siempre que se proponga a partir de elementos del paisaje cercano, es una estrategia docente de sumo interés para los alumnos porque adquieren un conocimiento cultural, histórico, natural y geográfico y que tomen conciencia del valor de la conservación y recuperación del patrimonio histórico y natural (De la Torre, Violant y Oliver, 2003). El proceso creativo también toma alguna de las fases del método científico, clave para la reflexión sobre las oportunidades y debilidades del entorno. Esa percepción y atención del mundo no debe estar reñida con el uso de dispositivos digitales y electrónicos. El alumnado comprobará por ellos mismos

1 En Navarra: navarchivo.org; en La Rioja: riojarchivo.com; En Aragón: Historiaragon.com

que no se mira igual el entorno por medio de un dispositivo electrónico, que nunca podrá sustituir la mirada natural, directa y contemplativa humana. Así comprenderán que las tecnologías nunca podrán superar la calidad con la que recibimos la información de forma natural con nuestro cuerpo (vista, oído, gusto, olfato y tacto).

Por último, hemos observado que estos alumnos de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria suelen preferir la temática fantástica para los relatos que elaboran. No debe extrañarnos pues autores como García Padrino (2002) ya caracterizaron esta temática como una de las más imaginativas y creativas de la literatura infantil y juvenil. No es extraño que aquellos que se van a dedicar a la docencia en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria tiendan a recopilar estos textos fantásticos por su eficacia en la enseñanza de etapas educativas más tempranas, en la línea expresada por Bruno Bettelheim (1977), López, Encabo, Moreno y Jerez (2003) o María Nikolajeva (2018). Todos ellos señalan la fantasía como clave para el desarrollo madurativo, como fomento de la creatividad y para que el alumnado se desarrolle social, cognitiva y emocionalmente.

En definitiva, si identificamos como docentes que alguno de nuestros alumnos sufre los primeros síntomas del síndrome por déficit de naturaleza (Louv, 2008), es nuestra tarea reeducar su mirada, lectura e interpretación del entorno para que imaginen sus posibilidades, para que observen de manera minuciosa con el objetivo de que recuperen y recreen nuestros paisajes. Y, en la sociedad digital y la cultura de la imagen, esto se puede proponer compaginando las ventajas de las tecnologías de la información y la comunicación (y su potencial como medio de transmisión) con la sensibilidad y humanidad que debemos fomentar en nuestros alumnos, para que exploren y sientan los paisajes y entornos que les rodean.

Bibliografía

Asensio García, J. y Asensio Jiménez, N. (2017). "La literatura de transmisión oral en la Rioja". *Boletín de Literatura Oral*, vol. extra. nº 1, p. 385.

Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*, México: Fondo de Cultura Económica.
Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Grijalbo.

Campbell, J. (1992): *El héroe de las mil caras: psicoanálisis del mito*. México: Fondo de Cultura económica de España.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Carr, N. (2011). *Superficiales: ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?*, Madrid, Taurus.

Chartier, R. (2013). "Leer la lectura". *Texturas*, nº 21, pp. 11-23.

De la Torre, S; Violant, V; Oliver, C. (2003). "El relato como estrategia didáctica creativa. estudio de casos y perfil de estrategias docentes". *Comunicación y pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, núm.196, pp. 70-77.

Díaz Viana, L. (2008). *Leyendas populares de España: históricas, maravillosas, contemporáneas. De los antiguos mitos a los rumores por Internet*. Madrid: La esfera de los libros.

Ferrés Prats, J. (2011). "La transformación del paisaje comunicativo". *Lenguaje y Textos*, 34, 9-15.

García Padrino, J. (2002). "El relato fantástico en la Literatura Infantil Española: algunas propuestas para su caracterización como género". En Mesquita, A. (coord.) *Pedagogías do imaginario. Olhares sobre a Literatura Infantil*. Editorial ASA. pp. 42-50.

Guimarães, A. P.; Barbosa, J. L. y Fonseca, L. C. (orgs.) (2004): *Falas da Terra—Natureza e Ambiente na Tradição Popular Portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri.

Hernández Guerrero, J. A. (2002). Los paisajes literarios. Castilla. *Revista Estudios de Literatura*, nº 27, 73 – 84.

Marroquín, M. (2002). "La empatía redimensionada: la compleja evolución de un concepto". *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 60 (117), 421-433.

Martínez Ezquerro, A. y Núñez García, A. (2019). "Reading in current contexts of social education: keys from literacy formation". *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 33, 19-30.

Martínez Ezquerro, A. (2016). "El método de cooperación interpretativa como estrategia lectora". *Álabe*, 14, 1-20.

Martos Núñez, E. (2006). "Tunear los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura". *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 2, 63-77.

Martos Núñez, E. (2001). *Álbum de mitos y leyendas de Europa*. Guipúzcoa: Sen-

doxa Editorial.

Matute, A. M. (2011). *Todos mis cuentos*. Madrid: Editorial de Bolsillo.

Morote Magán, P. (2001). "Las leyendas y su valor didáctico". En Centro Virtual Cervantes 400 (Actas XL Congreso de AEPE), 392-403. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_40/congreso_40_38.pdf (consultado en julio de 2019).

Nikolajeva, M. (2018). "Reading fiction is good for young people: cognitive, emotional and social development". Conferencia impartida en el XIX Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, celebrado en la Universidad de Almería del 28 al 30 de noviembre de 2018.

López Valero, A.; Encabo Fernández, E.; Moreno Muñoz, C.; Jerez Martínez, I. (2003). "Cómo enseñar a través de los mitos". *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, vol. 15, pp. 121-138.

Lotman, I. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*, Valencia, Ediciones Cátedra.

Louv, R. (2008). *Los últimos niños en el bosque: salvemos a nuestros hijos del trastorno por déficit de naturaleza*. Madrid: Editorial Capitán Swing.

Outing, S.; Ruel, L. (2004). "The best of eyetrack III: what we saw when we looked through their eyes". Pynter Institute, 24, agosto de 2004: <https://www.poynter.org/news/eyetrack-iii-what-news-websites-lookthrough-readers-eyes>

Prensky, M. (2001). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Madrid: SEK.

Propp, V. (1968). *Morfología del cuento*. Madrid, Fundamentos.

Spirn, A. W. (2014). *El lenguaje del paisaje: alfabetización, identidad, poesía y poder*. *Revista Urban*, nº 5, 17-34.

Van Gennep, A. (1982). *La formación de las leyendas*. Barcelona, Editorial Alta Pulla.

Ward, C. (2013). "Landscape perception and environmental psychology", en Howard, P.; Thompson, I. y Waterton, E. (eds.): *The Routledge Companion to*

Landscape Studies, pp. 25-42.

Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona: Edebé.

Zamora Lucas, F. (1984). *Leyendas de Soria*. Soria: Las Heras.

ANEXO

Ficha identificativa del relato y propuesta didáctica

TITULO DE LA LEYENDA:

LOCALIDAD:

HISTORIA DE LA LOCALIDAD:

FOTOS sobre el relato: (indicar la fuente)

RELATO (especificar si es inventado o adaptado)

GÉNERO LITERARIO (narrativa, lírica o teatro)

VERSIÓN (mínimo de cinco versiones)

AUTOR/ES (si no existe, especificar "anónimo")

FUENTE del RELATO (especificar si es fuente oral o escrita, en este segundo caso, especificar si se extrajo de soporte impreso o digital).

DIBUJOS alusivos al texto (indicar fuente)

TIPO DE PATRIMONIO donde se contextualiza el relato (histórico o natural)

ETAPA/CURSO para la que va destinada:

PROGRAMACIÓN DE AULA (objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación):