



PATRIMONIO Y CREATIVIDAD
Miradas Educativas

Verdelis Didáctica 1

ÍNDICE

PRÓLOGO

PROPUESTAS PRÁCTICAS	7
<i>Aranza Campollo</i> . "Creatividad en el aula de música. Experiencia en el colegio San Ramón y San Antonio".	
<i>José María Contreras</i> . "El <i>continuum</i> del arte en la docencia literaria. Una propuesta para la enseñanza a través del mito y la multidisciplinariedad".	13
<i>Julio Fernández Portela</i> . "La ciudad en Educación Infantil: El itinerario urbano como recurso para reconocer el patrimonio de la ciudad".	19
<i>Lucía Garrote Mestre</i> . "Proyecto Patrimonio joven de futuro".	29
<i>Gloria Hernández Berciano</i> . "El Urbanismo y el Patrimonio Histórico. Descubrir y construir la Ciudad".	41
<i>Blanca Miedes, Nora Morales</i> . "El Atlas Subjetivo del Distrito Federal de México. Creatividad para la reflexión sobre la identidad en el ámbito universitario".	55
<i>Cristina Ortiz</i> . "La catedral de Mallorca como espacio de aprendizaje".	63
<i>Adrián Sánchez García</i> . "Jota Aragonesa: Otro recurso (más) para aprender Inglés".	77
<i>Sandra Sanz Artús</i> . "Tu creatividad puede cambiar el mundo".	89
<i>Miriam Tello</i> . "Sonia como laboratorio de aprendizaje".	99
<i>Silvia Valenciaga Sánchez</i> . "Enfoque interdisciplinar de la creatividad en las aulas de primaria".	105
	121
INICITIVAS DIRECTAS DE INTERVENCIÓN SOBRE ELEMENTOS PATRI-MONIALES	
<i>Giovanna Battaglini</i> . "The archaeological area of Fregellae (Latium-Italy). From research to enhancement: scientific and didactic aspects for its presentation to the public".	131
<i>Olga Fontal, Sofía Marín, Mónica López, Beatriz Alonso, Ángel Palomino, M^a del Pilar Pérez</i> . "El plan de Educación y Patrimonio de la Iniciativa Duero Douro, Patrimonio para el desarrollo".	151
<i>Santiago Martínez Caballero, Carlos Munilla Garrido</i> . "Acción cultural y didáctica en yacimientos arqueológicos: el Proyecto LIFE Tiermes".	163
<i>Ángel Portolés Górriz</i> . "La importancia de la educación patrimonial como herramienta para vincular personas y museo en el municipio de Cirat (Castellón)".	177
ACERCAMIENTOS TEÓRICO-PRÁCTICOS	
<i>Marta Álvarez Guillém</i> . "Distrito 11: hacemos juntas el patrimonio cotidiano desde la mediación cultural".	193
<i>Ricard Ramon Camps</i> . "El patrimonio artístico festivo como recurso educativo y creativo en la Universidad. El caso de las fallas de València".	207

Edita:
Editorial Verdelis
C/ Simón Aranda, 11bis, of. 6
47002 Valladolid, ESPAÑA
Telf. 983 390 841
E-mail: info@editorialverdelis.com
www.editorialverdelis.com

ISBN: 978-84-941197-9-8
Depósito Legal: DL VA 1002-2017

Imagen de portada:
Logotipo Congreso Internacional de Educación: Patrimonio y Creatividad
Imprime: Lamsa Soluciones Gráficas
VALLADOLID 2017

PRÓLOGO

Heritage Thinking da nombre a una manera de entender y enfocar la educación. No es una metodología ni una corriente didáctica, no es una innovación educativa ni una teoría del aprendizaje, no nace de la neuroeducación ni se basa en la tecnología... aunque quizá tenga algo de la mayoría de ellas.

Es un término nacido de la acción educativa, del ensayo-error, de la práctica. Engloba una forma de hacer en la educación integral de la persona. Formación emocional, cultural y creativa basada en las producciones humanas, tanto instrumentales como ornamentales o artísticas.

Parte de lo ya existente para construir lo presente, aunque evidentemente tiene su objetivo en el futuro, el de la sociedad formada por las personas que se educan hoy. Hunde sus cimientos en la historia del hombre a través de las creaciones del mismo, la evolución tecnológica, instrumental, artística y cotidiana de la humanidad: el Patrimonio. Estos componentes creativos dan sentido a la evolución de nuestra especie desde el plano externo e interno del individuo.

Tiene por tanto varios pilares básicos como son el patrimonio, la creatividad y las emociones. Aunque desembocan en elementos didácticos esenciales como son, el pensamiento metacognitivo, el trabajo colaborativo, y el aprendizaje activo y vivencial.

Todos estos componentes sobrevuelan estas páginas.

A priori, Patrimonio y Creatividad se presentan como dos conceptos antagonicos o al menos con una relación no muy estrecha si los abordamos como disciplinas puras.

Sin embargo esta perspectiva puede variar si los analizamos bajo el prisma educativo. La mirada didáctica transforma cualquier argumento previo ya que casi todo es susceptible de ser aprendido, o en este caso enseñado. Si ponemos el acento en la manera en que hacemos esto último, podemos tomar nuestros conceptos como elementos complementarios como veremos, o en algún caso y según la visión del educador, quizá como indivisibles. Todo ello sin olvidar que al hablar de enseñanza nunca nos estamos refiriendo a mera transmisión de información, si no más bien a un proceso guiado de descubrimiento y desarrollo de competencias de aprendizaje.

Cada profesional que se acerca a alguno de los ámbitos nombrados, pone mayor énfasis en la importancia que pueda tener ese elemento para su objeto de estudio o trabajo. Así, no es lo mismo la perspectiva patrimonial de un educador de enseñanzas regladas, que la visión educativo-didáctica de un mediador del ámbito no formal. De la misma manera, será diferente el enfoque creativo de un profesor de una escuela de arte al de un maestro

Mariola Lorente Arroyo. "El desarrollo de la creatividad en el entorno familiar".	217
Pilar Lostalé Martínez. "Patrimonio y Creatividad ¿Quién mueve los hilos?".	225
Stella Maidonado. Ruth Marañón. "¿Paisajes Emocionales? El mapeo colectivo como encuentro patrimonial".	237
Aurora Martínez Ezquerro. "Leyendística patrimonial: de la tradición al ámbito digital".	255
Eva Ortiz Cermeño. "Imágenes, obras de arte y valores para una mejor comprensión del patrimonio en los escolares".	275
Mamen Siller Horro. "Raíces Patrimoniales del primer Darío: <i>Caupolicán</i> ".	287
Sergio Suárez Ramírez. "Didáctica de la creatividad literaria a través del patrimonio".	293
INVESTIGACIÓN	
Natividad Arias Contreras. "Patrimonio y emociones: educando para una sociedad integradora".	309
Jesús Cepeda. Mónica López. Olaia Fontal. Beatriz Alonso. "Aproximación al estado de la Educación Patrimonial en el territorio de la iniciativa Duero Douro. Patrimonio para el desarrollo".	321
Elena Jiménez García. "La conservación del patrimonio lingüístico: perspectiva didáctica del vocabulario".	335
Isabel Merino González. "Creatividad y educación patrimonial: señalética virtual y realidad aumentada".	347
Olaia Fontal. Pilar Rivero. Silvia García. Marta Martínez. Borja Aso. "Estudio de casos a través del OEPÉ: programas educativos desde el patrimonio como identidad de un contexto".	361
ARTÍCULO	
Maité López Flamarique. Alfredo Asián Ansoarena. "Una propuesta de mediación de cuentos y leyendas de Navarra realizada por alumnado de los Grados en Maestro en Infantil y Primaria".	373

UNA PROPUESTA DE MEDIACIÓN DE CUENTOS Y LEYENDAS DE NAVARRA REALIZADA POR ALUMNADO DE LOS GRADOS EN MAESTRO EN INFANTIL Y PRIMARIA

Maite López Flamarique
Archivo del Patrimonio Cultural Inmaterial de Navarra

Alfredo Asiáin Ansorena
Universidad Pública de Navarra

1. La educación patrimonial aplicada al PCI

Decíamos en otros momentos (Asiáin y Aznárez, 2012; Aznárez y Asiáin, 2013; Asiáin, 2013) que, como todo concepto de breve trayectoria, el Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI en adelante), precisaba de acercamientos progresivos que fueran trazando sus límites (por inestables que fueran) y explorando sus potencialidades tanto culturales como educativas.

A pesar de que toda manifestación cultural atesora, de forma indivisible, ambas dimensiones (material e inmaterial), nuestro objeto de trabajo son aquellas que pertenecen a ámbitos en que la dimensión inmaterial es nuclear o preponderante¹. Estos ámbitos, como identificó la UNESCO (2003), integran saberes (conocimiento y modos de hacer enraizados en la vida cotidiana de la comunidades), celebraciones (rituales, fiestas, prácticas de la vida social), formas de expresión (literarias, musicales, plásticas, escénicas, lúdicas...) y lugares (mercados, ferias, santuarios, plazas...). En su célebre 32ª Reunión o Convención (París, octubre de 2003), se refirió a este concepto en los siguientes términos (2003:2):

(...) los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas - junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconocen como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un

.....
¹ Por simplificación se las engloba en el término de "Patrimonio Cultural Inmaterial".

sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. A los efectos de la presente Convención, se tendrá en cuenta únicamente el patrimonio cultural inmaterial que sea compatible con los instrumentos internacionales de derechos humanos existentes y con los imperativos de respeto mutuo entre comunidades, grupos e individuos y de desarrollo sostenible².

El PCI ha supuesto, por tanto, una nueva concepción integrada e indivisible del Patrimonio Cultural, propiciando un paso del objeto al evento, entendido este como conjunto de valores, significado y contexto que integra las dimensiones materiales e inmateriales (Fontal, 2003). Estos eventos pertenecen a paisajes culturales vivos y evolutivos en los que se transmiten conocimientos, celebraciones y expresiones. La sociedad tiene el reto de salvaguardarlos y establecer una mediación conciliadora entre el pasado, el presente y el futuro. Esta sostenibilidad cultural, que se enfrenta a las dificultades de transmisión (abismo generacional, escasa etnovitalidad o desconocimiento...), no es acrítica, sino consciente de que en ese legado hay antivalores y "patrimonio oscuro" que hay que superar (Asiáin, 2016).

De ahí, la importancia de la educación patrimonial como proceso de mediación que permite intervenir en la "construcción" del patrimonio cultural. Junto con la legislación y la gestión, fomenta la transmisión respetando la evolución de las personas, los eventos y las manifestaciones culturales. Se ocupa principalmente de la capacidad de afectar a las personas, porque trabaja con importantes valores para el desarrollo sostenible: orientación del desarrollo simbólico; satisfacción de necesidades culturales; consenso y participación ciudadana; posicionamiento en el mercado turístico y valores económicos; reconocimiento de la diversidad (gestión de la multiculturalidad y de la alteridad); y cohesión social (Asiáin, 2013). La educación patrimonial incluye difusión y didáctica. Frente a la difusión, que se centra en el evento cultural y sus valores, la didáctica del patrimonio se ocupa del sujeto que aprende y ha de ser entendida como construcción del conocimiento y del significado (Fontal, 2003).

En este marco es en el que hemos situado la presente experiencia didáctica. Hemos escogido, dentro de las manifestaciones (expresiones) del PCI, las narraciones de tradición oral (cuentos, mitos y leyendas) por su relación con el territorio y el conjunto del patrimonio (paisajes culturales navarros) y por su potencialidad didáctica.

.....

² En España el Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial (2011:5), que sigue en esencia la Convención de la UNESCO, precisa que el PCI "es toda manifestación cultural viva asociada a significados colectivos compartidos y con raigambre en una comunidad".

2. Objetivos de la experiencia didáctica

Durante el curso 2015-2016, dos docentes de las asignaturas de Didáctica de la Literatura Infantil y Didáctica de la Lengua I solicitamos al alumnado que está formándose como docente en el Grado en Maestro en Educación Infantil y en el Grado en Maestro en Educación Primaria que realizara un trabajo de mediación lectora a partir de cuentos, mitos o leyendas de Navarra, utilizando las potencialidades didácticas del Patrimonio Cultural Inmaterial en la educación lingüístico-literaria (Asiáin y Aznárez, 2012).

A la hora de desarrollar esta experiencia didáctica nos planteamos una serie de objetivos. Por un lado, consideramos que era fundamental sensibilizar y formar al futuro profesorado sobre la riqueza e importancia de nuestro PCI y su papel de mediador de esta riqueza cultural, ya que tal y como ha constatado Fontal (2017) existe una gran distancia entre la relevancia que se da al patrimonio cultural en los currículos de Infantil y Primaria y la presencia de contenidos relacionados con éste en los grados de maestro.

Al mismo tiempo, considerábamos importante desarrollar en el alumnado de los grados de maestros una apropiación crítica del PCI, acorde a valores de igualdad, inclusión, justicia social, sostenibilidad y Derechos Humanos para que, a partir de su propia experiencia, puedan transmitirla al alumnado de Infantil y Primaria. El trabajar a veces con los contenidos menos edificados (patrimonio oscuro) permite que los niños y niñas desarrollen, de acuerdo a su edad, una actitud crítica que supere y rechace estos antivalores. En definitiva, se trata de adoptar/adaptar valores de las generaciones anteriores (transmisión generacional) o de otras culturas (interculturalidad), y superar y rechazar antivalores de ambas procedencias (Asiáin, 2013).

Por otro lado, las propuestas didácticas elaboradas por el alumnado van a ponerse al servicio de la comunidad docente a través de la página web del Archivo del Patrimonio Cultural Inmaterial de Navarra, en el apartado *Educación*> *En el Aula* (www.navarchivo.com). De esta forma, el trabajo realizado por el alumnado de los Grados de Maestro se enmarca dentro de una propuesta de aprendizaje / servicio, entendiendo este como un proyecto educativo con propósitos sociales (Bringle y Hatcher, 1996; Jacoby, 1996) que en este caso responde a las dificultades de transmisión; se completa así un circuito que empieza en el trabajo de campo (recopilación a testigos, informantes y/o portadores) y acaba con la apropiación crítica por parte de los niños/as (revitalización y etnovitalidad).

3. Características de la tarea didáctica

Se pidió al alumnado que elaborara, en grupos, un trabajo de mediación lectora a partir de un cuento, mito o leyenda relacionado con algún lugar de la geografía navarra. Además, en torno a esa propuesta de mediación y a

A cada grupo de alumnos se le asignó una zona de Navarra —para ello se dividió Navarra en doce zonas con características culturales propias— y se les proporcionó un listado de mitos, cuentos y leyendas relacionados con cada zona³.

3.2 Esquema de la secuencia de actividades

Con cada relato asignado, los futuros docentes tenían que plantear una secuencia didáctica que sirviera para establecer una mediación patrimonial, pero también para favorecer la comprensión e interpretación y para estimular la creatividad y la animación a la lectura.

ANTES	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de contextualización. • Conocimientos previos y activación de esquemas. • Mediación — motivación. • Preparación de la comprensión del texto. • Animación convergente.
DURANTE	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del texto en un formato motivador y modelico. • Actividad para la comprensión compartida.
DESPUÉS	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de animación divergente. • Actividades de comprensión e interpretación. • Actividades de valoración. • Actividades de comparación de lenguajes. • Actividades de expresión — creación asociadas al texto. • Actividades de fomento de las bibliotecas y las TIC. • Actividades de interculturalidad (TIL) y transversalidad.

Tabla 2. Esquema de la secuencia de actividades.

3.2. La performance: momento central de la mediación

La mediación en educación literaria (Mendoza, 2003; Margallo, 2011) y la mediación en educación patrimonial en general (Fontal, 2003; Calaf, 2008) coinciden en centrarse en el "sujeto que aprende" para establecer una relación o conexión entre este y el texto o bien patrimonial al que se acerca. Presenta la dificultad de enfrentar a los niños y niñas a contextos y funciones sociales pasados (cuando no superados), que hacen necesarios los procesos de apropiación crítica. Y requiere una secuencia significativa de procedimientos y actitudes: a) conocer, b) comprender, c) respetar, d) valorar, e) cuidar, f) disfrutar y g) transmitir (Fontal, 2003). Para que la

.....

³ Toda esta experiencia se puede consultar de una forma más extensa y precisa en www.navarchivo.com

una salida cultural a la zona donde se situaba el mito o leyenda, debía diseñar una secuencia de actividades para el desarrollo de la competencia comunicativa y literaria del alumnado de Infantil y Primaria.

La propuesta didáctica que los futuros docentes tenían que elaborar debía responder a un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua (Cassany, Sanz Pinyol y Luna, 1994; Osoro Hernández y Lomas, 1994) y, en este sentido, debía tener presentes las necesidades comunicativas de los niños y niñas de Infantil y Primaria y resultar significativa, de forma que la pudiera relacionar con su vida e intereses.

3.1. Narraciones de tradición oral navarras: mitos, cuentos y leyendas

Además de formar parte del PCI, este tipo de narraciones permiten trabajar las tres importantes funciones que Teresa Colomer (2005a; 2010) determinó para la literatura infantil: favorecen el acceso al imaginario colectivo, ofrecen un modelo de socialización y, sobre todo, promueven el aprendizaje de modelos narrativos lingüístico-literarios.

En un primer momento, el alumnado se familiarizó con las principales características del subgénero que iba a trabajar y con diversos aspectos narratológicos que no podemos abordar aquí. Aprovechamos la síntesis que propuso en su día Bascom (1965) para presentar estas tres formas brevemente.

Principales formas	MITO	LEYENDA	CUENTO POPULAR
1.- Modo de expresión	Prosa narrativa		
2.- Protocolo de ficción	No tienen		Generalmente
3.- Momento de la narración	Sin restricciones		Contextos nocturnos y más concretos
4.- Percepción	Real		Ficción
5.- Ambientación del relato	Tiempo y lugar definidos		Tiempo y lugar indefinidos
	Previo a nuestro mundo	Nuestro mundo conocido	Indefinido
5.1.- Espacio	Pasado remoto	Pasado reciente	Atemporal
	Sagrada	Sagrada o secular	Secular
6.- Actitud	No humano	Humano	Humano o no humano

Tabla 1. Características de las narraciones (Bascom, 1965).

mediación-apropiación sea adecuada, podemos recurrir a distintos acercamientos o diseños: partir de sus sensaciones y emociones y confrontarlas con las que recogen los textos; relacionar los textos con experiencias vividas; o comenzar por contextos conocidos y ampliar posteriormente sus experiencias.

La motivación para que los niños y niñas realicen estos procesos de apropiación crítica radica en el diseño de todas las actividades de la secuencia didáctica, pero especialmente en esta presentación o *performance* de los cuentos, mitos y leyendas en un formato atractivo, seductor. El alumnado de las materias de Didáctica de la Literatura Infantil y Didáctica de la Lengua I se esforzó en preparar esa escucha - interpretación sin interrupciones, donde lo más importante era "abducir" (seducir o fascinar) al niño/a con una experiencia receptora placentera que estimulara su imaginación y fantasía. Se apoyaron, para ello, en el arte y las técnicas de contar y leer relatos (ver tabla 3) para mantener la centralidad de la palabra y el lenguaje literario (Rael, 2009), pero incorporaron creativamente otros muchos lenguajes creando propuestas multimodales en sus diseños (Kress y Van Leeuwen, 2001).

Técnicas para contar cuentos	Técnicas para leer cuentos
<p>Narración oral escénica: palabra y gestos. Cuentacuentos: personaje contador de historias (distraz o caracterización). Dramatización: transparencias, sombras chinas, títeres, máscaras, obra de teatro sobre un cuento, luz negra, mimo, teatrillos, etc. Narración con objetos: el balón de las historias, el saco (o maleta) mágico, símbolos y colores. Cuento redondo. Con franelograma ("técnica del delantal"), con pizarra magnética, con el "tendedero" de imágenes. Con lámina mural. Cantacuentos y aileluyas: alternativas en verso para cuentos muy conocidos. Cuento participativo. Cuento mientras dibujo. Cuentos - sorpresa: con "palabros", con modificaciones inesperadas llenas de humor.)</p>	<p>Lectura expresiva (y expresión facial). Lectura-narración de un libro ilustrado mostrando las imágenes. Karishibai. Lectura y diaporamas (o proyecciones de imágenes, etc.). Presentación ekfrástica y multimodal (código visual, musical, etc. se añaden a la historia o palabra en directo). Audición: lectura expresiva grabada. Audiovisual (lectura grabada en video con otros recursos).</p>

Tabla 3. Técnicas para contar y leer cuentos.

El diseño de la *performance* requirió también que los grupos elaboraran una adaptación del texto original del relato. En primer lugar, y en relación

con la edad de los niños y niñas a los que iba dirigido, se tuvieron en cuenta el desarrollo de su conciencia narrativa (Applebee, 1978), su desarrollo lingüístico a la hora de construir el significado, y la identificación con los valores y el rechazo de los antivalores en los motivos narrativos. En segundo lugar, debieron adaptar el texto al diseño y técnica multimodales escogidos. El alumnado de los grados de Maestro en Infantil y Primaria hizo un despliegue de gran imaginación y creatividad en la puesta en escena de la narración elegida, que interpretaron / leyeron en directo y fue filmada en video⁴.

En la secuencia, inmediatamente después de la *performance*, se establece un segundo momento, una segunda escucha - interpretación de la narración, ahora fragmentada, deteniéndose en cada frase, expresión o palabra, para asegurar una correcta escucha y comprensión literal del lenguaje verbal. Es un momento excelente para ejercitar estrategias de comprensión metacognitivas personales (Solé, 1992), que también debieron prever.

3.3. Antes y después de la *performance*.

Antes de la *performance* se diseñaron actividades de contextualización, activación de conocimientos previos, motivación y preparación para la comprensión del texto. Como actividad de contextualización se planteó que diseñaran una salida cultural por la zona, lo cual permitió un enfoque globalizado e interdisciplinar del diseño de la propuesta didáctica (Zabala, 1999).

En cuanto a la activación de conocimientos previos y de esquemas de comprensión, casi todos los grupos organizaron (con criterio y acierto) una actividad de asamblea. En el transcurso de la misma, incluyeron preguntas para fomentar el diálogo sobre el conocimiento del mundo / tema que trata cada una, sobre conocimientos lingüístico-literarios y sobre otros conocimientos pertinentes. Aprovechando la disposición en asamblea, se plantearon también las actividades de motivación y mediación con los acercamientos ya explicados.

Antes del momento central de recepción de la narración, es conveniente explicitar los objetivos de la escucha, en este caso, comprender y disfrutar la narración. Para ello, se utilizaron organizadores previos de la comprensión. También se incluyeron actividades de predicción y anticipación, a partir del título o de las ilustraciones y de previsión de dificultades de comprensión.

4. Las grabaciones de las performances se pueden disfrutar en la pestaña Educación > En el Aula de la página web del Archivo de Patrimonio Inmaterial de Navarra: www.navar-chivo.com...

Bien antes o después de la *performance*, se diseñaron actividades de animación a la lectura (Borda, 2005): actividades lúdicas y festivas que contribuyeran a generar un clima de disfrute que debía arropar la escucha de la narración estimulando la creatividad y la sensibilidad de los niños/as. En el caso del alumnado de Didáctica de la Literatura Infantil, esta animación se relacionó con el uso de bibliotecas y mediatecas.

Después de la *performance*, tuvieron que diseñar actividades de comprensión e interpretación para abordar los cinco procesos lectores: la localización o recuperación de información presente en la narración, comprensión global de la misma, las inferencias y el desarrollo de interpretaciones, actividades de reflexión sobre el contenido de la narración, y sobre la forma de la narración. Tuvieron que incorporar habilidades y estrategias explicadas en el aula (Cassany et al., 1994; Ruiz Bikandi, 2000; Bigas y Correig, 2000; Pérez Esteve y Zayas, 2007; Zayas, 2012; Martín Vegas, 2015).

Muy relacionadas con las anteriores, están las actividades de interpretación y valoración. El planteamiento de pequeños diálogos literarios en asamblea permitió trabajar procesos inferenciales relacionados con los saberes metaliterarios básicos, la imaginación (imágenes mentales), con la identificación o rechazo (vinculación afectiva) y con la valoración crítica (Colomer, 2005b).

Por último, la narración escogida fue el punto de partida para el diseño de actividades de interculturalidad, transversalidad y multidisciplinariedad (Margallo, 2011). Aprovechando el contenido semántico de cada narración, se potenciaron pequeños coloquios o debates sobre temas de interés (educación emocional, coeducación, ecología...) para los niños/as y que, además, potencian su desarrollo lingüístico.

3.5. Creatividad en la secuencia de actividades

Aunque el sistema educativo debería estimular y desarrollar la creatividad como una importante habilidad de cada sujeto, debemos admitir que lo más frecuente es ver que ha sido relegada a un segundo plano y que no se ha potenciado con procesos formativos específicos. Porque está relacionada con facultades tan importantes como la originalidad, la fluidez, la flexibilidad, la elaboración o el ingenio, así como con actitudes como la curiosidad, la tolerancia a la ambigüedad, la independencia o la sensibilidad (Prieto et al., 2003), el desarrollo de la plasticidad cerebral (y de la fantasía e imaginación creadoras) tenía que tener cabida en la secuencia de actividades.

En primer lugar, en el diseño de la *performance* multimodal, donde los futuros maestros/as utilizaron técnicas muy diversas en las presentaciones de las narraciones tradicionales para estimular a los niños y niñas: dramatización, *karnishibai*, narración con arena, elaboración de videos, sombras

negras, Scratch, tendadero, etc. Esta creatividad presidió también el diseño motivador de todas las demás actividades.

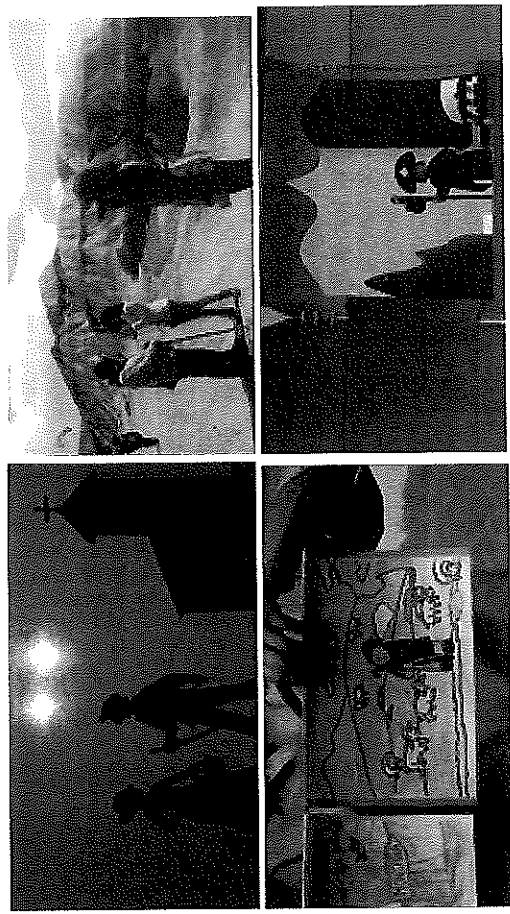


Figura 1. Las técnicas que se muestran en estas imágenes son sombras negras, dramatización, "tendadero" y guiñol.

En segundo lugar, y específicamente, en una serie de actividades de potenciación de la creatividad de los niños y niñas. A partir de la narración presentada, y con una estrategia didáctica de juego (Bañeres, 2008), se trabajó tanto la creatividad lingüístico-literaria como su ampliación a otros lenguajes (Colomer, 2010). La participación creativa en juegos literarios persiguió la estimulación lingüístico-literaria del niño/a (Rodari, 1995; Coto, 2002; Moreno, 2013), pero también, a través de la literatura comparada, la exploración de otros lenguajes artísticos en relación con el literario (Guerrero Ruiz, 2008) o sin él, como la creación plástica (Melling, 2013), la sonoro-musical o la audiovisual. Entre estas actividades de ampliación creativa con otros lenguajes, destacamos la dramatización de las narraciones, por su capacidad de integrar todos los lenguajes y de auspiciar una alfabetización multimodal (González García, 2013).

3.6. Evaluación

En la evaluación de este trabajo se tuvieron en cuenta, entre otros aspectos, la relación con el currículo, la organización y diseño de las actividades didácticas, los recursos utilizados, la relación con la comunidad educativa, la inclusión, el fomento de una conciencia global y crítica, y la

originalidad y creatividad desarrollada tanto en el trabajo de mediación como en el diseño de la propuesta didáctica.

El alumnado universitario valoró el trabajo desarrollado de forma positiva ya que, según puso de manifiesto, le permitió acercarse y conocer el PCI, tomar conciencia de su valor como recurso didáctico en el aula y de la importancia de su papel en la transmisión y salvaguarda del PCI, así como desarrollar una mirada crítica de estas narraciones.

De entre las consideraciones del alumnado, resulta muy interesante la visión de esta estudiante chilena que formaba parte de un grupo internacional de intercambio:

El proyecto final del curso ha sido un gran desafío, lleno de sorpresas, me ha encantado conocer las leyendas de las diferentes zonas de Navarra, ya que van de la mano con la historia local. He podido acercarme más a su cultura y tradiciones, que me ha parecido fascinante. El cómo cada grupo estableció una técnica distinta para poder mostrarla a los niños, realmente ha sido una experiencia excepcional, tengo muchas ideas para realizar en mi zona, la cual es muy rica en leyendas y tradiciones, lamentablemente está un tanto descuidado, pero nunca es tarde realizar un aporte como el realizado en este curso. (Portafolio C.R.)

382 Para algunos alumnos el trabajo realizado supuso un gran reto:

Por último, el adaptar una leyenda a alumnos de segundo de primaria y hacer actividades relacionadas con la misma pensaba que iba a ser más fácil de lo que al final resultó ser. Hay que tener en cuenta muchas más cosas de las que al principio no piensas (Portafolio G.L.G.)

La propuesta de trabajo resultó motivadora para el alumnado y el esfuerzo realizado y los resultados obtenidos supusieron un aprendizaje significativo para el alumnado:

La actividad más destacable y que más esfuerzo nos ha costado de todas las que hemos hecho ha sido el trabajo de mediación. De primeras, lo vimos como un trabajo interesante y original y por eso lo cogimos con ganas. Y a pesar de todo el trabajo que nos ha costado ha sido con lo que más satisfechos nos hemos sentido. (Portafolio L. R.G.)

5. Conclusiones

Como resultado de esta experiencia didáctica, en primer lugar, el alumnado conoció manifestaciones culturales del PCI de Navarra y las utilizó como motor de una tarea didáctica dirigida a niños y niñas de Infantil y primeros cursos de Primaria. El resultado fue un conjunto de propuestas

didácticas creativas, originales e inclusivas, diseñadas de acuerdo a los principios del enfoque comunicativo de la didáctica de la lengua y la literatura para comprender, interpretar y animar los textos narrativos escogidos.

En segundo lugar, se sensibilizó y percibió la importancia de la escuela y del profesorado como espacios y agentes mediadores y transmisores del PCI a las futuras generaciones. Fue consciente de su importante papel en la apropiación crítica que los niños y niñas deben protagonizar en pos de una ciudadanía global (valores y derechos) que incorpore la identidad local en un mundo global y multicultural.

En tercer lugar, sus propuestas didácticas mostraron que el PCI es un recurso didáctico válido y motivador para la elaboración de propuestas de educación patrimonial para Infantil y Primaria, porque se relaciona de una manera armónica con el resto del patrimonio y con el territorio.

Y por último, la experiencia sirvió para mostrar que, a través del trabajo didáctico con el PCI, se puede fomentar la imaginación y creatividad tanto del profesorado como del alumnado de Infantil y Primaria.

Bibliografía

- Asiáin, A. (2013). El patrimonio cultural inmaterial: estado de la cuestión en el décimo aniversario de la Convención de la UNESCO (con una mirada especial a Navarra). *Cuadernos de Etnología y Etnografía de Navarra*, 88, 127-168.
- . (2016). Multimodalidad y Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI). *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua / Filología eta Hizkuntzaren Didaktika*, Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa, 16, 111-136.
- Asiáin, A., y Aznárez, M. (2012). Patrimonio Cultural Inmaterial y adquisición y desarrollo del lenguaje: tradición discursiva y psicodinámica oral. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*: Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa, 12, 45-64.
- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seven-teen*. Chicago University Press.
- Aznárez, M. y Asiáin, A. (2013). Aplicaciones didácticas del Patrimonio Cultural Inmaterial para la enseñanza de la competencia comunicativa, *Lenguaje y Textos*, 38, 159-168.
- Bañeres, D. (2008). *El juego como estrategia didáctica*. Barcelona: Graó.
- 384 Bascom, W. (1965). The forms of folklore: Prose narratives. *The Journal of American Folklore*, 78(307), 3-20.
- Bigas, M. y Correig, M. (ed.) (2000). *Didáctica de la lengua en educación infantil*. Madrid: Síntesis-Educación.
- Borda, M. I. (2005). Sobre la animación a la lectura de libros literarios. En: Abril Villalba, M. (coord.) *Lectura y Literatura Infantil y Juvenil. Claves*, (pp.117-147). Málaga: Aljibe.
- Bringle, R. y Hatcher, J. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239. <http://doi.org/10.2307/2943981>
- Calaf, R. (2008). *Didáctica del patrimonio*. Epistemología, metodología y estudios de casos. Gijón: Ediciones Trea.
- Cassany, D., Sanz Pinyol, G. y Luna, M. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (2005a). Las funciones de la Literatura Infantil y el contexto actual. En: Abril Villalba, M. (coord.) *Lectura y Literatura Infantil y Juvenil. Claves* (pp. 25-47). Málaga: Aljibe.
- . (2005b). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: FCE.
- . (2010). *Introducción a la Literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Coto, B.D. (2002). *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres creativos*. Barcelona: Graó.
- Fontal, O. (2003): *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*, Gijón: Ediciones Trea.
- Fontal Merillas, O., Ibañez Etxeberria, A., Martínez Rodríguez, M., y Rivero Gracia, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-95.
- González García, J. (2013). Alfabetización digital: usos y posibilidades. *Campo Abierto*, 32 (1), 91-113.
- Guerrero Ruiz, P. (2008). *Metodología de Investigación en Educación Literaria. (El Modelo Ekfrástico)*. Murcia: Diego Marín.
- IPCE - INSTITUTO DEL PATRIMONIO CULTURAL DE ESPAÑA (2011): *Plan nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial* [en línea]. En <http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/inmaterial.html> (05/07/2016).
- Jacoby, B. (1996). Service-learning in Higher Education. *Concepts and Practice. En Service-learning in today's Higher Education* (pp. 3-25). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kress, G. R., y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Margallo, A. M. (2011). La educación literaria como eje de la programación. En Camps, A. y Ruiz Bikandi, U. (coords.). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 167-187). Barcelona: Graó.
- Martín Vegas, R.A. (2015). *Recursos didácticos en Lengua y Literatura. Volumen 1: El desarrollo del lenguaje en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Melling, B. (2013). *Taller de creatividad y manualidades: Actividades para 0-6 años*. Madrid: Narcea.
- Mendoza Fillola, A. (Coord.). (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Moreno, V. (2013). *Cómo sé que valgo para escritor*. Pamplona: Pamiela.
- Osoro Hernández, A., y Lomas, C. (1994). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Prieto, M.D., López, O., y Ferrándiz, C. (2003). *La creatividad en el contexto escolar. Estrategias para favorecerla*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rael, M. I. (2009). Narración oral en el colegio. *Revista digital. Innovación y experiencias educativas*, (14) Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20ISABEL_RAE_L2.pdf.
- Rodari, G. (1995). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Fontanella.
- Ruiz Bikandi, U. (coord.) (2000). *Didáctica de segundas lenguas para la Educación infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis-Educación.

Maite López Flamarique. Alfredo Asián Ansorena

- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- UNESCO (2003): *Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. Recuperado de <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00006> (05/07/2016).
- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.
- Zayas, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA: reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó.