



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**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**

D^a. Emilia Morote Peñalver

2016



UNIVERSIDAD DE MURCIA

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

TESIS DOCTORAL

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

Presentada por
Emilia Morote Peñalver

Dirigida por
Dra. María Teresa Caro Valverde
Dr. Pedro Guerrero Ruiz

2016

“Tan lejos, hoy, de aquello,
pervive sin embargo tanto entonces aquí,
que ahora me parece que no fue ayer
un sueño”

Ángel González

Son parte esencial no de este trabajo de investigación, sino de la energía creadora y, sobre todo, de la energía vital que encierra cualquier pequeño esfuerzo de superación personal aquellos a quienes debo mi agradecimiento:

A María Teresa Caro Valverde y Pedro Guerrero Ruiz, directores de mi tesis doctoral, modelos que avivan el gusto por la palabra oportuna y la expresión esmerada, así como esa visión de la educación con capacidad de transformar la sociedad. Son las tuyas palabras siempre de conocimiento y, sobre todo, de un prestigio cuyo brillo va enfundado en una capa de sencillez que asoma a los ojos de quienes ven en la enseñanza un modelo de vida y, en la pátina de sus palabras, los efectos de la alquimia.

A los profesores Juana de Juan Carreño, José Juan García Box, Francisco Miguel Lucas Fernández, Mati Morata Sánchez y Rocío Pacheco Mariscal, así como a la madre María Inmaculada Sánchez Palazón, quienes predicán y practican el entusiasmo creativo, y con quienes he compartido el afán por aprender, la asunción del error propio como parte necesaria del progreso y la transformación, el respeto mutuo, la transigencia, la emoción y el aprecio por cuantos retos nos demostraran cuánto nos queda por aprender, cuánto por construir y cómo la vía quedaba lejos del camino de la vanagloria.

A mis padres, que practican ese otro “magisterio” de paciencia y confianza.

A mi sobrina, Claudia, para que este pequeño esfuerzo le sea, al menos, mínimo ejemplo de la fuerza que ejerce la voluntad que acompaña al afán por aprender como antídoto frente a la hipocresía, la mezquindad o la soberbia.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN.....	19
II. MARCO TEÓRICO.....	27
2.1. La formación del profesorado de Educación Primaria en escritura creativa. La experiencia docente	29
2.2. La creatividad.....	33
2.3. La Educación Literaria y la formación del lector y escritor literario competentes. La intertextualidad	45
2.4. La dimensión creadora del lenguaje y los talleres de escritura de microficción en proyectos. Antecedentes y actualidad.....	74
2.5. La ficción literaria breve como estrategia didáctica. El hipertexto literario	98
III. MARCO METODOLÓGICO.....	137
3.1. Planteamiento del problema de investigación	139
3.1.1. Formulación del problema referido a alumnado de Grado en Educación Primaria	139
3.1.2. Formulación del problema en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.....	143
3.2. Antecedente de la investigación: Tesis Fin de Máster “Desarrollo de la capacidad creativa en Didáctica de la lengua y la literatura para la formación inicial del alumnado del Grado de Primaria. Una investigación en el aula”.....	159
3.2.1. Objetivos e hipótesis de la investigación	160
3.2.2. Diseño de la investigación.....	161
3.2.3. Participantes y contexto.....	168
3.2.4. Propuesta de intervención.....	169
3.2.5. Recogida de la información: instrumentos y procedimientos	171
3.2.6. Presentación y discusión de los resultados	174
3.2.6.1. Análisis y descripción de los resultados.....	174

3.3. Objetivos de la investigación.....	190
3.3.1. Objetivo general.....	190
3.3.2. Objetivos específicos.....	191
3.4. Hipótesis de la investigación.....	195
3.5. Diseño de la metodología y de las fases de investigación	200
3.5.1. Metodología cualitativa de investigación-acción: tareas y proyectos interdisciplinarios cooperativos	205
3.5.2. Fase de exploración: recolección de datos y toma de decisiones	213
3.5.2.1. Cuestionarios iniciales. Grado de Magisterio	214
3.5.2.1.1. Sobre hábitos de escritura y lectura	214
3.5.2.1.2. Sobre rasgos de persona creativa	217
3.5.2.1.3. Sobre dificultades que limitan el desarrollo de la creatividad en el ámbito académico.....	218
3.5.2.2. Cuestionarios iniciales. Educación Secundaria. Proyecto1	219
3.5.2.2.1. Sobre competencia lectora y actitud hacia la lectura (4º ESO).....	219
3.5.2.3. Cuestionarios iniciales. Educación Secundaria. Proyecto 2	222
3.5.2.3.1. Sobre hábitos de lectura y escritura creativa (4º ESO).....	222
3.5.2.4. Recolección de datos sobre los participantes.....	225
3.5.3. Fase de intervención: estrategias de actuación y cronograma	226
3.5.3.1. Cuestionarios proceso. Grado de Magisterio.....	228
3.5.3.1.1. Sobre actividades intertextuales.....	228
3.5.3.2. Cuestionarios proceso. Educación Secundaria. Proyecto 1.....	229
3.5.3.2.1. Sobre el proceso de escritura creativa (4º ESO)	229
3.5.3.3. Cuestionarios proceso. Educación Secundaria. Proyecto 2.....	230
3.5.3.3.1. Sobre competencia lectora y actitud hacia la lectura (1º ESO)	230
3.5.3.3.2. Sobre proceso de escritura creativa (1º ESO)	231
3.5.3.3.3. Sobre proceso de aprendizaje (1º ESO).....	233
3.5.3.3.4. Sobre lectura y escritura (4º ESO)	234
3.5.4. Fase de evaluación: estrategias de actuación y cronograma	238
3.5.4.1. Cuestionarios finales. Grado de Magisterio.....	239
3.5.4.1.1. Sobre taller de escritura creativa	239
3.5.4.1.2. Final	241
3.5.4.2. Cuestionario final. Educación Secundaria. Proyecto 1.....	242
3.5.4.2.1. Sobre criterios de evaluación (4º ESO)	242

3.5.4.3. Cuestionario final. Educación Secundaria. Proyecto 2	244
3.5.4.3.1. Sobre criterios de evaluación (4º ESO).....	244
IV. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	247
4.1. Participantes y contexto	249
4.1.1. Participantes y contexto del Grado de Magisterio.....	249
4.1.2. Participantes y contexto de Educación Secundaria Obligatoria.....	250
4.2. Instrumentos	258
4.2.1. Instrumentos de recolección, análisis y valoración de datos del Grado de Magisterio y Secundaria Obligatoria	266
4.2.2. Instrumentos didácticos de las tareas y los proyectos del Grado de Magisterio y Educación Secundaria Obligatoria	269
4.3. Procedimientos	271
4.3.1. Fase de exploración: recolección de datos y toma de decisiones.....	276
4.3.2. Fase de intervención: estrategias de actuación y cronogramas de los tres ciclos de investigación-acción	291
4.3.2.1. Fase de intervención en el Grado de Magisterio	293
4.3.2.1.1. Modelo de intervención	293
4.3.2.2. Fase de intervención en Educación Secundaria Obligatoria	299
4.3.2.2.1. Modelo de intervención	299
4.3.2.2.2. Conexión curricular.....	314
4.4. Análisis interpretativo de los resultados	327
4.4.1. Descripción de resultados y análisis interpretativo de cuestionarios iniciales....	332
4.4.1.1. Cuestionarios iniciales en el Grado de Magisterio	332
4.4.1.1.1. Sobre hábitos de lectura y escritura.....	332
4.4.1.1.2. Sobre rasgos de la persona creativa.....	341
4.4.1.1.3. Sobre dificultades que limitan la creatividad en los alumnos en el ámbito académico	345
4.4.1.2. Cuestionarios iniciales en Educación Secundaria Obligatoria	350
4.4.1.2.1. Proyecto 1. Hábitos de escritura y lectura (4º ESO).....	350
4.4.1.2.2. Proyecto 2. Hábitos de lectura y escritura y escritura creativa en las aulas (4º ESO).....	364
4.4.2. Descripción de resultados y análisis interpretativo de cuestionarios sobre el proceso.....	385

4.4.2.1. Cuestionarios sobre el proceso en el Grado de Magisterio.....	385
4.4.2.1.1. Sobre actividades intertextuales.....	385
4.4.2.1.2. Diarios y observación directa.....	399
4.4.2.2. Cuestionarios sobre el proceso en Educación Secundaria Obligatoria.....	414
4.4.2.2.1. Proyecto 1. Sobre el proceso de escritura creativa (4º ESO)	414
4.4.2.2.2. Proyecto 2. Sobre el proceso de lectura y escritura creativa (4º ESO).....	420
4.4.2.2.3. Proyecto 2. Sobre competencia lectora y actitud hacia la lectura (1º ESO).....	440
4.4.2.2.4. Proyecto 2. Sobre proceso de escritura (creativa) (1º ESO)	444
4.4.2.2.5. Proyecto 2. Autoevaluación del proceso de aprendizaje (1º ESO)	448
4.4.3. Descripción de resultados y análisis interpretativo de cuestionarios finales	450
4.4.3.1. Cuestionarios finales en el Grado de Magisterio	450
4.4.3.1.1. Sobre el taller de escritura en el aula	451
4.4.3.1.2. Final	461
4.4.3.2. Cuestionarios finales en Educación Secundaria Obligatoria	470
4.4.3.2.1. Proyecto 1. Sobre criterios de evaluación (4º ESO)	470
4.4.3.2.2. Diario	475
4.4.3.2.3. Proyecto 2. Sobre criterios de evaluación (4º ESO)	479
V. CONCLUSIONES GENERALES	489
5.1. Grado de Magisterio	491
5.2. Educación Secundaria Obligatoria	513
5.2.2. Proyecto 1	516
5.2.3. Proyecto 2	530
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	555
VII. ANEXOS	577
Anexo 7.1. Anexos de instrumentos y resultados del antecedente de la investigación (TFM).....	579
Anexo 7.1.1. Cuestionario inicial (C1) y resultados sobre rasgos de la persona creativa	579

Anexo 7.1.2. Cuestionario inicial (C2) y resultados sobre dificultades que, en el ámbito académico, limitan el desarrollo de la creatividad	587
Anexo 7.1.3. Cuestionario final (C3) y resultados de evaluación del modelo didáctico del taller de escritura creativa	597
Anexo 7.1.4. Entrevista a alumnos del Grado de Magisterio y respuestas	611
Anexo 7.2. Anexos para los tres ciclos de la investigación-acción	624
Anexo 7.2.1. Cuestionario sobre hábitos de escritura y lectura en el Grado de Magisterio (Educación Primaria)	624
Anexo 7.2.2. Cuestionario sobre rasgos de la persona creativa en los alumnos del Grado de Magisterio (Educación Primaria).....	627
Anexo 7.2.3. Cuestionario sobre dificultades que limitan la creatividad en los alumnos en el ámbito académico	628
Anexo 7.2.4. Cuestionario sobre actividades intertextuales en el Grado de Magisterio (Educación Primaria)	630
Anexo 7.2.5. Taller de escritura creativa: modelo de intervención en el Grado de Magisterio (Educación Primaria)	631
7.2.5.1. Lectura, comprensión e interpretación (Taller en el aula)	631
7.2.5.2. Investigación. Poesía infantil e intertextualidad	633
7.2.5.3. La microficción literaria (1). Poesía oriental –haikus-	634
7.2.5.3.1. Lecturas recomendadas	635
7.2.5.3.2. Modelos textuales de haikus	635
7.2.5.4. La microficción literaria (2). Poesía cotidiana o de la experiencia.	637
7.2.5.4.1. Lecturas recomendadas	638
7.2.5.5. La microficción literaria (3). Los clásicos con aleluyas; la pintura leyendas líricas y microrrelatos	638
7.2.5.5.1. Lectura recomendada.....	647
7.2.5.6. Los tópicos. Un tránsito intertextual y un diálogo entre pasado y presente.....	647
7.2.5.7. Juego intertextual. Del cine a la literatura y la escritura creativa	648
7.2.5.8. La microficción literaria (4). Del cuento al microdrama y <i>storyboard</i>	652
7.2.5.9. Referencias bibliográficas.....	653
7.2.5.10. Anexos.....	654
7.2.5.10.1. Modelos textuales de alumnos del Grado de Magisterio	654
Anexo 7.2.6. Cuestionario sobre taller de escritura creativa en el Grado de	

Magisterio (Educación Primaria)	655
Anexo 7.2.7. Cuestionario final en el Grado de Magisterio (Educación Primaria)	657
Anexo 7.2.8. Diarios de los alumnos del Grado de Magisterio (Educación Primaria).....	659
Anexo 7.2.9. Cuestionario inicial (Proyecto 1: PIE) sobre la competencia lectora y actitud hacia la lectura (Educación Secundaria Obligatoria).....	666
Anexo 7.2.10. Cuestionario sobre el proceso de escritura creativa (Proyecto 1: PIE) (Educación Secundaria Obligatoria)	669
Anexo 7.2.11. Cuestionario final (Proyecto 1: PIE). Criterios de evaluación (Educación Secundaria Obligatoria)	669
Anexo 7.2.12. Cuestionario inicial (Proyecto 2: PC) sobre hábitos de lectura y escritura en Educación Secundaria Obligatoria (4º ESO).....	671
Anexo 7.2.13. Cuestionario (Proyecto 2: PC) sobre competencia lectora y actitud hacia la lectura (1º ESO)	674
Anexo 7.2.14. Cuestionario (Proyecto 2: PC) sobre proceso de escritura creativa en Educación Secundaria Obligatoria (1º ESO).....	676
Anexo 7.2.15. Cuestionario (Proyecto 2: PC) sobre proceso de aprendizaje en Educación Secundaria Obligatoria (1º ESO).....	678
Anexo 7.2.16. Cuestionario (Proyecto 2: PC) sobre proceso de lectura y escritura creativa (4º ESO)	679
Anexo 7.2.17. Cuestionario final (Proyecto 2: PC). Criterios de evaluación (4º ESO).....	683
Anexo 7.2.18. Taller de escritura creativa de microficción: modelo didáctico de intervención en Educación Secundaria (Proyecto 1: PIE).....	685
7.2.18.1. Objetivos y contenidos	685
7.2.18.2. Introducción al haiku	687
7.2.18.3. Referentes bibliográficos en aula taller	690
7.2.18.4. Artículos relacionados	691
7.2.18.5. Lectura de modelos literarios.....	692
7.2.18.5.1. Modelos literarios: <i>Rimas</i> , de G.A. Bécquer	692
7.2.18.5.2. Primeros modelos espejo de las <i>Rimas</i>	694
7.2.18.5.3. Modelos literarios: <i>Marinero en tierra</i> , de R. Alberti.....	695
7.2.18.5.4. Primeros modelos espejo de <i>Marinero en tierra</i>	699

7.2.18.6. El haiku, reflexión y crítica con el arte (“Pintura en acción”)	699
7.2.18.6.1. Modelos de haikus (interrelación literatura y otras artes) con sentido crítico, reflexivo y reivindicativo.....	701
7.2.18.7. ¡Capta el instante!	703
7.2.18.7.1. Modelos textuales.....	705
7.2.18.8. Los haikus, sus glosas y su imagen	706
7.2.18.9. Introducción al microcuento. Proceso de escritura de microcuentos	713
7.2.18.9.1. Modelos textuales.....	716
7.2.18.10. Referentes bibliográficos en aula-taller	718
7.2.18.11. Referencias bibliográficas	719
7.2.18.11.1. Referencias bibliográficas: haikus.....	719
7.2.18.11.2. Referencias bibliográficas: microcuentos.....	721
Anexo 7.2.19. Taller de escritura creativa de microficción: modelo didáctico de intervención en Educación Secundaria (Proyecto 2: PC)	721
7.2.19.1. Itinerario de lecturas	722
7.2.19.1.1. Guía de lectura de <i>Relatos escalofriantes</i> , de Roald Dahl (1º ESO).....	722
7.2.19.1.2. Guía de lectura de <i>Diario en un campo de barro</i> (Primer ciclo de ESO).....	727
7.2.19.1.3. Guía de lectura de <i>Diario en un campo de barro</i> (Segundo ciclo de ESO).....	750
7.2.19.2. Historias de vida. Relatos.....	788
7.2.19.3. Viñetas para un problema actual. 1º ESO	789
7.2.19.4. Las viñetas de opinión. 4º ESO	790
Anexo 7.2.20. Productos del taller de escritura creativa en el Grado de Magisterio (Educación Primaria)	792
7.2.20.1. Microficción.....	792
7.2.20.1.1. Selección de haikus transcritos (agrupación por unidad temática) y portafolios	792
7.2.20.1.2. Selección de leyendas líricas/frases poéticas (y pintura) y portafolios	800
7.2.20.1.3. Selección de microcuentos y portafolios.....	815
7.2.20.1.4. Selección de mitos, cuentos, leyendas o clásicos con aleluyas y portafolios	819

7.2.20.1.5. Selección de <i>storyboards</i> y portafolios	825
7.2.20.2. Investigación. Juego intertextual.....	825
7.2.20.3. Poesía cotidiana o de la experiencia.....	829
7.2.20.4. Valoraciones personales del taller de escritura en portafolios	831
Anexo 7.2.21. Productos del taller de escritura creativa de microficción interdisciplinar (Proyecto 1: PIE) en Educación Secundaria Obligatoria	835
7.2.21.1. Productos del taller de microficción interdisciplinar.....	835
7.2.21.1.1. Haikus “Espejo” de las <i>Rimas</i>	835
7.2.21.1.2. Haikus “Espejo” de <i>Marinero en tierra</i>	843
7.2.21.1.3. Haikus “Espejo” del mar y la noche.....	853
7.2.21.1.4. Haikus “Espejo” crítico	859
Anexo 7.2.22. Productos de taller de escritura creativa de microficción interdisciplinar (Proyecto 2: PC) en Educación Secundaria Obligatoria.....	862
7.2.22.1. Haikus.....	862
7.2.22.2. Microcuentos.....	874
7.2.22.3. Diseño gráfico (tareas del dpto. Educación Plástica y Visual): viñetas, tiras cómicas y <i>storyboards</i>	895
Anexo 7.2.23. Material fotográfico de proyectos.....	924
7.2.23.1. Proyecto de Innovación e Investigación Educativa (PIE) 2014-15.....	924
7.2.23.1.1. Fotos de grupos en tareas de lectura y escritura en el aula	925
7.2.23.1.2. Imágenes de posters de presentación y recopilación.....	925
7.2.23.1.3. Imágenes de software-portafolio electrónico.....	926
7.2.23.1.4. Imágenes de páginas de difusión en medios de comunicación.....	930
7.2.23.1.5. Imágenes de talleres de escritura interdisciplinares. Antecedente de proyectos y su difusión en medios de comunicación.....	932
7.2.23.2. Proyecto de Centro 2015-16	933
7.2.23.2.1. Fotos de grupos en tareas de lectura y escritura en el aula.....	933
7.2.23.2.2. Imágenes de posters de presentación.....	935
7.2.23.2.3. Fotos de alumnos en grabación de lecturas.....	937
7.2.23.2.4. Fotos de alumnos en tareas multimedia	938
7.2.23.2.5. Imágenes de tareas internivelares inclusivas.....	939

7.2.23.2.6. Imágenes de software-portafolio electrónico	940
7.2.23.2.7. Imágenes de páginas de difusión en medios de comunicación.....	944

I

INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral responde, por una parte, a la preocupación personal y profesional por el contexto educativo que ha servido de muestra para la investigación, caracterizado, en ambos niveles educativos (Grado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria), por desafectos lectores y escritores y déficits competenciales de expresión creativa y crítica que requerían un acto reflexivo sobre su tratamiento didáctico y, en consecuencia, una acción docente global que, planificada, resultara imaginativa, innovadora e integradora, y aumentara las posibilidades de ejercitarse el alumno en las destrezas de lectura y escritura. Por otra, obedece a una inclinación personal hacia un género literario (el lírico), por lo general, como evidencian tanto los comentarios de los propios alumnos como su rechazo por la dificultad para construir su significación, relegado, en las aulas, al tratamiento conductista e historicista de los libros de texto y a la cómoda reproducción fiel de contenidos teóricos, sin contemplar la literatura como un fenómeno comunicativo y dejando olvidadas la imaginación, la creatividad, la emoción y la conexión con la vida del alumno, con lo que comporta, así mismo, de olvido o desaprovechamiento de los talentos o inteligencias varias inherentes a las distintas disciplinas, en especial, cuando se cuenta con alto grado de absentismo y fracaso escolar en las aulas.

Una preocupación aquella traducida en descubrimiento constante de motivos para la reflexión, y la toma de decisiones en torno a la concepción de la lengua la literatura y la metodología empleada en el aula con la puesta en marcha, no sin dificultades, de iniciativas novedosas en el centro donde imparto docencia mediante las cuales favorecer un mayor dominio expresivo, acrecentar el bagaje cultural y fomentar la implicación de otros sectores de la comunidad educativa. Iniciativas interdisciplinares que acabaron materializándose, finalmente: por una parte, en la investigación contenida en la Tesis Fin de Máster (TFM) dirigida por el profesor Pedro Guerrero Ruiz (Máster de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Murcia); por otra, en sucesivas formulaciones de proyectos interdisciplinares e internivelares de escritura creativa aprobados en las respectivas convocatorias de la Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia (Proyecto de Innovación e Investigación Educativa –PIE- y Proyecto de Centro –PC-), que pretendían, en cada caso, una superación del anterior con el empleo de una metodología de organización como los talleres de escritura creativa que contemplaran un “Plan lector” significativo, conectado al currículo y sujeto al devenir de los propios

intereses del alumno, y un marco textual amplios y significativos, que acabaran confluyendo, especialmente, en la creación de hipertextos imaginativos de microficción comprometidos con su vida, con la actualidad y con su imaginación. Hipertextos que sirvieran de base para enlazar con tareas de otras disciplinas con que completar su fuerza comunicativa. Para ello, se aportaban recursos didácticos que favorecieran el desarrollo de las tareas comunicativas con el idioma (lengua en uso), dentro del aula, mediante un clima ameno y dialogante alejado de la visión tradicional del alumno como mero reproductor de un conocimiento aprendido, sin atender, procesualmente, a las fases que lleven a una textualización adecuada, coherente, creativa, eficaz comunicativamente y a concebirla como una aportación cultural que pueda incidir en su entorno vital.

El interés y la relevancia del tema tratados en esta investigación radican, de un lado, en la necesidad del futuro profesor de Educación Primaria de adquirir modelos y estrategias didácticas que lo lleven a concebir la creatividad en las clases de Lengua y Literatura como un mecanismo eficiente para el desarrollo personal y social; es decir, el desarrollo integral de la persona en todas las dimensiones (cognitiva, afectiva y efectiva), como parte de una cultura creativa global, social que pueda ser trasladada a sus futuros discentes. De otro, en la etapa de Secundaria, a concebir aquella como un elemento decisivo en el desarrollo de la competencia comunicativa, de su educación literaria y, en definitiva, de su desarrollo íntegro para el desenvolvimiento en la sociedad en claves humanistas, críticas, solidarias y transformadoras.

Se enmarca en un campo de investigación cuyos conceptos clave -“creatividad”, “talleres de escritura” creativa (conocidos, comúnmente, como “taller literario”), “microficción”, “hipertexto” e “intertextualidad”- atienden tanto a la dimensión profesional del Grado, como personal y social de ambas etapas educativas donde se ha aplicado.

Con respecto al concepto de creatividad, sobre el que no hay unanimidad en su definición, señalamos: primero, que es un categoría más de la enseñanza, que requiere de docentes creativos (Cardoso, 1994; Alsina, 2006; Babicka, Dudek, Makiewicz y Perzycka, 2010; Betancourt, 1999; Davies, 2003), y un paradigma de la educación, por lo que es recogida en documentos oficiales europeos que defienden una “creatividad

cultural” global (Agüera, Alfageme y Calderón, 2005; Rodríguez, 1996); segundo, que se acepta que es un constructo complejo en el que se interrelacionan factores subjetivos y contextuales (Babicka, Dudek, Makiewicz y Perzycka, 2010; Cecilia, Danolo y Rinaudo, 2009; Esquivias, 2004; Huidobro, 2002; Klimenko, 2008; De la Torre, 2009; Robinson, 2015), en el que intervienen cuatro componentes básicos (persona, proceso, ambiente y producto). Otros estudios se centran en la relación de aquella con la inteligencia (Chacón, 2005; Ferrando, Prieto, Ferrándiz y Sánchez, 2005; Marina, 2011, 2015; Escamilla, 2014), coincidentes en contemplar la superación de lo meramente cognitivo. Finalmente, este trabajo se sustenta en la idea de la creatividad como potencialidad de cualquier persona, que puede desarrollarse mediante un proceso educativo, por lo que se ha de contemplar, además, en la formación inicial del futuro docente, teniendo presentes tres conceptos básicos: aprendizaje creativo, pensamiento creativo y clima pedagógico creativo.

Creatividad que, en el desarrollo de la educación literaria, ha de estar junto al de las habilidades de comprensión y expresión como un componente más de la competencia comunicativa del alumno.

Un marco teórico, pues, sustentado en las sucesivas intervenciones didácticas con talleres de escritura creativa de microficción interdisciplinares, formalizadas, finalmente, en dos proyectos globales, desde un enfoque comunicativo que favoreciera el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno junto a su comprensión crítica, afectiva y estética con libertad de pensamiento y compromiso social además de despertar el gusto por la literatura sin la imposición de la interpretación del docente y con la justa apreciación de la aportación personal de los alumnos. Todo ello dentro del aula concebida como un espacio de diálogo, de comunicación que convierte la escritura tanto en conocimiento compartido como en un contexto de descubrimiento del ser. Y con un desempeño docente como mediador, garante de la legitimación de las emociones y sentimientos del alumno junto a las interpretaciones oficiales en la construcción del sentido de un texto, garante, en definitiva, de su verdadera formación literaria.

Respecto de la búsqueda de un método de transposición didáctica creativo que contemple la intertextualidad, la interdisciplinariedad, la educación en valores de modo imaginativo, se cuenta con numerosas contribuciones en torno al fomento de la escritura

creativa en las aulas (Primaria, Secundaria), pero, escasamente, se centra en la formación inicial del futuro profesorado de Primaria. Por otra parte, este trabajo de acción y reflexión en el aula del Grado de Magisterio pretende, entre otros objetivos, obtener información sobre la percepción que de la creatividad se tiene entre los estudiantes del Grado en Educación Primaria, así como de lo que, según su trayectoria académica como alumnos, ha podido limitar el desarrollo de aquella, para, finalmente, evaluar un modelo de transposición didáctica aplicado en el aula y en el que se contempla ese fomento y desarrollo de la creatividad unida a otros conceptos como la intertextualidad o la educación en valores, entre otros, con el fin de potenciar el desarrollo integral de la persona como parte básica de una cultura creativa más amplia, no limitada a una disciplina. Asimismo, se hace referencia a la necesidad de contemplar, de un lado, la divulgación de las experiencias escritoras de los alumnos en su formación inicial, de lo que sí existe conciencia de su importancia en niveles educativos inferiores, de otro, la relevancia de la poesía por su presencia en la vida cotidiana del discente infantil.

De un lado, contamos con las aportaciones educativas lejanas en el terreno de la escritura intertextual creativa y experimental de Rodari, Queneau, el grupo Grafein y Goldberg; de otro, con las actuales de Caro y Guerrero, que suponen una superación de lo anterior con métodos innovadores en diferentes niveles educativos e interrelacionando disciplinas o áreas de conocimiento distintas de forma tan armónica como sistematizada, con una pedagogía de la escritura como proceso para el desarrollo de la formación íntegra del alumno. Una actividad que requiere de formación del docente en la misma, así como formación específica para la aplicación y desarrollo de talleres de escritura creativa y crítica que constituyen la modalidad didáctica organizativa contemplada en cada uno de los proyectos que forman parte de esta investigación.

Una propuesta didáctica innovadora al acudir al género de la *microficción* desde un enfoque hipertextual con el fin de favorecer el desarrollo competencial del alumno en un contexto social propicio para la conversión del alumno en un agente activo y con fuerza transformadora desde situaciones comunicativas reales, con tareas comunicativas e imaginativas con los distintos idiomas y en correlación con otros textos artísticos. Una escritura oportuna en la actualidad así como válida por su efectividad para el fomento y

desarrollo del alumno como lector activo capaz de construir la significación de un texto destapando las voces intertextuales contenidas en lo hiperbreve de forma motivadora con el fin de seguir leyendo y de seguir escribiendo, con lo que ello conlleva de singular tesoro imaginativo como seña de identidad personal. Microficción, en definitiva, no abordada como estudio teórico sino como estrategia didáctica.

Una investigación que ha atendido a la metodología de investigación-acción por la decantación hacia la observación de la realidad educativa y la implicación a través de la propuesta de un modelo didáctico que desarrollara, creativamente, su competencia comunicativa con capacidad humanizadora y transformadora en el aula. A través de una investigación-acción que contempla, en su diseño, los aspectos relativos a la definición del problema, los objetivos e hipótesis de investigación. Un objetivo general que da coherencia didáctica al modelo creativo formulado para el amplio y variado contexto educativo en el que se ha intervenido e investigado: *Diseñar, aplicar y evaluar un modelo didáctico intertextual e interdisciplinar para el desarrollo de la competencia discursiva de estudiantes de Educación Secundaria y Grado de Magisterio mediante talleres de lectura de textos literarios multimodales y creación literaria de microficciones en un marco democrático de aprendizaje para la vida.*

Asimismo, en el contexto educativo del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de Murcia y de Educación Secundaria Obligatoria del IES “Felipe de Borbón”, de Ceutí, la aplicación de instrumentos de distinta índole, como cuestionarios, diarios, observación directa y una ingente muestra como evidencias de creaciones de los alumnos tras un proceso creativo de escritura lento, tras el que se ha podido apreciar cómo, aun no reconociéndose rasgos propiamente creativos en su inicio ni práctica de escritura creativa planificada ni afecto por la lectura poética, los alumnos, a través de las tareas intertextuales en talleres de escritura como modalidad organizativa, desde un enfoque comunicativo, procesual y holístico, con la aplicación de los recursos didácticos elaborados para tal efecto, han sido capaces de ofrecer productos creativos de calidad y tomar conciencia de cómo ha influido en su desarrollo integral como personas. Instrumentos (localizados en las distintas fases de la investigación - exploración, intervención e interpretación- definidas en el “Marco metodológico”) cuyos resultados son descritos e interpretados en el apartado correspondiente del “Desarrollo de la investigación”.

A continuación, se ofrecen las conclusiones, acudiendo a la triangulación de los distintos datos e información obtenidos a través de las distintas técnicas e instrumentos de recogida de datos anteriores con el fin de confirmar la hipótesis y comprobar si los objetivos marcados sustentan aquella. En su desarrollo, este apartado cuenta con las oportunas referencias a las limitaciones halladas así como a la perspectiva que de las mismas se desprende fruto del proceso de reflexión crítica de toda investigación-acción y de la propia visión personal del acto y el marco educativo, necesitados de esperanza de cambio, transformación y persuasión para aceptar que esto exige plantearse propósitos y actualizar nuestra propia formación.

Composiciones y recursos didácticos recogidos en los anexos que pretenden convertirse en modelo con un fin profesionalizador para alumnos del Grado de Primaria y guía práctica en las aulas de Educación Secundaria para el fomento de la concepción de que la identificación con sus propias creaciones, en relación de sociabilidad con otras artes y disciplinas, facilita y favorece el dominio de la expresión de pensamiento y emociones. Anexos donde se ofrecen los modelos de los instrumentos empleados así como los recursos didácticos empleados en la intervención.

Por último, a modo de resumen, señalar que esta investigación presenta, en su inicio, un estudio teórico en el que se revisan los conceptos básicos relacionados con el tema, conformando así el marco teórico, y, a continuación, se detalla el trabajo de campo realizado desde una investigación-acción, así como los resultados obtenidos, que llevan a unas conclusiones y planteamiento de nuevos problemas investigables con que complementarla, dejando puntual constancia de la particular manera de ver la docencia, a la que es inherente la aceptación de limitaciones que han ido recogándose en los apartados correspondientes. Un trabajo de campo que revela la fuerza didáctica de la aplicación de métodos creativos en el aula que cuenten con concepciones renovadas de la formación en el área de Lengua y Literatura, con modelos organizativos como los talleres de lectura y escritura creativa, con la intensidad de la microficción y el quehacer poético en interacción con otras disciplinas y artes. Fuerza traducida en complicidad para generar, con la continuidad en las aulas como requisito imprescindible, diálogo y proclividad para sensibilizarse, al menos de forma suficiente, con el uso de la palabra, que no se gasta.

II

MARCO TEÓRICO

2.1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESCRITURA CREATIVA. LA EXPERIENCIA DOCENTE

La experiencia nos lleva a la creencia de que el futuro maestro de Educación Primaria necesita modelos y estrategias didácticas, por parte de su profesorado, para conseguir la autoestima y el desarrollo personal y social en su formación con el fin de poder trasladarlos a su futuro alumnado. Por tanto, el problema que observamos es, conceptualmente, que el alumnado de Magisterio no asocia la creatividad en Lengua y Literatura, en el aula, como un mecanismo vinculado a una cultura creativa global en la que se fomenta y potencia el desarrollo integral de la persona.

En la enseñanza universitaria, tradicionalmente, ha predominado la clase magistral, por lo que la actuación docente se ceñía a la mera transmisión de contenidos teóricos, dejando de lado aspectos didácticos relevantes que permitieran el desarrollo de la capacidad creativa del alumnado. Del mismo modo, es importante señalar, con mayor concreción, que se aprecia un alejamiento de la escritura creativa –sobre todo, poética (incluida la lectura)- en la formación inicial (incluso, en la formación permanente) del futuro docente tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria.

Desde que abandonan las aulas del instituto, por lo general, no se trabaja la escritura creativa o sólo de modo esporádico y por iniciativa personal del docente inquieto -demasiados alumnos por aula y demasiada sujeción al libro de texto y, quizá, claro que sí, porque no nos hemos ejercitado nosotros en ello, como tampoco lo hemos hecho en el uso y desarrollo de técnicas para el discurso oral-.

De modo que, acostumbrados al aprendizaje memorístico repetitivo –sin que ello suponga recusar o desestimar este método, válido para según qué aspectos docentes, porque la memorización es también necesaria-, la escritura creativa puede servir para ese desarrollo no sólo de la creatividad, sino de esta al servicio del desarrollo integral de la persona, no sólo para afrontar de manera diferente la enseñanza de la asignatura de

Lengua castellana y Literatura, sino para procurarnos una nueva metodología con la que buscar el desarrollo íntegro del estudiante, en tanto que persona con inquietudes “artísticas” que, entre otros objetivos y principios epistemológicos, desea “contagiar” esto mismo a sus futuros alumnos. Esa precariedad o insuficiente dedicación en las aulas de Educación Secundaria a la escritura creativa como tarea primordial tiene un correlato en el déficit que se observa en etapas educativas superiores, que, en este caso, centramos en la formación inicial de los futuros docentes de Educación Primaria en el Grado de Magisterio.

Entre las principales carencias observadas, la insuficiente lectura, sobre todo poética, dada la experiencia viciada con metodologías tradicionales o librecas que, por la dificultad de los alumnos para comprender el texto poético y las prescripciones curriculares, tienden a focalizar las explicaciones en aspectos meramente formales, lo que los aleja del entusiasmo y la identificación personal con sentimientos, emociones, de la estética de la palabra, de la sorpresa concentrada en la brevedad del poema, a la vez que se pierde la voz espontánea del alumno que crea su propio lenguaje y estilo y no se aprecia la literatura como acto sincero. Además, por lo general, las interpretaciones de textos han venido basándose en lecturas fijadas por los libros de texto y en respuestas a sus preguntas, sin que se pretendiera la indagación tanto individual como colectiva, con una orientación oral, interactiva y proyectada, después, en la escritura, tarea que ayuda a su formación social y cultural (Morote, 2013)

No olvidemos, además, que, por lo general, la enseñanza literaria en su etapa precedente –Bachillerato- ha estado orientada, en exclusiva, hacia las pruebas de acceso a la Universidad (Jover, 2011). En el contexto de la educación en Lengua y Literatura y la formación inicial del profesorado de Educación Primaria, tiene interés, en esa puesta en valor y potenciación de la creatividad (que asociamos a lectura y escritura), que el futuro docente no aprecie distanciamiento entre la formación específica en el área y la formación pedagógica para enseñarla: esa competencia profesional que incluye, entre otras, la referencia a la creatividad. Todo ello complementado con el entusiasmo que se proyecte en el acto de enseñanza (Guerrero, 2004). Todo ello focalizando la atención, sobre todo, en el género lírico, en la microficción de la poesía de origen oriental, haiku,

junto a la microficción narrativa de los microcuentos, cuya entidad transgrede, a veces, las fronteras genericas, tan alejado aquel de la lectura por placer de la mayor parte de los estudiantes, en contraposición a la propensión a un acercamiento más especializado, normativo o funcional al mismo.

Por tanto, se garantizan el fomento de la lectura y de la escritura inventiva, creativa, sin la restricción de plantearnos, previamente, si lo que resulta es o no literatura, lo cual llevaría a otro debate. Una visión de la escritura como vivencia estética y vital que lleve a un desarrollo personal íntegro (social, afectivo, cultural, crítico...) y a contemplar la misma como sinónimo de un entusiasmo vital y profesional que proyectar en el horizonte profesional del aspirante a docente.

El contenido didáctico de la asignatura del Grado “Didáctica de la Lengua y la Literatura”, correspondiente al grupo de la etapa educativa superior donde se ha intervenido para este trabajo con pretensión de observar y lograr la mejora, no busca, exclusivamente, que el futuro docente de Educación Primaria aprenda cómo enseñar Literatura a los niños, sino que, para nosotros, los profesores que enseñamos a los futuros maestros, también deviene en reto la puesta en práctica de estos principios que, por encima de cualquier otro aspecto, pretenden encumbrar la lectura y todos sus alrededores a un marco de bienestar accesible para todos, para que nuestros discentes, futuros docentes, “aprendan a proporcionarles un contacto grato y creativo con la misma (literatura)” (Guerrero, 2004, p. 409).

En el contexto de la educación en Lengua y Literatura y la formación inicial del profesorado de Educación Primaria, tiene interés, en esa puesta en valor y potenciación de la creatividad, que el futuro docente no aprecie distanciamiento entre la formación específica en el área y la formación pedagógica para enseñarla: esa competencia profesional que incluye, entre otras, la referencia a la creatividad. Todo ello complementado con el entusiasmo que se proyecte en el acto de enseñanza. En este sentido, entre los objetivos formativos actitudinales (Guerrero, 2004, pp. 417-418) de la asignatura de DDL que ayudan al desarrollo de la competencia didáctica del alumnado y recogidos en los objetivos de la investigación, se destacan:

- Desarrollar el entusiasmo y la autoconciencia profesional.
- Estimular el sentido del juego, ayudando a vencer la inhibición y timidez paralizante para su propia expresión creativa y la relación con su alumnado.
- Impulsar su capacidad creativa y alentar sus posibilidades expresivas mediante diferentes técnicas y actividades.
- Fomentar la reflexión crítica.
- Valorar el trabajo en grupo y desarrollar el espíritu de equipo y de colaboración.
- Incorporar, en el planteamiento didáctico de la lengua y la literatura, un enfoque global de educación en valores.

Todos estos objetivos se contemplan en la propuesta didáctica de intervención en el aula “Taller de escritura creativa” (Anexo 7.2.5) diseñada para esta etapa educativa. Pero, aun estando siempre el desarrollo o afianzamiento de la competencia comunicativa de los estudiantes en el horizonte de cualquier propuesta de estímulo de la escritura en el aula, se busca, en especial, el estímulo de la creatividad que lleve a un desarrollo personal íntegro (social, afectivo, cultural, crítico...) y a contemplar la misma como sinónimo de un entusiasmo vital y profesional que proyectar en el horizonte profesional del aspirante a docente.

Y es que, además, allí donde se contempla el poder recreativo de la palabra y la estética literaria, quizá, convendría apostar por una educación más expresiva del docente (artista-pedagogo), que le permita convertirse en dinamizador del proceso, garante de la expresión del alumno que aúna la creación con la fantasía y sirve de proyección de su persona (Cutillas, 2005). Todo ello con un enfoque humanista, pues, y con el aporte de estrategias didácticas innovadoras (talleres, proyectos o investigaciones, por ejemplo) que, como defiende Gonzaga (2005) en su investigación, cuenten con aspectos del Constructivismo y de la Pedagogía Crítica para superar una enseñanza basada en la mera reproducción del conocimiento.

La calidad de la Educación Primaria depende de múltiples factores, uno de los más importantes es la formación de docentes. Por lo que se requiere contar con un docente creativo, que posea un conocimiento amplio y profundo de lo qué, cómo y cuándo debe enseñar; con un manejo apropiado de estrategias de enseñanza y aprendizaje [...], capaz de vencer limitaciones y obstáculos y de llevar a cabo una práctica docente que satisfaga las expectativas del sistema educativo y de la sociedad en general (p. 2).

2.2. LA CREATIVIDAD

Convendría establecer una distinción, común entre diversos autores, entre dos perspectivas diferentes: la del docente y la del alumno, ambos agentes creativos en el contexto del aula (Alsina, 2006). Desde la distinción de Craft, entre enseñar creativamente y enseñar para la creatividad, hasta la diferenciación de Lucas (citados ambos en Alsina, 2006), entre la docencia creativa, la docencia de la creatividad y el aprendizaje creativo. En otros casos, la enseñanza creativa es entendida como el resultado de un proceso de improvisación grupal.

Por tanto, en la literatura sobre el tema, se encuentra una relación entre la creatividad y las competencias del docente, de ahí el interés de contemplar ese constructo no sólo como ingrediente necesario en la formación inicial (en Lengua y Literatura), sino dentro de un enfoque global y vital que se contemple, igualmente, en la formación permanente del docente.

La creatividad es, pues, una categoría más de la enseñanza, de ahí que, en ocasiones, de un lado, haya crecido la investigación pedagógica sobre la actividad creativa de los estudiantes y, de otro, se crea necesario que los mismos docentes sean personas creativas, con iniciativa y actitud favorable a la implicación en retos

complementarios (Babicka, Dudek, Makiewicz y Perzycka, 2010, p. 52)¹. Estos autores recogen, en su estudio, que para la mayoría de los profesores encuestados, la creatividad se encuentra, sobre todo, en el uso de métodos atractivos y activos², es decir, en su estilo de trabajo, aunque no todos dicen llevarlos a cabo en sus clases porque las condiciones del mismo limitan los cambios creativos en su labor (pp. 54-56).

De un lado, Alsina, acudiendo a Craft, recuerda como ejes importantes en el desarrollo de la creatividad del profesorado, los siguientes:

- La formación o enriquecimiento personal del profesorado para poder proveer a los demás.
- La relación conocimiento-capacidades creativas.
- La relación creatividad docente-dominio de la asignatura por parte del profesorado.
- La utilización del espacio y la innovación.
- La capacidad de asumir riesgos.
- El potencial para aprender de los alumnos.

Un profesor creativo estimulará y reforzará las posibilidades del pensamiento múltiple a través del currículum, lo cual se desarrollará utilizando, por ejemplo: simulaciones, trabajo de empatía, cuenta cuentos, representación teatral, juegos de rol, escenarios abiertos, improvisación, fantasía, marionetas (Craft, 2000, p. 7, citado en Alsina, 2010, p. 2).

¹ En su artículo, contextualizado en la educación polaca, se interesan por el nivel de habilidades creativas de los profesores (siguiendo 6 parámetros) en la escuela primaria y un modelo teórico que tuviera en cuenta el desarrollo de la competencia creativa de los mismos.

² Entre otros, citan: programas para superdotados, método de proyectos, lluvia de ideas, dramas, excursiones con un propósito concreto, sorprender con nuevas lecturas y notas de los periódicos para estimular el pensamiento, concursos de literatura, competiciones lingüísticas, recitaciones, teatro, publicar los trabajos creativos de los alumnos... (Alsina, 2010, pp. 54-55).

De otro, Davies (2003) recoge, en su artículo, las cuatro cualidades que son de primordial interés en la enseñanza creativa:

- Un sentido de necesidad.
- La habilidad de interpretar la situación.
- El deseo de asumir riesgos.
- La destreza para controlar y evaluar riesgos.

Por su parte, Betancourt (1999) cree necesario, en aras de desarrollar una educación creativa³, que quienes se formen para la docencia se sensibilicen sobre el valor social y educativo de la creatividad y el valor estratégico de la misma para adaptarse a los cambios. Por ello, sugiere que, para propiciarla, se tomen en cuenta las siguientes consideraciones:

- Aprender a tolerar la ambigüedad e incertidumbre, que alimentan la clase creativa, pues el conocimiento no es inmutable.
- Favorecer la voluntad para superar obstáculos y perseverar.
- Desarrollar la confianza en sí mismo y en sus convicciones, mediante otros indicadores que no sean las notas, como la originalidad o el cuestionamiento de lo dado.
- Propiciar una cultura de trabajo que desarrolle un pensamiento reflexivo y crítico.
- Vencer el temor al ridículo y a cometer errores, convirtiendo estos en fuente de aprendizaje o desarrollar una actitud diferente ante la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta misma postura de puesta en valor del papel del docente en procesos de enseñanza que favorezcan la creatividad en las aulas la recogía Cardoso (1994) acudiendo

³ El fin es que los alumnos del Grado de Magisterio contemplen y contribuyan para una futura escuela respetuosa, reflexiva, divergente, abierta, innovadora, democrática, atenta a las necesidades de todos los alumnos.

a los criterios establecidos desde la UNESCO (pp. 4-6). Una postura que resalta la adopción de medidas didácticas en el aula que favorezcan el papel activo del alumno como protagonista de su aprendizaje, su aliento para aprender a aprender, su desarrollo personal y cognitivo que facilite afrontar retos, problemas, vicisitudes, frustraciones o, incluso, la autoevaluación.

Es, pues, la creatividad un paradigma de importancia en la educación. Y este trabajo de indagación, acción y reflexión en el aula tanto del Grado de Magisterio como de Educación Secundaria pretende, entre otros objetivos, con un fin exploratorio, obtener información sobre las percepciones de la creatividad en los futuros docentes de Educación Primaria, junto a la detección de aspectos que la limitan en el ámbito académico y, finalmente, apreciar y comprobar cómo, a través de un modelo didáctico que fomenta la creatividad, esta se contempla como parte necesaria que afecta a su futura práctica educativa en el primer caso, potenciando su competencia literaria y comunicativa general, en una y otra etapa, a través del trabajo con conceptos como la intertextualidad, la interdisciplinariedad, la microficción, el aula como taller como estrategia organizativa, la lectura y escritura creativa como proceso (Mendoza, 2010b), la educación en valores y la tecnología, todo ello con el necesario clima de “bienestar psicológico” (De la Torre, 2009).

La enseñanza se entiende, pues, más como una actividad creativa que estandarizada, y ello lleva consigo, además, el desarrollo de la autonomía y de las habilidades de pensamiento crítico para saber estimular esa misma independencia y pensamiento crítico de los alumnos.

Prueba de su importancia es su presencia en los documentos europeos (UNESCO): en la Conferencia General sobre la Educación, celebrada en noviembre de 1993, se define la educación superior y en la Declaración de 1998, en la Conferencia Mundial de la Educación Superior de 1998, donde se presenta el modelo de enseñanza superior que debía alcanzarse en el siglo XXI, en el que debía:

- a) Aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad.

- b) Reservar el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial.
- c) Preocuparse por los estudiantes e impartir una educación que les ayude durante toda la vida a integrarse en la sociedad mundial del conocimiento.

Ya en 1996, el “Informe Delors” apunta la necesidad de una educación creativa, al tiempo que crítica. Y en esa misma Declaración de 1998, se recoge la idea de “creatividad cultural” que, incorporada a la educación superior, “implica nutrirse de un mejor conocimiento y comprensión del nivel de vida, el patrimonio, la paz y la armonía interna e internacional, lo cual supone el respeto a los derechos humanos, la democracia, la tolerancia y el respeto mutuo” (UNESCO, 1998, citado en Agüera, Alfageme y Calderón, 2005, p. 1). Por tanto, se pretende formar estudiantes que acaben siendo ciudadanos “bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar estas y asumir responsabilidades sociales” (2005, p. 1). Por su parte, Rodríguez (1996) cita otras propuestas europeas de desarrollo creativo, en concreto, tres informes de significación histórica: “*Aprender a ser* (Faure, 1973); Plan Europa 2000: *La Educación creadora* (Fragnière, 1978) y el Informe Club de Roma: *Aprender, horizontes sin límites* (Botkin, Elmandjra y Malitza, 1985)” (p. 127).

En definitiva, se trata de ir más allá del dominio cognoscitivo de la disciplina de Lengua y Literatura, lo que supone la necesidad de que se facilite al alumnado el uso de nuevos métodos pedagógicos y didácticos que les aporten técnicas, competencias y capacidad de comunicación, creatividad y análisis crítico, pensamiento independiente y trabajo en equipo en contextos multiculturales (educación para la convivencia), donde la creatividad juega un importante papel. Parafraseando a K. Robinson⁴, la creatividad, en estos niveles superiores, es hoy tan importante como la alfabetización en niveles anteriores. Por tanto, conviene reforzar la creatividad lúdica y cognitivamente y conviene no olvidar que planificar las estrategias de la creatividad es innovación educativa. De

⁴ TED Talks (Productores) (2007, 6 enero). En <https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbt>. Y transcripción (castellano) de su conferencia, en <http://educacionalternativa.edublogs.org/articulos/creatividad-tan-importante-en-educacion-como-la-alfabetizacion/>.

modo que Robinson apela, en su definición, a dos conceptos básicos, aunque no únicos o definitivos: imaginación e innovación.

La imaginación es el motor de la creatividad. Nos permite pensar cosas que no percibimos a través de los sentidos. Creatividad es poner a trabajar la imaginación; es imaginación aplicada. La innovación consiste en llevar a la práctica nuevas ideas. (Robinson, 2015, p. 167).

Esa misma imaginación que el propio Robinson da por hecho que, conforme se superan niveles de escolaridad, va disminuyendo: “pregunta a los niños de una clase de primaria quiénes consideran que tienen imaginación y todos levantarán la mano. Pregunta lo mismo en una clase de universitarios y verás que la mayoría no lo hace.” (2009, p. 10).

Etimológicamente, el término creatividad se deriva del latín “creare” y se emparenta con el otro término latino “crescere” (‘crecer’). Por tanto, creatividad significa, etimológicamente, crear de la nada, lo cual ya lo encontrábamos en el *Génesis* del *Antiguo Testamento*, donde leemos que Dios creó el cielo y la tierra de la nada (“qui creavit cuncta de nihilo”). Ahora bien, probablemente, eso no signifique que toda persona que obre de manera insólita sea creativa.

La creatividad, después de unas décadas de investigación, es definida como un constructo complejo en el que se interrelacionan factores subjetivos y contextuales (Cecilia, Danolo y Rinaudo, 2009), si bien no existe una fórmula única que explique de qué modo se relacionan. Quizá esté más cerca, pues, de ser un término filosófico más que científico (Babicka, Dudek, Makiewicz y Perzycka., 2010). En cualquier caso, huir de su desmitificación (del término y del genio creador) permite aspirar al alcance de un mayor grado de la misma en la persona.

En su definición de la creatividad, Robinson (2015) cree necesario desmontar algunos falsos mitos: primero, que no se adscribe a personas consideradas especiales;

segundo, que no está limitada al mundo de las artes; tercero, que no puede enseñarse; cuarto, que sólo existe si uno se expresa libre de inhibiciones.

La creatividad se nutre de muchas capacidades que todos poseemos por el simple hecho de ser humanos. Se manifiesta en todas las facetas de la vida: (...). Y, al igual que muchas otras capacidades humanas, el talento creativo puede cultivarse y perfeccionarse. Este proceso comporta un dominio cada vez mayor de destrezas, conocimientos e ideas. (...). La creatividad consiste en tener ideas nuevas. No es necesario que beneficien a toda la humanidad, aunque eso siempre es una ventaja, pero sí deben favorecer a la persona que las ha concebido. La creatividad también requiere valorar la calidad de aquello que estamos creando, (...). La creatividad no sólo consiste en tener ideas originales y dar rienda suelta a la imaginación, sino que también requiere pulir, evaluar y concretar lo que se está creando. (...). La creatividad no está reñida con la disciplina y el control. (...). La creatividad no es un proceso lineal en el que hay que dominar, antes de empezar, las destrezas que se suponen son necesarias, aunque es evidente que el trabajo creativo comporta una competencia cada vez mayor de capacidades y conceptos. (...). El verdadero motor de la creatividad es el afán de descubrimiento y la pasión por el trabajo en sí. Cuando los alumnos están motivados para aprender, adquieren de forma natural las destrezas que necesitan para llevar a cabo lo que se proponen. Y su dominio de ellas es cada vez mayor a medida que sus ambiciones creativas se expanden. (pp. 167-169).

Si hacemos un recorrido por el concepto de creatividad, observaremos cómo ha ido variando su concepción -desde los iniciales estudios de P. Guilford, en los años 50, con los que adquiere relevancia-, así como sus componentes (Huidobro, 2002; Monreal, 2000; Esquivias, 2004). Huidobro (2002) ofrece un estudio detallado del concepto acudiendo a los autores y obras más importantes en la definición del concepto (24 autores). Monreal (2000, p. 56) y Esquivias (2004), aportan algunas de las que consideran más significativas:

- Guildford (1950): “<<La creatividad aparece en una conducta creativa que incluye actividades tales como la invención, la elaboración, la organización, la composición, la planificación. Los individuos que dan pruebas manifiestas de esos tipos de comportamiento son considerados como creativos>>” (p. 56).

- Stein (1956): “<<aquel proceso que produce una obra nueva que es aceptada como defendible o útil o satisfactoria por un grupo en un determinado momento temporal>>” (p. 56).
- Bruner (1963): “<<es un acto que produce sorpresas al sujeto, en el sentido de que no lo reconoce como producción anterior>>” (p. 5).
- Torrance (1965): “<<un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, deficiencias, grietas o lagunas en los conocimientos y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar hipótesis, a modificarlas si es necesario además de comunicar los resultados>>” (p. 5)
- De la Torre (1991): “<<Capacidad y actitud para generar ideas nuevas y comunicarlas>>” (p. 6).
- Alonso Monreal (1997): “<<la capacidad de utilizar la información y los conocimientos de forma nueva, y de encontrar soluciones diversas para los problemas>>” (pp. 56-57).

En cualquier caso, la mayoría de los estudios consultados (Huidobro, 2002; Esquivias, 2004; Klimenko, 2008) coinciden en resaltar que aquella es una capacidad susceptible de hallar desarrollo en cualquier persona, que han de realizarse tareas que faciliten y fomenten su desarrollo, que han de crearse las condiciones idóneas (contexto creativo) que lo permitan y que la constante es la “novedad”, la huida de lo obvio, apartarse de esquemas de pensamiento y conductas habituales.

Vemos, pues, que no existe un acuerdo universal sobre la definición del término, si bien es unánime la aceptación de cuatro componentes que intervienen en el pensamiento creativo (la *persona creativa*, el *proceso creativo*, el *ambiente creativo* y el *producto creativo*), a los que Simonton (1990) añade un nuevo componente: la *persuasión* (habilidad para convencer del valor de tu trabajo). Una categorías, pues, asociada a factores personales y situacionales, no limitada, exclusivamente, a una determinada función cognitiva.

Por tanto, es razonable una visión integradora que vea esos componentes comunes como continuos e interdependientes:

(...) el producto contiene el resultado de un proceso, el proceso nace en las capacidades y características de una persona, y la manifestación y desarrollo de estos últimos depende de las particularidades del ambiente en el cual está sumergida la persona (Klimenko, 2008, p. 196).

En cambio, otros estudios asocian o profundizan en la idea de la relación *creatividad-inteligencia*, términos que, aun no representando lo mismo, se tiende a relacionarlos. Chacón (2005, pp. 14-16) cita una clasificación de grupos distintos de personas basada en el diferente grado de presencia de una u otra realizada por Wallack y Kogan:

- Grupo de creatividad alta e inteligencia alta: alto nivel de autocontrol, autoconfianza, libertad de expresión, extraversión, popularidad y nivel de atención e interés en el trabajo escolar.
- Grupo de creatividad alta e inteligencia baja: personas conflictivas, con sentimientos de inutilidad e inadecuación, cautelosas, bajas en autoconfianza y con dificultad de concentración.
- Grupo de creatividad baja e inteligencia alta: no son problemáticos, se esmeran por tener un alto rendimiento escolar, sufren con los fracasos académicos y pretenden buenas notas, y
- Grupo de creatividad baja e inteligencia baja: desorientados, suelen producir síntomas psicosomáticos.

Gardner, desde 1983, defiende la idea de que creatividad e inteligencia son lo mismo. Este autor concibe la inteligencia como algo unitario y, desde su perspectiva de las Inteligencias Múltiples, una persona creativa y una persona inteligente son idénticas. La creatividad, según Gardner, es un esfuerzo permanente para lograr metas (planteamiento y resolución de problemas, toma de decisiones, creación de productos...). Y su concepción de las Inteligencias Múltiples le lleva a tener un concepto de la

inteligencia como un constructo más amplio que lo meramente cognitivo (lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista), que, además, según Gardner, puede emplearse de modo negativo, como se ha demostrado históricamente en personajes como Hitler y Goebbels, por ejemplo.

Escamilla (2014, p. 19) cita algunos casos de mal empleo de aquellas: el uso del lenguaje corporal y corporal y la empatía para persuadir mediante la manipulación perversa de las voluntades; el uso de elementos propios de la inteligencia visual, corporal-cinestésica y musical en el cine o la televisión para manipular a las masas o de herramientas propias de la inteligencia lógico-matemática e interpersonal para realizar acciones económicas que ponen en peligro la seguridad personal y familiar.

De modo que, en la persona, hay otras expresiones que van más allá de los logros meramente cognitivos (Ferrando, Prieto, Ferrándiz y Sánchez, 2005) y que, en esta investigación, ponemos en valor. Pero, en definitiva, el desarrollo de todas las inteligencias ha de contribuir al desarrollo mismo de una persona equilibrada, lo que requiere, en las aulas, acciones planificadas (no impiden la creación), prácticas contextualizadas que trabajen inteligencias y competencias, lo cual tiene fácil desarrollo en proyectos globalizados, interdisciplinares, lejos de la tradicional y aún extendida transmisión de contenidos de modo mecánico-receptivo (Escamilla, 2014). El trabajo de las competencias facilita el trabajo de las inteligencias. Una práctica que, según la autora, aun estando extendida en las etapas de Educación Infantil y Primaria, encuentra menos receptividad en Secundaria dado que su estructura curricular, más atomizada, no favorece los aprendizajes significativos.

El modelo didáctico que se propone para las distintas intervenciones en el aula en esta investigación, caracterizado por la relación interdisciplinar creativa e imaginativa, la interacción comunicativa de los talleres de lectura y escritura de microficción, el desarrollo de competencias y la conexión con la actualidad y la experiencia vital y emocional de los alumnos, favorece el desarrollo de las Inteligencias Múltiples de aquellos con una planificación de recursos didácticos varios (personales, ambientales, materiales y metodológicos), según la clasificación de Escamilla (2014).

Marina (2011), quien define su libro *Teoría de la inteligencia creadora* como una proclama a favor de la “Ciencia de la Inteligencia Humana”, considera que “el creador selecciona su propia información, dirige su mirada sobre la realidad y se fija sus propias metas” (p. 18), por lo que la búsqueda del fomento y desarrollo de la creatividad es la huida de la cautividad de la monotonía y la búsqueda del por-venir mediante proyectos humanos, eso sí, con una actitud tolerante hacia la experimentación (2015, p. 115). En una bella analogía con “trovar” (encontrar el encanto, el amor y la rima), Marina define “crear” como “inventar posibilidades, es decir, encontrarlas” (p. 21). Cada palabra es “matriz de incontables frases” (p. 21), añade Marina a propósito de la creación poética, por la acción fecundadora de la imaginación y el conocimiento de técnicas.

El propio Marina (2015), más recientemente, pone el acento de los nuevos enfoques educativos que favorezcan la capacidad de transformación social, además, de las aulas en la capacidad de autogestión de la inteligencia por parte del alumno para resolver problemas, lo que pasa por emprender proyectos que favorezcan el logro de la felicidad personal y de colaboración para la felicidad social. A ello contribuye el desarrollo de los talentos dentro de las aulas. “Ya tenemos dos criterios claves para orientar la educación. Debemos fomentar las destrezas que favorezcan la felicidad individual (...) y la felicidad objetiva (...)” (p. 76).

Este trabajo se sustenta en la idea de la creatividad como potencialidad de cualquier persona y en la de que han de generarse los necesarios contextos educativos y modelos de transposición didáctica en el aula que faciliten su desarrollo. Reducir las habilidades (creativas) del alumno a una mera medición en tests de inteligencia no deja de ser una visión de la inteligencia reduccionista. El propio Ken Robinson afirma que, de ser así, “la mayor parte de la cultura humana jamás habría existido”. La creatividad es tan importante como la alfabetización de los alumnos y disponer de conocimientos actualizados en los diversos campos es un requisito imprescindible para la producción creativa.

Por otro lado, el proceso de desarrollo de la creatividad no debe contemplarse al margen de la sociedad, de la realidad específica en que se ve inmersa la persona. Esa misma sociedad a la que apela Marina (2015) como motor de empuje en una movilización que pretenda la mejora educativa los centros de enseñanza en la actualidad. Del mismo modo que, probablemente, la consideración de un producto como creativo no sea sometida al contexto externo de expertos que lo evalúen como tal o la consideración de la persona como creativa, al hecho de que sea capaz de utilizar un proceso especial de pensamiento y se halle inmersa en un contexto favorable en relación a su formación, libertad, motivación, reconocimiento, estímulos, modelos, etc., esto es, unas condiciones ambientales óptimas (Huidobro, 2002).

Por último, cabría destacar la referencia que Marina (2011) hace a la mirada, a la necesidad de “ver poéticamente”, de que lo que se desee dirija nuestra mirada. Para él, el secreto es saber mirar. “El creador lo hace con deslumbrante soltura. Solo así se puede comprender que un pintor –Van Gogh– escribiera a su hermano un texto como este: <<Encuentra bello todo lo que puedas; la mayoría no encuentra nada lo suficientemente bello>>” (pp. 36-37).

Así pues, la creatividad puede ser despertada o desarrollada mediante un proceso educativo que ha de continuar en la formación inicial y permanente del docente, lo que implica alta rentabilidad en desarrollo de destrezas mentales, en cualidades y valores inherentes al ser humano, en valores culturales, en cooperación, sociabilidad, en innovación y en capacidad para comunicar. Es decir, se proyecta la persona en su totalidad: en su dimensión cognitiva (saber), afectiva (ser) y efectiva (hacer). Y, en este proceso educativo, el profesor tiene un comportamiento didáctico: estimular la creatividad, organizando actividades innovadoras, motivantes, que faciliten el trasvase intertextual, den cabida, incluso, a la expresividad espontánea y faciliten la relación profesor-alumno en la que se consideren factores de ayuda la colaboración, la experiencia y la aptitud del alumno, quien, en enseñanzas superiores, ha de ser más eficiente para descubrir y resolver problemas en diversas situaciones. Y es ahí donde las competencias creativas tienen su espacio. La existencia de un clima creativo favorable implica, pues, que la relación profesor-alumno ha de propiciar el ambiente que permita el desarrollo y

fomento de la libertad de pensar responsablemente y sin temor, de la motivación, de la imaginación, de la originalidad y la independencia.

Por tanto, tres elementos necesarios a desarrollar: el aprendizaje creativo, el pensamiento creativo y el clima pedagógico creativo. Y, desde luego, si se hace en una educación para todos, que no promueva la separación clasista o la desigualdad social, sino que sea capaz de generar talento que favorezca el aprendizaje a lo largo de la vida. Así, se han de crear las condiciones óptimas, lo que incluye la competencia de los docentes, para, como defiende Robinson (2015), hacer el uso idóneo de los enfoques (tradicional o progresista) en la enseñanza. “Para alcanzar este equilibrio, los buenos profesores desempeñan cuatro funciones principales: *motivan* a sus alumnos, *facilitan* el aprendizaje, *tienen expectativas* con respecto a ellos y los *capacitan* para creer en sí mismos.” (p. 151).

2.3. LA EDUCACIÓN LITERARIA Y LA FORMACIÓN DEL LECTOR Y ESCRITOR COMPETENTES

Las primeras tentativas de enseñanza y prácticas de lectura y escritura en talleres interdisciplinarios (cursos precedentes a los que enmarcan, contextualmente, esta investigación) se convirtieron en experiencias didácticas germen de las que han venido a constituir, en sendas etapas educativas, la base empírica de esta investigación, esto es, los proyectos globales interdisciplinarios de lectura y escritura creativa basados en enfoques de enseñanza de la materia de Lengua y Literatura desde una visión holística, con las consiguientes sucesivas modificaciones, rectificaciones, ampliaciones y adaptaciones de objetivos, contenidos y recursos didácticos en función, incluso, de las distintas leyes educativas vigentes simultáneamente dentro del marco general de enfoque competencial definido desde aquel Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias Clave) iniciado por la OCDE en 1997.

Un enfoque competencial orientado hacia el empleo instrumental y estratégico de la lengua que permita a los aprendices “desenvolverse en las circunstancias complejas de su vida personal actual y futura con eficacia comunicativa y desde una formación humana integral basada en la libertad de pensamiento y en el compromiso social” (Morote, 2015a, p. 44).

La sucesión de diseño, aplicación y evaluación de cada uno de los proyectos en los siguientes cursos académicos ha llevado a definir, igualmente, en los documentos requeridos desde las instancias educativas promotoras, un marco epistemológico con que justificarlos.

En este sentido, han sido conceptos clave en el proceso de construcción del marco teórico con que sustentar aquellos el *enfoque comunicativo* que implica la atención a tareas significativas con el idioma, esto es, hacer cosas con una intención comunicativa definida que lleven al alumno al desarrollo de su competencia comunicativa a la vez que de su comprensión crítica, afectiva y estética, como señalan A. Vicente y P.A. Vicente (2013, citado en Morote, 2015a, p. 39).

Consideran que el proceso cognitivo del alumno (dominio del código, del uso pragmático y creativo de la lengua y el control discursivo y textual) se completa con una didáctica comunicativa en el aula que fomente la interacción dialógica profesor-alumno y alumno-alumno para lograr un conocimiento consciente de la lengua. Todo ello frente a la concepción tradicional <<bancaria>>, alejada de la idea del alumno como sujeto pensador y próxima a la del docente como mero reproductor del currículo prescrito (...). (2015a, p. 39).

Por otra parte, la concepción del *aula como taller* ha ido unida a los intentos de facilitar ese desarrollo competencial del alumno en lectura y escritura creativa desde la innovación metodológica que ha llevado consigo, con el diseño y aplicación de un modelo didáctico creativo, la apelación a la *creatividad*, la *microficción* literaria, la *intertextualidad*, el *hipertexto imaginativo* para el desarrollo de la *educación literaria* y la *competencia comunicativa* general del alumno como un objetivo básico.

Aunque se atiende a la lectura y escritura de textos multimodales en los materiales didácticos contemplados para la intervención en el aula (siendo objeto de autoevaluación, finalmente, el desarrollo de las estrategias cognitivas y metacognitivas que intervienen en cada fase de la comprensión y producción textual), no es objeto de desarrollo aquí la teorización en torno al enfoque lingüístico con que se ha abordado (procesual), con atención, especialmente, a los planteamientos de M.T. Caro (2015b), M.T. Caro y M. González (2011, 2012, 2014a), D. Cassany (2006a, 2010a, 2010b) y T. Álvarez (2013) en su obra como referente teórico⁵, sin abandonar la idea de Cassany (2010b, pp. 208-211) de contrarrestar dos supersticiones: de un lado, que la composición de un texto no está sujeta a la inspiración, ni existe secreto ni magia en la actividad de escribir en el aula con alumnos no expertos, sino que intervienen procesos intelectuales (generación de ideas, planificación o revisión) que, a su vez, pueden volver a generar nuevas ideas. De otro, que la escritura ha de responder siempre a un lenguaje complejo, culto, alejado de la expresión cotidiana y sencilla.

Nos centramos, entonces, en la *escritura creativa hipertextual de microficción* y en el campo de estudio de la *educación literaria*, en la literatura como sistema de comunicación cultural, cuya aproximación didáctica requiere de nuevas estrategias en el aula. Una escritura motivadora que conlleva, en el encuentro con el género poético (objeto generalizado de desafecto lector entre el alumnado de las distintas etapas educativas) y multidisciplinar de los proyectos, determinados efectos⁶ en este (desarrollo personal, social, cultural, junto a las diferentes estrategias, destrezas y habilidades asociadas a una lectura y escritura competentes), facilitado por una estrategia organizativa del aula distinta, como es la concepción del aula como *taller*, que favorece, a su vez, la observación de las distintas fases del proceso de comprensión lectora y producción

⁵ Un modelo desarrollado, inicialmente, por Hayes y Flowers (1996) que facilitó una concepción de la escritura en la escuela diferente a la tradicional, vista como “producto” final, con fases de planificación, textualización y revisión.

⁶ Especialmente, aquel efecto que haga del alumno un lector comprometido con la lectura, capaz de actuar de forma autónoma con un texto progresivamente más complejo y reconociendo y apreciando, en la lectura y la escritura, un valor cultural y social.

escritora y la atención al error como parte de la reflexión y la interacción alumno-alumno y alumno-profesor.

Tareas de escritura y lectura interrelacionadas para la adquisición de estrategias y habilidades (reconocer, interpretar, valorar, extrapolar.../planificar, releer lo escrito, revisar el texto...) y operaciones intelectuales (memoria a corto y largo plazo, formación de objetivos, procesos de creatividad...) potenciadas con la propuesta metodológica del trabajo por proyectos, que contemplan la enseñanza más allá de la mera transmisión y recepción de conocimiento, y la escritura como proceso lento, para, finalmente, en el marco de una sociedad democrática, actuar de forma crítica⁷, solidaria y justa, y con sensibilidad estética.

Durante años, el estudio de la literatura se ha concebido de un modo predominantemente historicista y memorístico. Este planteamiento determinaba la programación de contenidos meramente conceptuales y el estudio literario se centraba en la caracterización de movimientos, sin espacio para la creatividad individual. Sin embargo, la didáctica de la literatura incorpora nuevos conceptos tan efectivos como *educación literaria*, *intertexto lector*, *competencia literaria*, *competencia lectora*...

De modo que, frente al protagonismo de la memorización, la rutina y el texto literario, el interés se ha ido centrando más en los procesos cognitivos en el comentario, interpretación y escritura de textos (Caro, 2015b) y en el aprendizaje comunicativo de la literatura que el (aprendizaje) memorístico y rutinario sobre recursos o el seguimiento de patrones estilísticos en fichas donde apenas queda margen para la expresión libre, reflexiva y crítica.

De modo que el concepto tradicional de *enseñanza de la literatura* se ha ido desplazando por el de *formación literaria*, que pretende, además, despertar el placer por la lectura que lleve, en adelante, a un uso cada vez más complejo y reflexivo de aquella. En

⁷ Lector crítico definido por Cassany (2006b, pp. 86-87).

este nuevo enfoque, entran en juego, pues, ideas aportadas por el Constructivismo, la Teoría de la recepción y la Pragmática del texto (Prado, 2011).

Y, sobre todo, por la relevancia que tiene en las tareas de lectura y producción textual creativa en la aplicación del modelo didáctico en el aula de esta investigación, como señala Sánchez-Enciso (2008), hay que “sensibilizar hacia la poesía como arte de la palabra en su máxima expresión”, de modo que se plantee y se explique “como vivencia estética” (p. 61). Para esa vivencia, es importante hablar, hablar sobre lo escrito y convertir la escritura en el aula en un hecho comunitario, comunicativo y funcional.

La superación de la literatura como mero conocimiento de autores, obras y movimientos ha de llevar, como comenta Cerrillo (2007), a

(...) una enseñanza que busque que el alumno aprenda a leer, gozar con los libros y valorarlos: es decir, a hacer posible la experiencia personal de la lectura, que, por su parte, conllevará un conocimiento cultural variado, un análisis del mundo interior y la capacidad para interpretar la realidad exterior (p. 22).

La literatura, pues, desde un enfoque comunicativo, ha de entenderse como un tipo de discurso con una función social, estética y lúdica, una comunicación específica que requiere del desarrollo de un conjunto de saberes culturales, discursivos, textuales y pragmáticos entre los alumnos. Lo difícil, como comenta Guerrero (2008), es encontrar los estímulos que despierten en los alumnos el gusto por la literatura.

En relación con la competencia literaria, he aquí sus componentes: la literatura y el texto literario como el camino para desarrollarla; la pasión por la lectura que lleve al hábito lector y a la adquisición de la competencia lectora y el desarrollo del intertexto lector que facilita la comprensión textual (Guerrero, 2008) -la intertextualidad como estrategia de lectura permite descubrir la recreación, las innovaciones entre los textos o los parentescos con otras manifestaciones culturales (Mendoza, 2001)-.

Esta noción de intertexto añade una nueva visión de la enseñanza de la competencia literaria, de modo que el fin de la educación literaria sería ir desarrollando aquella para que el lector resuelva el sentido de una obra, de un discurso literario con coherencia, sin que el profesor imponga su interpretación y se valoren las aportaciones personales de los lectores.

La competencia literaria es concebida como una competencia lectora –“un lector es el resultado de sus lecturas” (Mendoza, 2008, p. 366), dentro del marco general de la competencia comunicativa, siendo el texto literario un excelente medio para que la persona elabore su autoestima y autoconcepto (función reguladora), es decir, construya su identidad de manera más productiva que otros más estandarizados.

Cassany, Luna y Sanz (2008), en el tratamiento de la adquisición de la formación literaria, establecen una comparación entre la enseñanza tradicional y un nuevo enfoque que permita el desarrollo de habilidades y estrategias que conforman la competencia literaria del lector, que no consideran limitada al ámbito escolar. Esta competencia se entiende como una actividad discursiva que el sujeto realiza durante la recepción estética, y no como una propiedad inmanente a la literalidad del texto.

De modo que las intervenciones didácticas deberían plantearse cómo conseguir las habilidades de la competencia lectora literaria, en cuya práctica, Mendoza (2008) distingue una serie de operaciones cognitivas, afectivas y discursivas. Así, el objetivo de la didáctica de la literatura es propiciar la adquisición y desarrollo de esa competencia (2008), para lo que sería conveniente complementar las acciones propias de la recepción literaria (lectura e interpretación) con actividades de escritura de textos poéticos, relatos o guiones teatrales (López y Encabo, 2006). Para ello, sería necesario demostrar al alumno que los textos literarios son útiles y una fuente de placer evitando el rechazo de lo impositivo y haciéndole ver que la escritura creativa no es una capacidad innata de unos pocos.

La competencia literaria, cuyo desarrollo es el fin esencial de la educación literaria, implica, pues, el desarrollo de habilidades de expresión y comprensión y creatividad, por lo que es un componente más de la competencia comunicativa que resultará útil al alumno para ampliar sus conocimientos lingüísticos y retóricos, su imaginación y creatividad y, en definitiva, su cultura (Prado, 2011, p. 337).

De modo que la base de la formación literaria ha de ser, pues, la adquisición de la competencia literaria, que, como indica el propio P. Cerrillo (2007), ni es única ni es estándar, sino que depende de la actitud del lector y de múltiples factores: lingüísticos, psicológicos, sociales, históricos, culturales, literarios, etc., que han de contribuir al desarrollo de la maduración personal en la que tiene un papel fundamental, mediante la acumulación de lecturas, la experiencia lectora (su patrimonio literario) que garantice la competencia literaria.

En estas experiencias lectoras de literatura, dejando a un lado aquellas primeras que ayudan a la construcción del primer mundo imaginario del niño en las edades iniciales y aquello otro que posibilita la sanción de un texto como literario o no, o el efecto de una lectura obligatoria o voluntaria, el rol del profesor ha de ser activo, no limitado a la expresión de la opinión como mera valoración sancionadora, sino que, desde la concepción de la lectura (Mendoza, 2001) y del aula como espacio de diálogo y aprendizaje comunicativo, aporte alternativas y reflexiones sobre la propia lengua.

Y el aula se convierte, entonces, en un contexto que facilita la comunicación real y convierte la escritura en conocimiento compartido (la reflexión sobre el lenguaje es inevitable y motivadora: un viaje de ida y vuelta desde el texto escrito al propósito comunicativo, con las oportunas reflexiones gramaticales) y en descubrimiento del ser. Un contexto social caracterizado por cambios que demandan nuevos enfoques y paradigmas en la enseñanza: Tedesco (citado en Cerrillo, 2007, pp. 95-96), menciona, entre otros, la globalización, las nuevas formas de comunicación, el mestizaje cultural, los nacionalismos extremos, la inmigración, la pobreza, etc. El estímulo de la creatividad, entonces, junto al desarrollo de la personalidad y la autonomía personal del alumno y su

capacidad para cuestionar lo establecido y generar transformaciones están, pues, en el horizonte de la labor docente y de la educación literaria.

En la promoción de la lectura entre los adolescentes o niños, Cerrillo atribuye al docente la labor y responsabilidad de *mediador*, que va más allá de ser un mero promotor o animador de la lectura. Es interesante su reflexión en torno a su formación institucionalizada por la contemplación, en esta investigación, de las dos etapas educativas a que se refiere y la aportación, en sendas etapas, de datos exploratorios significativos en torno a la experiencia lectora:

El sistema universitario actual ¿cómo prepara a maestros y filólogos, es decir, a los futuros profesores de Primaria, Secundaria y Bachillerato? En el primero de los casos, el de los maestros, les proporciona una formación, en lo que a lectura se refiere, que les capacita, en el mejor de los casos, para que enseñen a leer pero no para que creen y formen lectores, quedando esta formación a expensas del empeño individual y la voluntad posterior de quienes tienen más inquietud; el maestro actual puede tener conocimientos suficientes de organización escolar, de didáctica general, de legislación educativa o de psicología evolutiva, pero no los tiene ni del acto de leer, ni de lenguaje literario, ni de análisis de textos, ni de Historia de la Literatura. En el segundo de los casos, el de los filólogos, pueden tener amplios conocimientos de Historia de la Literatura, de comentario de textos, de lingüística o de gramática, pero no los tienen ni del proceso lector, ni de la Literatura Infantil y Juvenil, ni de Didáctica de la Literatura. El problema se agrava cuando, además, el mediador no es lector habitual. (2007, p. 90).

El modelo de lector es, también, diferente, influido por la contemplación de los procesos de recepción en relación a textos de naturaleza artística, que permiten legitimar los sentimientos de los alumnos junto a las interpretaciones oficiales para construir significados y actualizar los textos. Un lector activo en el proceso de la educación literaria que asume la función de activar sus conocimientos –los saberes culturales, estratégicos y los referidos a las modalidades de discurso y estructuras textuales (Mendoza, 1998, citado en Guerrero, 2008)-, en el diálogo con el texto, para alcanzar su interpretación y el goce estético. Un lector, pues, que ha de tener experiencia lectora y una específica y cuidada formación lectora que lo capacite para esos dos eslabones últimos de logro de la

significación y un mayor goce estético. Especialmente atractiva es la cita que de la novela *Yo no soy yo, evidentemente*, de G. Torrente Ballester, aporta Mendoza (2001) en relación con la diferencia existente entre estudiar y leer una obra literaria:

<<-... ¿Ha leído esa novela?

- Más bien la he estudiado.

- No es un modo aconsejable de leer.>>. (p. 238).

Enseñar literatura, pues, ha de sustituirse por *enseñar para apreciar la literatura o las obras literarias*, formar al alumno para que acceda a aquella, aprenda a leerla y la disfrute. Y, cuando no sucede así, no hay formación literaria. En esta visión, juegan un papel relevante, desde la perspectiva didáctica, las Teorías de la recepción. De este modo, autor y lector son creadores de cultura (Mendoza, 2001).

Es por ello que, en la educación literaria, existe un doble pacto –autor/ lector y docente/discente-, lo que supone, por influencia de la Pragmática y la Estética de la recepción, una puesta en valor de la poética de la lectura frente a la poética del texto y, en consecuencia, que la tarea del docente consista en ayudar al alumno a que la literatura ingrese en su experiencia, se transforme en experiencia subjetiva de la persona y le ayude a la misma formación de su identidad (Mendoza, 2008), que es donde radica el aprendizaje literario, no en la imitación de patrones a la que está acostumbrado el alumno sin que se potencie la libertad de expresión o la comunicación a través de ese lenguaje y sus obras. Y es que la literatura, la auténtica, en opinión del escritor Gonzalo Moure, “abre los caminos infinitos de la conciencia” dejando al lector la capacidad de decidir (Moure, 2008, p. 217).

Siguiendo las reflexiones de Mendoza (2001), se hace, entonces, necesaria una metodología que atienda y aprecie las aportaciones del lector como expresiones de su capacidad de reflexión e inferencia, de sus conocimientos previos y de relación que aquel posee. Y, en ese sentido, recurre a la misma opinión que el propio Gabriel García Márquez (1981) defendía, en su artículo “La poesía al alcance de los niños”, publicado en prensa,

en torno a la actitud que habían de mostrar los profesores en la enseñanza de la literatura: dar libertad para la comprensión textual, que Mendoza amplía a la interpretación, huyendo de aquellas que vienen determinadas y marcadas con exceso de erudición, para evitar transmitir a los alumnos, aun de forma involuntaria, la idea de que la dificultad de comprensión es un rasgo consustancial a la obra literaria. Y es que, como concluye el propio Mendoza (2001), “el juego abierto que siempre propone la lectura literaria no debe ser truncado por barreras teóricas y de análisis” (p. 236).

Así que, además, la metodología empleada en el aula ha de tener en cuenta las implicaciones y las aportaciones del lector en la valoración de la obra y el contexto social y cultural en el que esto sucede, que lleva consigo determinar qué se entiende por texto literario, lo que implica habilidades lectoras para según qué tipo de texto. Así ordena Mendoza (pp. 240-241), secuencialmente, la actividad formativa del lector, reconociendo una serie de procedimientos en cada una de estas facetas:

- 1º. Desarrollo de habilidades lectoras.
- 2º. Consolidación de las mismas a través de la experiencia lectora.
- 3º. Desarrollo y ampliación de la competencia literaria.

Proceso de capacitación lectora reproducido, esquemáticamente, a continuación:

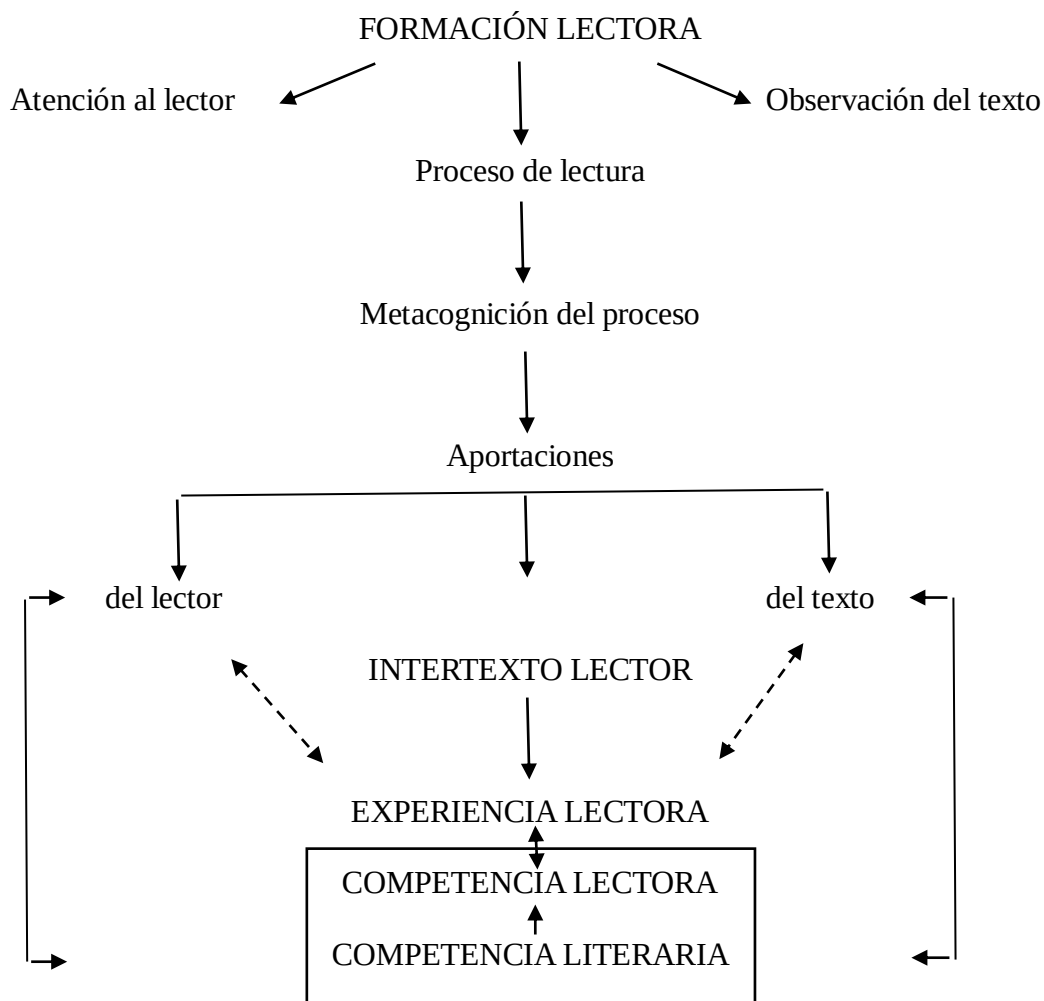


Figura II.1. Actividad formativa del lector. Fuente: Mendoza (2001, p. 241)

Para la presente investigación, en su modelo didáctico aplicado, se proponen textos de poetas contemporáneos que, en unos casos, enriquecen el discurso con la fuerza extrañadora de la metáfora y ensoñadora y conmovedora del lenguaje poético en general (Gallardo, 2010); en otros, aun con un lenguaje más próximo, son significativos por la proximidad a la experiencia vital del alumno y, por ende, por su carácter afectivo, ético y socializador, además de aportar relaciones intertextuales. En palabras del escritor y profesor Luis Landero, “el escritor debe escribir sobre aquello que conecta con sus inquietudes y experiencias más íntimas” (Landero, 2008, p. 226), de las que el lector participa descubriendo sus resortes para participar de su verdad, la objetiva y la que nace de ese deseo de “decir lo indecible” (2008, p. 230).

M.T. Caro (2015b), en su investigación en torno al concepto de educación literaria, sitúa la facultad de imaginar en el lugar justo donde se recupera el sentido humano de la literatura que es capaz de transformar a las personas desde dentro y ayudarles a vivir. Esa imaginación queda lejos de la concepción que como “<<espejo>> imitativo de modelos” (p. 263) le atribuyera, durante siglos, la tradición académica para acercarse al de “<<lámpara>> de conocimiento que genera poesía en medio del misterio” (p. 263). “Junto a la empatía, la imaginación literaria cultiva la proyección personal y la búsqueda de un sentido propio desde la libertad” (Caro y González, 2013, p. 94).

De modo que, frente a la concepción tradicional de la literatura como desvío estético de la norma lingüística, lo que significó, de un lado, un tratamiento escolar estricto, con manejo de información tópica y el recurso a la lectura y “memorización de fragmentos escogidos de un canon fijo de autoridades” (p. 262), sin espacio para la interpretación libre y crítica; de otro, la fuerza represora de aprendices de escritor en las aulas, donde sólo se daba crédito estético a los grandes genios de la literatura, frente a esa concepción tradicional, pues, comenta Caro, y gracias a la evolución de los estudios científicos sobre la mente humana (Vigotsky defiende el papel central de la imaginación en la creación humana y en el pensamiento) y a la influencia de la corriente iniciada bajo el auspicio del lema de mayo del 68 (“la imaginación al poder”) que llevó a instituciones como la UNESCO o la OCDE a la defensa de la democratización del conocimiento, se concibe la literatura como “capacidad de comunicación libre donde los deseos dialogan con la realidad para transformarla y aceptarla en su diversidad y riqueza” (pp. 262-263).

En consecuencia, la Educación Literaria no aporta ya al estudiante el reconocimiento de un canon nacionalista al que dar culto memorable, sino la maduración en todas las capacidades cognitivas (reconocimiento, comprensión, conexión, síntesis y valoración, crítica y creación) que interactúan en el conocimiento de un tejido intercultural en constante evolución ante el que se siente llamado a participar. (p. 172)

Esa concepción democrática, dialógica, comunicativa de la literatura, en el marco competencial del aprendizaje para la vida, enlaza, necesariamente, con un diseño metodológico de lectura “liberador”, que Caro y González (2013) distinguen del diseño

de lectura “controlador” que define la concepción tradicional, represor, en las aulas, de la imaginación que defienden como necesaria en la educación basada en competencias para poder activar la competencia lectora que deviene en capacidad reflexiva y crítica⁸. Frente a la pretensión de universalidad y homogeneización de una verdad, en la que los alumnos, descontextualizados, accedan a ese conocimiento con el único fin de reproducirlo, imitarlo, la aplicación en las aulas de estrategias de lectura que hagan de las aulas espacios idóneos para favorecer el desarrollo de la imaginación reflexiva viendo a los alumnos como seres capaces de hacer algo en su contexto vital es factible mediante el aprendizaje basado en tareas comunicativas e imaginativas con el idioma. Con un propósito crítico, las autoras defienden esta vía innovadora diseñada en los proyectos educativos basados en competencias de carácter interdisciplinar.

El profesorado acostumbrado a controlar a sus alumnos con ejercicios de solución única desatiende ambos procesos y, por efecto, no promueve la activación de la mejor práctica educativa: el pensamiento reflexivo del aprendiz en sus facetas creativa y crítica (Bolívar, 2010, p. 74). Así que la solución a este atolladero empieza cambiando los hábitos docentes conductivistas por iniciativas de investigación-acción en el aula donde se aprenda a diseñar tareas que constituyan un desafío motivador para los discentes en la medida que su realización sea procesual y trate con problemas y contextos reales. A nuestro juicio, tal logro sería obra no tanto de comandancias pedagógicas sobre la organización escolar como de una reforma epistemológica más profunda que concierne a las relaciones entre pensamiento y lenguaje, en las cuales desempeña un papel fundamental el esclarecimiento de una metodología idónea de la competencia lectora que genere espacio educativo para la reflexión creativa y crítica. (p. 90).

⁸ Diseños metodológicos de lectura que las autoras identifican con sendas experiencias lectoras, tomando siempre la fuente ejemplificadora en Cervantes y su obra (2013, pp. 91-92): la primera, “sentida”, pues el lector, aplicando su conocimiento, su manera de ser, vive la lectura como deseo interior, que, como sucedía a Cervantes, es un primer estímulo para el fomento de la investigación. La segunda, “consumista”, pues aquel acepta el acto de comunicación de la lectura como acto mercantil, pobre de experiencia personal, acumulativo pero sin que su relación con el texto le sea de provecho vital, le afecte o lo transforme.

En esta línea de investigación que es la educación literaria se inscribe la propuesta metodológica que hemos llevado al aula, con una intervención didáctica que procuraba el tránsito desde la animación⁹ y comprensión lectora hasta la creación literaria interdisciplinar con el resultado de hipertextos imaginativos de intención literaria (microficción literaria). Una ruptura del viaje tradicional de los alumnos por los textos literarios en la búsqueda del desarrollo significativo de su competencia lectora y su competencia escritora que supongan una mejora de su competencia comunicativa para la relación vital, personal, interpersonal. Un viaje que transita, con creatividad, por textos multimodales que conectan con los problemas de la actualidad, de la realidad próxima a los alumnos, a sus experiencias vitales y que busca nuevas formas de expresión estableciendo relaciones intertextuales y relaciones interdisciplinares desde la interacción y un enfoque procesual de la lengua en el aula concebida como taller donde se promueve su capacidad de aprendizaje autónomo.

P. Guerrero (2015a, p. 370-372), recientemente, se reafirma en su reivindicación de un modelo didáctico intertextual para el aula con el que introducir nuevas estrategias de motivación hacia la lectura que supusieran un acercamiento original a la literatura en el que se motivara y se implicara al lector, quien, en definitiva, construye el significado del texto y recrea su lectura. Propuesta fundamentada, de un lado, en los resultados de los estudios realizados en España sobre los hábitos lectores, que resultan especialmente preocupantes en los adolescentes; de otro, en la fuerza de la evidencia procedente de las investigaciones llevadas al aula en las que se apela a la relación e integración de la literatura con otras artes o disciplinas donde tiene fuerza la imagen o la música, y que los currículos mantienen separadas. Un modelo comparativo para una lectura “ekfrástica” que exige la combinación de la actividad de aprendizaje con la metodología investigadora, y en el que se precisa del conocimiento de las distintas estrategias para la lectura tanto del texto literario como del texto artístico (descodificación, precomprensión, expectativas,

⁹ Se tiene presente el concepto innovador de “lectura creativa” que M.T. Caro (2006) entiende “que va más allá incluso de la lectura analítica que infiere la estructura formal del texto, pues la lectura creativa implica no sólo archivo o comentario sobre el texto, sino también su transformación dialógica: conduce la inducción y deducción hacia la “abducción”, es decir, anima a leer para escribir [...]” (p. 16). Y la definición de la “lectura literaria” (2015b, p. 280) como un proceso que ha de ser placentero, gozoso, personal y libre.

inferencias, comprensión e interpretación), que aseguran la motivación hacia una nueva lectura.

La educación literaria, por tanto, forma lectores capaces de establecer una interacción eficaz con el texto que lleve a aquellos a la comprensión, interpretación y valoración estética de las producciones culturales y literarias. Por tanto, como indicábamos al inicio, un componente básico de la competencia literaria lo constituye el intertexto lector, que se sitúa entre la competencia literaria y las estrategias de lectura. El reconocimiento de un texto literario supone la activación de los saberes de la competencia literaria, del intertexto personal y de la experiencia lectora que van acumulándose y configuran, en cada lector particular, un cierto nivel de desarrollo de su competencia literaria y de su intertexto lector (Mendoza, 2001, p. 78). La potenciación de este, por tanto, lleva consigo la potenciación de la capacidad de comprensión e interpretación del texto, y de apreciación de su valor estético.

M.T. Caro (2010, p. 175) sostiene que las iniciales teorías de Kristeva sobre la intertextualidad fueron dotadas de “funcionalidad docente” a través de la aportación de A. Mendoza en torno al concepto de “intertexto lector”. Como hemos señalado anteriormente, Mendoza (2001) lo define como un componente clave en el desarrollo de la competencia literaria, en la formación literaria, porque el lector implícito supuesto por un autor no suele coincidir con el lector escolar, que ha de combinar, en el desarrollo de su intertexto, tanto las aportaciones personales como el aprendizaje específico para apreciar las alusiones de un texto a los referentes, formular sus propias expectativas y llegar a una opción de interpretación correcta.

Por tanto, la educación literaria no se sujeta a la teoría del Canon donde la cita se esgrime con intenciones autoritarias, sino que madura en la teoría del Hipertexto donde la cita se despliega como necesaria dimensión dialogante de la comprensión y la expresión que es condición *esencial* de la discursividad textual. En diversos trabajos, Mendoza (2001, 2004, 2008) nos recuerda que todo texto es un tejido de citas y que ello merece atención didáctica (...), pues por él aprenden a reconocer los rasgos genéricos del texto y cuentan con su mundo personal, de suerte que su lectura se vuelve lúdica y significativa;

placer especialmente gozoso cuando, buscando en el texto lo concerniente a su mundo, el lector se conmueve ante lo imprevisible. (Caro, 2010, p. 175).

Mendoza (2001) pone el acento en el deficitario tratamiento en las aulas de la capacidad de recepción lectora de los alumnos, que atribuye a no haber recibido una atención específica que pusiera su acento en la importancia de la participación del lector para construir la significación de un texto literario.

Quizá esta carencia se haya debido a que el planteamiento didáctico se centra en unos contenidos convencionales de instrucción sobre contenidos conceptuales y no en los contenidos procedimentales de formación en el dominio de destrezas lectoras, de identificación de relaciones intertextuales o de metacognición del proceso de recepción como actividad personal del alumno-lector. (p. 40).

Según Mendoza, citado en Guerrero (2015a), los elementos sobre los que el profesorado ha de poner su interés para el desarrollo de la competencia literaria en el aula son:

- Los conocimientos textuales y discursivos.
- Los saberes lingüísticos.
- Los saberes pragmáticos.
- Los saberes metatextuales.

Al mismo tiempo, enumera los componentes de la competencia lectora que se han de desarrollar:

- Conocimiento de las microestructuras retóricas.
- Conocimiento de usos especialmente expresivos.
- Saberes semióticos.
- Saberes relativos a estrategias.
- Saberes intertextuales.

Todo ello, recurriendo al modelo de educación literaria que P. Guerrero (2015a) ha venido desarrollando en estudios e investigaciones, donde los objetivos que marca son:

- Despertar actitudes reflexivo-críticas en relación con la lectura de los textos literarios.
- Valorar las aportaciones del conocimiento en relación con la cultura, a través de los modelos del comparatismo ekfrástico, y despertando una mejora del aprendizaje que, lógicamente, incidirá en la conexión de creaciones artístico-culturales compartidas.
- Conocer y asimilar las implicaciones educativo-prácticas que estimulen una enseñanza comprensiva que proporcione nuevas estrategias lectores basadas en propuestas de organización de secuencias curriculares, vinculando obras literarias relacionadas por el género, el tema o el autor.
- Analizar y contrastar opiniones en un aprendizaje interactivo.
- Favorecer un bagaje de conocimientos, destrezas y habilidades básicas en relación con la Educación Literaria y la investigación educativa, favoreciendo, promoviendo y realizando actividades motivadoras y heurísticas que consoliden el hábito lector, fomentando desde la literatura una educación estética personal.
- Añadir una cualificación teórica y metodológica de la aproximación al hecho literario, así como al conocimiento de diferentes aspectos culturales. (p. 368).

Esta corriente renovadora que nace, fundamentalmente, de los estudios de la Lingüística textual y la Pragmática literaria del siglo XX, lleva a una concepción hipertextual de la literatura, un discurso tejido de otras escrituras, lo que supone, como evidencian los estudios e investigaciones de Mendoza (2001), Guerrero (2008, 2015a) o Caro (2013, 2014b, 2015b), una reorientación de las viejas teorías literarias (englobando el estudio de la historia literaria, las tipologías textuales y el comentario de texto literario) hacia una proyección innovadora que pasa por:

- La realización de tareas interdisciplinares.
- Confrontaciones intertextuales.
- Actividades de escritura que desarrollen la competencia comunicativa del alumno.

Juri (2010, p. 53), a propósito del estudio de los juegos intertextuales en las obras de la literatura infantil analizadas en su artículo, señala aquellos mecanismos y competencias que la hipertextualidad literaria hace activar al lector:

- Primero, una competencia intertextual básica que le lleve a reconocer el hipotexto para crear sentido.
- Segundo, la creación de una nueva interpretación del hipotexto, gracias a sus conocimientos previos y competencia intertextual.
- Por último, el disfrute a partir del descubrimiento de la divergencia y la distancia que marca el hipertexto respecto del texto anterior.

Por tanto, la literatura, como apuntan Caro y Valverde (2014b) en el siguiente decálogo, faculta para:

- 1- Concebir a los alumnos como productores de cultura en sus obras singulares y colectivas. Se reivindica la literatura escrita por jóvenes y niños.
- 2- Resolver problemas vitales desde actitudes creativas.
- 3- Acoger tipologías textuales e informaciones diversas.
- 4- Proporcionar obras completas con sentido vital y construcción artística.
- 5- Dinamizar procedimientos de comprensión y expresión verbal en atención a las cualidades cognitivas y discursivas.
- 6- Promocionar el aprendizaje significativo por la lectura basada en el gusto personal y en las inquietudes creativas.
- 7- Conectar con architextos y retóricas provenientes de otros lenguajes para dar cabida a la inclusión de la paraliteratura.
- 8- Habilitar el desarrollo de valores democráticos sin perder singularidad crítica y cultura personal.
- 9- Recuperar el juego en la educación para afrontar la responsabilidad ante lo imprevisible.

10- Admitir el encuentro comunicativo entre los códigos: semiótico (tesoro del inconsciente colectivo) y simbólico (tesoro de la conciencia colectiva). (p. 36)

La relación intertextual entre la literatura y otras artes como estrategia motivadora para la animación a la lectura y a la escritura nos lleva a centrar, ahora, la atención en este concepto: intertextualidad.

La intertextualidad, de acuerdo con su etimología, se define, en general, como la relación que un texto mantiene con otros textos de otros autores como con sus propios textos. Supone en el texto, pues, un carácter dinámico y heterogéneo, no cerrado a otros textos. Entre sus modalidades, G. Reyes (1984) menciona la cita, la autocita, la parodia y referencias culturalistas diversas. Pero veamos un acercamiento más amplio.

No es un concepto exclusivo del ámbito didáctico, sino que tiene relación con las Teorías de la recepción, que conciben un receptor/lector activo que, mediante sus conocimientos previos, basados en lecturas y experiencias literarias anteriores, accede al reconocimiento de las conexiones textuales. Por tanto, la actividad de lectura literaria, además de beneficiar el dominio de las diversas competencias, incrementa los referentes del intertexto lector, que intervienen en cada acto de recepción literaria haciendo de cada lectura un enriquecimiento intelectual, afectivo y vivencial. Pero no sólo actúa en la recepción, sino también en la producción literaria. Fenómeno, pues, de recepción y producción textual. En el ejercicio de reescritura, recogido y fomentado en el modelo didáctico diseñado para las distintas etapas educativas en esta investigación, los alumnos remodelan los textos o tratan de dejar huellas de reconocimiento del texto leído para su reconocimiento haciendo de la escritura intertextual una práctica lúdica en el aula, un laboratorio de escritura poética y narrativa hiperbreves. Especialmente significativa es, en este sentido, la llamada poesía de la experiencia o cotidiana propuesta como modelos textuales, junto a otros textos contemporáneos, que, con un lenguaje próximo al alumno, le evoca otros textos, incluso no literarios, e incluso, esa polifonía de voces que Bajtin sólo admitía en la novela, llegando, en la escritura de microcuentos, a la interrelación de oralidad y escritura en sus escritos.

El concepto de intertextualidad en conexión con la formación del texto literario, formulado inicialmente por Julia Kristeva en la década de los 60 (referido no sólo a la relación entre textos, sino también a la relación entre los textos y aquellos otros textos de nuestras vidas que son las experiencias sociales y personales) y recogido por otros autores (entre ellos, críticos literarios y lingüistas) como U. Eco (1981); Genette (1982), quien prefiere el concepto de *transtextualidad* y distingue cinco tipos de relaciones transtextuales; Barthes; Iser o M. Riffaterre (1991), abordada desde la recepción de la obra literaria (citados en Guerrero, 2008), está en la base de la propuesta didáctica para el aula. Un término, pues, afortunado por su extensión en intentos de definición y delimitación, con independencia del acierto en la precisión de su uso. Otros autores se han aproximado a la interpretación del término, citados en Marinkovich (2004), como R. Barthes (1989), que se refiere a la intertextualidad como aquello que hace al texto, por lo que abre el texto a otros textos y a otros códigos; Bloome y Egan-Robertson (1993), que la definen como yuxtaposición de diferentes textos o Fairclough y Wodak (1998), que la entienden conectada siempre a discursos que se produjeron antes, lo que se producen en este momento y lo que se producirán después.

Un concepto que se ha mostrado de gran eficacia didáctica como método para el análisis e interpretación de los textos literarios, al que, además, no le es ajeno un carácter lúdico, mencionado por Guerrero (2008, p. 53), una singularidad experimentada por cada lector al abordar la significación que la intertextualidad propone en esa relación sociable entre textos (Caro y González, 2013, p. 96). “La educación de la literatura no ha de limitarse, pues, a formar lectores competentes en la captación de los intersticios estilísticos y metatextuales, sino que también debe ofrecer propuestas metodológicas de encuentro intertextual con las obras.” (p. 96).

Dentro de esa rápida alusión diacrónica a los acercamientos teóricos al término que tiene en los estudios semióticos de Bakhtin y sus discípulos Kristeva, Genette y Todorov sus precursores, especialmente relevante, por su operatividad didáctica, ha sido la aportación de Genette, quien traza el “mapa estratégico” (Caro, 2015b, p. 268) para descubrir, según la concepción de Riffaterre (1979, citado en Martínez, 2001, p. 141), la “significación” en la red plural de voces que la lectura literaria activa (frente al mero

“sentido” que produce la lectura lineal, ya sea de textos literarios o no literarios). La intertextualidad como mecanismo propio de la lectura literaria que permite al lector descubrir el juego de relaciones textuales y referentes evocados es lo que llevará a aquel a realizar lecturas críticas y reflexivas sobre las obras literarias (Juri, 2010, pp. 52-53).

Genette distingue las siguientes categorías en su obra *Palimpsestos* (1982), citadas en Martínez (2001, p. 62), Guerrero (2008, pp. 50-51) y Caro (2015b, p. 268):

- *Intertextualidad* propiamente dicha, entendida como relación de copresencia entre dos o más textos. De mayor a menor claridad en la relación: cita, plagio, alusión.
- *Paratextualidad*, relación del texto con su paratexto, sean borradores previos o aspectos de presentación (título, prólogo, notas...). Como señala Guerrero (2008, p. 50), a veces, la potenciación del paratexto, en esta sociedad de intercambio masivo de información, ha llevado a convertirlo en un elemento central.
- *Metatextualidad*, relación del texto con su comentario crítico sobre el mismo que hace el lector de la obra.
- *Hipertextualidad*, relación de un texto (hipertexto) con otro anterior (hipotexto) del que se deriva: transformación e imitación estilística.
- *Architextualidad*, relación del texto con la categoría general a la que pertenece: tipo de discurso, género literario...).

La intertextualidad es un fenómeno de recreación que no oculta ni su referente ni su intención de reelaboración, diferente, pues, al plagio o la copia (Mendoza, 2000). Por tanto, el lector se crea en un proceso de recreación interpretativa, que depende de sus competencias (literaria, discursiva, pragmática, comunicativa, cultural...) y su intertexto, que le ayudará a leer como lector competente, lo que supone una ventaja no sólo en el ámbito de las lecturas literarias sino, además, en el contexto de la vida cotidiana (Mendoza, 2001). Comprender un texto es interpretarlo, y la interpretación está sujeta a la competencia lectora, y esta, al intertexto del lector. Por tanto, la educación literaria ha de preparar a los alumnos para el desarrollo de habilidades lectoras que promuevan nuevas

experiencias lectoras para acceder a la significación de los textos y a su interés estético, y así lograr el placer lector. Así, P. Guerrero, desde su “Modelo Ekfrástico”, y M.T. Caro, desde su reivindicación de la educación literaria desde la literatura como hipertexto imaginativo y la modernidad de los clásicos, como ya hemos mencionado en líneas anteriores, abogan por proponer innovaciones curriculares de carácter holístico, heurístico, interdisciplinar y significativo que contemplen estrategias para establecer relaciones entre la literatura y otras artes que acaben construyendo conocimientos culturales y aprendizajes para la vida.

Se trata de un término utilizado y matizado por numerosos estudiosos (Martínez, 2001, citado en Guerrero, 2008; De Vicente-Yagüe, 2012 y Guerrero, 2015a), con una eficaz aplicación al campo de la didáctica de la literatura y del comentario didáctico de textos para la “formación integral del alumnado” (Guerrero, 2008, p. 55), desde el enfoque interpretativo de aquellos. Es necesaria la formación del lector capaz de descubrir, en las producciones literarias, la relación hipertextual, la más o menos compleja red de referencias. Y, junto a la lectura emocional, añadir la lectura más analítica como parte del proceso lector deseable (Mendoza, 2012a). En otros contextos educativos, algunos autores observan la necesidad de cambios y superación del modo tradicional de comentario de textos –poéticos (Gallardo, 2010)-, para lo que el enfoque intertextual garantiza la formación integral y la creatividad “recibiendo y produciendo literatura” (Guerrero, 2008, p. 55).

El enfoque intertextual o comparativo del comentario didáctico de textos se perfila como una vía hacia esa formación integral del alumnado; una de las más sugeridas, porque pone en juego un proceso cognitivo de relacionar, deducir y juzgar a partir de lo ya conocido (intertexto del alumnado), y este es el modo más seguro para fijar conocimientos. Además, es el más creativo, ya que el lector colabora en la interpretación creando a su vez a partir de las interpretaciones de su intertexto. Estamos, por tanto, recibiendo y produciendo literatura. (Guerrero, 2015a, p. 370)

Finalmente, para una mayor concreción del término, recurrimos a la clasificación elaborada por J.E. Martínez (2001, p. 81), quien, a partir de la creada por Quintana Docio, trata de ofrecer claridad en torno al concepto:

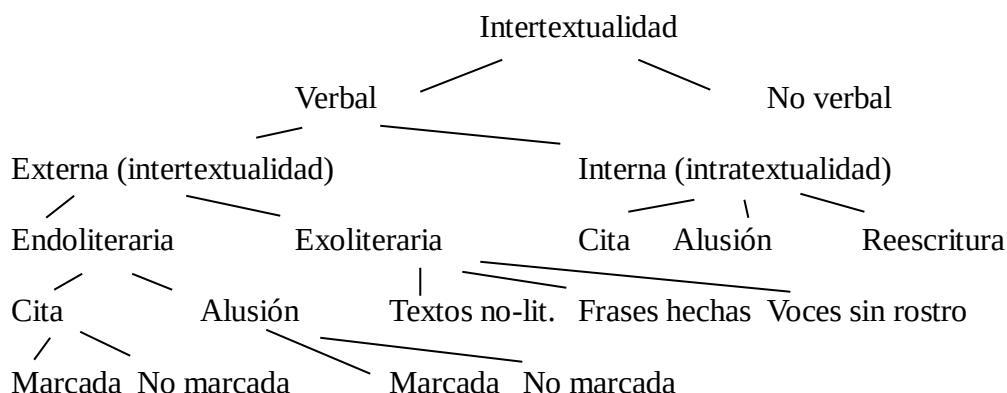


Figura II.2. Tipos de intertextualidad. Fuente: J.E. Martínez (2001, p. 81)

Dejando a un lado la intertextualidad que recurre a otros códigos no verbales, en la intertextualidad verbal distingue: la *externa (intertextualidad)*, que implica la relación entre textos de diferentes autores, y la *interna (intratextualidad)*, cuando se trata de relación entre textos de un mismo autor, donde entran la cita, la alusión y la reescritura. Dentro de la *intertextualidad externa*, establece la distinción entre: *endoliteraria*, con la mención de la cita y la alusión, que, a su vez, pueden ser marcadas (explícitas) o no marcadas; y *exoliteraria*, que incluye los textos no literarios (plegarias religiosas, anuncios publicitarios, recetas de cocina, prensa escrita, canciones...), las frases hechas y las llamadas voces sin rostro (voces anónimas incorporadas como intertextos que constituyen un fenómeno reciente en la poesía explicado desde la intencionada ruptura o quiebra del sujeto poético postmoderno).

El enfoque intertextual de las tareas de escritura propuestas en nuestro modelo didáctico para los diferentes proyectos aquí recogidos, así como de lectura e investigación en la etapa educativa superior, descubre tanto la intertextualidad verbal externa como la intertextualidad no verbal en la recreación icónica y musical de los textos base creados por los propios alumnos. En el proceso de reescritura de la microficción a partir de textos literarios, se evocan y se reconocen voces de los autores que han formado parte de sus

lecturas, sin evitar la presencia de expresiones estereotipadas y coloquiales a veces (“choque de trenes”, por ejemplo, en la recreación de la “Rima XLI”). Intertextos marcados a través de citas textuales, títulos y cursivas (los llamados paratextos por Genette), o no marcados, que plantean un reto al alumno lector para su identificación, su reconocimiento, lo que requiere de este la puesta en juego de su nivel de competencia lectora y su intertexto lector. Al mismo tiempo, el ejercicio de glosa interpretativa, tanto en castellano como en inglés, se convierte en un ejercicio intertextual.

Veamos ejemplos de la reescritura intertextual de cada una de las propuestas de lectura y escritura creativa de microficción en sendas etapas educativas. Textos que evocan literatura, hipertextos reelaborados desde alusiones a otros textos literarios, pictóricos y cinematográficos ([Anexo 7.2.20](#), [Anexo 7.2.21](#) y [Anexo 7.2.22](#)); juegos referenciales con citas textuales, paratextos, tipografía:

- a) En torno al texto base (hipotexto) de las *Rimas*, de Gustavo Adolfo Bécquer:

Rima XLI	Rima LXVIII
43	53
<i>Mi torre enhiesta</i>	<i>Noches amargas</i>
<i>en tu océano turbio.</i>	<i>de crueles palabras.</i>
<i>Choque de trenes.</i>	<i>Voces cuchillo.</i>
(Alejandro Campillo López)	(Virginia Hiciano Lozano)

Rima LXXIII	Rima LXXIII
58	59
<i>Sepulturero,</i>	<i>Sepulturero,</i>
<i>¡cómo huele la tierra</i>	<i>¡cómo huele la tierra</i>
<i>a flor del cielo!</i>	<i>a flor de olvido!</i>
(Catalina Berendt González)	(Catalina Berendt González)

- b) En torno al hipotexto de *Marinero en tierra*, de Rafael Alberti:

	“Dime que sí”	“El mar. La mar”
70	82	
<i>Viajar al mar</i>	<i>Un mar de ausencias</i>	
<i>y amarte entre las olas.</i>	<i>mece mi dormitorio:</i>	
<i>¡Dime que sí!</i>	<i>marino en tierra.</i>	
(Fco. José Vidal Sánchez)	(Fco. José Vidal Sánchez)	

	“Madrigal de Blanca-nieve”	“Murallas azules, olas”
91	96	
<i>La fría niña</i>	<i>Muralla azul:</i>	
<i>se funde con el mar.</i>	<i>olas que van y vienen.</i>	
<i>Dafne del norte.</i>	<i>¡África, lejos!</i>	
(Pablo Sánchez Garrido y Nerea Fernández Acosta)	(Fathu Sakko Jaiteh)	

c) Glosas interpretativas de sus propios textos:

	Rima IV	Rima IV
16	18	
<i>Intensa guerra:</i>	<i>Tus largos besos</i>	
<i>corazón y cabeza.</i>	<i>palpitan encendidos</i>	
<i>Esto es amor.</i>	<i>mientras suspiras.</i>	
(Alejandra Ojeda Rojas)	(María José Garrido Cantó)	
16.	18.	
<i>Describe la situación incierta y removida</i>	<i>El amor como tema que garantiza la</i>	
<i>en la que nos encontramos al descubrir el</i>	<i>existencia de la creación poética a través</i>	
<i>amor.</i>	<i>de los besos.</i>	

“Nací para ser marino”	“Sin nadie, en las balaustradas”

102

Soñar el mar

clavado en la distancia.

Bajel sin vela.

(Fco. José Vidal Sánchez)

102.

El marinero ve truncada la posibilidad de volver al mar. En el último verso, se enfatiza la sensación de desasosiego con la imagen de un barco sin vela, que deja incompleta la imagen del mar.

119

Dulce marina

borda con hilo fino

mi corazón.

(Fco. José Vidal Sánchez)

119.

La evocación de una realidad soñada a través de la actividad del bordado de la niña, que aparece en Alberti, con emoción intensa, como la única salvación del yo poemático localizado en la tierra (balaustrada), alejado del mar.

d) En torno a autores españoles y europeos modernos y contemporáneos, y relación con la pintura:

63.

PARAÍSO NOCTURNO 1

(A Pablo Neruda)

Tomé la estrella.

La solté, suavemente,

sobre las aguas.

(JAIME CANO GARCÍA, 1º ESO)

81.

PINTURA NEGRA DE GOYA

Perros rabiosos

muerden a vuestros pueblos.

69.

PENA NEGRA

(A Federico G. Lorca)

Niños soldado.

Zumo de limón lloran

sin sus juguetes.

(JESÚS ÁNGEL MARTÍ RIVERA, 1º ESO)

21.

AMOR MÁS ALLÁ DEL MAR

(“Qué tranquilidad violeta”, de Juan Ramón Jiménez)

Aquella tarde, iba sintiendo la suave

Como Saturno.

(M^a INMACULADA SÁNCHEZ PALAZÓN)

caricia del mar mientras avanzaba, poco a poco, por la orilla, que parecía no tener fin. Qué tranquilidad violeta.

De pronto, algo rozó mis pies, me agaché a recogerlo y vi una bolsita que contenía una nota. Al abrirla, el viento me trajo un olor muy familiar, y, con él, tantos y tantos recuerdos. Una lágrima descendió por mi rostro. Desdoblé el papel con las manos temblorosas.

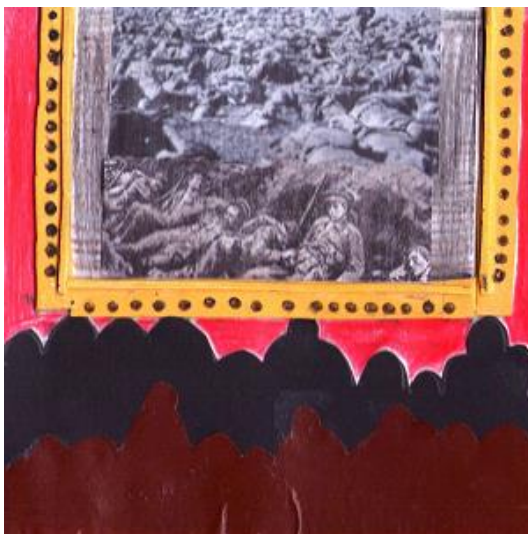
“Te prometo que te querré hasta el último minuto de mi vida”.

Al fondo, el atardecer quemaba el mar con hechizos naranjas y una gaviota rompía su vuelo.

(CLARA MARTÍNEZ MARTÍ, 1º ESO)

- e) Recreación icónica y musical de sus propios textos, con referencias al contexto histórico y social de la Guerra Civil y los refugiados:

HAIKU 23 (Claudia García García)



HAIKU 68 (Cristina Martí Sánchez)



A continuación, se trae a colación la descripción que del proceso comunicativo por el que toma interés la educación literaria ofrece M.T. Caro (2015b), donde es importante el tránsito necesario de la lectura literaria a la escritura literaria, de la competencia lectora hacia la competencia escritora. Un proceso comunicativo en cuyas dos fases opera el intertexto lector: la reconstrucción del significado y la construcción del sentido.

PROCESO COMUNICATIVO DE LA EDUCACIÓN LITERARIA				
PROCESO LECTOR (del reconocimiento a la interpretación de la obra artística)	Reconstrucción del significado	INTERTEXTO LECTOR	I. Comprensión literal	Reproducción
			II. Comprensión global	Conexión
			III. Integración y síntesis	
			IV. Valoración semántica	Reflexión
	V. Interpretación crítica			
	TRANSFERENCIA			
PROCESO ESCRITOR (creación de la obra artística)	Construcción del sentido		VI. Invención	
			VII. Planificación	
		VIII. Textualización		

			IX. Revisión y presentación	

TABLA II.1. Proceso comunicativo de la educación literaria. Fuente: M.T. Caro (2015b, p. 279)

El trabajo con el alumno sobre su comprensión lectora (sobre textos multimodales, pertenecientes a la Literatura clásica, moderna y contemporánea española y europea; a la literatura juvenil y a textos de microficción literaria) ayudado de la labor de guía del docente, se completa con productos creativos (verbales –haikus y microcuentos-, que llevan a nuevos textos audiovisuales, nuevos formatos –ilustraciones, tiras cómicas, vídeos/haikus audiovisuales, *storyboards*-) comunicativos, significativos, intertextuales, imaginativos e interdisciplinarios resultado de una nueva interpretación, esto es, hipertextos imaginativos.

Una experiencia discente para el objetivo común del cultivo y desarrollo creativo de la competencia comunicativa y literaria de alumnos de diferentes etapas educativas con una metodología participativa con un fin comunicativo y de monitorización, finalmente, de sus propia escritura mediante la reflexión y evaluación del propio alumno a través de indicadores.

En el ámbito de la poesía, modelos textuales literarios y lingüísticos han sido, junto a la microficción literaria, especialmente, obras completas como las *Rimas*, de Gustavo A. Bécquer (2013) y *Marinero en tierra*, de Rafael Alberti (2009), o libros de haikus y microcuentos, y selección de textos de autores modernistas y contemporáneos hispanoamericanos, españoles y europeos (según los distintos proyectos), y poetas de la llamada ‘poesía cotidiana o de la experiencia’, de cuya eficacia didáctica se ha buscado provecho y se ha dado cuenta en estudios: “La Poesía de la Experiencia se consolida como canon literario por la lectura que realiza de la tradición poética y por la respuesta ética que da a los principios teóricos de la Posmodernidad, asumiendo el ocaso de las pretensiones de la Modernidad y sustentándolo en un pensamiento crítico.” (Bueno, 2010, p. 62).

En definitiva, una propuesta de lectura variada y amplia que busca cambios, una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico y de la sensibilidad que haga de la lectura patrimonio cultural y afectivo o personal. Una selección de lecturas poéticas, narrativas y periodísticas de opinión (verbales e icónicas) que pudieran servir de horizonte universal y cultural –a veces, con nuevos lenguajes, como el cinematográfico, propiciadores de nuevas lecturas poéticas que arrancaran nuevas experiencias escritoras– que se prolonga con sus propias creaciones en las que se activan, significativamente, sus conocimientos y habilidades, y como respuesta ideológica al contexto actual entre lectores con un bagaje lector insuficiente, conjugando sentimientos, realidad social, compromiso con un lenguaje accesible, de ahí la relevancia de lecturas como las de Antonio Machado, Rafael Alberti, los poetas de la experiencia contemporáneos o los europeos Charles Simic e Izet Sarajlic, entre otros.

2.4. LA DIMENSIÓN CREADORA DEL LENGUAJE Y LOS TALLERES DE ESCRITURA DE MICROFICCIÓN EN PROYECTOS. ANTECEDENTES Y ACTUALIDAD

El punto de inicio de las intervenciones diseñadas para el aula en la presente tesis ha sido, siempre, la constatación de que el alumnado de una y otra etapa educativa manifestaba un claro desinterés por la lectura de poesía, así como escasa experiencia escritora no sólo creativa donde, además del juego con la imaginación, tuvieran conciencia de que el bagaje mínimo de sus lecturas pudiera ser la fuente tanto para interpretar otras nuevas como para construir nuevos textos creativos.

Y es que, como señala Caro (2015b), el trayecto de la educación literaria que va de la lectura a la escritura no tiene dos caras separadas, sino que, representado por la figura de la cinta de Moebius, es un “circuito comunicativo” (p. 284) infinito o un proceso semiótico de escritura y lectura hipertextuales donde la imaginación escritora parte de una *relación metatextual*, basada en la capacidad de lectura crítica y estratégica de los textos

que sirvan de estímulo en el acto de invención, a la que sigue una *relación architextual* al acudir a un género textual en la redacción en conexión con el contexto social y psicológico al que se dirige (*relación contextual*). A esta le sigue la redacción misma o textualización (*relación textual*), que concluye acudiendo al cierre con los paratextos con que se orienta al lector hacia su intención comunicativa (*relación paratextual*). Y el camino semiótico inverso es el que sigue la imaginación lectora, en el que desempeña un papel relevante el intertexto de cada lector. Y, como comenta M.T. Caro, la lectura marca las posibilidades de acceso a la escritura.

Ante esta situación, la escritura literaria de microficción (sobre todo, haikus y microcuentos) contaba con una fase previa planificada de lectura grupal e individual, amena, atenta a los comentarios improvisados de los alumnos y activadora, en la interacción y con los recursos didácticos creados, de los conocimientos adquiridos, y generadora de deducciones, valoraciones, interpretaciones, para lo cual tomaba un carácter de interrelación con el canon literario de sus respectivos currículos (poesía moderna y contemporánea, junto a lecturas modélicas de novelas contemporáneas y de literatura juvenil en torno, además, al centro de interés de sendos proyectos aquí incluidos) y, con un enfoque competencial y con la modalidad de taller en el aula, se convertía en propuesta intertextual, interdisciplinar, creativa para el desarrollo de su competencia literaria, lectora, escritora y, por ende, comunicativa, mediante el desarrollo de tareas significativas con el idioma (con el complemento, en ocasiones, de códigos diversos) con fines comunicativos. En ellos, la escritura se abordaba, además, como proceso (con la activación de los distintos procesos cognitivos durante la comprensión y producción textual), contribuyendo el docente, como coordinador, a convertir el aula en espacio no sólo de producción textual sino, también, de interacción de ideas y de colaboración que implica la aportación de sus propios modelos de escritura, la atención inmediata a la detección de errores, a la relectura para nuevas propuestas, etc.

Una propuesta didáctica que se inscribe en la línea de desarrollo de la competencia comunicativa y de la educación literaria a través del ejercicio intertextual e interdisciplinar mediante proyectos, así como de la capacidad creativa e imaginativa y de

valores democráticos que favorezcan su desarrollo íntegro como personas en un marco social tan precario como complejo e insolidario.

Los proyectos basados en tareas de creatividad escritora y la modalidad de taller en el aula favorecen una vía de acceso nueva a los currículos recurriendo a problemas actuales y significativos para el alumnado. Invocando las siempre acertadas palabras de M.T. Caro (2015c, p. 317), hay que intentar aproximarse al currículo con estrategias no preceptivas sino integradoras, y, en el área de Lengua y Literatura, la educación con intención socializadora es más efectiva mediante la metodología de proyectos globalizados. Sus variadas y complejas experiencias innovadoras, tanto interdisciplinarias como internivelares, en este sentido, le han llevado a determinar, como características de los mismos, lo que llama “cualidades democráticas” (p. 318): *empoderamiento*, al convertir a los alumnos creadores en autores corresponsables de una obra cultural; *cooperación*, con una labor de coordinación entre alumnos, profesores e instituciones; *significatividad*, que surge, sobre todo, de la adopción de estrategias de aprendizaje significativo que, en el estudio de los clásicos, tengan en cuenta el gusto personal de los alumnos y sus inquietudes creativas, además de otras decisiones metodológicas como llegar a la teoría desde el texto y llegar a la escritura desde la lectura. Añade Caro la *imaginación*, esa fuerza que lleva al alumno al diálogo con el texto y estrechar lazos con su propio mundo; la *inclusividad*, no sólo atenta a la diversidad en el distinto desarrollo cognitivo de los alumnos participantes de distintos niveles y etapas, sino también a las diversas tipologías textuales, disciplinas y lenguajes; y, por último, la *solidaridad*, pues de los clásicos se desprende la visión humanista que mueve a actitudes éticas en la vida, lo cual está lejos de una enseñanza basada en la mera transmisión de conocimientos.

Como afirma Caro (2006, 2014a), la tradición de los talleres de escritura tiene antecedentes lejanos y, sobre todo, de carácter educativo, y lo justifica añadiendo que constituyen “una destreza expresiva al alcance de cualquier persona” y una actividad “con la que se dinamiza la conexión intertextual, la reflexión sobre la utilidad vital y cultural de las palabras incardinadas a la imaginación y el placer por asumir lo literario como un tesoro de convivencia entre lo ajeno y lo propio” (2006, p. 27), todo ello cargado de sentido humano.

Sin embargo, como ya razoné en otra investigación (Caro, 2006), es constatable la escasez de proyectos educativos interdisciplinarios sobre creación literaria, especialmente si estos abarcan multitud de disciplinas, diversas etapas, centros y localidades. Y más escasos son aquellos que detentan armonía orgánica en su metodología, pues a menudo se coopera entre disciplinas en torno a centros de interés pero con voluntad miscelánea, colateral y sumativa que resulta de una planificación deficiente en las convergencias didácticas necesarias. Tampoco proliferan las publicaciones concernientes a la propuesta de metodologías didácticas de creación literaria interdisciplinar. Existen memorias procedimentales de intervenciones interdisciplinarias en el aula, pero faltan estudios sistemáticos sobre las metodologías que permiten integrar diversos currículos disciplinares en proyectos conjuntos. (2014a, p. 5)

Se alude aquí a aquellos antecedentes en talleres de escritura creativa que impliquen una tarea intertextual, al tiempo que presupongan una escritura lúdica, experimental y expresiva, para pasar a citar aquellos otros más próximos, novedosos y de probada eficacia en el contexto educativo general, si bien resulta difícil localizar ese tipo de experiencias en el ámbito de la formación inicial de los futuros docentes de la Educación Primaria, la mayoría centrados en alumnos de Educación Secundaria.

De este modo, Alonso (2001, p. 57), en este ámbito, apunta como solución para la mejora de la educación literaria crear un espacio donde se aplique una didáctica que tenga en cuenta lo imaginario y la creatividad para fomentar la voluntad expresiva del alumno. Y, apuntando hacia la formación del docente en este campo, Corrales (2001) se manifiesta a favor de la formación del profesorado (de Secundaria) en creación literaria y Delmiro (2001) matiza en el conocimiento exhaustivo de las distintas escuelas o modelos de taller de escritura.

Sin embargo, antes de citar esas experiencias con la escritura creativa, de larga tradición educativa y bajo el nombre de “taller literario”, sería interesante evocar la exégesis de Caro (2006, p. 32) tras ese recorrido por los más relevantes: el déficit de todos esos talleres literarios que se pueden considerar como antecedentes es la escasa o nula

iniciativa interdisciplinar, circunscritos, exclusivamente, al área de Lengua y Literatura. Y es que son frecuentes las publicaciones de secuencias didácticas con que trabajar la tipología textual de manera imaginativa, pero no desde la interdisciplinariedad, eso sí, no en la formación inicial –ni siquiera en la formación permanente– del profesorado de Educación Primaria, cada vez más centrado en planificar, en diseñar unidades didácticas, dando por sentado, quizá, que ya han aprendido a escribir de manera fluida y creativa para enseñar a aprender en sus aulas.

De todas las propuestas de escritura creativa (que implicaran la copresencia de los participantes en las tareas de escritura) que nos recuerdan tanto Delmiro (2001) como Caro (2006), y que se pueden considerar relevantes por las tareas intertextuales imaginativas y lúdicas de sus propuestas, con una concepción comunicativa de la literatura a través de propuestas de creación hipertextual imaginativa y significativa que contara con el placer lector de sus participantes, sólo citaremos los casos de la *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*, de G. Rodari, los *Ejercicios de estilo*, de R. Queneau y *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*, de Tobelem, con su teoría de las consignas, que suponía una concepción de la teoría literaria como una fuente de problemas sobre lengua y literatura que podían convertirse en el pretexto, en esa restricción o consigna para escribir (Frugoni, 2006).

- a) La obra de Rodari, un maestro italiano preocupado porque sus alumnos inventaran historias, es hoy un manual que, con tintes poéticos, adereza con teoría una serie de sugerentes ejercicios de transtextualidad, según la terminología de Genette: <<Recordando historias>>, <<Caperucita Roja en helicóptero>>, <<Ensalada de cuentos>>, <<Imitando cuentos>> o <<Cuentos en clave obligatoria>>. Y, como afirma Caro (2006), la obra de Rodari es “referente inexcusable de los profesores animados a trabajar en los talleres literarios” (p. 29), con la seguridad de que se fomenta la creatividad en sus aulas, entendida como pensamiento divergente, en la medida en que se buscan soluciones alejadas de lo cómodo rompiendo los esquemas de la experiencia (Delmiro, 2001, p. 23).
- b) La escritura que experimenta desde presupuestos lúdicos tiene otro referente en Europa: los *Ejercicios de estilo*, escrito en 1947, del francés Raymond

Queneau o las propuestas de transformación textual del grupo Oulipo ('Ouvroir de littérature potentielle, *Taller de literatura potencia*'), del que aquel es miembro fundador junto a otras figuras significativas del mundo de la cultura como Italo Calvino, que tienen su inicio en los movimientos de vanguardia.

El propio Genette cita esas transformaciones textuales en su obra, lo que resulta una garantía del carácter transtextual de los ejercicios que proponen y en los que muestran una concepción lúdica y experimental de la escritura cuyo rasgo distintivo es que sitúan el inicio del acto creador en la tensión entre la libertad imaginativa y una restricción impuesta al escritor para que este busque nuevos caminos, nuevas formas de expresión (lejos, pues, de la inspiración o de los grandes temas de la literatura) que contribuyan, en definitiva, al desarrollo de la competencia literaria de los alumnos, pues inciden sobre el estilo, sobre los elementos de la narración, etc. poniendo siempre la transformación humorística –parodia, pastiche– como elemento básico, lo que lo diferencia de G. Rodari.

- c) Esa misma restricción tomará el nombre de “consigna” en *El libro de Grafein*, de Tobelem, ya en el ámbito latinoamericano (Argentina), por tanto, en la línea de la escritura experimental de Queneau.

El grupo que llevaría ese nombre, bajo la coordinación de Tobelem, concibió la teoría literaria como una fuente de problemas sobre Lengua y Literatura que podían convertirse en el pretexto, en esa restricción o consigna para escribir. En este sentido, el concepto de intertexto, por ejemplo, daba lugar a una consigna por la que se proponía la creación de un monólogo de un personaje descrito en un texto, con la intención no de hacer una comprobación de la teoría en la práctica, sino de provocar aquella desde el juego de la escritura, por lo que esta cobra una dimensión didáctica (Frugoni, 2006, p. 29).

- d) Dentro de esos antecedentes lejanos, convendría citar también, por lo que tenían de ejercicio terapéutico, por tanto, expresivo, desinhibidor, aquellas propuestas de Natalie Goldberg (*La escritura, una terapia creativa* y *El gozo de escribir*) en Estados Unidos a finales del siglo XX.

La escritura, pues, se convierte en la vía de expresión de los sentimientos personales a la vez que facilita el desarrollo personal e intelectual del alumno, quien crea su cultura mediante su propio lenguaje.

Es común a todos la superación, desde la práctica educativa, del modelo retórico de imitación de estilo, para experimentar con el lenguaje de modo lúdico y original, de modo que se fomente, realmente, el pensamiento creativo, ese mismo pensamiento que puede llevar a los alumnos a mirar el mundo y la vida de un modo diferente, al tiempo que se establecen pilares sólidos de actitudes positivas de los alumnos hacia la escritura que deviene en afecto por la lectura.

Delmiro (2001) plantea, ante el modelo de taller de escritura creativa, el reconocimiento de varios problemas asociados a la escritura y la enseñanza literaria en las aulas: de un lado, la concepción extendida entre los docentes de “lo literario”, más centrada en la propia estructura de los textos que como acto comunicativo, y de la sujeción estricta a la impartición de un temario materializado en un libro de texto intérprete de un currículo; de otro, en el alejamiento de los alumnos de una valoración adecuada del acto de escritura, más interesados por la rapidez que plantea la escritura de los nuevos medios de comunicación a su alcance.

En este contexto, el autor comenta cómo, desde los años 20, han ido creciendo experiencias docentes al margen de la enseñanza reglada que mostraban otro modo de entender “lo literario”: los talleres, fomentados desde ámbitos diferentes: asociaciones culturales, bibliotecas, particulares, etc., que se proponen, dentro de un aula y con la cooperación del grupo, conseguir textos escritos por el alumnado, esto es, el desarrollo de la educación lingüística y literaria (Acquaroni, 2008, p. 310). Entre las ventajas que aportan al alumnado las actividades en torno a los textos literarios, Delmiro enumera las siguientes:

- La superación de la rutina a través del contacto con el mundo de la imaginación y la fantasía.
- Antídoto contra el fracaso vital o la desgracia.

- Desarrollar la capacidad crítica aportando diversidad de perspectivas, que, además, forma para evitar ser manipulados por los medios o instruye para hacer del arte de contar un instrumento de comprensión e interpretación del mundo.

Por tanto, en lo concerniente a la enseñanza de la escritura y la literatura en los talleres, Delmiro (p. 12) cree necesaria una formación específica de los docentes que sitúa en cuatro campos:

- a) Las fases de composición de un texto escrito: contextualización, planificación, textualización, revisión y fijación.
- b) Los diversos tipos de texto, según intención, género, registro.
- c) La estrategia flexible de revisión y corrección en el aula.
- d) La información en torno a las propuestas de escuelas y modelos de taller de escritura existentes en nuestro país.

Asimismo, en los talleres de escritura creativa en las aulas, como metodología didáctica de organización, se ha reconocido la posibilidad de desarrollo de una serie de contenidos –actitudinales, conceptuales y procedimentales- a través de diferentes tipos de actividades (de percepción y pensamiento, relacionadas con la intención comunicativa, relacionadas con la escritura):

Actitudes. Valores	Conceptos	Procedimientos. Habilidades
1. Desarrollar el deseo de escribir, desde un criterio propio, sobre la realidad.	5. Factores de la comunicación literaria.	8. Leer.
2. Desarrollar una sensibilidad y visión productiva del texto	6. Géneros literarios y subgéneros.	9. Relacionar.
	7. Tipos de textos y secuencias textuales.	10. Recordar.
		11. Analizar.
		12. Imaginar.

literario.		13. Escribir.
3. Desarrollar el uso de la literatura con fines placenteros, lúdicos.		14. Comparar.
4. Aprender a objetivar una intención comunicativa.		15. Valorar.
		16. Corregir.

TABLA II.2. Contenidos que trabajan los alumnos en talleres de escritura. Fuente: F. Alonso (2001, p. 62)

Y, por lo general, ajustados a una dinámica organizativa como la siguiente, aun con distintos matices en cada caso según el tipo de alumnado, los objetivos marcados, la perspectiva de producción o recepción adoptada, las destrezas o habilidades en juego en cada alumno, etc.

Consigna	Escritura	Lectura de los textos producidos	Comentario grupal	Evaluación grupal del producto

TABLA II.3. Dinámica de trabajo de los talleres literarios. Fuente: R. Acquaroni, (2008, p. 311)

En la actualidad, los estudios más relevantes sobre el tema responden a las investigaciones de M.T. Caro (2006) y P. Guerrero (2008), en las que se pone el acento sobre la intertextualidad e interdisciplinariedad, en tanto que, con sus modelos didácticos, interdisciplinar y ekfrástico, respectivamente, proponen estrategias eficaces de integración curricular, implicando a colectivos amplios de trabajo e investigación en los que se supera el mero ámbito educativo para alcanzar el social, moral y creativo que hay tras la diversidad.

Ambos ofrecen una pedagogía de la escritura basada en el proceso de escritura, que facilita el desarrollo de actitudes reflexivas, críticas, la formación íntegra del alumno, sin olvidar encumbrar los productos creativos de los alumnos, mediante su divulgación. Uno y otro proponen y ponen a disposición de la imitación una manera ingeniosa y ardua

de interrelacionar currículos desde diferentes contextos educativos, siendo la transversalidad, transtextualidad e interculturalidad los ejes básicos para abrir cauces de expresión creativa a los alumnos y, como afirma Caro, en definitiva, demostrar la “potencialidad democrática de la palabra” (p. 268), para lo cual también se requiere de medios y, sobre todo, de energía innovadora por parte de los docentes (p. 384).

Y es que lo creado ha de volverse un estímulo que fomente la creatividad de los demás, de ahí la necesidad de fomentar la publicación de las creaciones de los alumnos como un modo de dignificar su trabajo, de favorecer la libertad y la comunicación intrínsecas a una pedagogía de expresión creativa y creadora, como una estrategia más del proceso de enseñanza. En este sentido, como ejemplos, son relevantes: de un lado, todos los macro-proyectos que, coordinados por la profesora M.T. Caro desde sus inicios en 1996, han cristalizado como libros divulgativos de la escritura y lectura creativas de los clásicos realizadas por alumnos de Educación Secundaria y Educación Primaria (todos centros de enseñanza públicos de la Región de Murcia) y desde la interrelación de diversas disciplinas, algunos premiados por su valor didáctico: *Cuentos con moraleja* (1997), *Imaginar con Cervantes* (1998), *Se abre el telón de la mano de Lorca* (1999), *Arde la Celestina* (2000), *Calderón en el Romea. El Gran Teatro de la Creación* (2001), *Donde habite Cernuda* (2003), *Echar redes al Genio: Calderón en el Romea* (2003) o *Más de cien mentiras (Quijote y Sabina confabulados)* (2005). En todos los casos, con participación de cientos de alumnos y múltiples disciplinas que devienen en creación imaginativa, por lo general, desde un clásico de la literatura, donde, como defiende Caro en sus investigaciones y proyecta en los propios trabajos de alumnos del Grado de Magisterio o del Máster de Formación del Profesorado para alumnos de Educación Secundaria, la fuerza imaginativa y creadora descubre valores humanistas solidarios:

El *Quijote* es, a juicio de los poetas románticos, la primera novela moderna debido a su perspectivismo complejo y reflexivo, donde con el doble sentido que despierta el humor hay mixtura poética de múltiples géneros, registros, fuentes e ideologías puestas en clave de ironía. Y posiblemente el mayor logro de su enorme clasicidad sea su sociabilidad absoluta, pues Cervantes no prefiguró un solo lector modelo para su obra, sino que habilitó las condiciones retóricas necesarias para que fuera amena a cualquier persona. (2015c, p. 314).

Las tareas de creación hipertextual desde los clásicos, con actividades de transmodalización genérica literaria y paraliteraria interdisciplinar, previa lectura, se abordaron, en todos los casos, de un lado, con la convicción de que el disfrute de la literatura se logra, especialmente, con textos ricos en intertextualidad como los clásicos. De otro, contando con la metodología del intertexto lector teorizado por A. Mendoza, combinación de aportación personal y aprendizaje específico (Caro y González, 2013, pp. 101-102).

Veamos, detenidamente, las modalidades de lectura desplegadas por Caro en las intervenciones didácticas que forman parte de los proyectos anteriores, recogidas en el artículo “De la mano de Cervantes: la lectura moderna de los clásicos” (Caro y González, 2013):

- La *lectura recreativa* oral y en grupo, donde la experiencia se vuelve relajada y placentera y crea el espacio de motivación necesario para la relación significativa con el texto. Esta debe ser indefectiblemente la primera acción didáctica como principio saludable para el fomento de la lectura (...) pues los textos que más cautivan son los que se ofrecen como un regalo porque incitar al agradecimiento y al apetito de conocer, más aún si son leídos en voz alta con expresividad y gusto por transmitir (Pennac, 1993, p. 79).
- La *lectura comentada* por medio del coloquio, donde se promueve la comprensión a partir de las inferencias espontáneas de los lectores y se despliegan con naturalidad las manifestaciones interculturales.
- La *lectura atenta* por medio de una guía docente para orientar la consulta de los aspectos relevantes del texto. El análisis de rasgos históricos y genéricos de la obra literaria será más provechoso si se realiza pensando en la genealogía de su dinámica hipertextual que en la mera detección de datos.
- La *lectura intertextual*, que excita la imaginación para conectar textos con iniciativa personal y para postular el trasvase de géneros con voluntad de crear un espacio de experimentación –como ocurre con la relación ekfrástica (Guerrero Ruiz, 2008) entre texto e imagen– de acuerdo con la poética de lo literario propuesta por Genette, según el cual los textos no son literarios por naturaleza sino que devienen literarios por las condiciones que les depara el gusto cooperante del lector en su

relación estética con la obra. Luego el carácter intencional de un texto importa menos que su carácter estético a la hora de determinar su literariedad (Genette, 1991, p. 39).

- La *lectura creativa*, donde se lee para escribir desde la libre poetización del referente y con el apoyo estratégico de modelos textuales y de organizadores previos para facilitar la redacción o para promocionar la invención desde la conjunción de diversos factores de provisión interdisciplinar. Al abrir puertas a la generación de nuevos intertextos, la lectura creativa culmina el proceso sociocomunicativo de la metodología intertextual, pues “Por su manera de escribir leyendo el corpus literario anterior o sincrónico, el autor vive en la historia y la sociedad se escribe en el texto” (Kristeva, 1969, p. 235). (p. 102).

Bajo el auspicio teórico-práctico de la experiencia intertextual e interdisciplinar innovadora de M.T. Caro y P. Guerrero, surgen investigaciones (tesis y artículos posteriores) y modelos didácticos que trabajan, con la efectividad didáctica que Guerrero (2015a, p. 366) les reconoce, la relación literatura y Bellas Artes: literatura y música, en M.D. Escobar, M.I. de Vicente-Yagüe y P.A. Vicente, y literatura y cine, en M. González (2013)¹⁰, quien señala la fuerza didáctica de esa interrelación para el desarrollo de capacidades cognitivas superiores (creativa y crítica) en el alumnado (González, 2015, p. 393).

Desde otra perspectiva, más próximos a una visión del aula como taller, aun sin la interrelación entre distintos códigos expresivos y sin poner el acento en el desarrollo de la capacidad intertextual del alumnado, son también relevantes las experiencias didácticas de los libros publicados por el poeta lucense Manuel Lara Cantizani (2004, 2005) con las composiciones de sus alumnos de Educación Secundaria –*Once de marzo; antología de haikus desde Lucena y Haikus del mal amor*–, por su gran calidad literaria, expresividad, creatividad y significatividad, pues nacen de la reflexión en el aula en torno a temas próximos, como los actos terroristas del 11-M que vivieron en las fechas de su creación y la violencia doméstica, tan presente en los medios de comunicación. Solo entonces, lo creado por los alumnos vuelve para ser objeto de su reflexión, de su propia evaluación y

¹⁰ Ejemplo de investigación-acción educativa en competencias básicas en la etapa de Educación Secundaria desde un taller de Lengua y Literatura.

modelo creativo estimulador para otros, y la experimentada por el profesor Ginés Lozano Jaén (2010) en el libro *La magia de las palabras: narraciones desde el aula para disfrutar y trabajar*, en el que las mismas creaciones de los alumnos servían para el estudio de la lengua y su práctica a través de guías didácticas.

Es aquí donde recuperamos la dimensión didáctica de la escritura que hemos nombrado en líneas precedentes para referirnos a los antecedentes de los talleres literarios. Experiencias divulgativas centradas ambas en el ámbito de la enseñanza en Educación Secundaria y experiencias escritoras que debieran continuarse en la formación inicial de los futuros docentes de cualquier nivel educativo para el desarrollo, siempre insuficiente, de las competencias lingüística, literaria y, en definitiva, comunicativa.

Quizá fuera necesario un estudio sobre cómo se proyectan o se han venido proyectando las creaciones de los alumnos de Magisterio, ahora Grado, en revistas creadas expresamente para sus publicaciones. Y, por otra parte, dada la relevancia de la poesía en los talleres propuestos para la intervención (no olvidemos la atracción que, desde la fuente inagotable de poesía folclórica infantil, siente el discente de edades tempranas por la musicalidad poética), la creación poética ha de estar en la formación inicial a través de talleres bien desde las aulas o bien desde eventos como certámenes, concursos, revistas o seminarios, entre otros.

Actualmente, los talleres de escritura creativa en el aula han encontrado un espacio de desarrollo, recientemente, sobre todo, en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas (L2). En este sentido, cabe destacar las siguientes:

- a) En el marco de la llamada Educación para el Desarrollo (en aras de contribuir a crear un mundo más justo, con un reparto de bienes y recursos equitativo), se inscribe el Proyecto TALIS (Enseñanza y Adquisición de Competencias Solidarias e Interculturales a través de las Lenguas y la Literatura) (Haba, Alcantud y Peredo, 2015), un proyecto solidario, de innovación educativa e intercultural para el desarrollo de la competencia literaria mediante la creación de cuentos en diversas lenguas y basados en diferentes culturas a través de talleres de escritura creativa entre estudiantes universitarios o de otros

colectivos en diferentes lugares del mundo, dentro del aula de inglés como segunda lengua.

Un proyecto colaborativo entre profesores y voluntarios de Brasil y España basado en tareas varias de creación e ilustración de cuentos interculturales y multilingües y de recopilación de otros relatos de tradición oral o de textos donados por voluntarios. Traducidos a diversas lenguas, se editan como material didáctico intercultural con fines sociales.

Los resultados de este proyecto, fruto de la colaboración entre profesores y voluntarios de dos países (Brasil y España), vienen a confirmar que los talleres de escritura son una actividad educativa que sirven para promover la consolidación de las relaciones entre universidades y motivar la colaboración científica entre los centros educativos. Por otro lado, permiten emplear y crear herramientas que permiten fomentar la enseñanza y aprendizaje de lenguas y de la cultura a la que dichas lenguas pertenecen, basadas sobre todo en cuentos plurilingües interculturales, sin excluir otras posibilidades, especialmente en el ámbito creativo. Además, el diálogo que se genera entre estudiantes y profesores dentro del curso-taller da lugar a procesos de enseñanza e intercambios lingüísticos que sirven no solamente para establecer colaboraciones en diversos ámbitos sino también que contribuyen a dar a conocer a los jóvenes la magia de la literatura. (p. 108).

- b) Es relevante y muy productiva la experiencia de taller de escritura creativa en la enseñanza del español como segunda lengua realizada por R. Acquaroni (2008), cuyo objetivo se centraba, fundamentalmente, en el desarrollo de la competencia metafórica en la escritura a través del diseño y aplicación de un modelo didáctico. Una competencia que contribuía a la mejora de su nivel de competencia comunicativa general.

La metáfora es concebida y experimentada por los alumnos que aprenden el español como segundo idioma como un poderoso recurso comunicativo que impregna el lenguaje cotidiano y facilita la comprensión del mundo. Se centra, pues, en la dimensión metafórica del lenguaje, que explota mediante el desarrollo de talleres de escritura creativa, estos es, con intención

literaria en los que Acquaroni coordina los procesos de creación, corrección y evaluación de los alumnos en actividades y tareas desde el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua que lleva a poner en práctica procedimientos, a ejercitarse en un uso significativo y comunicativo de la lengua con textos con fines estéticos o literarios alumnos con distintos niveles de competencia lingüística.

La peculiaridad de los alumnos a los que aplica los talleres (alumnos de E/L2) la lleva a tener en cuenta una serie de reajustes y premisas (2008, pp. 311-315; 2015, p. 6):

- En relación con la dinámica de trabajo: no convertir las cuestiones normativas y de uso gramatical, así como la referencia explícita a autores, obras, épocas y contextos literarios en objetivo de aprendizaje; no partir de una consigna previa no consensuada con los participantes, sino propiciarla con una serie de actividades previas.
- Aun formando parte de un proyecto curricular más amplio de un centro educativo de Educación Secundaria, “no está concebido como estrategia de apoyo para otros sistemas organizativos de enseñanza, ni se halla supeditado a otras asignaturas tales como la clase de Gramática o las de Literatura.
- La interacción entre conocimientos y vivencias de los alumnos, así como la experiencia en talleres y en lecturas compartidas (su competencia literaria) se convierte en acicate para iniciar la creación.
- No se programa el manejo de procedimientos discursivos o estilísticos que vayan más allá de las necesidades que surjan durante el proceso de textualización.
- Se concibe como espacio de desarrollo personal (vivencial y emocional), cooperativo e intercultural. Por tanto, se busca un aprendizaje que va más allá del único desarrollo cognitivo o intelectual.

En la línea de desarrollo de proyectos de escritura creativa en Educación Secundaria, destaca la aportación de Ana Galindo¹¹, autora del proyecto colaborativo “Palabras Azules” (Premio Nacional MECD), quien considera que la expresión escrita es una cuestión insuficientemente aprobada por los alumnos, y requiere que se aborde el problema desde los inicios y con el uso de los avances tecnológicos que favorezcan la creatividad, el intercambio y la difusión, entre ellos, las redes sociales.

En general la estadística pone en evidencia que existe un nivel bajo y nos encontramos con alumnos y alumnas que no saben exponer o escribir una idea de forma clara, precisa, concisa y correcta. Un hecho que tiene una trascendencia notable para su futuro académico y profesional. [...] Aprender a leer y escribir no es un proceso tan difícil, pero leer y escribir bien o con soltura es algo más complicado. El Dr Stephen D. Krashen, en su libro "El poder de la lectura", explica que sólo si un niño lee con placer adquirirá muchas de habilidades lecto-escritoras; si lee obligado no las tendrá. Es vital encontrar la manera de inculcarles el hábito, o bien, apoyarse en las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC). [...]

No cabe duda que apostar por una clase creativa en todas las áreas, principalmente en la de lectoescritura, debe ser nuestra obligación, porque si algo tienen en común los emprendedores y los creadores (escritores, artistas, diseñadores, investigadores, científicos,...) es que saben gestionar el caos, generar emociones, afrontar la complejidad, crear nuevos valores, encontrar el equilibrio, innovar, cuestionar y flexibilizarse. Estimular la creatividad significa potenciar el pensamiento, tanto convergente que apunta a una solución específica frente a un problema, como divergente que consiste en la fluidez, flexibilidad, capacidad de cambiar y originalidad en la generación de asociaciones inusuales. No podemos olvidar que la creatividad involucra procesos cognitivos, afectivos, neurológicos, sociales y de comunicación, entre otros, por lo que NUNCA debe olvidarse en la escuela la necesidad de fomentarla. (EduCaixa, 2016).

¹¹ EduCaixa (2016, 22 abril). Los docentes debemos apostar por clases creativas en todas las áreas [Mensaje en blog]. En <http://blog.educaixa.com/es/-/los-docentes-debemos-apostar-por-clases-creativas-en-todas-las-areas>

Un mecanismo fundamental en su propuesta didáctica es el reconocimiento de las emociones, en lo que descubre una serie de ventajas didácticas y proyección social.

Desde nuestro proyecto, somos conscientes de la necesidad de trabajar el reconocimiento de las emociones como mecanismo fundamental para enseñar a nuestro alumnado a crecer psicológicamente sanos y adaptados a su entorno social. Constatamos que entregarse a las emociones que suscita la escritura conlleva adquirir educación en la sensibilidad, superar los bloqueos a la creatividad y fomentar la aplicación de ese potencial creativo en la vida diaria. (EduCaixa, 2016).

Este mismo componente emocional en la lectura, la escritura y la educación literaria no viene dado, desde luego, ni por el currículo oficial ni por los contenidos de una asignatura ni por la metodología tradicional sujeto a la mera reproducción del manual del alumno, donde se sujeta a este a un protocolo de lectura estricto, que no favorecen la expresión personal o los mismos textos se adscriben a un único sentido canónico establecido por la crítica, esto es, con un sesgo marcadamente academicista. Y en este sentido, incorporar la lectura de una serie de textos discontinuos e hiperbreves supone una apertura y un acercamiento hacia un lector activo que requiere habilidades no meramente cognitivas para la construcción de su identidad personal y social.

Por tanto, como indica Sanjuán (2011) se hacen necesarios nuevos enfoques metodológicos, nuevas prácticas en el aula que promuevan el acercamiento al texto más allá de la vía formalista, conceptual que estimule la lectura para que la enseñanza de la literatura desempeñe, en el aula, un papel protagonista en el desarrollo integral del alumno con una dimensión humanizadora, favoreciendo su desarrollo como un ente social y cultural.

En definitiva, las diversas líneas de innovación metodológica que se abren camino no llegan a suponer una ruptura con unos modelos docentes que ponen el énfasis en los aspectos cognitivos de la lectura y en un acercamiento a la literatura como hecho cultural e histórico; vienen a ser, más bien, complementos formativos para enriquecer el

enfoque historicista, que se percibe como insuficiente para atender todas las facetas implicadas en la educación literaria. (Sanjuán, 2013, p. 165).

Por otra parte, como señala Sanjuán (2013), evocando los estudios de Rosenblatt (2002), no se trata de reducir la lectura a un acto simplista de única aproximación emocional, que no llegue a la complejidad que entraña la interpretación. La educación literaria tiene, pues, como finalidad reconducir esa lectura individual, primera lectura emocional del alumno, mediante un proceso cuya herramienta esencial es el diálogo para llegar a la verdadera competencia literaria del alumno lector. “Esta manera de concebir el proceso de lectura literaria adquiere dimensiones educativas mucho más amplias, éticas, sociales y políticas.” (p. 176).

Por último, nos centramos en el ámbito de la escritura creativa de microficción/minificción y su efectividad didáctica en el aula. Y reproducimos la hipótesis de trabajo recogida en el capítulo “Fomento de la escritura creativa: hipertextos en el aula. Microficciones: invención transgresora” (Morote, 2015b), de modo que las experiencias didácticas descritas a continuación vengan a confirmar la misma:

Este capítulo parte de la hipótesis de que la contemplación de la escritura de textos breves e hiperbreves (de carácter ficcional sobre todo) en las aulas, desde presupuestos de intertextualidad e interdisciplinariedad, favorece el desarrollo de la competencia comunicativa y la educación literaria en los alumnos, complementadas con la competencia digital amparada en su extensión y potencialidad didáctica a través de los medios electrónicos. Supone, pues, una forma de experimentación (lingüística, genérica y pragmática) y de ruptura con el canon tradicional o el canon establecido. (p. 339)

En la mayoría de las propuestas de actuación en el aula con la microficción se pone en valor su fuerza didáctica basada en la riqueza intertextual. Asimismo, se suele abordar desde una única disciplina como recurso con que trabajar los elementos

constituyentes de un relato o el conocimiento de obras literarias (clásicas) referenciadas en los microcuentos o con las que, intencionadamente, se diseña su interrelación.

- a) M.A. Herrero (2014), en el marco de la asignatura de Lengua castellana y Literatura de 1º Bachillerato, plantea una propuesta innovadora y lúdica a partir de una minificción quijotesca -*Cervantina intempestiva*¹², de Josep M. Sansalvador (2011)-. Mediante estos hipertextos minificcionales, en los que el alumno, guiado con preguntas (de activación de conocimientos previos desde el título, de reconocimiento de elementos clave que lo diferencian, por su actualidad, con el texto de Cervantes, y que pueden ayudar a la comprensión global...) ha de reconocer las modificaciones respecto del hipotexto de Cervantes, pretende mejorar la comprensión e interpretación de textos literarios de clásicos de la literatura española en alumnos de 1º Bachillerato.

Herrero justifica su elección de la minificción contenida en la obra seleccionada, donde se traslada al autor del *Quijote* y sus personajes al siglo XXI, de un lado, acudiendo a la idea de que la minificción sea considerada como el género por excelencia del s. XX y preámbulo u origen de la escritura hipertextual; de otro, por el empleo de recursos intertextuales motivados por la brevedad que llevaban a silenciar aspectos necesarios para la comprensión del lector, cuya actividad de reconstrucción podía resultar a los alumnos innovadora y curiosa.

Finalmente, en su investigación, llega a la conclusión del valor didáctico de la narración de la minificción por su fuerza intertextual, que requiere, para la reconstrucción de su sentido, de la intención última del autor de recreación crítica, del reconocimiento tanto de los referentes intertextuales empleados como del conocimiento de la obra clásica utilizada como hipotexto.

- b) C. Gargallo y D. Madrenas (2014), espoleadas por la conexión expresiva entre el microrrelato y las imágenes de Chema Madoz descubierta tras la asistencia a una de sus exposiciones (“Ars combinatoria”) en 2013, decidieron llevar al aula de 4º ESO durante un trimestre una experiencia didáctica que contara con ambos elementos para el desarrollo de la competencia comunicativa: conocido el género y visitada la exposición fotográfica, se propone la selección de una

¹² Ver en <http://relatsencatala.cat/relat/cervantina-intempestiva/860560>.

imagen y, a partir de esta, la elaboración de un microrrelato. Desarrollan la experiencia de lectura de imagen y creación literaria con catorce alumnos para una materia complementaria (“Comprensión y Expresión IV”). Finalmente, recogen los recursos didácticos y los productos creados en un glog.

Las autoras de la investigación resaltan, finalmente, la excepcionalidad del microrrelato y la originalidad y carácter lúdico que emanan de la relación establecida entre texto e imagen, que se convierte en reto didáctico.

- c) Las referencias intertextuales en textos canónicos clásicos encuentran en la minificción un acicate para la ampliación del intertexto lector de los alumnos y, por ende, el desarrollo de la formación literaria.

- ❑ En el marco educativo de Educación Secundaria en Chile, se localiza la investigación de L. Berríos (2014). Los textos hiperbreves se convierten en la vía de acceso actualizada, más próxima a la cotidianeidad de los alumnos, a mitos, personajes y obras clásicas grecolatinas. No obstante, la autora concluye que el conocimiento parcial de los alumnos para abordar los hipotextos clásicos es insuficiente para completar el sentido y aportar esa complicidad que las minificciones ponen en juego, en las que los mismos alumnos reconocen su complejidad al tiempo que las valoran su brevedad y su original lectura.

De modo que la minificción, con una metodología de aula correcta, se convierte en un texto alternativo que puede contribuir al conocimiento de las obras clásicas, por lo que debiera formar parte del canon formativo en las aulas.

- ❑ Un nuevo acercamiento a las obras canónicas de la literatura universal (*Don Juan Tenorio*, *La Odisea*, *La metamorfosis*, *Las mil y una noches...*), mediante el recurso a la minificción intertextual, propone L. Elisa (2014) en su investigación. Una propuesta de lectura lúdica y dinámica, que recurre, como obra moderna, a distintos tipos y formatos de textos (ejemplos: “Las mil y una tardes”, del autor mexicano Jaime Muñoz Vargas, que recrea, como recurso metaficcional, la estructura de caja china del hipotexto clásico con la reduplicación hasta el infinito de la misma expresión, o “Franz Kafka”, donde el autor mexicano René

Avilés Fabila inserta un texto no literario como la encuesta) con que pretende romper el hermetismo de algunas lecturas clásicas.

Una lectura guiada, necesariamente, por el profesor con que la autora cree poder despertar el interés del lector, desarrollar su sentido crítico y reducir el sesgo elitista y académico que distancia a los lectores de determinados textos canónicos de los que, en su opinión, no se puede prescindir en las aulas.

Teniendo en cuenta que la lectura de minificciones intertextuales en el aula cuenta con la asistencia y guía de un profesor, podemos pensar que este tipo de lectura no ocurrirá ahí. Fuera del aula es muy probable que muchas minificciones intertextuales sean un obstáculo de lectura, que queden sin comprenderse o sean acusadas de herméticas. Sin embargo, esto depende completamente del lector, el cual puede perderse en la incomprensión, apatía e inmovilidad o, si lo prefiere, investigar los elementos reincorporados y llevarse sorpresas agradables, lo cual nos acerca al último tipo de lectura que queda por distinguir. (p. 539).

En ocasiones, confía en que el texto hiperbreve sea, al menos, un estímulo para un primer acercamiento al clásico, como en “Cera en los oídos”, donde Federico Patán recurre a distintos pasajes y personajes de la obra de Homero.

d) En relación con la composición poética oriental:

- ❑ La escritura breve del haiku se convierte en un recurso efectivo para el desarrollo de la capacidad de expresión del alumno en el taller que J. López Toscano propone en “El verso si breve dos veces bueno: la poesía como herramienta en la enseñanza de ELE” (2013) y “El poema breve se hace leve: haikus en el aula de ELE” (2014), con motivo, respectivamente, de las V Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre y del XXIV Congreso Internacional ASELE. Recurso basado, esencialmente, en el libro de R. Acquaroni *Las palabras que no*

se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2 (2002)¹³, citado por el autor/ponente.

Se inicia el taller con una reflexión compartida con los asistentes en torno al enfoque metodológico que hace un mejor uso de los textos literarios en este tipo de enseñanza. Tras una encuesta, resulta la creencia entre ellos de que fue a partir del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y el enfoque por tareas cuando el texto literario comenzó a utilizarse con fines comunicativos.

A continuación, se desarrolla otra actividad compartida que lleva a seleccionar aquellos rasgos que consideran esenciales en un texto poético, con el fin de servir de orientación en la selección de materiales y objetivos en torno a la poesía en las clases de ELE.

Tercero, divididos los asistentes en grupos, el ponente reparte un haiku por cada voluntario de aquellos, quien, una vez leído, ha de representarlo con gestos o realizando un dibujo (*haiga*) para que, finalmente, sus respectivos compañeros identifiquen de qué texto se trata de entre la lista que, previamente, les ha sido repartida. De este modo, López considera que se familiarizan con la estructura y el estilo del texto traducido al español. Pueden reconocer en sus lecturas no sólo los rasgos del lenguaje poético vistos en la actividad anterior, sino, además estos otros que, en su opinión, hacen de esta escritura literaria breve un recurso idóneo para sus objetivos didácticos en relación con la enseñanza en este ámbito: métrica sencilla, sin sujeción estricta a una rima, iconicidad y uso de un lenguaje sencillo para expresar la impresión personal que provoca la observación del entorno.

En la cuarta actividad, para abordar la comprensión lectora y la adquisición de vocabulario con creatividad y desde el aprendizaje colaborativo, se propone la lectura de haikus del mexicano Juan José Tablada como preámbulo de una serie de ejercicios en torno a los textos:

¹³ Acquaroni, R. (2002). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*. Salamanca: Santillana y Universidad de Salamanca. En <http://www.santillanaele.com/catalogo/didactica/palabras>.

asociar versos sueltos a un título, completar huecos de composiciones incompletas que, a continuación, se comprueba con la lista de palabras correctas extraídas de sus textos.

Seguidamente, la lectura del haiku (por ejemplo, de Mario Benedetti) se convierte en recurso para el desarrollo de la competencia de mediación al servir de estímulo (con temas como la vida en pareja, la paz, el medioambiente, la edad...) para abordar una conversación o un debate con que desarrollar destrezas de expresión e interacción oral.

La dimensión escrita de la expresión lleva, ahora, a la escritura de un nuevo haiku a partir de una selección de palabras extraídas previamente de tankas y haikus de Jorge Luis Borges.

En definitiva, una secuencia didáctica para el desarrollo competencial comunicativo de alumnos de ELE con una propuesta metodológica que cuenta con la interacción colaborativa de los alumnos y el papel de guía o mediación del docente en el aula y, sobre todo, con el recurso fundamental de la poesía¹⁴ breve del haiku con un canon de lecturas de autores de reconocido prestigio, mostrados, en ocasiones, mediante enlaces hipertextuales en internet.

- ❑ Por su parte, M. López Cordero, en “¡Escribamos un haiku!” (2007)¹⁵ ofrece una secuencia didáctica de lectura y escritura de haikus con una serie de consejos para su escritura y vídeos informativos localizados en internet con que completar su conocimiento sobre esta forma poética como forma de expresión entre alumnos extranjeros.

Una superación de la enseñanza gramatical e historicista de la literatura (no como objeto de estudio), y una defensa del enfoque comunicativo para facilitar tanto la enseñanza de la lengua como la

¹⁴ Curiosa e interesante recopilación de opiniones de cerca de 50 poetas importantes pertenecientes a 25 países y cinco continentes sobre el mejor modo de presentar la poesía en las aulas de Enseñanza Secundaria como orientación en la formación docente se encuentra en *Leer y escribir la poesía* (2005), editado por la UNESCO. Ver en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001395/139551s.pdf>.

¹⁵ López, M. (2007). ¡Escribamos un haiku! *Revista de Didáctica MarcoELE* (6), 1-5. En www.marcoele.com.

formación literaria en las clases de ELE a través de la poesía en general convertida en recurso didáctico motivador, que despierte el sentido estético, es, en la actualidad, una constante en la generación de recursos didácticos empleados en la enseñanza de Lengua y Literatura para alumnos extranjeros, no eludiendo, además, acudir al canon clásico de poetas como modelos textuales¹⁶.

- e) La aplicación de las nuevas tecnologías, recogida en la hipótesis con que iniciábamos este apartado en torno a la minificción, tiene un especial énfasis didáctico en la siguiente experiencia educativa que forma parte del Proyecto colaborativo “Un paseo con Antonio Machado”, surgido con motivo del centenario de la publicación de Campos de Castilla, y en el que participan cuatro blogs de Lengua castellana y Literatura: “A pie de aula”, “Blogge@ndo”, “Re(paso) de lengua” y “Tres Tizas”. De la aproximación a la obra de Antonio Machado en 28 centros educativos de Educación Primaria, Secundaria, Bachillerato y Educación de Adultos, surgen cerca de 300 vídeo-poemas interpretativos de la lectura de los textos poéticos (texto multimodal) disponibles en la red.

En este caso, A. Fernández, I. González y M.M. Pérez (2014) aportan un producto digital en el camino hacia formación literaria y la competencia comunicativa de los alumnos: una minificción audiovisual surgida de las tareas de lectura y comprensión de un texto literario y no literario que adquiere una nueva dimensión funcional, comunicativa cuya combinación de códigos diferentes y la apertura a la creatividad del alumnado la convierte en una práctica discursiva motivadora e innovadora para abordar el currículo.

¹⁶ En esa revalorización didáctica de la poesía en el desarrollo de la comprensión y expresión entre alumnos extranjeros, véanse, entre las numerosas propuestas didácticas, recogidas en actas de congresos y revistas específicas, por ejemplo, los trabajos y reflexiones sobre el tema de C. Pérez (2002) -“Escritura creativa y poesía en la enseñanza de lenguas”-, E. Saneleuterio (2008) -“Sensibilización poética en ELE”-, R. Horche y A. Escalante (2008) -“La poesía en el aula de E/LE: Una propuesta didáctica”-, C. Ferrer (2009) -“Poesía en la clase de ELE: propuestas didácticas”- y J.E. González (2015) -“Propuesta didáctica de un texto poético en un aula de ELE”-.

2.5. LA FICCIÓN LITERARIA BREVE COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA. EL HIPERTEXTO LITERARIO

A continuación, definimos la naturaleza de la ficción, del hipertexto imaginativo, de la microficción/minificción para, finalmente, aproximarnos a una definición de microcuento y haiku, textos de ficción literaria centrales en la propuesta creativa del método didáctico de esta investigación (hipertextos imaginativos), y, surgida de la interrelación disciplinar, de la minificción audiovisual.

La ficción implica la activación de la capacidad creadora del ser humano por cuanto alude a mundos imaginados, inventados, y, en el campo de las artes, se puede abordar desde múltiples tipologías textuales, con textos continuos o discontinuos, formales o informales...

Aunque se suele adscribir la ficción al género narrativo¹⁷, la capacidad de crear mundos inventados no es exclusiva de una única tipología textual, sino que puede ajustarse a distintas reglas de juego y al ingenio desplegado por el lector/escritor, determinados por su bagaje cultural, su competencia literaria y discursiva más o menos desarrolladas, así como por el conjunto de estrategias empleadas para indagar en los procesos de construcción del mundo ficticio, que, en la literatura juvenil actual y en textos multimodales vienen siendo procedimientos de ruptura entre la realidad y la ficción (metaficcionales) que definen esos relatos fantásticos¹⁸, y estrategias cognitivas e intertextuales que faciliten la comprensión (Romea, 2009).

La funcionalidad didáctica y formativa de la ficción multiplica sus posibilidades, tanto de recepción lectora (con estrategias cognitivas de lectura en la identificación y

¹⁷ *Ficción*: término definido en el *Diccionario de la lengua española*, en su tercera acepción, como “Clase de obras literarias o cinematográficas, generalmente narrativas, que tratan de sucesos y personajes imaginarios.”. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=HqnhtmK>.

¹⁸ Véase un ejemplo de esos procedimientos metaficcionales en el artículo “Hipertextos, metaficción y fantasía, en *Corazón de tinta*”, de M.M. Ruiz (2012, pp. 149-164).

relación de hipotextos) como de expresión creativa, en la actualidad, con el recurso a modalidades textuales de un marcado carácter hipertextual. Nos referimos aquí al concepto de *hipertexto textual* que, definido por U. Eco junto a otras modalidades, es adoptado por A. Mendoza (2010a):

Y, entre sus distintas acepciones, resulta muy pertinente y aclaradora la distinción que expone U. Eco (2003), al diferenciar entre el hipertexto textual o sea, el texto [literario] impreso que incluye referentes de otros textos; el texto hipertextual, que correspondería al despliegue de un texto digitalizado que mediante el soporte electrónico o hipermedia da acceso a los textos y obras que son referentes (...); y el hipertexto sistémico, que corresponde al espacio cibernético, de la red donde las posibilidades de enlaces alcanzan ya dimensiones casi inabarcables, con notorias repercusiones en las capacidades de lectura y de escritura hipertextual. (pp. 145-146).

Hipertexto textual literario (objeto de análisis e interpretación como modelo textual) que se ha convertido en producto final en los talleres de escritura creativa, al tiempo que ha dado pie, en un nuevo proceso de lectura y creación hipertextual, a la creación de hipertextos digitales con recursos multimedia (del microcuento literario al *storyboard*, próximo al corto cinematográfico ¹⁹) como parte de las tareas interdisciplinares de los proyectos globales que forman parte de esta investigación. Hipertextos imaginativos aquellos que han establecido relaciones intertextuales (o transtextuales, según la terminología de Genette) con los hipotextos cuya lectura se proponía para el desarrollo de la competencia literaria de los alumnos implicados. Una red de relaciones textuales (con textos multimodales) que permitía establecer asociaciones, comparaciones no sólo de contenidos, sino también de contextos tanto sociales o históricos como personales. El soporte electrónico final abre las posibilidades expresivas de los productos creados (González, 2014). En definitiva, era un objetivo el desarrollo progresivo de la competencia lectora y de una formación literaria que facilitara el acceso a textos cada vez más complejos en adelante, conforme su intertexto lector ha ido incorporando la lectura (inicialmente, emocional, más personal) y la reflexión (guiada) sobre los distintos aspectos de los diferentes códigos en juego.

¹⁹ Siguiendo la terminología de Genette, el microcuento literario (hipotexto) sufre una transgenerización genérica (vídeo próximo al corto cinematográfico, hipertexto), con la conjunción de códigos distintos.

No obstante, también se ha reconocido cómo puede ser un obstáculo para la comprensión e interpretación de textos si los lectores no tienen suficientemente desarrollado su intertexto lector, tanto que les permita descubrir la significación de las referencias o, en general, todas aquellas categorías hipertextuales empleadas por un autor en obras no necesariamente literarias.

Paralelamente, hay que tener presente que la diversidad o complejidad de referentes que incluye una obra concreta en su organización hipertextual podría interferir y/o dificultar la construcción del significado para un *lector empírico medio*, es decir con un *grado medio* de competencia y experiencia lectoliterarias, o limitar las posibilidades para un lector poco experto. Esto supondría la falta de conocimiento de las referencias (intertextuales o hipotextuales) que, por si misma, sería motivo para que la lectura resultara inviable. Por ello, resulta que el rasgo hipertextual hace aún más significativa la necesaria aportación de referentes por parte del lector, así como el establecimiento de hipervínculos entre el texto y sus *archivos/esquemas de conocimiento* para dar sentido a la presencia integrada de los referentes hipertextuales y/o intertextuales, porque, recordemos, <<la intertextualidad hace posible el perpetuo diálogo que la literatura teje consigo misma>> (Samoyault, 200, p. 7). (Mendoza, 2010, p. 154).

Es ahí donde tiene cabida la labor mediadora del docente como parte de las estrategias didácticas desplegadas en un aula, un mediador que ha de ser entrenado también en esa tarea de guía hacia el descubrimiento de las voces implícitas en ese diálogo permanente que la intertextualidad posibilita en los textos literarios, por tanto, para el logro del esfuerzo cognitivo (reconocer, señalar y relacionar elementos con sus referentes textuales) que realiza el lector para reconocer el carácter hipertextual de un discurso (Mendoza, 2010, p. 153). Tarea mediadora que el docente despliega en su faceta coordinadora cuando se adopta la metodología organizativa de los talleres de lectura y escritura creativa aquí aludidos.

La hipertextualidad se convierte, pues, en un recurso básico para la formación lectora (desarrollo de cuantas habilidades y estrategias cognitivas conlleva la lectura:

anticiparse, generar expectativas, realizar inferencias y explicitar para comprender e interpretar) y escritora. Esta concepción implica, en el ámbito didáctico:

- La necesidad de plantear nuevas vías de acceso al texto literario (y no literario, multimodal) para el desarrollo de la competencia comunicativa, discursiva y la educación literaria del alumnado. Metodologías innovadoras y transgresoras para que, ajustadas al contexto social en que vivimos, los alumnos puedan desarrollar habilidades para (Pujals, 2012):
 - a) La construcción de significados a partir de la amplia variedad de textos, multiplicidad de mensajes y combinación de diferentes códigos que se encuentra tanto en los medios de comunicación en la actualidad.
 - b) El disfrute o goce estético con la lectura.
 - c) La reescritura o recreación artística con conciencia del fenómeno hipertextual.
 - d) La necesaria actitud cooperativa que, en el acto de lectura, les permita acceder a uno y otro proceso, es decir, reaccionar ante los estímulos que que les ofrece una lectura basada en categorías hipertextuales.

La estética posmoderna (incluida la narración de literatura infantil y juvenil) se ha hecho eco de los recursos intertextuales e hipertextuales, en muchas ocasiones, con intención de subvertir o transgredir (reinterpretación, fusión, ironía, parodia...) convenciones, tanto formales como de contenido, de las obras reconocidas, tradicionalmente, como canónicas y recogidas en los currículos. Creaciones posmodernas que suelen formar parte de las lecturas elegidas fuera del contexto escolar, y cuyo principal problema lector estriba en desentrañar esos referentes culturales en los que se basan estas creaciones literarias, convirtiéndose en el lector implícito de estas creaciones hipertextuales o particulares reescrituras (con textualidades, a veces, escritas y plásticas, como sucede con el libro álbum, por ejemplo). Mendoza (2012b) cita, entre otros, los ejemplos claros de hipertextos textuales literarios posmodernos como “Gregor”, de Q Monzó, y el microcuento “La cucaracha soñadora”, de Augusto Monterroso, surgidos de la revisión homenajeadora del clásico de F. Kafka como hipotexto, un texto del canon oficial.

Hipertextos literarios posmodernos que requieren un lector competente (Romea, 2008), con un intertexto lector que facilite establecer las relaciones con las obras previas que forman su hipotexto (Romea, 2003). Un lector cómplice que “sea consciente de estar leyendo literatura sobre literatura” (p. 97), de modo que su competencia actúe como “*archivo de hipervínculos de conocimiento*” (p. 99), pues la comprensión de estos textos, en este proceso cognitivo tan complejo que implica su lectura, no acaba con descubrir su sentido, su intencionalidad, sino que necesita del conocimiento y de la correcta conexión e interpretación (el sentido renovado) del otro texto que ha servido de base. Una lectura, pues, que favorece y desarrolla la formación lectora de literatura del alumno y su intertexto lector, lo que le “confiere amplitud a su autonomía de comprensión, de interpretación y de integración en el espacio cultural” (p. 99).

Mendoza (2012b, pp. 97-98) define una serie de objetivos implícitos en la lectura de hipertextos y establece una comparación con los objetivos desplegados en una lectura de textos posmodernos:

Leer hipertextos. Objetivos	Leer textos posmodernos en las redes de hipertextos Claves de estética posmoderna y escrito metafictional
Identificar el texto como hipertexto para valorar la funcionalidad de los recursos utilizados en una nueva creación y determinar con mayor matización la intencionalidad 1. Comprender que la producción/creación literaria tiene base hipertextual y determinar las perspectivas de lectura que ofrece el hipertexto. 2. Tomar conciencia de la relevancia de las relaciones entre diferentes hipertextos, en cuanto integrantes potenciales de la <i>red general</i> del sistema literario, así como de	1. Remisión y referencia a hipotextos conocidos en el marco tradicional-convencional. Presencia de diferentes recursos de vinculación según las distintas modalidades textuales. 2. El texto apela a una intencionada complicidad con el lector (identificaciones, correlaciones y subversiones en relación al

sus (hiper)vínculos con diversos marcos culturales y las <i>diversas literaturas</i>. 3. Interaccionar con el (hipe)rtexto y con cada uno de sus <<nexos>>, desarrollando estrategias específicas para acceder a los nexos hipertextuales del discurso. 4. Buscar e identificar referencias y seleccionar indicios e informaciones para establecer conexiones con distintas obras. 5. Identificar las claves que conectan (vinculan, hipervinculan) estos (hiper)textos con otros posibles nodos en la red del sistema literario (o de otros sistemas o producciones multimodales). 6. Potenciar estrategias cognitivas de lectura, en especial la identificación y la relación de referentes hipotextuales para comprender e interpretar. 7. Proyectar la funcionalidad de los recursos que emplea el texto para reconstruir el significado del texto, la interpretación y la valoración personal, etc. 8. Seguir las conexiones del hipertexto literario que unen varios <<bloques>> reticulares (desde el álbum al texto que muestra sus conexiones intertextuales, el texto metaficcional, metaliterario y/o postmoderno, para pasar a los hipertextos digitales, de e-literaturas, u otras textualidades generadas en medios digitales, audiovisuales y multimodales).	hipotexto). 3. Cambio de intencionalidad/moraleja/valoración. 4. Revisión/incorporación/sustitución de valores. 5. Uso lingüístico próximo al registro coloquial y, en algún caso, incluso de argor. 6. Inclusión de facetas contraculturales en alguna ocasión. 7. Crítica incluso con lo políticamente correcto, de lo que hace parodia. 8. Creación de un nuevo hipertexto. 9. Incorporación de claves metanarrativas: • Alusiones a facetas concretas del hipotexto –que no aparecen narradas o mencionadas en nuevo texto. • Variación del final/intencionalidad. • Cambio de tono y estilo; incorporación de usos y registros de lengua cotidiana. • Modificación (síntesis, reducción, amplificación, paralelismo de la estructura narrativa (y/o de su contenido). • Uso de la ironía, humor e intención paródica. • Clave introspectiva del personaje/función crítica del

9. Observar cómo las producciones resultantes de los procedimientos de la hipertextualidad cobran entidad cuando el lector identifica en el hipertexto la reelaboración/retextualización que ha realizado el autor a partir de hipotextos. 10. Ser <<conscientes de sus procesos cognitivos (y de que estos no difieren tanto de los de los expertos) de un modo que no habían experimentado nunca>> (Pajares, 2005, p. 205).	narrador. • Modificaciones de los personajes. • Cambio de época y/o contexto histórico y predominio de la traslación al contexto urbano. • Tratamiento <<realista>> y contextualizado de la ficción/maravillosa historia. • Inclusión de un nuevo conflicto (clave para la expansión de la historia, para el tratamiento del personaje protagonista y para la nueva historia). • Metalepsis. • Mise en abyme.

TABLA II.4. Comparación de objetivos de lectura. Fuente: Mendoza (2012b, pp. 97-98)

Abordado el concepto de hipertexto (red de conexiones textuales, que se multiplica con la tecnología, hasta hacerse no un texto sino un proceso de lectura, inacabado, y que está en la esencia misma del discurso literario aunque el lector pueda ignorarlo por no saber identificar los posibles referentes) y su potencial didáctico y formativo, centramos la atención, ahora, en torno a dos categorías que, si bien suelen utilizarse de modo indistinto, algunos autores las han abordado como términos que aluden a realidades diferenciadas: minificción y/o microficción.

En cualquiera de los conceptos, *minificción* o *microficción*, quedan recogidos los dos elementos básicos: la brevedad y la ficcionalidad inherente no al texto literario en sí, sino al lector que la asume en el llamado “pacto de ficción” con el texto.

Un fenómeno que, caracterizado, en cualquier caso, por la extrema concisión, ha repartido su uso alternativo por España (microficción) y por Latinoamérica (minificción), como comenta Andrés-Suárez (2010, p. 27; 2013, p. 28) citada en el capítulo “Fomento de la escritura: hipertextos en el aula. Microficciones: invención transgresora” (Morote, 2015b, p. 340), donde, desde el mismo título, me posiciono a favor del primero como una categoría amplia, discursiva (microtexto) si bien respeto el término empleado por cada uno de los estudiosos, investigadores y escritores citados.

Llevado al ámbito literario, si bien en didáctica se usa a menudo el término *minificción* (Romea, 2013) me inclino por el uso de *microficción*, *microrrelato*/*microcuento* por su extensión en el ámbito hispano y por la nula operatividad didáctica que la confusión terminológica aporta a un aula. Recordemos, por ejemplo, cómo D. Lagmanovich (2006a), incluye la minificción dentro la categoría microtexto ficcional –texto verbal breve de carácter ficcional-, donde el criterio básico es la extensión del texto, la ficcionalidad literaria y la literariedad o función estética. Microtexto ficcional que puede ser narrativo, donde incluye el microrrelato, o no narrativo, al que pertenecen, por ejemplo, las minificciones audiovisuales –texto publicitario, videoclip, cinematográficas-, el aforismo, la máxima, la sentencia, el grafitti, el haiku o microtexto dramático.

Y añadamos un ejemplo más que ilustre cómo esta profusión terminológica aportada por los especialistas en este ámbito de estudio carece de relevancia en el reducido ámbito de aplicación discente del aula. Es el caso de la distinción misma que la especialista Dolores M. Koch establece entre minicuento (microcuento) y microrrelato, citada por Lagmanovich (2006a, p. 27).

F. Noguero se inclina por el término *microficción*, que concibe como un género excéntrico (Mayr, 2008, citada en Morote, 2015b, p. 340): un texto perceptible a un solo golpe de vista, síntesis de una emoción o un hecho vital, caracterizado por la libertad formal, temática, lingüística, pragmática y por un cierto toque ingenioso (lírico) que lo convierte en un hecho que extraña e impacta en el lector. Acude la ensayista española a la intertextualidad, manifestada como parodia, ironía, sarcasmo..., como rasgo definitorio con que el autor, con ingenio, comunica mucho más de lo que dice. Y añade a esta

“excentricidad genérica”, que cree una constante a lo largo de la historia de la literatura, otros como: la ambigüedad semántica intencionada, dependiente de la capacidad del lector para descubrir e interpretar las relaciones intertextuales; la pluralidad de temas tratados; su origen localizado en la tradición oral; el humor, la ironía o el sarcasmo; la insuficiencia semántica y la concentración máxima que exigen un lector competente, activo y cooperativo.

Por su parte, I. Andrés-Suárez (2010) recurre a la expresión “supracategoría literaria poligenérica” para referirse a la *minificción*, de la que quedan excluidos aquellos discursos expositivo-argumentativos en los que no existe una dimensión ficcional (aforismo, sentencia, máxima, greguería, chiste lingüístico...), sino reflexión, pensamiento u ocurrencia.

(...), como Graciela Tomassini y Stella Maris Colombo, pienso que la *minificción* recubre un área mucho más vasta que la de *microrrelato*, para mí, la *minificción* es una supracategoría literaria poligenérica, un hiperónimo que agrupa a los microtextos literarios ficcionales en prosa, tanto a los narrativos (el microrrelato, por supuesto, pero también las otras manifestaciones de la microtextualidad narrativa, como la fábula, la parábola, la anécdota, la escena o el caso, por ejemplo) como a los que no son narrativos (por ejemplo, el bestiario – casi todos son descriptivos-, el poema en prosa, la estampa o el miniensayo). (p. 30)

Un uso indistinto al que, además, la amplia serie de términos, a veces ingeniosos y bellos, surgidos en torno a estos, poco ha contribuido a perfilar sus definiciones. Aun así, estamos ante un fenómeno de actualidad cuya proyección en el aula facilita el desarrollo de competencias en los alumnos (comunicativa, discursiva, literaria, artística...) y ha desatado la contemplación de nuevos paradigmas y poéticas que ayuden a interpretar el momento histórico presente. Un fenómeno cuyo advenimiento algunos autores, por ejemplo, J.A. Eppe (2008), asocian a un contexto de modernidad en sociedades metropolitanas, cuya falta de sentido de comunidad o percepción de las relaciones humanas como contactos efímeros o meramente circunstanciales convierten los espacios urbanos en lugares desconocidos, exóticos, misteriosos, incluso, amenazantes donde

también puede surgir la fantasía, la invención imaginativa. Un contexto social (de origen en el Romanticismo) que ha llevado a una nueva manera de ver e interpretar el mundo que propicia una nueva estética y nuevos cauces formales (narrativos) breves: *poema en prosa* y *narración fragmentada*, que, en opinión de Epple hacen de la minificción un género autónomo [“Es el comienzo de otra historia” (p. 134), concluye el autor] a partir de los primeros libros minificcionales, en España, *Caprichos* (1925), de Ramón Gómez de la Serna, y en Hispanoamérica, entre otros libros y autores, *Varia invención* (1949) y *Confabulario* (1952), de Juan José Arreola.

La microficción/minificción o ficción breve, tratada como género, recurso o estrategia no deja de poseer un potencial pedagógico y didáctico y de ser un reclamo social en la actualidad, pues facilita el uso creativo de la lengua, la hibridación de géneros y su vinculación con temas sociales, culturales y literarios, en opinión de Sánchez-Epple, y participa, especialmente, de rasgos como la brevedad, el fragmentarismo o la metafiction, entre otros, reconocidos por L. Zavala, citados ambos en Bados (2013), quien reconoce, además, cómo suscita la implicación y la respuesta de los lectores como escritores en escritura tanto individual como colectiva. Su carácter breve le aporta la chispa, el desafío de la visión instantánea y sintética que, en la tradición cultural, recogen los aforismos, con el toque de humor, ironía, provocación implícitos en la reescritura de otros textos.

La ficción breve, en el aula, puede ser una estrategia eficaz para el desarrollo de habilidades comunicativas y literarias, pero su eficacia como estrategia didáctica va más allá, en la medida en que permite la adquisición de otras competencias: cultural y artística y autonomía e iniciativa personal (Bados, 2013). Una estrategia que, en su aplicación en las aulas, con el juego intertextual, ha encontrado el reconocimiento de ejercitar al alumno para desarrollar su capacidad interpretativa y crítica, estrategias, destrezas, habilidades y un bagaje lector que definen a un lector competente. Un ámbito, el del aula, que afianza el interés académico ya manifiesto por el género (congresos, jornadas...) y que ayuda a la formación y validación de un canon de lecturas, y al uso del mismo como estrategia de lectura y modalidad de escritura en el aula. Por tanto, su validez cultural es incuestionable.

MICROFICCIONES				
Imaginarios intensos en formato mínimo				
Rapidez sociocomunicativa		Complejidad semántica		
Escritura breve. Lectura instantánea.	Gusto urbano y cibernético por el detalle parabólico.	Fragmentarismo compositivo.	Originalidad inventiva.	Inclusividad transtextual.
		Arquitectura condensada.	Búsqueda de lo denso y lo sorprendente a través de las sugerencias del humor y la poesía.	Flujo de textualidades breves (microrrelatos, haikus, etc.) y de temáticas variadas.
		Indeterminación deliberada.		
		Interpretación de elipsis.		

TABLA II.5. Características de la microficción con fines didácticos. Fuente: Morote (2015b, p. 344)

En efecto, dada la rapidez sociocomunicativa de las microficciones, son discursos de gran interés para la didáctica de la escritura y la lectura literarias en el aula, pues permiten construir textos y comprenderlos e interpretarlos en el corto margen temporal de docencia diaria asignado al área de Lengua castellana y Literatura en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria. Y por tratar textos íntegros y ejercer tareas completas durante una sesión en el aula, mejora, ostensiblemente, la calidad de la tarea comprensiva y expresiva suscitada. En el caso de Educación Infantil, su brevedad hace factible un acercamiento incipiente de los niños a la Educación Literaria, pues la lectura de microficciones adecuadas a su capacidad cognitiva e interés personales puede ser llevada a cabo estimulando lo cercano y lo concreto y dejando margen temporal para dar rienda suelta a la opinión discente en la asamblea o a la recogida de su inventiva colectiva en una pizarra digital, por ejemplo. De hecho, las obras creadas por los niños que se inician en la lectoescritura son microficciones. (Morote, 2015b, p. 344).

De los tres géneros literarios, el narrativo es el que cuenta con mayor tradición didáctica en las aulas. Es un hecho que, en todas las etapas educativas, viene teniendo una mayor aceptación discente el taller de escritura de microcuentos/microrrelatos, sobre cuya

naturaleza o estatuto genérico dentro del sistema literario no existe entre sus estudiosos unanimidad acerca de su originalidad o autonomía genérica, como es el caso de D. Roas (2008), que, con una interesante reflexión y una detallada descripción diacrónica de la evolución del cuento moderno (“género proteico”) de diversas nacionalidades, lo considera un tipo de cuento en el que este ha venido evolucionando, por la vía de la intensificación de la brevedad como una forma más de experimentación narrativa, desde el último tercio del siglo XIX, junto a otras vías como el cuento lírico, el cuento dialogado, el cuento-ensayo, el cuento metaficcional o el anti-cuento (p. 67). Una variante del cuento, con la narratividad e hiperbrevedad como rasgos esenciales, condicionantes de otros formales, temáticos y pragmáticos, también reconocidos por I. Andrés-Suárez (2010, 2013) –autora que sí reconoce al microrrelato un estatuto genérico propio, junto a otros especialistas en el tema como F. Noguero, D. Lagmanovich, L. Zavala o J.A. Epple, entre otros-. Proceso de intensificación que, según Roas, se inicia sin conciencia de estar creando un género nuevo que justifica no sólo por razones estéticas (influencia del Modernismo y la Vanguardia) sino, además, por exigencias estructurales de las publicaciones periódicas.

Roas (2008) defiende como tesis, en definitiva, que:

(...) no existen razones estructurales ni temáticas (incluso me atrevería a decir pragmáticas) que doten al microrrelato de un estatuto genérico propio y, por ello, autónomo respecto al cuento. Habría que definir entonces al microrrelato como una variante más del cuento que corresponde a una de las diversas vías por las que ha evolucionado el género desde que Poe estableciera sus principios básicos: la apuesta por la intensificación de la brevedad. (p. 66).

A pesar de que numerosos estudios de críticos, tanto españoles como hispanoamericanos, aportan una serie de rasgos que creen definitorios del microcuento como género autónomo, agrupados en cuatro grandes niveles textuales o categorías (discursivos, formales, temáticos y pragmáticos), Roas trata de demostrar, desmontando cada uno de ellos, que el microcuento no contraviene el modelo discursivo del cuento ya definido por Edgar Allan Poe desde 1842, por lo que no tiene autonomía genérica.

Rasgos	- Narratividad

discursivos	- Hiperbrevedad: concisión e intensidad expresiva. - Fragmentariedad. - Hibridez genérica.
Rasgos formales	- Trama: ausencia de complejidad estructural. - Personajes: mínima caracterización psicológica, raramente descritos, en muchas ocasiones anónimos, utilización de personajes-tipo... - Espacio: construcción esencializada, escasez o ausencia de descripciones, reducidas referencias a lugares concretos... - Tiempo: utilización extrema de la elipsis. - Diálogos: ausentes si no son extremadamente significativos y funcionales. - Final sorpresivo y/o enigmático. - Importancia del título. - Experimentación lingüística.
Rasgos temáticos	- Intertextualidad: siempre entendida aquí como diálogo paródico con otros textos. - Metaficción. - Ironía, parodia, humor. - Intención crítica.
Rasgos pragmáticos	- Necesario impacto sobre el lector. - Exigencia de un lector activo.

TABLA II.6. Rasgos característicos frecuentes en las definiciones dadas del microcuento. Fuente: D. Roas (2008, pp. 50-51)

Al margen de la babel terminológica levantada sobre este concepto con términos²⁰ que se mueven entre lo pintoresco de algunos (sea en castellano: *nanocuento*, *textículo*, *brevicuento*, *cuento vertiginoso*, *cuento liliputiense*, *cuento jíbaro*, *instantáneas*, *microscópicas*...; sea en inglés: *sudden fiction*, *flash fiction*, *short short*...) y la especial belleza de otras expresiones (*narrativa del relámpago*, *escritura bonsái*, *pigmeos de la narrativa*, *cuento relampagueante*, *cápsula de ingenio*, *señales de humo*, *narraciones al vuelo*...), una definición válida para la aplicación discente del microcuento (género ya emblemático del siglo XXI) en el aula sería la aportada por I. Andrés-Suárez (2010, 2013): texto literario ficcional en prosa caracterizado por la narratividad y la hiperbrevedad como

²⁰ Relación de términos recopilados y citados en Ródenas de Moya (2008, p. 83); Martínez (2013, p. 10) y E. Morote (2015b, pp. 341).

rasgos fundamentales o constituyentes estructurales, los cuales propician o condicionan aquellos otros con que se han caracterizado constantemente y que figuran en esa clasificación aportada por Roas.

En definitiva, es un texto narrativo hiperbreve (en torno a 200 palabras), con cierto carácter lírico a veces, capaz de producir un impacto emotivo en el lector, que ha de saber interpretar las señales lingüísticas o los vacíos, y abierto a la experimentación lingüística, genérica y la intertextualidad literaria con cualquier tema. (Morote, 2015b, p. 343).

Definición interesante la dada por la escritora argentina Ana María Shua (2011, citada en R. Navarro, 2013): “<<un espectáculo pequeño pero bien organizado>>” (p. 265), que incide en una construcción original, cuidada, elaborada atractiva y sorprendente para el lector.

Para la mayoría de los críticos (I. Andrés-Suárez, D. Lagmanovich o L. Zavala, por ejemplo²¹), en relación con su trayectoria, los orígenes del microcuento como género, pues, suelen situarse en el Modernismo, pero se han reconocido antecedentes en las antiguas tradiciones literarias europeas, orientales o precolombinas, sin que ello suponga que haya continuidad, ni que la hiperbrevedad narrativa sea un invento del microrrelato, de lo que se citan numerosas muestras en la tradición literaria española de la Edad Media y del Siglo de Oro (Bustamante, 2012). J.A. Epple, por ejemplo, establece una distinción de tres tipos de relatos brevísimos en la tradición literaria universal (maravillosos, orales e intercalados) y Gómez Yebra, por su parte, considera que algunas de los textos que se citan como antecedentes remotos están alejados de la narración literaria.

La invención de microrrelatos se remonta a las literaturas clásica y medieval de voluntad didáctica, si bien su consolidación como género independiente advino con el Modernismo y las Vanguardias, esforzados por delinear su concisión verbal, su esencia hiperbreve como definitoria de un texto diferenciado de otros narrativos y, sobre todo, su conformación y presentación como literatura de autor. Eduardo Berti, citado en Diego Erlan (2014), menciona lo paradójico de que el texto más novedoso hunda sus raíces en la tradición oral (antiguos textos egipcios y sumerios) y en los textos breves antiguos como el *Calila e Dimna* y *Las mil y una noches*. (Morote, 2015b, p. 341).

²¹ Citados en Andrés-Suárez (2010, p.33).

Fue a partir del siglo XX cuando, mediante procesos de hibridación, deslizamientos y decantaciones, iría tomando forma el nuevo subgénero, por influencia de diferentes tendencias culturales y estéticas, en especial, por la denominada “estética de la brevedad” (lo máximo en lo mínimo²²), que, en opinión de Ródenas influyó en todas las formas textuales (Ródenas de Moya, 2008; Bustamante, 2012), sin olvidar otras razones más prosaicas de naturaleza práctica, como las limitaciones de espacio impuestas por la prensa para los relatos, distintos al folletón del siglo XIX, que, además, se convirtieron en un género de amplio consumo popular. El mismo autor cita el poema en prosa de Baudelaire como precursor del microrrelato, si bien el germen de la microficción se localiza, en opinión de buena parte de sus estudiosos, en el Modernismo hispánico²³, con una prosa fragmentaria. En España, su nacimiento afectó a todos los géneros y modos de escritura, lo que llevó consigo un cambio en la concepción de la literatura, alejada del realismo (ruptura de límites en los géneros, abandono de la estética realista, visión fragmentada de la realidad y experimentación de las capacidades expresivas del lenguaje) y una revitalización del interés por formas antiguas como el aforismo, por ejemplo, y poemas muy breves, entre el haiku y la copla (Andrés-Suárez, 2010, p. 39; Ródenas de Moya, 2008, p. 103).

Unos inicios que, en el ámbito hispanoamericano, se sitúan, en general, a principios del s. XX, con la publicación del texto “A Circe” (1914), del mexicano Julio Torri, en un periodo de surgimiento y apogeo de varias vanguardias artísticas y corrientes literarias, y de cuyo desarrollo posterior se responsabiliza a autores como Juan José Arreola, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar y Augusto Monterroso.

²² Un lema o una filosofía que, con ligeras variantes (“basta lo suficiente”, definía la ambición depurativa de origen simbolista y que no todos comparten. Clarín entendía que la fuerte tendencia a la narración tan breve podía convertirse en una amenaza de la seriedad del autor (Ródenas de Moya, 2008, p.83) y económica si cobraba en función de la extensión del texto publicado (Roas, 2008, p. 69). Más próximo en el tiempo, también José María Merino se ha mostrado contrario a aceptar como válido todo texto por breve. (Roas, 2008, p. 63).

²³ Sin embargo, Roas (2008) defiende la tesis de que su surgimiento no se localiza en el Modernismo hispanoamericano para luego desarrollarse en la literatura española, sino que se trata de “un proceso general de la narrativa breve occidental iniciado en la segunda mitad del siglo XIX” (p. 70), con autores como, por ejemplo, Ambrose Bierce, Jules Renard, E. de Queiroz o Pío Baroja, entre otros muchos, para ser cultivado en los años 20 y 30, incluso, por autores ajenos a la corriente vanguardista.

Paradigmas de la brevedad en la literatura española fueron, entonces, Juan Ramón Jiménez²⁴ (quien ya se había iniciado en esta narrativa breve –poema en prosa y narración breve– cuando la obra de Rubén Darío vino a ser determinante en muchos autores tanto en España como en Hispanoamérica, especialmente, tras la publicación de *Azul*) y Ramón Gómez de la Serna, inclinados, el primero, hacia un proceso de depuración formal de la poesía y la ruptura de los límites genéricos; el segundo, hacia la fragmentación de la novela y la elaboración de libros misceláneos (Andrés-Suárez, 2010, p. 36). Práctica de escritura que, aun siendo aún inestable, con rasgos afines con el poema en prosa, la prosa poética y el cuento clásico, y con escasa divulgación en libros autónomos, relegados, pues, a revistas, encontró, entonces, acomodo en autores reconocidos como José Moreno Villa, José Bergamín, Federico García Lorca, Benjamín Jarnés, etc., que experimentaron ya, en el camino de exploración de varias formas textuales, una prosa transgresora, con un mestizaje de géneros.

En España, los primeros textos hiperbreves que poseen plenamente estas características son de principios del siglo XX y corresponden a Juan Ramón Jiménez y a Ramón Gómez de la Serna. (...), el primero llegó a lo que en la actualidad denominamos microrrelato a partir del poema en prosa. (...) Otra figura clave para comprender la trayectoria de esta forma narrativa brevísima es Ramón Gómez de la Serna, un autor situado a medio camino entre el declive del Modernismo y la irrupción de las Vanguardias, que llegó al microrrelato mediante un proceso de disminución de los componentes no narrativos del cuento y la simplificación de los narrativos. (Andrés-Suárez, 2013, pp. 31-33).

En la trayectoria de este género (Andrés-Suárez, 2010, 2013; Ródenas de Moya, 2008), tras ese periodo inicial, se aprecia una nueva etapa que corresponde a la llamada Generación de Medio Siglo, en la que se reconocen a los autores con más fortuna en su práctica, como Ana María Matute con *Los niños tontos* (1956), Max Aub con los *Crímenes ejemplares* (1957) y *Neutral corner* (1962), de Ignacio Aldecoa. Y a los que se suman una extensa nómina de escritores españoles que cultivaron el microrrelato de

²⁴ Se citan como ejemplos de una poética de la brevedad sus reflexiones vertidas en *Diario de un poeta recién casado* (1917), donde concibe la escritura breve como arte con capacidad evocadora y como un acto de elevada moralidad, y las líneas del prólogo a su libro inédito *Cuentos largos*, de las que se extrae la fórmula emblemática de una estética de la brevedad “basta lo suficiente”, con la que preconiza la reducción extrema o el esfuerzo de síntesis en su formulación lingüística.

forma más o menos esporádica y, en algunos casos, recogidos en antologías: Álvaro Cunqueiro, con algunos textos incorporados al libro *Flores del año mil y pico de ave* (1968); Francisco Ayala, con *El jardín de las delicias* (1971); las antologías de numerosos autores editadas por Antonio Beneyto, donde figuran textos hiperbreves de Max Aub, Ana María Moix, Camilo José Cela, Carlos Edmundo de Ory, Cristóbal Serra, etc. Títulos aquellos que sirvieron de germen para tan larga nómina de autores que, aun alejándose del realismo mimético imperante en sus composiciones, no eludieron los problemas sociales, la captación de emociones, o exploraron la relación del texto narrativo con la lírica, el género fantástico, la literatura del absurdo, de misterio, el mundo onírico... manifestando, en algunos casos (los llamados postistas, como Carlos Edmundo de Ory, Juan Eduardo Cirlot y Cristóbal Serra), una apuesta apasionada por la hiperbrevedad y el hibridismo genérico como mecanismo de depuración formal y expresiva, si bien, en muchas ocasiones, sus microcuentos adolecían del rasgo considerado fundamental: la narratividad, asemejándose más a una evocación lírica o un poema en prosa. (Andrés-Suárez, 2010, pp. 38-40).



Figura II.3. Foto de alumna²⁵ de 1º ESO leyendo los *Crímenes ejemplares* en tarea de lectura del Proyecto 2

Por tanto, aun a pesar del freno a la creatividad y al fecundo desarrollo artístico general que supuso la Guerra Civil (1936-1939), se puede afirmar que, “a partir de la segunda mitad del siglo XX, el microrrelato se consolida genéricamente como cauce de

²⁵ Se cuenta con la pertinente autorización para, en el marco de las actividades docentes, con fines pedagógicos, se puedan tomar imágenes de los alumnos.

expresión de un nuevo tiempo y como ejercicio de reescritura evocador con señas de identidad como la hiperbrevedad, la intertextualidad y la ambigüedad semántica, lo que implica un sobreesfuerzo en el ejercicio interpretativo²⁶.” (Morote, 2015b, p. 341).

Por último, en este breve recorrido por la trayectoria del microrrelato desde sus orígenes, I. Andrés-Suárez reconoce una tercer fase, llamada de “consolidación y normalización del género” (2010, p. 47). La estética de la brevedad, por tanto, ha ido salpicando, como señala Ródenas de Moya (2008) “la aventura literaria de varias generaciones” (p. 120) en ese intento de crear un Arte Nuevo. En opinión de Roas (2008), insisto, no es sino una demostración de la capacidad de transformación del cuento literario que, por la vía de la intensificación de la brevedad, experimenta la narrativa breve occidental desde la segunda mitad del siglo XIX.

En las últimas décadas del siglo XX y las dos primeras del siglo XXI²⁷, se produce no sólo la consolidación definitiva del microrrelato²⁸, sino también su canonización, en lo que han influido las nuevas tecnologías de la comunicación²⁹, tanto en la creación como en la difusión y recepción, llegando a compartir, según la crítica, rasgos de posmodernidad (López, 2010). El microrrelato enlaza con formas literarias de ficción y no ficción dada su capacidad de hipertextualidad genérica, discursiva y formal (Bustamante, 2012). Destacan autores consolidados como Javier Tomeo, José María

²⁶ Sobreesfuerzo interpretativo que se ha convertido en un atractivo o estímulo para la lectura, por ejemplo, de la obra de Max Aub *Crímenes ejemplares* entre los alumnos de 1º ESO en la intervención diseñada para el último proyecto que forma parte de la presente investigación.

²⁷ Para completar una revisión panorámica de la evolución del microrrelato, desde sus inicios hasta la época contemporánea, tanto en España como el resto de naciones donde se documenta participación, remitimos al estudio de D. Lagmanochich (2006a), L. Bustamante (2012) y B. Pujante (2013).

²⁸ En la actualidad, se aportan caracterizaciones de uno y otro, así como diversas clasificaciones en la teorización sobre los géneros (Ariel, 2013; Cárdenas, 2000; Zavala, 2009; Yezzed, 2008). Asimismo, la peculiaridad de estos textos hace que, en ocasiones, las editoriales sean remisas a apostar por su edición (Yezzed, 2009), por lo que encuentran una vía de comunicación en internet.

²⁹ Proliferan, en las creaciones actuales, comenta I. Andrés-Suárez (2013), los microrrelatos que giran en torno a las nuevas tecnologías y al mundo de la imagen (cine, televisión), con experimentaciones lingüísticas que mezclan lenguajes varios (signos matemáticos, abreviaturas de los móviles, un léxico perteneciente al ámbito cibernético, etc. Destacan, en este sentido, autores como Juan Gracia Armendáriz, José Alberto García Avilés, Francisco Rodríguez Criado, Manuel Espada, Juan José Millás, Federico Fuertes Guzmán o Pilar Galán.

Merino, Luis Mateo Díez, Juan José Millás, Gustavo Martín Garzo, Julia Otxoa, Felipe Benítez Reyes, David Roas, Andrés Neuman, Manuel Moyano, etc.

Al mismo tiempo, se destaca su entronque con formas de expresión que combinan diversos códigos, que se consideran manifestaciones de la postmodernidad narrativa. Se han observado similitudes entre el microrrelato y formas literarias en que predomina el componente lírico, el discurso descriptivo o el texto dramático, entre las que destacan el haiku y los llamados minidramas (Bustamante, 2012), de los que se reconocen sus antecedentes europeos y se localizan ejemplos en la literatura hispanoamericana.

La crítica literaria coincide en considerar el microrrelato como obra de la posmodernidad literaria muy polifacética en temas y recursos discursivos. Las ideas de Noguero (1996) seguidas por Larrea (2001-2002) y Alonso (2009) en defensa de la posmodernidad del microrrelato (que alcanza su auge en los setenta y ochenta) aluden al establecimiento de su canon en paralelo con la estética posmoderna, como expresión de una nueva forma de entender la realidad desde el escepticismo, la disyunción, la apertura, el proceso, el juego y la fragmentación; de ahí el uso de recursos y técnicas distanciadores como el humor, la ironía y la parodia; los finales abiertos a diversas interpretaciones, el virtuosismo intertextual o, entre otros, la experimentación discursiva (con registros lingüísticos, temas, títulos, personajes o formatos). Acude Larrea al ejemplo del microrrelato de Juan Amando Eppe titulado <<Para mirarte mejor>>. (Morote, 2015b, p. 342).

La proliferación del relato hiperbreve en los últimos años se ha justificado acudiendo a razones varias: Juan A. Juristo (2011), director de “Ediciones Irreverentes”, considera el microrrelato un género apropiado para un tiempo en el que, a veces, se es escritor a tiempo reducido. Otros esgrimen motivos como la especial preferencia, en estos tiempos que la vida sucede de forma vertiginosa, por una lectura instantánea; el ritmo frenético de la vida cotidiana en espacios urbanos; la influencia del fragmentarismo de la escritura cibernética o de una sensibilidad que gusta del detalle instantáneo, irónico y parabólico, por la influencia misma de otras artes; la falta de narratividad descubierta en los poemas en prosa; la creencia de que determinadas historias sólo se pueden contar en un formato hiperbreve o, incluso, que se había convertido en un recurso eficaz con que eludir o sortear la censura que, en los años

setenta y ochenta, caracterizaba el contexto socio-histórico hispanoamericano ³⁰ (Morote, 2015b, p. 342).

Finalmente, dado el consenso generalizado de la crítica especializada de que estamos ante un texto narrativo con cierta entidad propia, distinto del cuento literario y del poema en prosa, más allá de esta controversia crítica, es indudable su valor discente por su capacidad de estímulo e innovación hacia la lectura y la escritura en el aula. “Las instituciones educativas (parvularios, escuelas, institutos, universidades) comienzan a comprobar la rentabilidad pedagógica del microcuento como material didáctico, cuya manipulación inteligente permite ganar en eficacia” (Oviedo, 2008, p.486).

De modo que, a modo de resumen, podrían enumerarse unos mínimos rasgos que, en general, se han aportado como caracterizadores del mismo y que facilitan su aplicación didáctica en el aula:

- Narratividad (contar una historia).
- Hiperbrevedad, que conduce a:
 - La minimización de los elementos del texto narrativo (con la búsqueda de lo que se ha llamado “atajos de la ficción”³¹, por ejemplo, en el tratamiento del orden temporal; la ruptura de la progresión tradicional de la trama en planteamiento-nudo-desenlace; escaso desarrollo de espacios y de caracterización psicológica de los personajes, a veces, ni siquiera señalados con un nombre; la importancia de los paratextos, por ejemplo, el título...)³².

³⁰ Se puede ejemplificar con el texto hiperbreve del chileno Omar Lara “Toque de queda” que cita M.I. Larrea (2001-2002), donde la autora reflexiona, entre otros aspectos, sobre el contexto socio-cultural en que emerge este género en Hispanoamérica.

³¹ Ver el artículo de A. Boccuti “Los atajos de la ficción” (2009), publicado en la revista *Etudes romanes de Brno* (2), 107-119. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4267444>.

³² Véase una aportación amplia sobre esos rasgos, por ejemplo, en el artículo de R. Navarro (2013), que teoriza a partir de los microcuentos de Ana María Shua, de quien concibe su narrativa breve como una poética del microrrelato mediante la metaficción, o el capítulo dedicado a la relevancia del título, con análisis pormenorizado de sus funciones y características, en la escritura hiperbreve de B. Pujante (2008).

- La hibridación genérica, en especial, con la poesía³³, pero también con otros géneros no literarios.
- La recurrencia a la intertextualidad, lo que lleva al lector a interaccionar con el texto para descubrir lo que este aporta y relacionarlo con lo aportado por el lector. Es ahí donde el lector descubre cómo la literatura sigue viva, versionando, transformando la propia literatura (metaficción), y con fuerza transgresora para servir de fuente de un contexto social.
- La incorporación o experimentación con otros tipos de discursos y códigos.
- La concisión y el juego lingüístico, muchas veces, ingenioso.
- La búsqueda del efecto sorpresivo en el lector (sorpresa de tipo estético, temático) y la intención crítica con la ironía y la parodia como principales estrategias de construcción del sentido.

Rasgos que llevan al lector/alumno al desarrollo y despliegue activo de estrategias de lectura que faciliten su comprensión e interpretación, así como a la adquisición de aquellas otras en la faceta escritora de este tipo de textos³⁴. Incluso, a una forma de leer distinta a como se lee una novela, pues no necesariamente los libros de microrrelatos han de leerse seguidos.

Antes de abordar la microficción/minificción literaria en el terreno lírico, recuperamos la referencia a esas otras manifestaciones en que se combina con otros códigos de expresión, otras Artes, y que ha venido a ser tarea creativa en los proyectos interdisciplinarios (microficciones literarias que combinan texto verbal, imagen y sonido/música: haikus y microcuentos creados por los propios alumnos que se convertían en hipotextos para nuevos hipertextos imaginativos (multimodal) desde otras

³³ Se argumenta acudiendo a la metáfora y la condensación del lenguaje como rasgos vertebrales, entre otros. (Cairo, 2009, p. 33; Oviedo, 2008, p. 485).

³⁴ D. Lagmanovich (2006a) ofrece un capítulo, “Manual de instrucciones: cómo leer, escribir y analizar microrrelatos”, en el que sus recomendaciones para abordar esos tres actos (leer, escribir y analizar microrrelatos) pretenden arrojar claridad y sencillez ante la problemática que ofrece, según él, un género tan nuevo, y todo desde una premisa básica: el disfrute personal y la puesta en valor de un género que pone al lector ante el espejo de la Historia y la Literatura mismas.

disciplinas –ilustraciones, tiras cómicas y *storyboards*–) diseñados para su aplicación en el aula en esta investigación. En definitiva, nos hemos encontrado con diálogos textuales, polifonía de voces recreadoras de un nuevo sentido en un marco contextual real de una actualidad que pedía, a voz en grito, un uso funcional y comunicativo de los distintos lenguajes, en definitiva, la ejercitación consciente en nuevas miradas descriptivas, reflexivas y críticas de la realidad desde la combinación de la literatura con la imagen, el diseño gráfico y la música³⁵.

Comenta F. Noguerol (2008), en su estudio en torno a la minificción y la iconicidad, la estrecha relación significativa entre ambas por cuanto considera que el elemento visual se encuentra como principio fundamental en los inicios de aquella: en su opinión, poema en prosa y libros de viajes.

Adquiere un cariz insólito cuando los primeros microcuentos de las Vanguardias comienzan a usar la metáfora con un sentido lúdico e iconoclasta, como R. Gómez de la Serna en sus narraciones breves (*disparates* y *caprichos*), o cuando se descubre la conexión con el haiku japonés en los años 20 y 30 del siglo XX en autores hispanoamericanos. Minificciones que, según Noguerol, se llenan de imaginación en textos descriptivos de animales (bestiarios), influidos por las creaciones de Jorge Luis Borges y Juan José Arreola con las que recuperaron géneros olvidados. Finalmente, la autora enumera una serie de factores, característicos de las minificciones, que justifican ese frecuente uso en las mismas:

- La unidad de percepción, esto es, la contemplación de uno y otro texto en un solo golpe de vista para descubrir tantos sentidos como lecturas posibles.
- El componente simbólico, que, como en la imagen, alberga la fuerza sugeridora.
- El recurso a las figuras retóricas por omisión, que permiten silenciar aquello que ha de descubrir el lector, y que provocan el efecto de sorpresa: zeugma, metonimia, yuxtaposición...
- Las epifanías.

³⁵ Desde el Consejo de Europa (2012) se apela, en sus conclusiones, a la necesidad de acudir a distintos lenguajes tanto en tareas de lectura y escritura para el desarrollo de la competencia comunicativa. Se hace referencia a la llamada “alfabetización múltiple”. Ver en [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52012XG1219\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52012XG1219(01)).

- El silencio, revelado con espacios en blanco, paratextos o juegos tipográficos.

Elementos que se descubren, pues, como estrategias discursivas eficaces cuando Noguerol analiza la relación de la minificción con la tira cómica³⁶, donde se emplean los mismos procedimientos metafóricos, que destacamos por la presencia de este tipo de texto discontinuo, como modelo textual (por ejemplo, las viñetas de *Mafalda*, Anexo 7.2.19) y como creación de los alumnos en el modelo didáctico del segundo Proyecto. A propósito de la obra de Quino (*Mafalda*), pero extensible a las demás tiras cómicas y a distintos niveles educativos y competenciales de los alumnos, C. Montero (1991, pp. 247-248) destaca una serie de ventajas para su estudio:

- La brevedad.
- El acceso fácil, con la guía del docente, a la intención comunicativa del autor.
- La riqueza lingüística, con diversidad de registros.
- La disponibilidad rápida y fácil del material.
- La variedad temática, común a diversas culturas.
- La actualidad de los temas, ligados al ámbito nacional e internacional.
- La vinculación con el ámbito familiar y personal, que la hace próxima.
- La fuerza expresiva del lenguaje no verbal o su fácil contribución a crear un ambiente ameno y lúdico en el aula.

³⁶ Ejemplo: la comparación de una tira cómica de Quino -*Toda Mafalda* (1993)- y un texto narrativo de Ana María Shua -“Cazadores de letras”, *Casa de geishas* (1992)-, con el uso de procedimientos narrativos similares para criticar el periodo de opresión política vivido en Argentina durante la llamada Guerra Sucia. Una relación defendida también por L. Lorenzano (2000) en su artículo “El cartón cuenta un cuento. Presencia y ausencia narrativa en el cartón de actualidad político/social”, donde defiende la concomitancia entre el microcuento y el “cartón” o cómic, donde se hallan índices claros de narratividad (presencia de una trama real/histórica), con el recurso de reducción de la peripecia, que le confiere un valor paradójico; si bien destaca, asimismo, la discordancia existente entre ambos textos, basada en que el cartón conjuga la ficción con el documentalismo, lo que lleva a comprenderlo como “una reconfiguración imaginaria de huellas del presente” (p. 35). “El cartón pertenece a la vez al campo narrativo y a una trama político/social a la que revela, alude, sobresignifica.” (p. 35), comenta Lorenzano. En cualquier caso, deja patente su creencia de que este campo de estudio queda abierto dada la influencia de la cultura contemporánea, que conjuga tradición y modernidad, que hace que estos materiales (formas narrativas e icónicas) no estén sujetos a limitaciones tradicionales.

Una relación potente en el sentido discente, tanto en la narrativa como en la poesía³⁷, como venimos defendiendo en este apartado de fundamentación teórica, acorde, además, con los tiempos vividos por los alumnos, que requieren la puesta en práctica de innovaciones educativas, de nuevos enfoques y paradigmas que cuenten con la coexistencia de códigos expresivos diferentes con que desarrollar, más eficazmente, la competencia comunicativa y la educación literaria sin la rémora de la erudición, el academicismo o la reducción a la memorización de contenidos.



Figura II.4. Ilustración a partir de la lectura de un haiku (1º ESO)

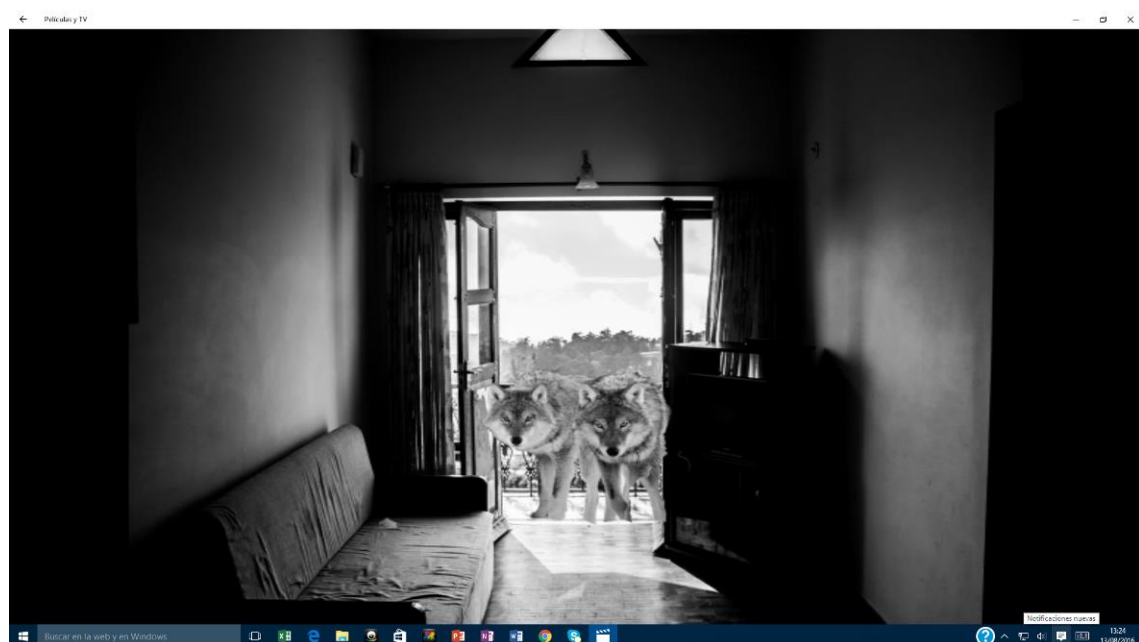
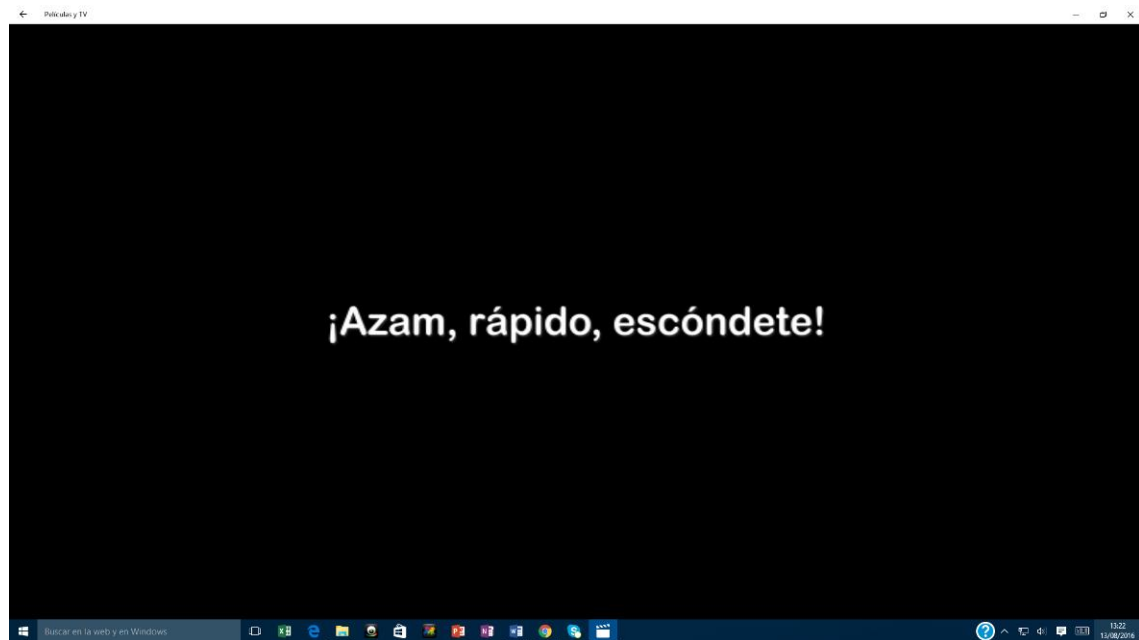
³⁷ Para lo que se cuenta con un modelo teórico que facilita el análisis y un canon de obras y autores consolidado.



Figura II.5. Cómic a partir de un microcuento (1º ESO). Colaboración interdisciplinar del Proyecto 2



Figura II.6. Diseño gráfico (fotogramas y lenguaje del cómic) -1º BACH.- surgido de un microcuento (1º ESO). Colaboración interdisciplinar e internivelar del Proyecto 2



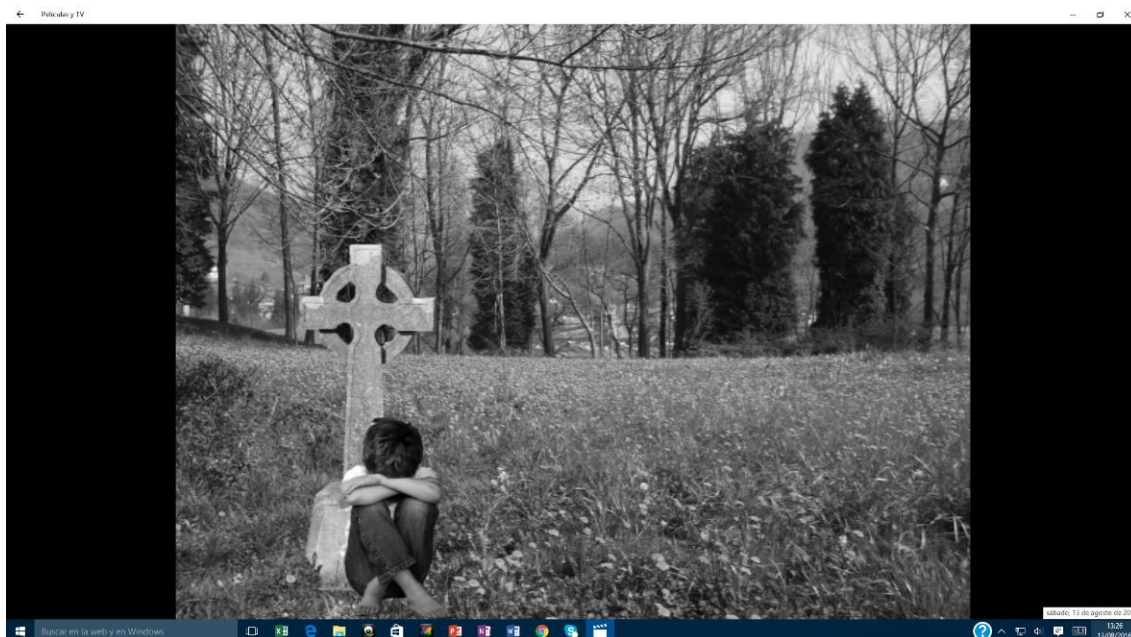


Figura II.7. Imágenes de un *storyboard* (2º BACH.) surgido de un microcuento (1º ESO). Colaboración interdisciplinar e internivelar del Proyecto 2

La importancia del elemento visual en la escritura breve (no sólo del microrrelato) lleva a algunos estudiosos a defender la existencia, desde los años 80, de un nuevo paradigma: el estudio de la minificción audiovisual.

L. Zavala (2008) ofrece un modelo teórico de análisis de la minificción literaria aplicable en el estudio de las que denomina minificciones extraliterarias (gráficas, musicales y audiovisuales): “el reconocimiento de sus componentes metafóricos y metonímicos, respectivamente.” (p. 213).

MINIFICCIÓN	RASGOS COMPARTIDOS	PROCEDIMIENTOS COMPARTIDOS	FRECUENCIA DE USO
LITERARIA Y AUDIOVISUAL (cortos y <i>trailers</i> cinematográficos, <i>videoclips</i> musicales, cortos o <i>spots</i> publicitarios,	Brevedad extrema	Metonimización (condensación narrativa): alusiones, implícitos y elipsis.	Recurso predominante en los géneros con finalidad comercial.
	Carácter poético	Metaforización (sustitución alegórica): alegorías, paralelismos y	Recurso predominante en la minificción literaria y audiovisual de

animaciones experimentales...)		sustituciones.	naturaleza artística.

TABLA II.7. Sistematización del modelo teórico de análisis de minificciones literarias y audiovisuales propuesto por

L. Zavala (2008)

Reproducimos, a continuación, como ejemplo de su desarrollo analítico, el texto literario hiperbreve de Ana María Shua -nº 21 de *La señuera*- en el que nos descubre su recurrencia a la metonimia del mundo infantil o el universo imaginario de *La caperucita roja*, y, en su frase final, a la metáfora del mundo adulto:

Con petiverias, pervincas y espicanardos me entretengo en el bosque. Las petiverias son olorosas, las pervincas son azules, los espicanardos parecen valerianas. Pero pasan las horas y el lobo no viene. ¿Qué tendrá mi abuelita que a mí me falte? (p. 216)

En definitiva, la microficción es un género de actualidad, pues, que crea nuevos cauces de expresión, a veces, complejos, dada su capacidad transgresora y desautomatizadora de la realidad, pero cuyos procedimientos facilitan el enlace con otras prácticas comunicativas propias de la cultura de la imagen actual (Morote, 2015b, p. 341).

Microficción literaria y audiovisual abordadas como tareas comunicativas y funcionales en un modelo didáctico que hacía de este género, tan proteico como motivador para un lector adolescente necesitado del desarrollo tanto de su intertexto lector como de competencias comunicativas, un género objeto de recreación con nuevos hipertextos en colaboración tanto interdisciplinar como internivelar.

Al mismo tiempo, la microficción se convertía en el espacio de encuentro entre la lectura y creación del alumno y la capacidad crítica del mismo a través del diálogo intertextual desde la exploración inicial lectora de los modelos textuales hasta esa segunda lectura de sus creaciones que los convirtiera en nuevos recreadores y reintérpretes de sus textos convertidos en hipotextos para las microficciones audiovisuales con el uso de las TIC.

Un género literario, pues, convertido en recurso didáctico para la feliz adquisición de competencias comunicativa (ya establecida por el Marco Común de Referencia de las Lenguas publicado por el Consejo de Europa), lectora³⁸ (según el programa PISA) y literaria (Caro y González, 2014a). Un ámbito formativo donde la literatura ha favorecido, mediante el diseño de un canon formativo de lecturas en los proyectos (textos multimodales, continuos, discontinuos...) y tareas de escritura creativas, encuentros personales, experiencias vitales de los alumnos desde su contexto social (Caro y Valverde, 2014b).

El género lírico constituye el espacio por excelencia para el despliegue de la imaginación, que, como indicaba el poeta romántico inglés Percy Bysshe Shelley en su *Defensa de la poesía* (1822), es, junto a la razón, una de las facultades con que el ser humano se representa el mundo (De Teresa, 2010). Al mismo tiempo, permite no sólo el desarrollo de competencias básicas, sino, también, de la competencia emocional.

El género lírico aúna música e imagen vivas, pues se recuerda con ritmo y vive de esencias. Son características de la poesía: la síntesis, la imaginación y la subjetividad. De ahí la gran virtud de la poesía: ser menos referencial que la novela. Sus virtudes son las necesidades cognitivas de la educación, pues, cognitivamente, la poesía tiene un amplio marco de incidencia en Educación Primaria, pues la imaginación está abierta a cualquier tratamiento disciplinar. Por tanto, en la poesía, puede trabajar cualquier alumno, por lo que debe ser flexible. La poesía no sólo trata de los sentimientos, no es sólo revelativa de éxitos o fracasos, sino que puede tener muchas actitudes, como muchos los referentes y las disciplinas. Sucede, además, que la enseñanza de la misma y el comentario de textos en el aula no suele vincularse al proceso de recepción de un texto, lo que lleva a algunos autores, como G. Mounin a hablar de “estafa comunicativa”, por cuanto se desestima cualquier aportación del alumno que no coincida con la interpretación oficial reconocida bibliográficamente

³⁸ Dado que se contempla el desarrollo del texto crítico en el modelo didáctico del último proyecto, dentro del plan lector diseñado para 4º ESO, desde textos continuos y multimodales, véase una descripción, pormenorizada, del proceso de lectura creativa que conduce a aquel desde la comprensión lectora en el artículo de M.T. Caro y M. González (2011), remitido al I Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora.

(Sánchez-Enciso, 2008, p. 63). Lo cual impide el desarrollo tanto de la creatividad como del espíritu crítico y la implicación activa en el conocimiento.

Pensar en educar literariamente requiere del acceso en las aulas no sólo a lecturas cada vez más complejas (Jover, 2008) sino, también, a la lectura de poesía, género que requiere de la mediación del docente, por lo que se propone su tratamiento en el aula mediante la lectura y escritura individual y colaborativa con tareas modelizadas con el fin de enseñar a leer literariamente, a leer textos literarios y, con la mediación, a apreciar el uso literario, estético de la palabra activando la capacidad afectiva de los alumnos, más allá de medir versos si no se llega a conectar con el comportamiento de la persona, con sus necesidades o sus emociones, así como con su proyección social. Y es que la cognición no es sólo conocimiento objetivo, sino, también, subjetivo.

Por tanto, habría que optar por una nueva pedagogía de la poesía, y de la literatura en general, en las aulas, así como revisar o reflexionar sobre la función misma de la literatura en este nuevo contexto social (Mata, 2008; Rincón, 2010), todo ello en aras de facilitar y mejorar la adquisición de la competencia literaria por parte de los alumnos.

La lectura ha de estar relacionada con la vida, de ahí que los talleres de escritura creativa en el aula, por tanto, deban contemplarse como un proceso en el que la vida biológica para a ser vida como biografía. Es la conquista de la libertad y la imaginación creadora del alumno, de la libertad como goce vital cuando se convierte en autor literario. Un *curriculum vitae* al que se le añade un *curriculum retoricae*, en términos de Landero (2008).

En esta nueva pedagogía, D. Cavalli (2012) realiza una revisión, en su marco teórico, de un corpus de disciplinas que vienen a dar sentido a la práctica educativa aportando un conocimiento que enriquece, según ella, tanto a la Didáctica de la Literatura como al lector de poesía en formación: una mirada cognitiva hacia los lectores de poesía en ciernes, en los que el sentimiento desempeña un papel relevante. Disciplinas como la Poética cognitiva o la Teoría y Crítica literarias son revisadas para abordar la hipótesis del valor que la poesía tiene en la formación inicial del individuo

como lector no profesional, conocer sobre su experiencia de lectura de poesía en profundidad (se abordan tópicos relevantes para el conocimiento de la experiencia de lectura de textos poéticos como el efecto afectivo de la literatura) para que ese conocimiento tenga valor en su formación. Se trata, pues, según afirma Cavalli, de un campo de estudio (el de la Poética cognitiva) emergente que puede aportar conocimiento para abordar la experiencia lectora de literatura poética en el aula (cómo funciona la mente al leer literatura y cuál es el papel de la emoción y el sentimiento en esa experiencia) haciendo acopio de los datos que proporcione el contexto social real y los propios participantes.

Centrándonos en el área de interés de nuestra investigación, una de las categorías principales de esta investigación es la microficción que podríamos considerar correlato lírico al microcuento: el haiku, cuya proyección didáctica se basa en el estímulo que despierte o acreciente la animación y el placer por la lectura.

Microficción imbricada con un canon clásico de poesía moderna y contemporánea española y europea cuya cercanía se buscó no sólo a través de la invitación a llevarla a su terreno personal (recurso constante en las tareas de lectura y escritura tanto entre los alumnos del Grado de Magisterio como de Educación Secundaria, favorecido por la selección de poesía contemporánea considerada de la experiencia o cotidiana), sino también mediante la invitación a la reflexión (oral – intercambio en el aula taller- y escrita) y escritura de una glosa interpretativa tanto del poema como de su propia creación que era objeto de lectura compartida en el aula (se comentan los recursos estilísticos y su relación con el contenido y se plantean conexiones con otros textos del mismo autor o de otros periodos literarios³⁹ sin la tradicional imposición rigurosa que supone el reconocimiento no significativo de un conjunto dado de rasgos en textos sin más), revisión y reescritura como hipertexto digital (hipervínculo), y mediante la conexión de la temática de los poemas con el centro de interés que da pie al segundo proyecto, lo que genera nuevos itinerarios

³⁹ La dificultad de los alumnos en el acceso favorable a la lectura de poesía en un proceso similar de trabajo de lectura en el aula en la etapa de Educación Secundaria, necesitada del ejercicio reflexivo y la mediación del docente (que lleve a la aplicación de estrategias y recursos donde se cuente con la interacción grupal y la escritura o reescritura reflexivas), se puede encontrar en la investigación de D. Cavalli (2011).

sucesivos de lecturas más complejas⁴⁰ que favorecen su desarrollo cognitivo y su competencia literaria.

Rima LVIII	GLOSA
47 <i>Cerca, tus labios.</i> <i>Sabor a dulce miel.</i> <i>Como una flor.</i> (Alejandro Campillo López)	47. <i>Con el tono amargo de quien ha pasado por la tristeza del desamor, el poeta plantea, en definitiva, la fugacidad del amor verdadero o placentero. El haiku, en el último verso, identifica a la amada con la flor por la fugacidad con que desaparece su belleza.</i>

TABLA II.8. Ejemplo de glosa interpretativa de un alumno de un haiku, surgido como reescritura intextual imaginativa de una Rima

Los vínculos del microcuento con la poesía han sido reseñados por varios autores. D. Rodríguez (2006, pp. 58-64, citado en Morote, 2015b) acude a tres motivos:

Primero, la densidad semántica, lograda con la poetización de alguna situación o sentimiento, de un acontecimiento banal o, incluso, de la materia onírica. Segundo, el uso recurrente de los tropos frecuentes en el lenguaje poético, además de abundante adjetivación, imágenes sensoriales que refuerzan los temas o la sonoridad que se logra bien mediante los recursos fonéticos habituales, bien mediante el ritmo provocado por los paralelismos sintácticos, la especial progresión del tema o la puntuación. Por último, aspectos de orden pragmático como el efecto sorpresivo, su goce lingüístico y estético, por su carácter breve, intenso e intertextual. (p. 343).

⁴⁰ Nos referimos a la culminación del “Plan lector” diseñado en 4º ESO con los textos periodísticos de opinión, que generaban escrituras creativas críticas tanto líricas (microficción) como críticas (comentario crítico o de opinión) y, en el caso de 1º ESO, dentro del segundo proyecto, a la improvisada incorporación final de la lectura de los relatos “Una belleza congelada” y “El gabinete de las figuras de cera”, pertenecientes a *El libro de los relatos perdidos de Bamberg*, de Reinhold Jung (2014), metáforas de la realidad problemática y las injusticias sociales actuales ligadas al centro de interés del Proyecto del curso 2015-16: los refugiados. Incorporación esta última en la que se apreció una mayor incorporación de alumnos en la interacción reflexiva y un mayor entusiasmo al apreciar que eran capaces de conectar el texto con los leídos y con la actualidad.

Al margen de que el microcuento pueda verse contaminado de rasgos líricos, Lagmanovich (2011) aboga por un deslinde de estas formas de escritura y propone para la escritura poética breve del siglo XX dos orígenes: el haiku y el aforismo, ambas formas breves a las que reconoce cierto carácter ficcional y la capacidad de transmisión elocuente de la sensibilidad del autor. “Pero no relatan, ni tampoco se lo proponen: lo que quieren hacer es presentar una imagen o transmitir una impresión. No tienen capacidad narrativa; no se puede distinguir en ellos una progresión.” (p. 6).

Las propuestas didácticas de esta investigación en torno a la microficción no acaban en el mundo ficcional del microcuento y el haiku, sino que lanzan una mirada más amplia e híbrida hacia el terreno de la forma tradicional del aforismo y la transgresora de la greguería cuando, desde el hipotexto icónico se lanza una reflexión lírica hiperbreve que condensa una posible lectura o interpretación de la imagen (pinturas de Goya, Picasso, Monet, Ramón Gaya, Zacarías Cerezo...). Denominado, en la secuencia didáctica, “leyenda lírica”, por su pretensión de crear, de modo lúdico, un germen para un microrrelato como un ejercicio de pretensión intertextual más en la aproximación al concepto de “intertextualidad” en el Grado de Magisterio.

La lectura en común en el aula como taller lleva a apreciar cómo, normativamente, sólo el uso del tiempo pretérito aproxima las construcciones a la narración; el resto, muestran imágenes y, como aforismos y greguerías, congelando el tiempo, se convierten en fórmulas sentenciosas, a veces, con destellos líricos que, en ocasiones, reformulan temas universales o toman tintes críticos de la actualidad o documentales del pasado. Combinación, pues, de hiperbrevedad, pensamiento y belleza en nuevos hipertextos imaginativos.



- *La fría y amarilla sombra del granado hacen del invierno un guiño alegre y temprano a la primavera.* (Emilia Morote Peñalver)

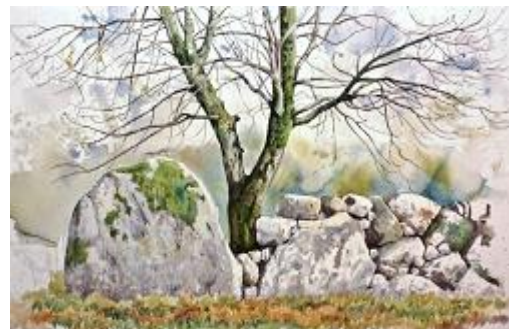
- *El otoño endulza de amarillo la fría blancura de la soledad.* (Emilia Morote Peñalver)



- *Cansadas del eco frío, las palmeras mostraron al mundo sus hermosos dátiles.* (Y. M. C.)



- *Intrépido umbral que desafías al mundo para evocar las legendarias minas de vida.* (E.M. C. G.)



- *El árbol es el diálogo del cielo y la tierra sobre la muerte.* (B. F. S.)

Es interesante recordar el comentario con que cierra su artículo Lagmanovich (2011, p. 8), apelando a la libertad creativa del autor y al carácter mutable y permeable de los géneros y de la obra de arte en general, que no resulta, como comenta, del seguimiento de un código hecho mandamiento, con independencia del reconocimiento de formas (en el terreno de la microficción) que, en cada campo, puedan considerarse prototípicas de un género.

Volvemos a la poesía y nos centramos en esa forma que hemos convertido, en su proyección didáctica en el modelo de esta investigación, en el correlato lírico del microcuento: el haiku. Forma hiperbreve, intensa, sugestiva y sorprendente que condensa un universo de connotaciones estéticas, afectivas o filosóficas en tan sólo 17 sílabas distribuidas en tres versos⁴¹, y a la que se ha emparentado, en la métrica castellana, con formas diversas como la seguidilla, la copla popular, e incluso con la greguería juanramoniana, el anaglifo⁴² y lo que Antonio Espina llamó “concéntricas” - localizadas en sus poemarios *Umbrales* (1918) y *Signario* (1923)-, que, cercanas a las greguerías, “derivan de una drástica abolición de lo circunstancial que muchas veces las reduce a un croquis conceptual”. Lagmanovich (2006b, citado en Morote, 2015b, p. 344), aprecia coincidencias con el microrrelato en su proceso de creación por cuanto exige el ajuste a la brevedad con la palabra justa y la captación por parte del lector de la significación de un título, un inicio o un cierre; además de compartir, añade, su naturaleza humana.

De origen japonés (siglo XVI), ha sido un género que ha ido creciendo paulatinamente (su popularización, en Japón, desde mediados del siglo XVII), sobre todo, desde la praxis favorecida por los medios tecnológicos que han promovido su escritura desde internet⁴³.

Desde su popularización en Japón, a mediados del siglo XVII, hasta su descubrimiento por los escritores orientalistas de Europa, Estados Unidos y América Latina, a lo largo de los siglos XIX y XX, el haiku ha prevalecido como una de las

⁴¹ Inicialmente, parte preliminar de otra composición mayor (*haikai*) surgida como poema colectivo compuesto por el encadenamiento de versos de sucesivos autores que alternaban para su composición. (Hernández-Esquivel, 2012, p. 75).

⁴² Citado en M. Lentzen (1998), en su artículo “Formas líricas breves. El <<haiku>> en las obras poéticas de Juan José Domenchina y Ernestina de Champourcín. En F. Sevilla y C. Alvar (Eds.), *Actas del XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas AIH, II* (pp. 695-702). Centro Virtual Cervantes.

⁴³ Esa expansión masiva por la red ha llevado a reconocerle un sentido democrático al conjugar sus autores la filosofía de la forma original oriental con los rasgos incorporados en las exitosas invenciones de autores de prestigio occidentales que afrontaron su práctica (Octavio Paz, Jorge Luis Borges...). (Studzińska, 2011).

formas de poesía sintética más reconocidas en el mundo. En México, los trabajos de José Juan Tablada (1919, 1922, 1928) introdujeron esta peculiar forma poética y los de Octavio Paz (1957, 1970, 1974, 1990, 1994) presentaron las primeras traducciones al español de poemas compuestos por artistas japoneses como Matsuo Bashō 松尾芭蕉 (1644-1694), Yosa Buson 与謝蕪村 (1716-1783), Kobayashi Issa 小林一茶 (1763-1827) y Masaoka Shiki 正岡子規 (1867-1902). (Hernández-Esquivel, 2012, p. 75).

Su escritura profesional y auge, en el ámbito hispánico, van unidos a la estética renovadora vanguardista (Guillermo de Torre, Gerardo Diego...), si bien ya se identifican haikus con anterioridad en las *Soledades* (1907) de Antonio Machado (Ródenas de Moya, 2008, p. 103). Sobre el sentido del haiku⁴⁴ en la poesía española, se trata de una forma y una experiencia técnica enlazadas, según P. Aullón (2002), con la originalidad y exotismo del Romanticismo y la novedad de los movimientos vanguardistas⁴⁵. Probablemente, a decir de Octavio Paz, fuera su concentración verbal lo que atrajera la atención de autores como Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez o poetas de la Generación del 27, entre otros. Las primeras muestras de haikus de Machado son anteriores, incluso, a la publicación de los poemas del poeta mexicano José Juan Tablada, que se autodenominó introductor del haiku en España, todo ello justificado por la conexión que aquel encontró con la tradición popular, recurriendo a motivos temáticos, despersonalización o uso del verso sorpresa final, gusto por realidades de dimensiones reducidas o juegos fonéticos que se asocian a la poética del poema japonés.

⁴⁴ Término de creación moderna que P. Aullón de Haro prefiere naturalizar reproduciéndolo con “j”: *jaiku*. Aunque también se utiliza “haikú”, la forma más extendida es “haiku”, sin tilde, aceptada ya en el DRAE, que responde a la transcripción fonética directa del japonés (Hernández-Esquivel, 2012, p. 75).

⁴⁵ Se amplían detalles de su evolución en las letras españolas y su relación con formas métricas autóctonas en el artículo “La difusión del *haiku*: Díez-Canedo y la revista *España*” (1987), de J. Rubio, donde se destaca su interés por esa forma poética, que rastrea en la literatura europea y americana de entonces, y sus ejemplificaciones recurriendo a Juan Ramón Jiménez y Antonio Machado, en quienes reconoce el gusto por la imagen, mostrando, además, su complacencia por la labor expansiva realizada por Juan José Tablada. No obstante, no llega a delimitar claramente el concepto, lo que abre su espacio a creaciones como las de Antonio Espina, unos poemas sintéticos con cierta similitud con el haiku - “captación de una impresión paisajística momentánea” (p. 92)- o *haikai*, como era conocido en la época.

V. Haya, en *El espacio interior del haiku* (2015), ofrece las claves didácticas para componer un haiku. Véase, entre otras, la sencillez, la conexión con la vida, la diversidad de interpretaciones desde la sencillez expresiva o la huida de la metáfora.

No obstante, como recurso didáctico, y dada la ingente cantidad de modelos de autores de prestigio que han abandonado, en su praxis, la ortodoxia en torno a este género (más allá de la mera captación del instante), su escritura en el aula no necesita eludir la artificiosidad del lenguaje metafórico si este ha de servir para hacer llegar su intención comunicativa. Así pues, no resulta conveniente, en aras del desarrollo creativo e imaginativo, cerrar la inventiva del haiku, exclusivamente, a la expresión natural de lo que capten nuestros sentidos, a la aprehensión de lo más elemental, sin que el yo pueda alterar o manipular, y a la obligada presencia de esa necesaria palabra que remita o sugiera una estación (*kigo*).

La palabra o frase que simboliza la estación del año a la que se refiere el poema recibe el nombre de *kigo* 季語 ('palabra estacional'), y su amplia utilización en los haikus tradicionales ha llevado a la presunción errónea de que el tema central de este tipo de poemas sólo puede referirse a elementos o sucesos de la naturaleza. El *kigo* es una construcción cultural anterior al haiku, y representa el aprecio que los japoneses tienen por celebrar el paso de cada una de las estaciones del año. (Hernández-Esquivel, 2012, p. 76).

No obstante, la creación canónica, alejada del "yo", además de responder a una creación fascinante que cuida los detalles (proceso de reelaboración, tras la aparente sencillez, diligente con la coherencia semántica y la combinación estética, no resultado de la simple improvisación) para dotar a la sencillez de fuerza expresiva, no deja de ser un símbolo estético en el aula que represente:

- a) El aprecio por aquellos valores unidos a la sencillez, como la humildad.
- b) El aprecio hacia lo colectivo, lo distinto, lo que vaya más allá de la individualidad y nos aleje del sentido de la solidaridad y la justicia.

Ese mismo respeto a las reglas del haiku tradicional aporta, igualmente, ventajas didácticas al aula:

- a) Favorece el desarrollo de la sensibilidad artística o estética, no sólo resultado del juego interpretativo al que somete su brevedad, sino también de la asociación inevitable con imágenes y sonidos⁴⁶, lo que lo convierte en un recurso interdisciplinar significativo.
- b) Anima a continuar su lectura al plantearse su comprensión e interpretación como reto de encontrar la forma completa que esconde el esbozo de su sencillez (no expone una idea).

Es posible aprovechar la inercia creativa del alumno abriendo la experiencia expresiva a un haiku no tradicional para, por ejemplo, facilitar una aproximación al texto poético desde la lectura de la literatura canónica del currículo (las *Rimas*, de Gustavo A. Bécquer o *Marinero en tierra*, de R. Alberti, por ejemplo) que sirva de hipotexto con una clara intención de ejercicio recreativo intertextual, o a las imágenes sugeridoras de valores o de conexión con el mundo y la sociedad que les haya tocado vivir⁴⁷.

En la trayectoria del haiku, el texto verbal ha venido combinándose con una imagen simple y expresiva por parte de los propios poetas, como iniciara Yosa Buson (1716-1784). Esta combinación ha dado lugar al surgimiento de un nuevo género conocido como *haiga*: pintura con haiku (Prieto, 2007, citado en Morote, 2015b, p. 344). La combinación del haiku con nuevos códigos expresivos ha sido una tarea contemplada en sendos modelos didácticos diseñados para las distintas etapas

⁴⁶ Véanse ejemplos de haikus audiovisuales creados por alumnos como tarea interdisciplinar perteneciente al Proyecto 1 ([Anexo 7.2.21](#)).

⁴⁷ No obstante, dada la profusión de escritores espontáneos de este tipo de texto hiperbreve –expansión aprovechada por el mismo Gobierno de Japón con la creación de un concurso para extranjeros amantes de este género- junto al resto de microtextos literarios, por obra y gracia, sobre todo, de su promoción por internet (concursos, talleres, conferencias, congresos, páginas webs...), está muy extendida la creencia de que su escritura no requiere de formación ni literaria ni lingüística especial para lo que se recurre al argumento de su carácter de escritura espontánea y reflejo o muestra sencilla de un instante de la naturaleza -forma canónica-. (Lázaro, 2013).

educativas. Más allá de la mera impresión que defiende la poética convencional, también se pretendía convertir la imagen surgida del haiku en hipertexto imaginativo (imagen fija, confeccionada con técnicas distintas según cada proyecto, o vídeo/*storyboard*) con sentido crítico como nueva lectura reflexiva que despertara verdadera conciencia social, por tanto, auténtica conexión con el entorno próximo, con la sociedad y con la actualidad del alumno.

II

MARCO

METODOLÓGICO

3.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

3.1.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA REFERIDO A ALUMNADO DE GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

El interés y relevancia del tema tratado en esta investigación radican: de un lado, en la necesidad, marcada por los déficits detectados en el devenir en el aula en relación con la competencia discursiva y la escritura creativa que revela el insuficiente nivel de desarrollo de la competencia lectora y educación literaria con que se llega desde estadios educativos inferiores; de otro, en la necesidad del futuro profesor de Educación Primaria de adquirir modelos y estrategias didácticas que lo lleven a concebir la creatividad en las clases de Lengua y Literatura como un mecanismo eficiente para el desarrollo personal y social, el desarrollo integral de la persona en todas las dimensiones (cognitiva, afectiva y efectiva), como parte de una cultura creativa global, social que pueda ser trasladada a sus futuros discentes.

Se encuentran investigaciones que centran su atención en las competencias creativas en los docentes, sobre la creatividad en alumnos de Educación Primaria o en otras disciplinas, pero no centradas en la formación inicial de los futuros docentes y en el área mencionada, pues apenas se piensa en la figura del maestro como un profesional creativo y, quizá, se tiene la creencia de que el alumno ya ha alcanzado un nivel suficiente de competencia lingüística, comunicativa y creativa para proyectarlo en un futuro a sus alumnos, creencia que la experiencia docente confirma equivocada.

Por lo general, los alumnos universitarios no adscriben la enseñanza creativa en Lengua y Literatura a una concepción más amplia que abarca su propio desarrollo personal y su entusiasmo como instrumento útil en el proceso de enseñanza y en la construcción de la vida de sus futuros alumnos. Probablemente, ni siquiera buena parte de los docentes. Rodríguez (1996), en su artículo “Creatividad y formación del

profesorado”⁴⁸, muestra su preocupación por la mejora creativa del profesor/maestro, planteándose interrogantes como: “¿Ser enseñante implica necesariamente ser una persona creativa? ¿El maestro debe llegar a ser creativo? ¿Es necesaria la formación creativa de los maestros? ¿Realmente el maestro puede llegar a ser creativo? ¿Quién y cómo se enseña al maestro a ser creativo?” (p. 1).

Es conveniente, por tanto, que los estudiantes de Educación Primaria perciban la importancia de optar por la creatividad como desafío ante la compleja realidad social que se vive y como potencial en la autogestión de sus aprendizajes (observar, investigar, analizar, comprender, concluir...), que redunde en su gusto por aprender. El alumno no ha de resultar de la suma de aprendizajes en varias asignaturas, sino que se ha de formar como ser y futuro docente creativo, innovador, reflexivo, crítico y con valores capaz de proyectar esa misma docencia creativa sobre sus alumnos.

Saturnino de la Torre, citado en Klimenko (2008, p. 192), considera este siglo XXI el *siglo de la creatividad*, dadas las necesarias transformaciones sociales que plantea una sociedad que ofrece tantos cambios acelerados, impedimentos y violencia social, por lo que la educación ha de proponerse elevar la creatividad a rango social. Para ello, se han de conjugar estrategias educativas que aúnen esfuerzos de todos (docentes, alumnos e instituciones).

Y, ante el objetivo de que los estudiantes del Grado de Magisterio crean en la conveniencia de proyectar una docencia creativa en su futuro como docentes, no se debe olvidar el contexto humano infantil donde sembrarán las semillas de la creatividad como parte integrante de la cultura y del desarrollo como personas educadas en valores de respeto y aprecio por el aprendizaje, un contexto en el que, como se ha indicado en otra ocasión, la poesía y su musicalidad forman parte de su cotidianeidad. La creatividad es, pues, un bien social, así como la creación intertextual, intercultural e interdisciplinar en diferentes niveles educativos que preconizan Caro (2006, p. 356)) y Guerrero (2008), un

⁴⁸ Se plantea el objetivo de presentar un modelo de formación inicial que fomente la creatividad de los futuros docentes de, entonces, la diplomatura de maestro, en especial, en la especialidad de Educación Musical. Y ese modelo se convierte en un proyecto docente en forma de asignatura denominada “Psicología de la Creatividad” (1996, p. 132). Se aborda, pues, desde una dimensión psicológica y pragmática.

bien humano, pues entroncan el afecto y el entusiasmo creador con la imaginación (y otras habilidades cognitivas y metacognitivas)⁴⁹. Por tanto, es coherente hacerles ver, en su formación inicial, que de ellos se espera creatividad, docencia creativa, que ha de formar parte, incluso, de la formación permanente del docente.

Por otra parte, entre las principales y numerosas carencias observadas en niveles superiores –alumnos del Grado de Magisterio–, como las escasas habilidades de comprensión y expresión de textos literarios, la escasez de lectura⁵⁰, sobre todo poética, dada la experiencia viciada con metodologías tradicionales o librecas que, por la dificultad de los alumnos para comprender el texto poético y las prescripciones curriculares, tienden a focalizar las explicaciones en aspectos meramente formales, lo que los aleja del entusiasmo y la identificación personal con sentimientos o emociones, de la estética de la palabra, de la sorpresa concentrada en la brevedad del texto (haiku o microcuento), a la vez que se pierde la voz espontánea del alumno que crea su propio lenguaje y estilo y no se aprecia la literatura como acto sincero.

Además, por lo general, las interpretaciones de textos suelen basarse en lecturas fijadas por los libros de texto y en respuestas a sus preguntas, sin que se pretenda la indagación tanto individual como colectiva, con una orientación oral, interactiva y proyectada, después, en la escritura, tarea que ayuda a su formación social y cultural (Morote, 2012, 2014).

⁴⁹ Klimenko (2008, p. 200), citando a una serie de autores centrados en el estudio de la creatividad, aún a las habilidades cuyo desarrollo fomenta la capacidad creativa en las dimensiones cognitiva, metacognitiva, afectiva e instrumental.

⁵⁰ Los alumnos, interrogados al inicio de curso, reconocen, oralmente, haberse visto poco inclinados a la lectura más allá de la practicada con motivo del examen obligatorio de Selectividad. En muchos casos, reconocen, incluso, no haber mostrado interés por la misma ni siquiera pensando en su relevancia para su formación como futuros maestros.

Planteada esta preocupación inicial por el ámbito educativo en el que se halla quien investiga, y atendiendo a la validez de la investigación que sirve de antecedente⁵¹ y la coherencia de la observación de determinados aspectos dentro del aula de los diferentes niveles educativos que comparte, se plantea la necesidad de buscar soluciones de carácter metodológico que asistan en aquella.

Por tanto, el problema de investigación que se aborda se podría enunciar del siguiente modo:

Un modelo didáctico basado en tareas de carácter interdisciplinar e intertextual, mediante la lectura de textos multimodales y la escritura creativa de microficción en el aula concebida como taller, que promueve la implicación y motivación de los alumnos, de un lado, favorece el desarrollo de las competencias comunicativa, discursiva, cultural y artística, y emocional; la creatividad y la educación literaria. De otro, fomenta el gusto por el uso artístico de la palabra, además de por valores de autoestima, singularidad y sentido crítico, que favorecen el desarrollo íntegro de la persona, su aprendizaje para la vida y una actitud profesionalizadora en la llamada Sociedad del Conocimiento.

Una Sociedad del Conocimiento como marco en la que se exige que la persona genere ese conocimiento, por lo que el alumno, pues, se convierte en agente activo, democrático, y donde la microficción, en este caso, frente a la sabiduría que le viene dada de aforismos y refranes, deviene en sabiduría construida por ellos mismos, sobre todo, lírica y narrativa (haikus, aleluyas, leyendas líricas/ frases poéticas, microcuentos o microdramas/storyboards).

⁵¹ Morote, E. (2012). *Desarrollo de la capacidad creativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura para la formación inicial del alumnado del Grado de Primaria. Una investigación en el aula*. (Tesis de Maestría sin publicar). Universidad de Murcia, Murcia.

3.1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

A continuación, con voluntad genealógica de generar cohesión curricular, reflexiono sobre las implicaciones de este problema en la etapa previa de Educación Secundaria Obligatoria a partir de dos proyectos que he realizado con alumnado de dicha etapa y que me han permitido adquirir perspectiva didáctica sobre el tema.

Proyecto 1: “La microficción literaria y otras artes”



Figura III.1. Póster elaborado por Rocío Pacheco Mariscal (2014)

La microficción literaria y otras artes. Una mirada transformadora al mundo en un espacio hipertextual es un proyecto interdisciplinar que favorece la adquisición de competencias básicas y la educación literaria: la competencia en comunicación lingüística, la competencia artística y cultural, la competencia de aprender a aprender, la autonomía e iniciativa personal, el tratamiento de la información y competencia digital y la competencia social y ciudadana. En esencia, competencia comunicativa y discursiva y educación literaria con una finalidad comunicativa real con la presentación

pública de las producciones: exposición de posters y posible edición de libro electrónico recopilatorio.

Por otra parte, la interdisciplinariedad, en esta etapa, requiere de un tratamiento diferente: si, en el Grado de Magisterio, reclama una mayor autonomía de investigación en sus temas, por lo que serán los propios alumnos los que la buscarán, en Educación Secundaria, por el contrario, deviene en relación armónica con otros profesores. Al mismo tiempo, el ejercicio intertextual va creciendo en amplitud de tipos y formatos de textos en los sucesivos diseños del modelo didáctico de intervención hasta llegar a convertirse, en el segundo proyecto, en un trasvase multimodal por textos literarios y divulgativos.

Dada la importancia de crear ambientes en las aulas que propicien actitudes favorables ante el aprendizaje y estimulen la lectura y la creatividad en la expresión (verbal y no verbal) entre quienes presentan enormes dificultades en este ámbito (o insuficiente desarrollo de habilidades, actitudes y destrezas relacionadas con el mismo), contemplar tareas interdisciplinares (e internivelares) en este sentido resulta una necesidad ineludible a pesar de las dificultades que entraña movilizar grupos numerosos deficitarios en competencia lectora y sin apenas experiencia de escritura más allá de las respuestas a preguntas guiadas de su libro de texto.

En la elaboración de un marco que justifique la intervención, tienen cabida aquellos estudios y propuestas que proporcionan información valiosa para orientar o planificar las ayudas dentro del aula de modo que se camine hacia la mejora de los resultados de forma progresiva en el rendimiento lector.

Atendemos, así, a los resultados del último *Informe español*⁵² (2013) sobre los resultados de PISA 2012 (programa que evalúa si los alumnos que están en edad de

⁵² Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). *PISA 2012. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En

terminar la educación obligatoria han alcanzado las destrezas cognitivas y estrategias que hacen del mismo el tipo de lector efectivo que requiere la sociedad actual), que analiza la evolución desde 2000 a 2009, encontramos una cala más en la definición del problema que se plantea en esta investigación en relación con la lectura y la evolución del rendimiento en la comprensión lectora, cuyos resultados son negativos.

Destacan, por ejemplo, por la relevante presencia de alumnos repetidores entre los participantes en el contexto donde se actúa, las puntuaciones desfavorables de este tipo de alumnos, existiendo una enorme diferencia con aquellos otros no repetidores. Asimismo, aunque España (488 puntos) obtiene resultados similares a Francia e Italia, con 5 puntos menos que en la edición del año 2000, se encuentra por debajo del promedio de países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) -496 puntos-.

Por comunidades, por otra parte, Murcia ha experimentado, desde 2009 hasta 2012, un descenso pronunciado, situándose por debajo de la media española. Según el informe sobre *El sector del libro en España*⁵³ (2016), centrado en personas a partir de 15 años, tampoco Murcia obtiene resultados positivos en lectores de libros en tiempo libre, siendo, además, atendiendo al informe sobre *Los libros infantiles y juveniles en España*⁵⁴ (2016) las novelas y los cuentos los tipos de libros más leídos en España. No obstante, aunque los datos de los informes citados no invitan a un estado de euforia en edades de escolarización obligatoria, el último ofrece ligeras mejoras en tanto que comenta que la lectura de libros como hábito evoluciona positivamente en todos los grupos de edad encuestados.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>

⁵³ Observatorio de Lectura y el Libro (2016a). *El sector del libro en España. 2013-2015*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirect/estudios-e-informes/elaborados-por-el-observatoriolect.html>.

⁵⁴ Observatorio de Lectura y el Libro (2016b). *Los libros infantiles y juveniles en España. 2014-2015*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirect/estudios-e-informes/elaborados-por-el-observatoriolect.html>.

Según el informe *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012*⁵⁵ (citado en este último, editado por la FGEE (Federación de Gremios de Editores de España), que atiende a la situación de lectura de los menores de 15 años, los niños entre 10 y 13 años tienen el porcentaje más alto de lectores (84'6) y lectores frecuentes (77'2), por encima del grupo de jóvenes entre 14-24 (70'2 y 52'6, respectivamente).

Al mismo tiempo, ante la problemática observada, el proyecto reacciona respondiendo a una concepción del aprendizaje significativo, constructivista y heurístico, por cuanto contempla el tratamiento de temas tradicionales de la literatura universal en conexión con su propia experiencia vital, su intertexto lector, su bagaje cultural, relaciones ekfrásticas (literatura y otras artes –pintura y cine-) y la iniciación a la investigación.

No se trata, por tanto, de un proyecto deslabazado, ni ocasional, sino fruto de la observación y reflexión pertinentes en las aulas (de distintos niveles educativos) realizada por quien lo coordina (investigación- acción). Por tanto, orientado a la mejora de la situación educativa en las aulas, situación deficitaria, preocupante en un contexto vital que requiere de sentido reflexivo y crítico y dominio de distintos lenguajes. Como investigación, este proyecto tiene su origen en esa necesidad imperiosa que da sentido a la práctica docente: obtener respuestas sobre alguna dificultad o problema y aportar soluciones, de modo que, finalmente, se obtenga nuevo conocimiento.

Para ello, formulamos el problema, esta vez, de forma interrogativa:

¿Qué modelo didáctico interdisciplinar e intertextual, mediante la lectura y la escritura creativa y colaborativa (de microficción –verbo-icónica-) corrige el desfase generalizado a la lectura en las aulas y facilita el desarrollo de las competencias discursiva, comunicativa, cultural y artística, así como la competencia digital y la

⁵⁵ Ver en http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirige/estudios-e-informes/elaborados-por-otras-entidades-con-la-colaboracion-del-observatoriolect/lectura/Habitos_lectura_2012.pdf.

educación literaria, además de fomentar valores de autoestima, espíritu crítico y el gusto por el uso estético de la palabra, todos ellos instrumentos útiles en el proceso de construcción de la vida misma del alumno y de su madurez personal, por lo que queda recogida, igualmente, la competencia emocional de los alumnos?

La justificación del problema inicial en “problema investigable” (Guerrero, 2008, pp. 20-21; Serrano, 1999, p. 11) radica en la propia experiencia personal y profesional de quien investiga en el contexto educativo en el que se desenvuelve, poco propenso a lectura (sobre todo, de poesía, de la que se niega su lectura voluntaria y se comprueba su dificultad de comprensión) y a la escritura creativa más allá de lo realizado en los diversos talleres de escritura y pintura creativas promovidos por un grupo reducido de profesores, de cuya difusión ha venido dando cuenta la página de *Educarm*, el diario regional *La Opinión* y medios de difusión locales.

Así que se persiguen buenas prácticas educativas, innovadoras y relevantes, a través de un modelo didáctico que contempla el trabajo interdisciplinar con microficciones (con mirada transformadora hacia el texto y la imagen) que implique: crear para ser, comunicar y reflexionar para, finalmente, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, es un hecho que, por lo general, en la etapa de Bachillerato, la enseñanza literaria, está orientada, en exclusiva, hacia las pruebas de acceso a la Universidad (Jover, 2011), por lo que no deja de ser un obstáculo o verse casi como una aventura el hecho de verse obligado a contemplar nuevas metodologías de enseñanza que rompan con la tradicional basada, exclusivamente, en la memoria.

La justificación radica, por tanto, en la propia experiencia personal y profesional de quien investiga en el contexto educativo en el que se desenvuelve, tanto en Educación Secundaria como en el Grado de Magisterio, amplio contexto que se muestra poco propenso a la lectura y la escritura creativa (intertextual) sobre todo, como pilares

básicos para fomentar el gusto y desarrollar las actitudes, habilidades y destrezas que favorezcan la escritura argumentativa de niveles superiores.

No hemos de olvidar que la misma identificación del alumno con su creación facilita el dominio de destrezas con que expresar su pensamiento y sus emociones, todo ello contemplando el carácter lúdico de la escritura en relación interdisciplinar de sociabilidad con la pintura y otras artes.

Al mismo tiempo, contemplar actividades interdisciplinarias e internivelares y alumnos con distintas capacidades de implicación, tiene un carácter integrador.

Por otra parte, avanzar en el uso competente de la lengua escrita entraña dificultades que se han de abordar manteniendo como principios:

- a) De un lado, que la escritura es un proceso y su enseñanza requiere contemplar cómo actuar ante el error.
- b) De otro, que es necesario partir del análisis de modelos textuales para escribir nuevos textos ajustados a una estructura, a un género, tratando de ampliar el dominio de las microhabilidades relacionadas con la escritura.

Realizada una encuesta a un grupo de alumnos (28) al final de la etapa de Educación Secundaria (inicio del curso 2013-14), los resultados fueron, entre otros, los siguientes:

- a) En relación con la escritura en el plan de estudios, en general, en no más de tres asignaturas, redactan un texto que no responda a una pregunta concreta del manual del alumno, sin que, además, se vean obligados a escribir, en casa o en clase, ni dediquen a escribir textos literarios con una clara intención comunicativa más allá de una hora a la semana.
- b) En cuanto a su experiencia escritora en el aula, los datos nos llevan a afirmar que, por lo general, se ha basado en la mera respuesta a un pregunta de su libro de texto, sin la práctica habitual del debate con el profesor o entre sus

mismos compañeros, sin partir de una planificación previa de la escritura que le lleve a tener presente una intención o aplicar técnicas de generación de ideas, sin que se haya mostrado preocupación, gusto, interés o valoración entre los compañeros de la escritura, y sin que se fomentara la creatividad por los profesores.

- c) Los hábitos de lectura están caracterizados por la preferencia mayoritaria por la narrativa y el escaso gusto por la poesía, en cuya lectura reconocen encontrar dificultad para su comprensión e interpretación.

Se atiende, pues, a la observación real del nivel de competencia lingüística y literaria en el aula⁵⁶, se valora, se actúa y se reflexiona. Fruto de este trabajo recursivo (de investigación-acción), surge la necesidad real de reivindicar la oportunidad de la actuación que se propone.

Asimismo, como queda recogido por quien investiga en sendos informes de evaluaciones y de memoria final del Departamento (Lengua castellana y Literatura), se atiende, de forma innovadora y estimulante, a la necesidad de dar pasos para la implicación eficaz e ilusionante de los padres en la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

Proyecto 2: “Los pasos del silencio”

⁵⁶ Quien investiga ha informado, detalladamente, a alumnos, padres y profesores de los grupos del nivel de competencia comunicativa lingüística del grupo tras el diagnóstico de competencia inicial.



Figura III.2. Póster elaborado por Rocío Pacheco Mariscal (2015)

LOS PASOS DEL SILENCIO. Leer y escribir como actos humanos de trascendencia social con un enfoque educativo competencial: de la memoria histórica a la conciencia crítica serena y solidaria con el hipertexto imaginativo de la microficción es un nuevo proyecto tiene su base:

1. Primero, en los resultados del diagnóstico competencial comunicativo lingüístico de inicio de curso.
2. Segundo, en la necesaria continuidad de prácticas de lectura y escritura intertextuales e interdisciplinares innovadoras ya experimentadas en el curso precedente (objeto de investigación, con resultados favorables) y que han llevado a la petición de continuidad de sus participantes, con nuevas, originales y creativas propuestas de tareas, y de incorporación y colaboración de otros departamentos del centro (aun no disponiendo de horas de coordinación en ningún caso) en aras de convertir su tarea final en tarea comunicativa significativa e integradora, favoreciendo la capacidad sensibilizadora, estética y transformadora de las tareas interdisciplinares creativas y la educación integral.

Asimismo, supone la creación efectiva de documentos válidos para un futuro proyecto lingüístico de centro: autoevaluación de alumnos en procesos de comprensión lectora y expresión escrita.

Un trabajo que se aleja de modelos conductistas que han entrado en obsolescencia y se inscribe en la línea del trabajo con hipertextos creativos o imaginativos y transposiciones didácticas innovadoras de carácter interdisciplinar e internivelar que trasciende la tradicional enseñanza academicista con el fin de establecer un aprendizaje en competencia esencialmente comunicativa y educación literaria conectada con sus vidas y la actualidad, y para el que se requiere técnica, práctica y revisión antes de que el alumno acabe monitorizando sus producciones, esto es, estrategias de comprensión y expresión para apreciar el hecho literario, su valor social y personal, y aplicarlas a otros contextos.

Además, la tarea final de editar un libro en el que se fomenta la autoría de los alumnos es una contribución eficaz al patrimonio cultural y humanístico de su entorno vital, de su pueblo. Sin duda, el lector de sus composiciones acabará encontrando reminiscencias de los modelos literarios/divulgativos/continuos, discontinuos... que han servido de base/hipotexto (clásicos, modernos, contemporáneos; narrativos, poéticos, periodísticos...); los textos, pues, se conciben como fuente de aprendizaje y como medio de expresión de experiencias y de regulación de la convivencia.

Se trata de un nuevo proyecto nacido de la observación y reflexión pertinentes en las aulas (de distintos niveles educativos) realizada por quien lo coordina (investigación-acción), por tanto, orientado a la necesaria mejora de la situación educativa en las aulas, y del ejercicio honesto de convertir el trabajo docente en mecanismo que contribuya al enriquecimiento del centro con el trabajo colaborativo entre los miembros de su comunidad.

El problema de investigación abordado, por tanto, pone su acento:

- En la lectura como elemento indispensable para el desarrollo de competencias clave/básicas, de fuente de placer, de conocimiento del mundo y de enriquecimiento personal.
- En la contemplación de la escritura como proceso para el desarrollo competencial comunicativo y la escritura como hipertexto imaginativo.
- En las insuficiencias detectadas en relación con la competencia lectora y escritora de los alumnos, faltos de estrategias que desarrollen las capacidades implicadas y de la suficiente y necesaria práctica de la lengua en uso. Se responde, pues, a una concepción alejada de la limitada concepción gramatical, aunando las concepciones conceptual, funcional y procesual.
- En la necesidad de superar la tradicional corriente historicista que impide la visión de la literatura como vida, así como el acercamiento a aquella desde la motivación y el entusiasmo emocional.
- En la necesidad de fomentar otros lenguajes (no verbales) en la producción textual que implique el desarrollo de la creatividad del alumno y la conciencia de la fuerza del diálogo de voces en la relación sociable⁵⁷ entre lenguajes y artes.
- En la creación de documentos autoevaluadores de la competencia lecto-escritora de los alumnos, entendidas como procesos.

La justificación de este proyecto, por tanto, radica:

- Primero, en los resultados obtenidos de la evaluación de diagnóstico del presente curso: en la mayoría de los grupos de la ESO (1º y 4º) aquí investigados, las carencias relativas a los procesos de comprensión y expresión, tanto oral como escrita, se centran en indicadores que se retroalimentan recíprocamente:
 - La dificultad para comprender, valorar y opinar críticamente.
 - El desconocimiento y la no aplicación de estrategias en la escritura, sin atender a las distintas fases o etapas.

⁵⁷ Expresión frecuente en las alusiones de M.T. Caro a la intertextualidad como interrelación de textos desde la perspectiva semiótica.

- La pobreza del caudal léxico.
 - La dificultad o nula capacidad para redactar textos con un sentido literario, estético y lúdico, siendo escaso el número de alumnos capaz de aplicar su bagaje lector y literario para establecer relación entre textos, y de estos con su entorno vital.
- Segundo, en la necesidad de abordar tareas competenciales significativas revisadas tras el proyecto anterior, ampliadas y mejoradas en aras de lograr avanzar en la enseñanza y aprendizaje de los necesarios procesos de comprensión y expresión que, al mismo tiempo, por su carácter mediador, faciliten, cada vez más, el aprendizaje en otras áreas del saber.
- Tercero, en la propia experiencia personal y profesional de quien investiga en el contexto educativo en el que se desenvuelve (tanto Educación Secundaria como Grado de Magisterio), distanciado de la lectura poética que no vaya más allá de la dictada o impuesta desde el libro de texto o el temario preparatorio de la prueba de Selectividad, sin atribuírsele mayor significación, e insuficientemente proclive a la lectura y la escritura creativa como pilares básicos para fomentar el gusto por las mismas y desarrollar las actitudes, habilidades y destrezas que favorezcan, en adelante, la escritura argumentativa de niveles superiores (con distintos formatos: continuos, discontinuos o mixtos).

No hemos de olvidar que la misma identificación del alumno con su creación facilita el dominio de destrezas con que expresar su pensamiento y sus emociones, todo ello contemplando el carácter lúdico de la escritura en relación con la imagen y la tecnología.

- Por último, en la generación de recursos didácticos y evaluadores útiles para la necesaria creación de un proyecto lingüístico de centro en una tarea posterior, basados en la evaluación competencial. Una superación más del Proyecto anterior.

Al mismo tiempo, contemplar actividades interdisciplinares e internivelares y alumnos con distintas capacidades de implicación (algunos acumulan no sólo fracaso escolar, sino problemas sociales, familiares y económicos graves que dificultan su desarrollo), tiene un carácter integrador.

La experiencia en las aulas de Educación Secundaria, Bachillerato y universitarias de quien investiga, durante este mismo periodo de investigación, junto al compromiso con la mejora y el mismo aprendizaje de los errores propios, facilita que se aprecie la necesidad imperiosa de contemplar estrategias didácticas que focalicen la atención en educar literariamente contemplando el contexto actual, poniendo en contacto a los alumnos con un lenguaje que se enriquece cuando se combina, creativamente, con la imagen siempre que se ajusta, de forma coherente y cohesionada, a una intención comunicativa concreta. La educación literaria, entonces, deviene en competencia literaria y en aprendizaje para la vida, por medio de la comprensión y expresión verbales unidas a la imaginación y a la voluntad artística.

De ahí la necesidad de realizar tareas donde lo importante es el desarrollo pragmático de la competencia comunicativa, lo que aporta autonomía en el aprendizaje y un cambio de actitud (de la tradicional a la innovadora: leer para escribir y escribir para comprender). Todo ello en aras de alcanzar una verdadera competencia comunicativa que les facilite el acceso al canon literario. Así, como señalan Vicente y Vicente (2013, p. 27), se hacen necesarios escenarios didácticos no exclusivos de una materia.

Es una necesidad social actual, ante un panorama en una sociedad acrítica ante los medios y un sistema educativo que no ha afianzado aún, en sus prácticas cotidianas, modelos eficaces basados en competencias, diseñar estrategias didácticas que fomenten el hábito lector, lo consoliden y lo conserven para alcanzar el desarrollo integral de la competencia literaria, y la capacidad expresiva, imaginativa, creativa y de combinación de códigos diferentes, sin renunciar a los intereses individuales de los alumnos, al uso de los medios tecnológicos que cambian las formas habituales de comunicación y a la promoción de valores de implicación, compromiso, participación, respeto, solidaridad, libertad, justicia y democracia.

Por otra parte, la creatividad es un bien social, así como la creación intertextual, intercultural e interdisciplinar en diferentes niveles educativos que preconizan M.T.

Caro (2006, p. 356) y P. Guerrero (2008), un bien humano, pues entroncan el afecto y el entusiasmo creador con la imaginación (y otras habilidades cognitivas y metacognitivas). Para ello, se han de conjugar estrategias educativas que aúnen esfuerzos de todos (docentes, alumnos, familias e instituciones), a la que vez que garanticen una aproximación lúdica a los efectos de la palabra como recurso didáctico que facilita el acceso a la lectura.

Por último, la intertextualidad es un fenómeno de recreación alejado de la copia fiel o del plagio. Es la especial relación sociable que un texto mantiene con otro, creando un tipo especial de contexto que influye tanto en la comprensión como en la expresión del discurso. No oculta, pues, ni su referente, ni su intención de reelaboración (Mendoza, 2000). De este modo, exige, por parte del lector, un proceso de re-creación interpretativa, que depende de sus competencias (literaria, discursiva, pragmática, comunicativa, cultural...) y su intertexto, que le ayudará a leer como lector competente (Mendoza, 2001).

Sin duda, propuestas en el aula que, con estrategias de intertextualidad, facilitan el aprendizaje en la identificación y comprensión de las relaciones que los textos mantienen con otros precedentes o con los de su propio entorno, por tanto, la ampliación del intertexto lector del alumno. Además, el uso de materiales multimedia garantiza la formación de los alumnos en la lectura hipertextual.

En cuanto a la conexión curricular y los fines de este proyecto interdisciplinar, que favorece y mejora la adquisición de competencias, sobre todo, la comunicativa, y la Educación Literaria según LOE (la competencia en comunicación lingüística, la competencia artística y cultural, la competencia de aprender a aprender, la autonomía e iniciativa personal, el tratamiento de la información y competencia digital y la competencia social y ciudadana) y según LOMCE (la competencia en comunicación lingüística, digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas y conciencia y expresiones culturales).

En esencia, competencia comunicativa integral y Educación Literaria con una finalidad comunicativa real con la presentación pública de las producciones: exposición de posters y edición de libro electrónico como hipertexto digital⁵⁸.

Se aportará, en el desarrollo del proyecto, la información relativa a los elementos curriculares (contenidos, objetivos, criterios de evaluación, estándares y competencias) que se seguirán para para la realización del proyecto, según el Decreto correspondiente: Decreto 291/2007⁵⁹, de 14 de septiembre (BORM, 24 de septiembre) o Decreto 220/2015⁶⁰, de 2 de septiembre (BORM, 3 de septiembre).

Por otra parte, responde a una concepción del aprendizaje significativo, constructivista y heurístico, por cuanto contempla el tratamiento de la literatura universal en conexión con su propia experiencia vital, su intertexto lector, relaciones ekfrásticas (literatura, pintura, música, fotografía) y la iniciación a la investigación.

Además, avanzar en el uso competente de la lengua escrita entraña dificultades que se han de abordar manteniendo como principios:

- De un lado, que la escritura es un proceso y su enseñanza requiere contemplar cómo actuar ante el error potenciando el valor de los borradores previos al producto definitivo. Así, ante la observación real del nivel de competencia lingüística y literaria en el aula, se valora, se actúa y se reflexiona. Fruto de este

⁵⁸ Con la publicación de sus composiciones en una red social (Google+) como primera vía de difusión se pretende sea un estímulo basado en la riqueza de comentarios que pueda generar, convirtiéndose en espacio improvisado de aprendizaje colaborativo, que requiere, a su vez, la conjunción de valores de respeto y libertad expresiva en el desarrollo del sentido crítico.

⁵⁹ Decreto 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 221, 24 de septiembre de 2007, pp. 27179-27303.

⁶⁰ Decreto 220/2015, de 2 de septiembre, por el que se establece el currículo LOMCE de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 203, 3 de septiembre de 2015, pp. 30902-30962.

trabajo recursivo (de investigación-acción), surge la necesidad real de reivindicar la oportunidad de la actuación que se propone.

- De otro, que es necesario partir del análisis de modelos textuales, junto a organizadores previos, para escribir nuevos textos ajustados a una estructura, a un género, tratando de ampliar el dominio de las microhabilidades relacionadas con la escritura y la comprensión previa.

Del relato –según MCERL- basado en “historias de vida”, la novela y el relato breve sarcástico y de final sorprendente llegamos al relato hiperbreve o microcuento y su complemento visual –viñetas, diseños gráficos y *storyboards*-; del artículo de opinión, la poesía –castellana y europea-, la novela y los mitos clásicos (Eneas) llegamos al haiku y su complemento visual –viñeta de una sola ilustración-. Por tanto, sendos textos continuos complementados, respectivamente, con el relato visual y musical. Se atiende, pues, a la concepción de lectura y escritura en el marco europeo de convergencia (de la lectura impresa a la propuesta de lectura digital final, y al uso de distintos formatos y tipos de texto, recogidos en la evaluación del Informe PISA).

En cuanto a la innovación transformadora que este proyecto aporta al género de la microficción desde un enfoque hipertextual, adviértase que la escritura hipertextual contenida en la microficción favorece el desarrollo competencial (Morote, 2015a) aquí pretendido. Su validez y oportunidad se explican:

- a) De un lado, por encajar en su horma del contexto social actual: se le ha llamado “modernidad líquida”: de relaciones y enlaces instantáneos y muy frágiles.
- b) De otro, por el rol del lector, del que se espera una complicidad activa: al lector se le dan pistas textuales que le ayudan a reconstruir su sentido.
- c) Y, finalmente, por la intensidad recogida en lo hiperbreve, donde resuenan voces intertextuales que exigen un lector activo.

Por su parte, el trabajo con el hipertexto creativo tiene sus ventajas:

- a) Favorece el diálogo con el texto y el desarrollo de destrezas para encontrar el sentido de aquel.
- b) Supone un desafío en la práctica escritora para el logro de la conmoción del lector ante lo imprevisible.
- c) Es un paso hacia la adquisición de la competencia comunicativa.
- d) Y, finalmente, el hipertexto digital facilita el enriquecimiento del texto con las referencias a otros textos a través de enlaces.

Por tanto, las razones que justifican el proyecto de lectura y escritura creativa y colaborativa son:

- La necesidad de dar respuesta a las carencias competenciales detectadas en el aula, y hacerlo con imaginación, originalidad, sentido lúdico y transformador.
- La escasa o nula experiencia en escritura creativa motivada y planificada mostrada por los alumnos.
- La búsqueda de motivación para generar interés por la lectura y la literatura con una visión distinta a la tradicional.
- Su inserción en una situación comunicativa real, pues el destinatario último de los textos finales son los mismos alumnos, que viven el proceso de escritura previo, al mismo tiempo, como lectores y escritores cómplices y conscientes.
- Facilita el acceso a la comprensión del texto literario, un motivo para seguir leyendo.
- Crea una serie o unas tramas de textos que vayan conectando entre sí – constelaciones- en una relación de comparación, de contraste o de complementariedad a partir de hipotextos, lo que hace contemplar la literatura más allá de una relación jerarquizada y vertical de lecturas, enriqueciendo su intertexto lector.
- Se contemplan recursos que nos permiten aproximarnos a códigos estéticos cercanos a la sensibilidad de los adolescentes actuales.
- Sirve de plataforma para descubrir el placer de la lectura y la escritura.
- Permite el trabajo con el grupo clase.

- Permite la difusión de sus productos creativos a través de los recursos multimedia, así como las tareas de investigación.
- Permite la observación de cada alumno en su proceso de aprendizaje mediante la autoevaluación.
- Facilita la implicación ilusionante de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos con el carácter colaborativo (alumno-profesor-padres) de la propuesta. La implicación de los padres en el proyecto anterior se ha convertido en modelo para este nuevo intento de avance en la creación de verdaderas comunidades de aprendizaje. Un nuevo paso que requiere constancia y resultados que mostrar.

3.2. ANTECEDENTE DE LA INVESTIGACIÓN: TESIS FIN DE MÁSTER “DESARROLLO DE LA CAPACIDAD CREATIVA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL ALUMNADO DEL GRADO DE PRIMARIA. UNA INVESTIGACIÓN EN EL AULA”

A continuación, pasamos a desarrollar la metodología empleada en esta investigación (Tesis de Maestría⁶¹): en primer lugar, se presentan los objetivos que sustentan la hipótesis planteada; a continuación, se describe el diseño, la selección de la muestra, la intervención y, por último, se describen y justifican los instrumentos utilizados para la obtención de datos.

⁶¹ Morote, E. (2012). *Desarrollo de la capacidad creativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura para la formación inicial del alumnado del Grado de Primaria. Una investigación en el aula*. (Tesis de Maestría sin publicar). Universidad de Murcia, Murcia.

3.2.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Adscribimos al contraste y resolución, total o parcial, del “problema investigable” (Serrano, 1999, p. 11) que proponemos los siguientes objetivos específicos directamente relacionados con las competencias previstas en la formación inicial de los alumnos del Grado de Primaria, futuros docentes, objetivos que permiten poner el énfasis sobre los aspectos más relevantes del problema de investigación planteado y actúan como andamiaje para la comprobación de la hipótesis planteada.

Objetivo general 1. *Identificar y valorar los rasgos de personalidad creativa, presentes en los alumnos que participan en el estudio.*

Objetivo general 2. *Averiguar y valorar las dificultades que, en el ámbito académico, limitan el desarrollo de la creatividad.*

Objetivo general 3. *Desarrollar y evaluar un modelo creativo motivador y heurístico basado en la teoría y en la experimentación (transposición didáctica) que fomente la creatividad.* Objetivo que queda desglosado en otros tantos que lo completen:

3.1. Analizar e interpretar tareas creativas que se realicen en el aula, valorando su estilo y originalidad, así como las propiedades de coherencia y cohesión inherentes a todo constructo literario.

3.2. Incorporar el uso de las TIC como una herramienta básica en la formación del profesorado: como herramienta que facilita un uso creativo del lenguaje verbal, visual y sonoro; para ofrecer información relativa a temas y referencias bibliográficas; establecer comunicación, tanto entre alumnos como con el docente y ofrecer mensajes de carácter organizativo.

3.3. Incentivar el espíritu crítico, la formación integral de la persona y promover su implicación en el proceso creativo como condición necesaria para lograr un adecuado clima de trabajo en el aula, donde se coopere e interactúe al mismo tiempo que se realiza el trabajo autónomo.

3.4. Promover el hábito de lectura como fase previa y básica a la materialización de actividades de escritura creativa.

3.2.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro estudio/investigación tiene un perfil cualitativo, de carácter exploratorio (investigación de campo), interpretativo, comprensivo y transformador. Pertenece, pues, al paradigma interpretativo, que supone una aproximación holística a la realidad y desde dentro, lo que implica la creencia de que el comportamiento humano no sigue leyes generales. Se realiza, pues, el diseño, aplicación y evaluación de una propuesta metodológica (taller). Y podemos definirlo como un diseño transversal.

El enfoque metodológico utilizado es mixto, pues, aun haciendo uso, entre otros cualitativos, de un instrumento estructurado cercano al enfoque cuantitativo, el cuestionario, como método para recoger información generalizada en relación con alguno de los objetivos planteados, se articula el complemento de los comentarios libres de los alumnos, que desatan sus creencias y opiniones de forma natural, superando, en cierta medida, la limitación de un enunciado.

Al estar quien investiga ubicada e integrada en el lugar donde se desarrollaban las actividades propuestas en la investigación, evitando la distorsión de las mismas, la información obtenida en los cuestionarios es completada con la obtenida de la experiencia en el aula y la observación directa. Todo ello en aras de obtener una visión holística y, mediante la triangulación, al menos, de una parte del ingente material obtenido (que permite mayor desarrollo en un trabajo posterior al que ahora nos ocupa), lograr la validez y credibilidad (Pérez, 1994, p. 91) en los datos extraídos, susceptibles de ser extrapolados a nuevos contextos para buscar mejoras educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Grado de Primaria en un trabajo prolongado.

Al margen de la polémica, sin sentido, según algunos autores, sobre si el análisis del contenido es o no una técnica cuantitativa o cualitativa, lo destacable es cómo el contenido obtenido es fértil en categorías (1994, p. 134), pero, dada la extensión requerida para este trabajo, no serán contempladas y desarrolladas en su totalidad.

Dado que la muestra no es amplia, se ha procedido al análisis manual de los datos, sin que se haya considerado necesaria la aplicación de programas informáticos más allá de la hoja de cálculo Excel. Asimismo, el número de entrevistas ha supuesto

una transcripción extensa que, quizá, supere los límites de lo requerido para este momento y trabajo de investigación.

Nuestro cronograma de tareas (tabla 1) se corresponde con el periodo de docencia previsto para la impartición de la asignatura “Didáctica de la lengua y la literatura” en el Grado de Primaria. Consta de las siguientes actuaciones divididas en fases distribuidas en las horas de prácticas del grupo según el calendario establecido para el curso en el segundo trimestre y realizado durante la hora de prácticas en que el grupo se subdivide en dos más reducidos (aunque seguían siendo demasiados alumnos para requerir una atención individualizada de sus creaciones en una hora de clase).

Temporalización				Secuenciación
Fase	Sesión	Fecha	Grupo y duración	Descripción de actividades y lugar
EXPLORACIÓN	1ª	20-2-2012 24-02-12	2º Grado: 1 hora/semana/ Subgrupos A y B separados	- Presentación del taller y detección de conocimientos previos. - Recogida de información sobre los participantes y diseño de calendario de actuaciones. - Cuestionario sobre rasgos de la persona creativa que aprecian en ellos mismos. <i>Aula de referencia</i>
	2ª	27-02-12 02-03-12	2º Grado: 1 hora/semana Subgrupos A y B	Fase I - Lectura poesía (JRJ ⁶², 1998 y JRB ⁶³, 2005) e interpretación oral (pp. 3-5) - Noticia-biografía a partir de poemas (p. 4) [individual]
	3ª	05-03-12	2º Grado: 1	- Interpretación y expresión creativa

⁶² Jiménez, J.R. (1998). *Canta pájaro lejano*. Madrid: Espasa Calpe.

⁶³ Barat, J.R. (2005). *Poesía para gorriones*. Valencia: UMA.

	09-03-12	hora/semana Subgrupos A y B	(pp. 6-7) [individual] - Entrevistas: 10 alumnos. <i>En el despacho.</i> Fase II - Currículo Primaria con poesía (pp. 6-7) [grupál]
4ª	12-03-12 16-03-12	2º Grado: 1 hora/semana Subgrupos A y B	- Miniwebquests desde el currículo (p. 8) [grupál] Cuestionario sobre las dificultades que, en ámbito académico, pueden limitar la creatividad de los estudiantes.
5ª	23-03-12	2º Grado: 1 hora/semana Subgrupos A y B	Fase III - Textos narrativos: microrrelatos, cómic –con uso de TIC-... (pp. 8- 10) [individual]
6º	26-03-12 30-03-12	2º Grado: 1 hora/semana Subgrupos A y B	- Tarea de investigación sobre el cómic anterior (p.10) [individual] - Tarea intertextual: del cuento de Mati al verso en aleluyas (p.10) [individual]
7ª	16, 23-04-12 20, 27-04-12	2º Grado: 1 hora/semana Subgrupos A y B	- Textos poéticos: acróstico, poema cojo, quimeras... más uso de TIC en video-montajes con sus creaciones (p. 11-12) [individual]
8ª	04-05-12	2º Grado: 1 hora/semana Subgrupos A y B juntos	Fase IV - Lectura relatos -interculturalidad- (p. 12) [individual] - Literatura de tradición oral y creación personal (p. 12) [individual] - Creación de adivinanzas siguiendo modelo propuesto (Mati Morata) y definición de Rodari (pp. 12-14)

				[grupal]
	9 ^a	07-05-12 11-05-12	2º Grado: 1 hora/semana Subgrupos A y B	Fase V - Lectura poemas orientales (pp. 14-15) [individual] - Textos poéticos orientales (haikus). Poesía e imagen (p. 16) [individual]
	10 ^a	14-05-12 18-05-12	2º Grado: 1 hora/semana Subgrupos A y B	- Poesía de lo cotidiano para antología grupal y recitado (pp. 16-17) [individual] - Del <i>storyboard</i> a la grabación en vídeo (corto cinematográfico) (p. 17) [grupal] Cuestionario (post-test) sobre la experiencia didáctica realizada: el taller de escritura creativa
CONCLUSIÓN	11 ^a	21-05-12	2º Grado: 1 hora/semana Subgrupos A y B juntos	- Presentaciones de tareas grupales: adivinanzas, vídeo y recital poesía (p. 17) [grupal]
	12 ^a	25-05-12	2º Grado: 1 hora Fuera de calendario	Reflexiones finales de los alumnos (recogida) <i>Aula de referencia</i>
		Entre 18 y 24- 06-12	2º Grado	Observación del profesor (final)

TABLA III.1. Cronograma de tareas

La presente investigación es fruto, pues, de un proceso analítico de una observación participante que pasamos a describir brevemente a continuación, un proceso caracterizado por la detección de un problema en el aula, la reflexión sobre el modo como resolverlo, la planificación de una intervención para aplicar una posible solución, la evaluación de los resultados y la modificación de esa acción en función de los mismos.

Por tanto, el desarrollo de esta investigación se ha dividido, como se recoge en el cronograma anterior de manera sucinta, en las siguientes fases, que, en opinión de Guerrero (2008, p. 103), convierten al lector semántico en un lector crítico:

A. Fase de exploración

- Planteamiento del problema de investigación en función de la experiencia de quien investiga en el aula, desde la creencia de que es necesario fomentar la creatividad en la formación inicial de los alumnos del Grado en Educación Primaria mediante un método didáctico de escritura creativa. Por tanto, se elige el contexto y los sujetos participantes que coinciden con la práctica docente universitaria de quien investiga: un aula de segundo de Grado.
- Intercambio de opiniones sobre el tema con el director para orientar la investigación y para concretar, en la medida de lo posible, las respuestas al problema planteado y a la concreción de las respuestas al mismo, en forma de hipótesis y objetivos.
- Búsqueda y revisión de bibliografía para tratar de fundamentar el problema teóricamente.
- Elaboración de instrumentos de recogida de información (cuestionarios y entrevista), basada en la lectura de la documentación bibliográfica anterior.
- Selección de otros instrumentos de recopilación de información complementarios: observación propia y el registro de las tareas creadas por los alumnos.
- Presentación del taller en el aula, información de los propósitos de la investigación y detección de conocimientos previos sobre: realización de talleres literarios, hábitos de escritura creativa, hábitos de lectura poética y conocimiento de las TIC. Se les sugiere que vayan leyendo poemas de los autores citados en el taller, aunque, más adelante, iríamos conociendo nuevos autores y poesía que, por recoger la experiencia cotidiana y usar un lenguaje sencillo, podría atraerles para seguir leyendo el género. Los poemas seleccionados permitían los ejercicios de intertextualidad planificados.
- Recogida de información sobre los participantes y diseño de calendario de actuaciones.

- Cuestionario pretest (C1) sobre rasgos de la persona creativa que aprecian en ellos mismos.

La enumeración no responde a un orden cronológico, sino meramente organizativo.

B. Fase de intervención

- Intervención concretada en la aplicación y desarrollo del modelo didáctico del taller de escritura creativa en el aula. Taller dividido en cinco fases. A lo largo del periodo de prácticas con cada subgrupo, se desarrollan las cinco fases del taller, en las que se trabaja, con distintos agrupamientos, tareas que buscan el trasvase intertextual, la animación a la lectura, el descubrimiento de nuevos géneros poéticos, el juego con analogías, el concepto de interculturalidad y otros valores a través de relatos, el conocimiento de otras disciplinas del currículo de Primaria a través de la poesía, tareas de investigación y otras mediante el uso de las TIC como *Webquests* o grabación de un *storyboard*, entre otras. De este modo, es posible que los alumnos, en su formación inicial, continúen: de un lado, acentuando la función de transversalidad inherente al área de lengua y literatura; de otro, tomando conciencia de que las creaciones literarias forman parte de una cultura global y, por último, dotándose de recursos y estrategias válidos con los que dotar a sus futuros alumnos y permitirles establecer posibles interrelaciones con distintas producciones artísticas.

Aunque la totalidad de las actividades y tareas se pueden ver en el anexo correspondiente, aquí esbozo las desarrolladas, pues otras no se han podido terminar por circunstancias que menciono en otro párrafo de este trabajo.

Fase I

- Lectura de poemas de Juan Ramón Jiménez y Juan Ramón Barat e interpretación oral, en el aula (pp. 3-5)
- Noticia-biografía a partir de poemas de los autores. (p. 4) [individual]
- Interpretación y expresión creativa (pp. 6-7) [individual]

Fase II

- Currículo Primaria- poesía (pp. 6-7) [grupál]
- Miniwebquests desde el currículo (p. 8) [grupál]

Fase III

- Textos narrativos: microrrelatos, cómic –con uso de TIC-... (pp. 8- 10) [individual]
- Tarea de investigación sobre el cómic anterior (p.10) [individual]
- Tarea intertextual: del cuento de Mati al verso en aleluyas (p.10) [individual]
- Textos poéticos: acróstico, poema cojo, quimeras... más uso de TIC en video-montajes con sus creaciones (p. 11-12) [individual]

Fase IV

- Lectura relatos -interculturalidad- (p. 12) [individual]
- Literatura de tradición oral y creación personal (p. 12) [individual]
- Creación de adivinanzas siguiendo modelo propuesto (Mati Morata) y definición de Rodari (pp. 12-14) [grupál]

Fase V

- Lectura poemas orientales (pp. 14-15) [individual]
- Textos poéticos orientales (haikus). Poesía e imagen (p. 16) [individual]
- Poesía de lo cotidiano para antología grupál y recitado (pp. 16-17) [individual]
- Del *storyboard* a la grabación en vídeo (corto cinematográfico) (p. 17) [grupál]
- Particulares condiciones de trabajo: escasez de lectura de poesía, cambios de horario, falta de ordenadores y faltas de asistencia, entre otros indicadores.
- Técnicas y procedimientos: cuestionarios, entrevista, –observación directa. En los cuestionarios, se les da la opción de comentar su respuesta o cualquiera de los indicadores planteados y, en la entrevista, como parte de la consulta previa, no había intercambio de nuevas preguntas y respuestas dada la escasez de tiempo disponible:
 - Extracción de datos y aplicación de nuevos instrumentos: cuestionario (C2) y entrevista (pretest).
 - Recogida de nuevos instrumentos: tareas creativas de los alumnos.
 - Cuestionario posttest (C3) que evalúa el modelo didáctico aplicado.

- Extracción de datos y análisis.
- Observación directa de carácter discontinuo.

C. Fase de conclusiones

- Interpretación de los datos recabados en cuestionarios y entrevista y exposición ordenada mediante categorización (y recategorización en algún caso) partiendo de los objetivos propuestos.
- Desarrollo de conclusiones y propuesta de nuevos problemas investigables que complementarían el trabajo realizado como prospectiva investigadora.

3.2.3. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

Los sujetos participantes corresponden al alumnado de un grupo del Grado de Primaria de la Facultad de Educación de Murcia no sometido a ningún test sociométrico que lo defina como alumnado con altas capacidades creativas o excelentes posibilidades para el desarrollo de tareas de innovación y producción creativa.

El grupo sobre el que se ha realizado la intervención consta de un total de 81 miembros matriculados oficialmente, pero la muestra participante comprende sólo a 65 sujetos (27 hombres y 38 mujeres) pertenecientes a un grupo del Grado de Educación Primaria durante el segundo cuatrimestre del curso 2011-12, dada la intermitencia en la asistencia que caracteriza a los alumnos universitarios, muchos de ellos alternando trabajo y estudio. Por tanto, teniendo en cuenta estos condicionantes que podían interferir en el desarrollo de la metodología prevista, se decidió aplicarla sobre el grupo de alumnos de presencia constante, es decir, un total de 65. Asimismo, el número correspondiente a entrevistas y diarios seleccionados, de 10 y 9, respectivamente, siguiendo el criterio de que su conocimiento por parte de quien investiga llevaba a pensar que podrían aportar información relevante.

Los criterios que han prevalecido para la selección de la muestra han sido, pues, la accesibilidad –por ser docente del grupo- y la disponibilidad del mismo durante el segundo cuatrimestre del curso. Asimismo, la experiencia reciente en las aulas del

Grado, en las que el problema planteado en esta investigación me había resultado interesante poder abordarlo como investigable.

Por otra parte, se ha elegido un contexto como el aula del Grado de Educación Primaria y, para las entrevistas, el despacho de quien investiga. En el primer caso, por ser acorde con el tema elegido, el problema planteado y la metodología empleada. En el segundo, porque permitía una localización fija para su asistencia.

Por último, dado que el número de alumnos de la muestra no es excesivamente amplio ni representativo de la población universitaria de la misma Facultad, quizá no sea posible extrapolar los resultados a otro contexto, pero sí se puede pensar en comparar las conclusiones con las extraídas de otros trabajos de investigación similares o ampliar la muestra como se propone más adelante.

3.2.4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La intervención en el aula consiste en la aplicación de un modelo didáctico significativo (taller de escritura creativa de diseño propio), constructivista que fomenta el aprendizaje heurístico del alumno del Grado de Magisterio. Dada la escasez de tiempo, para esta breve investigación, solo me detendré en el taller de escritura creativa (en cuyo desarrollo se hace uso del trasvase intertextual a partir poesía y de cuentos de Mati Morata (2009, 2011, 2012a, 2012b, 2012c, 2013) para llegar a géneros periodísticos y poéticos) y el complemento de las TIC como herramienta que, además de convertirse en un elemento motivador y de apertura a nuevas vías educativas en las futuras aulas de Educación Primaria, facilita la edición y el conocimiento público de las creaciones de los alumnos, sin olvidar la educación en valores, tan necesaria en las aulas.

El taller de escritura creativa es de invención propia⁶⁴. Con él, se pretende no solo la escritura creativa, sino la conexión creativa y lúdica con el currículo de Educación Primaria, además del fomento del trabajo cooperativo y el uso efectivo de las TIC. Todo ello en un clima de trabajo agradable que facilite la creatividad dentro del aula.

El taller propuesto ayuda a romper el mito sobre lo problemático que puede ser escribir en el ambiente universitario mediante tareas de divulgación en recitales o, a través del uso de las TIC, mediante la publicación en libros electrónicos. Busca, además, el entronque del alumno del Grado de Primaria con el contexto de su futuro docente en el aula de Primaria mediante lo cognitivo, lo metacognitivo, lo afectivo y lo instrumental. Es por ello que, en la Fase II, se propone un acercamiento creativo y motivador al conocimiento del currículo de Primaria estableciendo una relación imaginativa entre la poesía y otras disciplinas distintas a lengua y literatura sobre cómo planificar para el aula de Primaria.

Junto a las tareas de realización individual, se fomenta el trabajo grupal colaborativo, la interacción, la transferencia a otros contextos, el trasvase intertextual, el uso del lenguaje verbo-icónico, el uso creativo de las TIC para la creación de cómic y la comunicación de sus creaciones. Todo ello con el fin último de fomentar la necesidad de contemplar la creatividad como elemento necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje (en todos los niveles educativos) y desarrollar la competencia comunicativa general:

- manteniendo la motivación del placer por crear, por descubrir lecturas, experiencias que vaya transformándose en motivación por saber y ser, como apunta Caro (2006).
- promoviendo la reflexión, la crítica y la educación en valores y
- creando un clima afectivo idóneo para el fomento de las habilidades creativas asociadas al uso interdisciplinar e intertextual de la palabra.

⁶⁴ El taller cuenta con la colaboración de la alumna interna del Grado en Educación Primaria Ana Fajardo Mellinas, en especial, sobre la viabilidad de las actividades propuestas y la adecuación al aula de Primaria, estando en permanente revisión y adaptación al aula cada curso.

Finalmente, siguiendo un enfoque comprensivo interpretativo, justificamos por qué se realiza la intervención a través del taller y por qué entre el alumnado del Grado de Magisterio, si bien ya ha sido aportada con detalle esta información anteriormente. Así, en primer lugar, recordamos que la realización del taller en el aula actúa motivando la lectura y la escritura creativa como espacio motivador donde se fomentan valores y modelos de vida. En segundo lugar, se justifica tal selección de la muestra y contexto en tanto que concebimos el aula como fuente de problemas vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje susceptibles de convertirse en “problemas investigables” que, mediante el aporte de objetivos que sustentan la hipótesis, advienen en “maneables”, según la terminología utilizada por Serrano (1999).

3.2.5. RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN: INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS

Las técnicas de recogida de datos responden a la clasificación de Latorre (2010) en técnicas de conversación, de observación y de análisis de documentos con el uso de instrumentos como los cuestionarios (desarrollados en sesiones de 15 a 20 minutos cada uno de ellos) y las entrevistas iniciales, todos ellos seleccionados con el fin de obtener la suficiente información que nos llevara a justificar los objetivos planteados, información a la que pudiera aplicársele la validez y fiabilidad que requiere la investigación. El uso de estas diferentes técnicas hace posible recoger datos desde distintas perspectivas y contrastarlas.

A) CUESTIONARIOS

En primer lugar, con respecto a los cuestionarios (Anexo 7.1), aun tratándose de instrumentos de carácter cuantitativo, la investigación es de corte cualitativo, con un diseño de enfoque mixto.

Los cuestionarios, anónimos, han tenido un tiempo de repuesta de entre 15 y 20 minutos, aproximadamente, y fueron recogidos por la misma investigadora aprovechando las horas en que se trabajaba con el grupo completo para evitar la dispersión y garantizar un número fijo siempre. Antes, se les explicó el motivo de los

mismos, la finalidad de la investigación y la relevancia de sus respuestas, haciéndoles partícipes, además, de que la cumplimentación correcta y completa de los ítems aportaba validez. Cada alumno debía marcar con un signo un solo número, en una escala de tipo Likert, de 1 (*nada*) a 5 (*mucho*).

Así pues, estos instrumentos recogen datos cuantitativos, con escalas de valoración con cinco niveles (1 a 5) correspondientes a los valores –cualitativos- “*nada, poco, algo, bastante, mucho*–), y datos cualitativos que se desprenden de los comentarios abiertos que ofrecieran una reflexión personal libre sobre los aspectos que sobre la persona creativa, las dificultades en el ámbito académico o la evaluación final del taller consideraran más importantes.

Todos ellos fueron completados por 65 de los 81 alumnos que, definitivamente, cursaron la asignatura DDL durante el segundo cuatrimestre del curso 2011-12 en la Facultad de Educación de Murcia, cifra que osciló durante todo el período, no llegando nunca a ofrecer el número oficial en el aula como así se pudo comprobar en el control diario de asistencia. Posteriormente, para su análisis, los resultados fueron recogidos en un programa de análisis de datos y estadísticas estándar como la hoja Excel.

Por último, señalar que se engloban bajo tres dimensiones (persona creativa, limitaciones a la creatividad en el ámbito académico y evaluación del taller o modelo didáctico aplicado):

- En el primer cuestionario (C1), la dimensión “persona creativa” está formada por 12 ítems que atendían a los siguientes aspectos o categorías: rasgos cognitivos y rasgos de personalidad.
- En el segundo (C2), la dimensión “limitaciones a la creatividad en el ámbito académico”, está compuesta por 13 ítems que pueden reagruparse en torno a tres categorías: agentes, contexto y estilo de enseñanza:
- En el tercero (C3), la dimensión “evaluación del modelo didáctico” está integrada por 19 ítems que recogían los siguientes aspectos: factores intelectuales y factores no intelectuales (cooperación, participación, sociabilidad, de personalidad, motivacionales...).

B) ENTREVISTAS

En segundo lugar, respecto de las entrevistas (Anexo 7.1), se trata de entrevistas estructuradas, dirigidas e individuales a diez alumnos, según la clasificación de Latorre (2010, pp.71-72), o estándar, en la clasificación de McMillan y Schumacher (2010, p. 458), cuyo objetivo era obtener información sobre sus opiniones, creencias y conocimiento sobre el concepto de creatividad y su relación con lengua y literatura para complementar los resultados con el cuestionario inicial (C1).

En ellas, se ha seguido un guion de diez preguntas que era conocido solo momentos antes de la entrevista, lo cual puede ser considerado como una desventaja de este instrumento, en la medida en que reduce la naturalidad de las respuestas (McMillan y Schumacher, 2012, p. 458).

Dada la falta de tiempo, no hubo nuevas preguntas aclaratorias, por lo que se evitó influir en las respuestas, si bien se ajustaban al propósito buscado. Fueron realizadas al inicio del proceso, siendo mostradas, posteriormente, a los intervinientes para su validación. Su realización tuvo lugar durante dos semanas: 8, 9, 15 y 16 de marzo, con una duración aproximada de entre 25 y 30 minutos, siendo la transcripción simultánea y manual, por la limitación temporal, y mediante abreviaturas en algunos casos, pues, además, aquellas solían ser breves, lacónicas, quizá por la escasa familiaridad teórica con el tema planteado, por no haber sido objeto de sus reflexiones en ningún momento de sus estudios.

Por último, indicar que los cuestionarios y entrevista fueron validados por el propio director de la investigación como persona experta antes de ser aplicados en el aula. Aun con un número excesivo de indicadores y preguntas para la extensión del trabajo, se consideraron como base sobre la que contemplar, en función de errores, futuras modificaciones.

3.2.6. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

3.2.6.1. Análisis y descripción de los resultados

Latorre (2010, p. 83) reconoce que, en el proceso de análisis cualitativo, no existe un único modo de análisis, de ahí que destaque el rasgo de la singularidad. Así pues, en este apartado, se irá ofreciendo el análisis de los datos obtenidos en relación con los objetivos establecidos al inicio de la investigación.

Objetivo general 1. Identificar los rasgos de personalidad creativa presentes en los alumnos que participan en el estudio.

Este objetivo se ha analizado mediante dos instrumentos, cuestionario y entrevista, que, en el campo de la investigación-acción, son considerados como técnicas basadas en la conversación (Latorre, 2010, p. 66). De modo que, en función de las peculiaridades del aula y los alumnos, se tomó la decisión de complementar el primero con las respuestas de la segunda.

A pesar de los datos proporcionados por el cuestionario (C1), hemos de añadir cómo algunos de esos rasgos que los mismos alumnos no reconocían poseer o hacerlo en escasa medida, sí han sido apreciados conforme iban viendo cómo eran capaces de completar tareas que, en muchos casos, nunca habían abordado ni siquiera en el uso de las TIC, en una generación tan digital como es la suya, en la que las nuevas tecnologías forman parte de su cotidianeidad, trascendiendo así el ámbito meramente académico. Con sus producciones, han demostrado que es posible desarrollar la imaginación, ser originales, alcanzar creaciones con aceptable sentido estético, desarrollar la capacidad crítica, sentir curiosidad por la lectura novedosa, mejorar la expresión verbal y generar(se) entusiasmo y la suficiente autoestima para lograr mejoras de orden estético en el campo de la escritura creativa. Rasgos, pues, en estado latente a la espera del toque de diana que los haga salir a la luz, quizá. Y potenciados con las tareas grupales de divulgación de sus trabajos a sus propios compañeros, en las que todos decían encontrar el momento más grato y afectivo del taller: el de las muestras de reconocimiento colectivo, de respeto y sorpresa efectiva y motivadora.

CUESTIONARIO 1 (C1).- Cuestionario (Anexo 7.1) con el que se pretende conocer si el alumno se considera una persona creativa en función de los rasgos, atributos o características que, según la bibliografía consultada (Huidobro, 2004, pp. 50-71; Navarro, 2008, pp. 77-82), por lo general, se entienden como propios de una persona creativa, es decir, qué percepción tiene de sí mismo como persona creativa.

El tipo de escala es de estimación o apreciación (Pérez, 1994, p. 54) –gráfica-, en la que no solo se recoge la ausencia o presencia de una conducta, sino, sobre todo, el grado en que se presenta una conducta o un rasgo y cómo se muestra (a partir de un código de valoración preestablecido). Como en todos los cuestionarios utilizados, para analizar sus resultados se ha aplicado un programa de análisis de datos y estadísticas estándar (la hoja de cálculo Excel). Los rasgos recogidos se reúnen en torno a dos conceptos o categorías (rasgos cognitivos –ítems 1-5- y rasgos de personalidad –ítems 6-12) que forman parte del constructo complejo de la creatividad.

Dadas la importancia de la misma en esta sociedad y la inexistencia de datos en relación con la formación inicial del alumnado del Grado⁶⁵, nos proponemos recabar información sobre qué rasgos de la persona creativa se reconocen en el grupo que participa para, finalmente, comprobar si el alumnado del Grado de Primaria no asocia la creatividad en lengua y literatura, en el aula, como un mecanismo vinculado a una cultura creativa global.

En general, entre los rasgos cognitivos presentes en el grupo de alumnos participantes:

- a) De manera suficiente (*bastante y mucho*):
 - con capacidad crítica y una mente abierta a posibilidades no dadas (rasgo 5)
- b) De manera escasa (*nada, poco, algo*):
 - fluidez expresiva y asociación de ideas (rasgo 1),
 - original e imaginativo (rasgo 2),

⁶⁵ En el estudio “Análisis del estado de la creatividad de los estudiantes universitarios” (Esteve, 2008) realizado sobre alumnos de Secundaria y universitarios, señala que, tras la aplicación de un test de medición de la creatividad (Test de Inteligencia Creativa, CREA), los estudiantes preuniversitarios encuestados poseen un nivel medio. Es por ello que sea necesario seguir desarrollando esa creatividad en el ámbito universitario, junto a la transmisión de conocimientos.

- con hábito de lectura y escritura creativa (rasgo 3) y
- con sentido artístico/estético (rasgo 4).

En general, entre los rasgos de personalidad presentes en el grupo de alumnos participantes:

- c) De manera suficiente (*bastante y mucho*):
 - alta autoestima y autoconfianza (rasgo 6),
 - con capacidad ilusionante y apasionado (rasgo 8)
 - con curiosidad intelectual (rasgo 9),
 - atraído por la novedad y la curiosidad (rasgo 10),
 - con interés por el conocimiento y la comunicación (rasgo 11)
- d) De manera escasa (*nada, poco, algo*):
 - libre por su dominio de la palabra (rasgo 7) y
 - con capacidad persuasiva (rasgo 12).

De modo que de aquellos rasgos definidos por la documentación bibliográfica citada como propios de la persona creativa, en el grupo del Grado de Primaria, predominan, sobre todo, *rasgos de personalidad* sobre los *rasgos de carácter cognitivo*, entre los que escasean, de manera significativa, la fluidez de palabra y de asociación libre de ideas, la originalidad e imaginación, la práctica de escritura creativa y hábito lector y el sentido de la estética⁶⁶.

Curiosamente, los rasgos de personalidad que escasean están más directamente relacionados con el ámbito cognitivo mencionado: no creerse o sentirse libres ni persuasivos están directamente relacionados con el escaso dominio de la palabra, con el ejercicio de la argumentación, no en el sentido de demostración de la verdad o falsedad de algo, sino como capacidad de modificar estados de opinión en los demás.

Rasgo 1. Del total de alumnos que participan (65), un 57% no muestra solidez en la consideración de su capacidad para *asociar ideas* y hacerlo con una *expresión fluida*. Solo un 35% se considera *bastante* capaz. Los alumnos suelen asociar ese rasgo a la

⁶⁶ Más bien, podrían estar adormecidos o latentes, en espera de ser potenciados, fomentados, estimulados.

disciplina de literatura, sin apreciar que la capacidad expresiva y comunicativa es un elemento esencial tanto para el área del conocimiento del resto de disciplinas como para su desarrollo personal, social, afectivo como personas integradas en la sociedad de la comunicación actual. Rasgo 2. Las respuestas al indicador “*original e imaginativo*” están más repartidas: un 20% *poco* y un 43% *algo* dan un porcentaje superior a la mitad de los alumnos que no aprecian, en sus rasgos de personalidad creativa, su capacidad imaginativa y de ser original. Aunque se aprecian brotes en ese 35% que se considera *bastante* original e imaginativo. Rasgo 3. El rasgo asociado a los *hábitos de lectura y escritura creativa* indica que un 65% (suma de *poco* y *algo*) de los alumnos no está suficientemente familiarizado ni con la escritura creativa ni con la lectura, tan necesaria para la primera. Apenas un 26% (*bastante*) asocia a su personalidad creativa la lectura y la escritura con intención altamente estética y comunicativa. Y un 6% (*nada*) dice no tener ninguna experiencia de escritura creativa en el aula. Rasgo 4. En coherencia con el rasgo anterior, un significativo 77% (*poco y algo*) reconoce no *poseer sentido artístico o estético*. Un 20% afirma poseer *bastante* sentido artístico o estético. Rasgo 5. En contraste con el anterior, un 61% (*bastante y mucho*) admite poseer, claramente, *capacidad crítica* y una *mente abierta a posibilidades no dadas*. Y un 34% reconoce poseer *algo* ese rasgo propio de la personalidad creativa. Rasgo 6. El indicador de la *autoestima y autoconfianza* arroja resultados positivos: un 51% reconoce poseer ese rasgo sobradamente (*bastante y mucho*) y un 38% *algo*. Rasgo 7. El rasgo de la *libertad* surgida de la capacidad o dominio de la expresión arroja estos datos: un 62% de los alumnos apenas se sienten libres por ese dominio expresivo (*poco y algo*), apenas dominan la palabra en la comunicación, lo cual enlaza con su reconocida escasa fluidez verbal o expresiva; un 32 % afirma sentirse *bastante* libre, por tanto, dominar esa competencia. Rasgo 8. *Con capacidad ilusionante y apasionados* encontramos un 63% de los alumnos. Y un 31% dice poseer algo de esa capacidad. Este rasgo se aprecia avanzado el taller. Quizá ese entusiasmo ande atenazado por el agobio del que, continuamente, se quejan: muchas horas en el centro y muchas asignaturas. Rasgo 9. Un 67% de los alumnos se consideran curiosos intelectualmente (*bastante y mucho*). Y un 31% solo muestran *algo* de curiosidad intelectual. Un 2%, *nada*. Ciertamente, este rasgo no encaja con lo observado: apenas leen por placer, apenas leen con intención de ampliar conocimiento de cualquiera de las distintas asignaturas más allá de los apuntes fotocopiados y, durante el taller, solo con insistencia por parte de la profesora y con lectura en voz alta por su parte, acaban cogiendo entre sus manos los libros que se

ponen sobre la mesa para incitar a la lectura de poesía. Rasgo 10. También un porcentaje elevado se manifiesta *atraído por la novedad y la complejidad* de los temas o los problemas que se planteen: un 69% posee ese rasgo sobradamente (*bastante y mucho*) y un 26% *algo*. Rasgo 11. Un 67% muestra *interés por el conocimiento y la comunicación* como rasgos de personalidad propios de la persona creativa (*bastante y mucho*). Y un 31% muestra *algo* de interés por conocer y comunicarse. Estos dos últimos rasgos son coherentes en sus respuestas y enlazan con el 9. Es, sobre todo, al final del taller, en la tarea de divulgación grupal de sus creaciones, donde encuentran el gusto por la comunicación, necesaria para crear climas idóneos en el aula y para despertar el interés o la motivación de los demás. Rasgo 12. El rasgo de la *capacidad persuasiva* dicen poseerlo (entre *mucho y bastante*) un 45% de los alumnos; un 38%, algo y un 15%, poco. Enlazado con la *capacidad expresiva*, poco reconocida entre sus características, es reconocible también en los momentos de la intervención oral grupal de presentación de sus creaciones. Si bien la persuasión requiere también de la técnica que proporciona el conocimiento de la argumentación, que no se trabaja en este taller.

Los comentarios aportados por los alumnos se centran en solo dos ítems y vienen a insistir en aspectos cognitivos como la escasa experiencia en la escritura creativa y de personalidad, como el deseo o ilusión por aprender, el temor al error e, incluso, la autoestima (si he llegado aquí, será porque me expreso bien, se viene a decir).

Globalmente, es curioso el dato de que, de doce rasgos de la persona creativa, admiten que no poseen “*nada*” de tres de ellos (6 alumnos de un total de 65). Y los rasgos valorados con la calificación máxima (5: “*mucho*”) son los correspondientes a la capacidad ilusionante (13 alumnos) y la atracción por lo novedoso y complejo (13 alumnos).

ENTREVISTA.- Entrevista (10 alumnos entrevistados) (Anexo 7.1) para conocer:

- la concepción que poseen los alumnos sobre la creatividad a través de sus experiencias personales en lengua y literatura (escolaridad obligatoria y no obligatoria) y

- si asocia la creatividad en lengua y literatura como un aspecto vinculado a una cultura creativa global.

Se trata, por tanto, de entrevistas estructuradas, dirigidas e individuales, cuyo principal objetivo era obtener información sobre sus opiniones, creencias y conocimiento sobre el concepto de creatividad y su relación con lengua y literatura para complementar los resultados con el cuestionario inicial (C1).

Se recogen, más adelante (tabla 3), las transcripciones de las respuestas completas a cada una de las preguntas, correspondiendo la primera columna a las categorías en las que se adscribían las preguntas realizadas: *concepto de creatividad y ámbito áulico*, de las que se pretendía extraer nuevas categorías o subcategorías que aportaran mayor riqueza informativa. Y la tercera columna, a los temas o categorías que emergen de las respuestas transcritas (2ª columna), que, a continuación, pasamos a relacionar con los objetivos de manera sistematizada.

En relación con el objetivo 1 (*rasgos como persona creativa*), las respuestas de los alumnos arrojan como categorías más repetidas:

- sobre la *creatividad* en general: los alumnos asocian el término a “imaginación (5 veces), ingenio (5 veces), libertad de expresión (2 veces), originalidad (4 veces), innovación (4 veces), conocimiento (1 vez), experiencia (1 vez), lo artístico (2 veces), libertad de pensamiento (1 vez), autonomía (1 vez), capacidad expresiva (3 veces) y sentido crítico (1 vez)” (P1).
- sobre la *creatividad en lengua y literatura*: lo asocian a “ser imaginativo (4 veces), crear textos originales y estéticos (6 veces), innovar (3 veces), tener capacidad ensoñadora (1 vez), dominar el lenguaje o la expresión (3 veces), dominar la comunicación y ser persuasivo (3 veces)” (P2). Y se completa con las categorías obtenidas en P6, donde todos los alumnos afirman que el desarrollo de competencias creativas en lengua y literatura puede mejorar el sentido crítico (5 veces) y la capacidad resolutoria de problemas (5 veces).

Por tanto, de 10 alumnos entrevistados, los rasgos más repetidos son: “la imaginación, el ingenio, la originalidad, el sentido estético, la innovación, el sentido

crítico, la capacidad para solucionar problemas y la capacidad expresiva”. Todos ellos suscritos a los rasgos de carácter cognitivo.

En las preguntas P3, P5, P8, P9 y P10, se obtienen respuestas y categorías o temas que inciden, igualmente, sobre los rasgos atribuidos a personas creativas, no solo estableciendo relación con la lengua y la literatura, sino ampliando su incidencia a lo que sería una cultura creativa global en tanto que factor que puede incidir en el desarrollo de la sociedad, incluso, estableciendo conexiones con su futuro profesional como docentes:

- Preguntados (P3) por los *motivos que llevarían a potenciar la capacidad innovadora y creativa de los alumnos del Grado de Magisterio*, las categorías obtenidas son: “afrontar retos (2 veces), fomentar y potenciar la creatividad en los niños (5 veces), los maestros tienen que transmitir mucho (1 vez), proporcionar experiencias variadas a los niños (1 vez), tener iniciativas propias (1 vez), interactuar con los niños (3 veces) y preparar a los niños para la sociedad actual (1 vez)”.

Los participantes destacan, sobre todo, “afrontar retos”, “interactuar con los niños” y “fomentar y potenciar la creatividad en los niños”, es decir, aquellos que supongan la proyección de su formación en las aulas y la capacidad para afrontar y resolver los problemas que depare la sociedad.

- Preguntados (P5) por la utilidad que aprecian de su desarrollo en relación con el desarrollo personal y social del alumno, las categorías obtenidas son: “mejorar comunicación (7 veces), originalidad (2 veces), autoconocimiento (3 veces), apertura de mente (2 veces), mejorar expresión verbal (3 veces), respeto a la opinión ajena (1 vez), actitud crítica (1 vez), resolver problemas de diferentes maneras (2 veces) y autonomía (1 vez)”.

Las respuestas traducen su creencia de que el fomento de la creatividad en lengua y literatura resulta de utilidad para el desarrollo social y personal de los alumnos, sobre todo, porque incide en la mejora de su capacidad comunicativa, expresiva y su autoconocimiento Y, en menor medida, en la originalidad, la apertura de mente y la capacidad resolutoria de problemas. A su vez, estas respuestas se complementan con las efectuadas a la pregunta P9 (*sobre si creen que ayudaría a analizar mejor y desde distintas perspectivas nuestra realidad personal, de grupo y social*), a la que todos los entrevistados responden

afirmativamente, en tanto que ayuda a “mejorar la comunicación (3 veces), mejorar la interacción (3 veces), resolver problemas (3 veces), favorecer el sentido crítico (2 veces) y favorecer la comprensión (2 veces)”.

- Preguntados (P10) por *tres ventajas de tener un sentido creativo a la hora de comunicar a los demás*, las categorías obtenidas son: “mejorar la expresión y comprensión (5 veces), mejorar la comunicación (7 veces), mayor persuasión (3 veces), libertad de pensamiento (3 veces), autonomía (1 vez) y afrontar problemas (3 veces).

- Preguntados (P8) por el *modo como puede ser la creatividad en el área de lengua y literatura un factor de mejora de nuestra sociedad*, las categorías obtenidas son: “mejorar la convivencia (1 vez), formar personas más sensibles (1 vez), formar personas más eficientes (1 vez), diferenciar a unos de otros (1 vez), favorecer la comunicación (4 veces), ayudar a no acomodarnos a lo establecido (1 vez), favorecer el sentido crítico (4 veces) y aumentar la capacidad de ilusionarse y de ensoñación (1 vez)”.

Así pues, los rasgos más repetidos (“favorecer la comunicación” y “favorecer el sentido crítico”, así como “facilitar el autoconocimiento”) son indicadores que nos remiten a la dimensión social más amplia que alcanza el fomento de la creatividad, ambos contemplados, en el cuestionario inicial (C1), como rasgos de personalidad. A su vez, como observamos en las respuestas de la P10, el valor atribuido a la capacidad comunicativa como rasgo básico de una persona creativa está visto como la mayor ventaja, que, a su vez, se completa con la fluidez expresiva y la libertad de pensamiento, la capacidad resolutoria de problemas y persuasiva. Es, pues, importante señalar que las entrevistas se realizaron estando los alumnos ya inmersos en el desarrollo de las tareas creativas del taller de escritura en el ámbito del aula, en interacción con la profesora y con sus mismos compañeros.

Si establecemos la relación entre estos resultados y los obtenidos en el cuestionario inicial (C1), observamos lo siguiente: aun no reconociéndose, al inicio, creativos en su mayoría, van tomando conciencia del valor o alcance personal y social de la creatividad en el área de lengua y literatura, es decir, de su proyección hacia una cultura creativa global. Recordamos, entonces, cómo los ítems peor valorados en C1 (es

decir, rasgos no reconocidos en ellos mismos) van alcanzando su importancia y valoración entre los estudiantes.

En relación con el objetivo 2 (*dificultades que impiden el desarrollo de la creatividad en el ámbito académico*), hemos de decir que, sobre este aspecto, se les pasa un nuevo cuestionario más adelante para obtener mayor información y convertir la investigación en un trabajo lo más disciplinado posible a la vez que no se aleja de cierto naturalismo con ese ejercicio continuo de recategorización en función de lo observado y los datos obtenidos.

Las respuestas de los alumnos entrevistados sobre *qué factores debieran confluír en el aula para que existieran aulas creativas y fluyera la creatividad en ellas* (P4) arrojan como categorías más repetidas la incidencia en los agentes (alumno y profesor), el ambiente y la docencia o estilo de enseñanza fundamentalmente: “empleo de actividades creativas e imaginativas (3 veces), actividades desinhibidoras para perder el miedo a hablar (1 vez), clima de aula afectivo (4 veces), clima de aula cultural (1 vez), fomento de la interacción (2 veces), fomento del debate de ideas (2 veces), el docente innovador como modelo (2 veces), vivir la docencia involucrándose mucho (1 vez), potenciar la libertad de expresión en el aula (4 veces), fomentar actitudes de respeto en el aula (1 vez), ambiente cooperativo (1 vez) y hacer participar a los alumnos (1 vez)”.

Si establecemos la relación entre estos resultados y los obtenidos en el cuestionario posterior (C2), observamos que, en la entrevista y ya experimentando tareas en el aula, los alumnos aprecian algunos factores que, posteriormente, valorarán como dificultades que, en el ámbito académico, obstaculizan el necesario desarrollo de la creatividad en el aula: la falta de un clima de aula idóneo, de un docente innovador con un estilo de enseñanza creativo y del fomento de la interacción y debate de ideas que promuevan pensamientos divergentes y motiven para favorecer los procesos de aprendizaje significativo.

En relación con el objetivo 3 (*desarrollar y evaluar un modelo creativo motivador y heurístico basado en la teoría y en la experimentación -transposición didáctica- que fomente la creatividad*), también en esta ocasión se les pasa a los alumnos un cuestionario final (C3). En cualquier caso, la revisión de las preguntas

anteriores, nos permite recategorizar las repuestas en torno a este objetivo contemplando los conceptos: *creatividad*, *energía didáctica* (técnicas, recursos...) y *desarrollo íntegro de la persona*. De modo que, la realización del taller, como comprobaremos en C3, va a permitir que los alumnos evalúen positivamente los ítems relacionados con esas categorías anteriores extraídas de las entrevistas (Anexo 7.1).

Objetivo general 2. *Averiguar las dificultades que, en el ámbito académico, limitan el desarrollo de la creatividad.*

El instrumento utilizado para analizar este objetivo ha sido, de nuevo, un cuestionario anónimo en el que se invitaba al alumno a añadir, libremente, cualquier comentario aclaratorio en relación con cualquiera de las respuestas o los indicadores. De nuevo, para analizar sus resultados, se ha aplicado un programa de análisis de datos y estadísticas estándar (la hoja de cálculo Excel).

CUESTIONARIO 2 (C2).- Encuesta (Anexo 7.1) dirigida a alumnos del Grado de Magisterio, que han de responder reflexionando sobre la experiencia educativa propia, tanto en el ámbito universitario como en las etapas educativas anteriores, con el fin de conocer las posibles barreras que hayan podido dificultar la concepción de que la creatividad es parte inseparable de la enseñanza en lengua y literatura y, desde ahí, posibilitar una concepción más amplia. Este instrumento, que incluye 13 ítems, se aplica una vez iniciada la intervención en aula con el modelo didáctico que se iba a evaluar y tiene, igualmente, carácter anónimo.

Los estudiantes hallan factores que dificultan o limitan el desarrollo de la creatividad en su proceso de aprendizaje y, sobre todo, en la concepción de la creatividad como elemento necesario en su formación inicial (en lengua y literatura y de manera global) como futuros docentes de Primaria. Así, los ítems se distribuyen, según su valoración, de la siguiente manera:

- a) Valorados con puntuaciones altas (*bastante y mucho*):
 - 11. *Se fomenta la autonomía, autocontrol y responsabilidad de los alumnos en el proceso de aprendizaje*: 37 alumnos (bastante: 47%; mucho: 9%).
- b) Valorados con puntuaciones bajas (*nada, poco y algo*)

- 1. *Se fomenta el desarrollo de la imaginación en las clases*: 50 alumnos (nada: 3%; poco: 29%; algo: 45%).
- 2. *Se busca la originalidad en las creaciones de los alumnos*: 40 alumnos (poco: 32%; algo: 29%).
- 3. *Tengo dificultades en la expresión oral y/o escrita*: 56 alumnos (nada: 6%; poco: 34%; algo: 46%).
- 4. *Tengo experiencia previa en talleres de escritura creativa o dramatizaciones que hayan llevado a producciones propias y originales*: 62 alumnos (nada: 50%; poco: 28%; algo: 17%).
- 5. *Tengo experiencia previa en el uso de herramientas TIC motivadoras que fomenten la participación activa, reflexiva y crítica (blog, wiki...) dentro del aula*: 52 alumnos (nada: 5%; poco: 31%; algo: 44%).
- 6. *Mis profesores son creativos y contemplan la creatividad como objetivo básico*: 56 alumnos (nada: 3%; poco: 29%; algo: 54%).
- 7. *Existe un vínculo motivador entre estudiantes y profesores*: 57 alumnos (nada: 8%; poco: 37%; algo: 42%).
- 8. *Existe un clima pedagógico creativo favorable para el desarrollo de actividades*: 53 alumnos (poco: 40%; algo: 41%).
- 9. *Se programan eventos que favorecen el desarrollo de la creatividad en los estudiantes o estimulan/recompensan al alumno creativo*: 59 alumnos (nada: 17%; poco: 45%; algo: 28%).
- 10. *Se promueve el pensamiento divergente en las clases*: 48 alumnos (poco: 26%; algo: 48%).
- 12. *Se atiende a factores motivacionales y emocionales (pasión, placer, motivación, interés) que favorecen procesos comprensivos y aprendizajes significativos*: 60 alumnos (nada: 5%; poco: 42%; algo: 45%).
- 13. *La articulación teoría-práctica permite resolver situaciones concretas en mi futura práctica profesional*: 38 alumnos (nada: 3%; poco: 20%; algo: 35%).

Los datos obtenidos muestran: en primer lugar, que los alumnos reconocen la existencia, dentro del ámbito académico, de varios factores que dificultan o limitan el desarrollo de la creatividad. Así quedaba también mostrado en las respuestas a la pregunta P4 de la entrevista, cuyo análisis nos llevaba a establecer, entonces, tres categorías relacionadas con el tema: *agentes, ambiente y estilo de enseñanza (proceso)*. Y

queda, ahora, confirmado. En segundo lugar, realizamos la operación de reagrupar los ítems del cuestionario en torno a las categorías: *agentes*, *proceso –estilo de enseñanza–* y *contexto* –ambiente, condiciones, estímulos...-, que se corresponden con los componentes básicos del constructo complejo de la creatividad, esto es, aquellos que favorecen el desarrollo de la misma, a falta de un cuarto componente, el *producto*, que corresponde a las creaciones de los alumnos, valoradas indirectamente por ellos mismos en la evaluación del taller (C3) y a lo largo de las clases, y a través de la observación directa (como profesora), como se muestra más adelante en el desarrollo de tal instrumento, aportado como estrategia de contraste, si bien susceptible de mayor desarrollo.

Los comentarios de los alumnos apuntan a nuevas limitaciones que afectan a esos tres dominios, destacando la falta de motivación en el trabajo de los profesores, su escasa empatía con los alumnos, la falta de interés de muchos de estos aun matriculados, el excesivo número de alumnos por aula, el escaso fomento de la expresión oral en debates o diálogos que favorezcan, además, el pensamiento divergente, la escasa relación entre la teoría, la práctica y las necesidades reales que demanda el aula que les depara su futuro profesional, la excesiva presencia de esa enseñanza tradicional que recurre a la memorización de contenidos y deposita el protagonismo en el profesor, a pesar de que se enseña lo contrario.

Observamos, en la siguiente tabla, la relación categorías-ítems C2-valoración de los alumnos:

CATEGORÍAS	ÍTEMS - C2 -	TOTAL DE ALUMNOS Y VALOR EN TANTOS POR CIENTO
Agentes:		
- alumnos	3, 4, 5	(3) 56 alumnos (nada: 6%; poco: 34%; algo: 46%). (4) 62 alumnos (nada: 50%; poco: 28%; algo: 17%). (5) 52 alumnos (nada: 5%; poco: 31%; algo:

		44%).
- profesores	6	(6) 56 alumnos (nada: 3%; poco: 29%; algo: 54%).
Proceso (estilo de enseñanza)	1, 2, 10, 11, 12, 13	(1) 50 alumnos (nada: 3%; poco: 29%; algo: 45%). (2) 40 alumnos (poco: 32%; algo: 29%). (10) 48 alumnos (poco: 26%; algo: 48%). (11) 37 alumnos (bastante: 47%; mucho: 9%). (12) 60 alumnos (nada: 5%; poco: 42%; algo: 45%). (13) 38 alumnos (nada: 3%; poco: 20%; algo: 35%).
Contexto (ambiente, condiciones, estímulos...)	7, 8, 9	(7) 57 alumnos (nada: 8%; poco: 37%; algo: 42%). (8) 53 alumnos (poco: 40%; algo: 41%). (9) 59 alumnos (nada: 17%; poco: 45%; algo: 28%).

TABLA III. 2. Relación categorías, ítems y valoración en tantos por ciento

Objetivo general 3. *Desarrollar y evaluar un modelo creativo motivador y heurístico basado en la teoría y en la experimentación (transposición didáctica) que fomente la creatividad.*

Hemos concretado este objetivo en la realización y aplicación de un taller de escritura creativa, evaluado por los alumnos a través de un cuestionario, para cuyo análisis de resultados se ha aplicado, una vez más, un programa de análisis de datos y estadísticas estándar (la hoja de cálculo Excel).

CUESTIONARIO 3 (C3).- Este cuestionario (Anexo 7.1) pretende conocer la valoración que hacen los alumnos del Grado de Magisterio (Primaria) del modo como el taller de escritura creativa (modelo de transposición didáctica) fomenta y desarrolla las competencias creativas, lingüístico-literarias, así como aspectos motivacionales que

puedan estar vinculados. Este cuestionario, anónimo, se pasa a los alumnos una vez realizada la intervención en el aula.

Si establecemos una comparativa con los rasgos de la persona creativa del primer cuestionario, observamos los siguientes cambios respecto de la situación de partida:

1º. Entre los rasgos cognitivos de la persona creativa presentes en el grupo de alumnos participantes:

a) Solo el rasgo 5 (*con capacidad creativa y mente abierta a posibilidades no dadas*) se daba de manera suficiente (*bastante y mucho*): 40 alumnos del total de 65, es decir, un 61%.

En el cuestionario final (C3), los indicadores relacionados con ese rasgo obtienen la siguiente valoración suficiente (*bastante y mucho*). Así, los alumnos valoran que la realización del taller de escritura creativa ha favorecido:

- 1. *El desarrollo de las competencias creativas o el aprendizaje creativo*: 62 alumnos (95%).
- 10. *Aporta técnicas y estrategias que facilitan una actuación creativa*: 53 alumnos (81%).
- 11. *Fomenta la lectura creativa (transformando, yendo más allá de lo leído)*: 59 alumnos (90%).

b) Los rasgos 1, 2, 3 y 4 (*con fluidez expresiva y de asociación de ideas, original e imaginativo, con hábito de lectura y escritura creativa y con sentido artístico/estético*) aparecían, en el cuestionario inicial que definía la persona creativa, de manera escasa (*nada, poco, algo*): rasgo 1 (40 alumnos- 62%), rasgo 2 (41 alumnos- 63%), rasgo 3 (46 alumnos- 71%) y rasgo 4 (50 alumnos- 77%).

En el cuestionario final (C3), los indicadores relacionados con esos rasgos obtienen la siguiente valoración suficiente (*bastante y mucho*). Por tanto, el taller de escritura creativa ha favorecido el desarrollo de:

- 3. *La reflexión crítica*: 40 alumnos (61%).
- 5. *El trasvase intertextual*: 40 alumnos (62%).
- 6. *El acercamiento y/o descubrimiento de un estilo de escritura propio*: 61 alumnos (94%).

- 7. *El desarrollo de las competencias lingüística y literaria*: 60 alumnos (92%).

- 11. *El fomento de la lectura creativa (transformando, yendo más allá de lo leído)*: 59 alumnos (90%).

Al mismo tiempo, la realización del taller de escritura creativa ha favorecido otros aspectos de carácter intelectual de los alumnos cuyo fin último contemplaba el aspecto creativo del alumno en relación con lengua y literatura:

- 2. *La autoestima y el desarrollo personal*: 46 alumnos (71%).

- 4. *El uso de las TIC para producir de manera personal o canalizar y expresar la creatividad*: 45 alumnos (69%).

- 8. *El conocimiento de los géneros y tipología textual desde la creación personal y de manera lúdica*: 48 alumnos (74%).

- 9. *La incorporación, en el planteamiento didáctico de la lengua y la literatura, de un enfoque global de educación en valores*: 41 alumnos (63%).

2º. Entre los rasgos de personalidad recogidos en el cuestionario inicial que valoraba qué aspectos propios de una persona creativa contemplaban los propios alumnos del Grado en sí mismos:

a) Los rasgos 6, 8, 9, 10 y 11 (*alta autoestima y autoconfianza, capacidad ilusionante y apasionado, curioso intelectualmente, atraído por la novedad y la complejidad y con interés por el conocimiento y la comunicación*) se daban de manera suficiente (*bastante y mucho*).

En el cuestionario final (C3), los indicadores más directamente relacionados con esos rasgos de la persona creativa obtienen la siguiente valoración. Por tanto, el taller ha favorecido el desarrollo de:

- 13. *La motivación por el trabajo en el aula y el entusiasmo por el futuro profesional*: 51 alumnos (79%).

- 16. *El fomento de su autodirección (curiosidad, indagación, investigación) y responsabilidad de su propio aprendizaje*: 55 alumnos (84%).

- 18. *La promoción y fomento de la idea de que la creatividad exige y genera pasión y entusiasmo*: 59 alumnos (91%).

- 19. *La promoción y fomento de la idea de que la creatividad implica valor, conciencia y actitud crítica para aceptar cambios y el debate entre “ser” y “deber ser”*: 50 alumnos (76%).

b) Los rasgos 7 y 12 (*libre –por su competencia lingüística y comunicativa en general- y con capacidad persuasiva*) aparecían de manera escasa (nada, poco y algo).

En el cuestionario final (C3), los indicadores relacionados, aunque de forma indirecta, con esos rasgos de la persona creativa (porque facilitan o fomentan la iniciativa, la interrelación, la cooperación, el entendimiento y la sociabilidad y disipan el miedo o el ridículo que paralizan las actitudes anteriores) han obtenido la siguiente valoración. Por tanto, el taller ha favorecido el desarrollo de:

- 12. *Actitudes cooperativas estimulantes y favorecedoras de buenas relaciones interpersonales dentro del grupo*: 48 alumnos (73%).
- 14. *La estimulación del sentido del juego, ayudando a superar la inhibición paralizante para tu propia expresión creativa*: 53 alumnos (81%).
- 15. *La idea de que se ha de perder el miedo al ridículo para alcanzar una expresión creativa*: 53 alumnos (81%).
- 17. *La promoción y fomento de la idea de que la creatividad exige motivación y esfuerzo*: 61 alumnos (93%).

En general, resulta significativo el dato de que ningún alumno haya considerado que la realización de las tareas incluidas en el taller no ha favorecido alguno de los factores/ítems evaluados. Y la valoración *poco* ha oscilado, en la mayoría, entre 0 y 3 alumnos (al no contemplar decimales, corresponde al 2% y 3%).

Si establecemos una relación con aquellas dificultades que limitaban la creatividad en el ámbito académico del segundo cuestionario (C2) y las nuevas categorías obtenidas de la entrevista, observamos cómo las tareas del taller han favorecido aspectos que, para los alumnos, suponían barreras a la creatividad, relacionados con el contexto del aula, con los agentes y el estilo de enseñanza, pues inciden positivamente sobre: la creación de un clima pedagógico adecuado, motivador y desinhibidor; el desarrollo íntegro de la persona, desde competencias lingüística,

literaria, tecnológicas; fomento de valores y un vínculo motivador entre alumno y profesor y, finalmente, una docencia o estilo de enseñanza que cuente con desarrollar y fomentar la creatividad, la originalidad, el trabajo cooperativo, la responsabilidad y necesario protagonismo del alumno en el aula y factores de tipo emotivo, afectivo que favorezcan el aprendizaje. Y, entre los comentarios de los alumnos en este tercer cuestionario, destacar dos temas emergentes de interés: alternativa a la enseñanza tradicional y proyección en su futuro profesional.

3.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.3.1. OBJETIVO GENERAL

Diseñar, aplicar y evaluar un modelo didáctico intertextual e interdisciplinar para el desarrollo de la competencia discursiva de estudiantes de Educación Secundaria y Grado de Magisterio mediante talleres de lectura de textos literarios multimodales y creación literaria de microficciones en un marco democrático de aprendizaje para la vida.

Este objetivo pretende elaborar un modelo didáctico basado en la interacción de textos y disciplinas diversos, destinado a los estudiantes de Educación Secundaria y Grado de Magisterio, para desarrollar su competencia discursiva donde se materialice el uso *integral* de las prácticas comunicativas orales y escritas con la lengua española a través de una serie de talleres de educación literaria centrados en la lectura y el comentario oral y escrito de textos literarios y divulgativos de incidencia moderna y contemporánea que motiven su implicación afectiva y reflexiva, los cuales culminarán en la creación discente de microficciones líricas y narrativas⁶⁷ que estimulen su creatividad artística, su talento singular y su sentido crítico y transformador en una educación en

⁶⁷ Hipotextos para nuevas creaciones interdisciplinares con nuevos lenguajes en sus respectivos Proyectos de carácter interdisciplinar y competencial.

valores de respeto, solidaridad y libertad propios de la convivencia democrática que requiere la Sociedad del Conocimiento.

Todo ello, pues, con una metodología interdisciplinar e intertextual y con un propósito de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje para el que se cuenta con la generación de recursos didácticos, instrumentos (auto)evaluadores y participación e implicación motivadora de las familias en el ámbito educativo de Educación Secundaria.

3.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A partir del objetivo general anterior, proponemos los siguientes objetivos específicos según cada etapa educativa:

GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

- 1. Identificar y valorar los rasgos de personalidad creativa que están presentes en los alumnos del grupo en el que se investiga y participa con docencia directa.*
- 2. Explorar, reconocer y valorar las dificultades que, en el ámbito académico, limitan el desarrollo de la creatividad de los alumnos.*
- 3. Diseñar, aplicar y evaluar un modelo didáctico intertextual e interdisciplinar para el desarrollo heurístico de la competencia discursiva con talleres de lectura y escritura literaria que motiven el aprendizaje para la vida.*

Este objetivo implica el desarrollo de los siguientes aspectos formativos:

3.1. Analizar e interpretar tareas creativas que se realicen en el aula cuyo centro de interés inicial es la poesía, valorando su estilo y originalidad, así como las propiedades de coherencia y cohesión inherentes a todo constructo literario.

3.2. Incentivar el espíritu crítico, la formación integral de la persona y promover su implicación en el proceso creativo como condición necesaria para lograr un adecuado clima de trabajo en el aula, donde se coopere e interactúe al mismo tiempo que se realiza el trabajo autónomo.

3.3. Promover la animación a la lectura como fase previa y básica a la materialización de actividades de escritura creativa de microficción en relación con otras artes o lenguajes artísticos.

3.4. Incorporar el uso de las TIC como una herramienta básica en la formación del profesorado: como herramienta que facilita un uso creativo del lenguaje verbal, visual y sonoro; para ofrecer información relativa a temas y referencias bibliográficas; establecer comunicación, tanto entre alumnos como con el docente y ofrecer mensajes de carácter organizativo.

PROYECTO 1. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

1. Fomentar la escritura creativa.

1.1. Conocer y trabajar técnicas de escritura creativa que conduzcan al desarrollo de la capacidad de expresión con estilo propio ajustada a una intención comunicativa. Paso previo necesario, además, para lograr la expresión argumentada y crítica de niveles superiores.

1.2. Crear textos verbales e icónicos con intención literaria.

1.3. Promover tareas de creación literaria en el aula a través de procedimientos de transmodalización genérica entre poesía –haiku- y novela –microcuento-. En correlación con la pintura, la música y el cine.

1.4. Emitir opiniones personales (orales y escritas) que denoten respeto y sensibilidad estética.

2. Desarrollar la educación literaria (relación con otros textos –intertextual- y otras artes –pintura y cine-).

2.1. Fomentar el gusto por la literatura como expresión vital y estética y visión del mundo.

2.2. Fomentar el gusto por la literatura contemporánea y sus recursos lingüísticos.

2.3. Leer, comentar e interpretar, de forma correcta textos poéticos y narrativos, y estos en relación con otras artes (pintura) y tecnología (diseño de póster).

2.4. Reconocer los temas y los procedimientos lingüísticos y literarios de la poesía y otros géneros (microrrelato).

3. Mejorar la expresión oral y escrita (en castellano y una segunda lengua extranjera – inglés-).

4. Incorporar el uso de las TIC como herramienta que facilita un uso creativo del lenguaje verbal, visual y sonoro, así como herramienta de comunicación en el diseño y la difusión de las tareas (póster y libro).

5. Promover la autonomía personal y el aprendizaje cooperativo.

PROYECTO 2. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

1. Fomentar la lectura como factor indispensable del desarrollo competencial del alumno:

1.1. Fomentar la comprensión de distintos tipos y formatos de textos según el currículo.

1.2. Contribuir a la formación y desarrollo de la personalidad literaria de los alumnos como fuente de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo.

2. Desarrollar la educación literaria (relación con otros textos –intertextual- y otras artes: pintura, fotografía y música):

- 3.1. Fomentar el gusto por la literatura como expresión vital y estética y visión del mundo.
- 3.2. Fomentar el gusto por la literatura clásica, moderna y contemporánea y sus recursos lingüísticos.
- 3.3. Leer, comentar e interpretar, de forma correcta textos poéticos y narrativos, y estos en relación con otras artes y la tecnología.
- 3.4. Reconocer los temas y los procedimientos lingüísticos y literarios de la poesía (haiku) y otros géneros (microrrelato).

3. Fomentar la escritura creativa:

- 2.1. Conocer y trabajar técnicas de escritura creativa que conduzcan al desarrollo de la capacidad de expresión con estilo propio ajustada a una intención comunicativa. Paso previo necesario, además, para lograr la expresión argumentada y crítica de niveles superiores.
- 2.2. Crear textos verbales e icónicos (continuos, discontinuos y mixtos) con intención literaria y ajustados a una voluntad de comunicar y generar opinión en el lector –función social- (en este caso, sobre todo, con la fuerza persuasiva de la viñeta) en castellano e inglés.
- 2.3. Promover tareas de creación literaria en el aula a través de procedimientos de transmodalización genérica entre textos narrativos, poéticos y periodísticos para llegar al haiku, el microcuento, el cómic, la viñeta de opinión y el *storyboard*.
- 2.4. Emitir opiniones personales (orales y escritas) que denoten respeto y sensibilidad estética.

4. Incorporar el uso de las TIC como herramienta que facilita un uso creativo del lenguaje verbal, visual y sonoro, así como herramienta de comunicación en el diseño y la difusión de las tareas (póster y libro).

5. Promover valores de originalidad, creatividad, respeto, solidaridad y sensibilidad.

6. Promover la implicación activa de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la escritura colaborativa.

7. Promover la monitorización de los alumnos en el proceso lectura y escritura mediante la generación de documentos autoevaluadores ajustados a la evaluación competencial exigida, válidos para conformar un proyecto lingüístico de centro.

3.4. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Un modelo de transposición didáctica creativo e innovador, a través de talleres de lectura de textos literarios y divulgativos multimodales de incidencia moderna y contemporánea y de creación literaria de microficciones (verbo-icónicas), en la formación inicial del alumnado del Grado de Magisterio en Educación Primaria y en el ámbito áulico de la Educación Secundaria Obligatoria, mediante el diseño y aplicación de Proyectos globales, desde el área de Lengua y Literatura, y con la colaboración interdisciplinar que multiplique los lenguajes (artísticos), servirá como fuente de energía didáctica y fomento de una dimensión creativa e implicación afectiva y social para que:

- a) En el primer caso (Grado de Magisterio), en su futuro docente, los escolares destinatarios se entrañen motivadoramente con la lectura; la composición creativa que recurra a distintos lenguajes y disciplinas, y a la relación con otros tipos de texto; la sensibilidad estética y emotiva; la educación en valores; el uso de las nuevas tecnologías, al tiempo que se desarrolla la autonomía personal, la formación integral de la persona y su espíritu crítico.*
- b) En el segundo, los alumnos de Educación Secundaria logren el grado óptimo de competencia en comunicación lingüística, discursiva y literaria, artística y cultural que les permita ofrecer pruebas de su expresión y comprensión partiendo de lecturas creativas significativas y motivadoras, así como de su*

capacidad reflexiva, crítica y emotiva que les haga despertar ante la actualidad que requiera de una transformación, y, por tanto, de mayor compromiso social, afectivo, reflexivo y responsable.

El desarrollo de la hipótesis ha llevado un trabajo (Guerrero, 2008, p. 33; Serrano, 1999, p. 14) de fundamentación del problema de investigación planteado: consulta bibliográfica sobre la creatividad y los talleres de escritura en la formación inicial de alumnos universitarios; reflexión sobre la propia práctica docente en el aula del Grado y la necesidad de actuar en función de lo observado; consulta bibliográfica sobre los talleres de escritura creativa de microficción en las aulas; reflexión sobre la propia práctica docente en el aula de Educación Secundaria y la necesidad de actuar en función de lo observado, y consulta bibliográfica sobre aquellos otros conceptos que orientan la investigación: la educación literaria y la microficción, todos vinculados al ámbito central, que es la creación de un modelo didáctico, con una propuesta práctica innovadora de creación hipertextual de microficción imaginativa sociabilizadora e integradora, con creación de recursos que favorezca la consecución de los objetivos establecidos en la práctica docente.

Como recuerda Guerrero (2008), reproduciendo las palabras de García Pérez, el concepto de modelo didáctico es una “potente herramienta intelectual para abordar los problemas educativos” (p. 84) por cuanto ayuda a conjugar teoría y práctica, con un importante papel de la actuación del alumno en el aula; un ingrediente más del discurso innovador que reacciona frente a la metodología tradicional.

El modelo del taller de escritura creativa tiene como base dos referentes fundamentales que responden a dos conceptos básicos en la enseñanza y en la sociedad en que vivimos: valores como la libertad y la interculturalidad. Así, este modelo pretende: de un lado, el despertar de la imaginación del alumno como paso previo y necesario para el ejercicio de libertad que implica el dominio de los distintos códigos de comunicación, cuyo pilar es la *Gramática de la fantasía*, de Gianni Rodari; de otro, como afirma Guerrero (2008), “superar cierto nacionalismo cultural exclusivista” (p. 36) mediante el establecimiento, por parte del alumno, de las conexiones intertextuales, así como de la

inserción de otros códigos (visuales, sonoros) que motiven, sobre todo, desde la cultura poética, al acercamiento de otras culturas y de otras disciplinas, todo ello, como afirma el autor, “desde una intertextualidad reflexiva” (p. 82).

La intertextualidad, que se trabaja en algunas tareas del modelo organizativo de intervención (taller), tiene como premisa fundamental la relación de un texto con otro y otros anteriores. Aunque este término fue acuñado por J. Kristeva, el verdadero precursor fue M. Bajtin, hablando de plurivocidad y dialoguismo del texto novelesco. De este concepto, estudiado también por E. Genette y M. Riffaterre, interesa la concepción más amplia de este último como relación entre códigos culturales, no limitándose sólo a la relación entre palabras, de ahí la importancia de la competencia literaria del lector, que es uno de los objetivos básicos de la didáctica de la literatura: el verdadero valor de la educación literaria, el de la competencia, que no se puede lograr sin la participación activa del profesorado y sin modalidades lectoras que reactiven al alumnado en la lectura (Guerrero, 2008, p. 98).

Se trabaja, pues, la intertextualidad tanto a nivel de recepción de textos (que el alumno lea, interprete, relacione) como de creación, porque la competencia literaria y creativa se ejercita tanto desde la lectura comprensiva como desde la escritura creativa, de cuya insuficiencia (en uno y otro ámbito) en las aulas se da cuenta en este trabajo y se convierte en el foco de atención del mismo en tanto se aporta un modelo didáctico interdisciplinar con una finalidad paliativa o resolutive en su aplicación constante y planificada.

Creo en la potencialidad e innovación de los modelos didácticos de M.T. Caro (2006) y P. Guerrero (2008): romper barreras genéricas con el trasvase intertextual y/o ese comparativismo en el que se cruzan otras disciplinas (pintura, música, historia, tecnología...). Si bien en el aula del Grado no hay tiempo para ampliarlo con la necesaria interpretación detallada, se procura inculcar, finalmente, la puesta en común de los productos creativos por las implicaciones didácticas, afectivas y sociales que supone la misma. Y todo ello a partir de la actuación cómplice del alumno (heurística) y siguiendo esa tendencia actual hacia una Pedagogía intercultural (2008, p. 81) con una metodología

activa, en la que la tecnología no es un fin en sí mismo, sino un garante más de la acción participativa y plural del discente y del desarrollo del conocimiento y de su faceta crítica y de aceptación de valores para un mejor desenvolvimiento en la sociedad.

El taller, como afirman López y Encabo (2006), es una estrategia para enseñar lengua y literatura, una disciplina que, dada su complejidad, no puede seguir siendo abordada desde un planteamiento clásico positivista, porque el lenguaje, es, ante todo, “acción” y no un “saber estático” (p. 97). De este modo, el taller permite “trabajar diversos aspectos lingüísticos y literarios de una forma más funcional e incluso lúdica” (p. 100), todo ello dejando espacio para la imaginación y las iniciativas propias. No olvidemos que la sociedad del siglo XXI es una sociedad plurilingüe y multicultural que requiere de una Pedagogía inclusiva intercultural que, desde la acción del propio alumno, supere ciertos nacionalismos culturales exclusivistas (Guerrero, 2008, p. 81) y encuentre, en el aprendizaje creativo, sobre todo, el fomento de la motivación, el trabajo colaborativo y solidario, la pasión y los valores, es decir, la dimensión afectivo-social.

Es evidente que, para alcanzar la competencia comunicativa, para lograr la posesión de un discurso propio adaptado a las distintas situaciones comunicativas, y una verdadera educación literaria hay que procurar que el alumno lea y escriba. Y, para ello, centramos la atención en aprendizajes creativos, donde la imaginación y la creatividad estén a la altura de otros valores pedagógicos, y no reñidas ni con los contenidos curriculares ni con la disciplina de Lengua y Literatura. Y es que, como afirma Caro (2006) “la verdadera literatura se disfruta, no se enseña” (p. 40). Para añadir, en otra ocasión, que es “espacio de foro libre que fomenta el humanismo” (p. 55), el cultivo de todo lo humano. Y centramos, igualmente, la atención en el desarrollo efectivo de la competencia literaria, en la que Mendoza, citado en Guerrero (2008, p. 74) destaca un triple aspecto: su construcción, entre otros factores, con el cúmulo de conocimientos que aportan los textos, que se orientan hacia el intertexto del lector y su capacidad para establecer relaciones; su vinculación estrecha con la lectura como actividad básica germen de la competencia literaria, y, por último, la valoración como actividad que requiere de la comprensión, que es considerada como la más compleja que realiza la competencia literaria.

Sánchez-Enciso (2008) pone su acento también en la necesidad de superar el paradigma didáctico positivista, esa transposición pedagógica de la literatura y de la misma lengua, que hemos heredado y que no facilita la comunicación de nuestras emociones artísticas, llegando a estar supeditados a una teoría y abocados a una deshumanización. Para este autor, el taller “es una forma de romper una visión roma y pragmática de la realidad que imponen cada vez más los tiempos que corren” (p. 79).

El taller de escritura creativa ofrece la posibilidad de jugar con la imaginación para transformar, para expresar, en una palabra o en una imagen (fija o en movimiento), la esencia de un discurso (como extrañamiento de la situación inicial). Para ello, se fomenta el uso de diferentes códigos comunicativos, se estimula el pensamiento creativo, se implica al alumno en su propio proceso de aprendizaje y se alienta a la producción artística y a su posterior divulgación. Y es que el alumno, como comenta Caro (2006) en sus investigaciones, en este tipo de tareas, se ve motivado a escribir por “la invitación a recrear libremente al maestro” (p. 53).

Sin duda, las composiciones individuales de los alumnos no deben “morir” en la mesa del docente evaluador; todas han de nacer para ser objeto de lectura entre los compañeros de un aula y, dadas las posibilidades actuales, para ser editadas (revistas impresas o digitales, libros electrónicos, recitales...). Además, han de contribuir a generar un clima amable en el aula de respeto, de valoración hacia los compañeros y disfrute; en definitiva, de convivencia democrática con un uso creativo de la palabra, de convivencia estimulante y favorecedora de buenas relaciones interpersonales y del “juego” que haga perder el miedo al ridículo, superar actitudes que paralicen la expresión creativa del alumno y generar entusiasmo por el propio futuro profesional.

El taller, en tanto que proceso creativo desarrollado en un clima de aula favorable, ayuda al crecimiento y la mejora del concepto de uno mismo, así como al desarrollo de otras competencias profesionalizadoras (en relación con el alumnado del Grado de Magisterio, y su formación inicial), transformando el aula en un espacio más humano y estimulante. En el mismo, es evidente que ha influido mi propia concepción del aula, lejos

de un espacio exclusivo de aprendizaje de Gramática, lo que me impelía al diseño de recursos didácticos que facilitaran alcanzar un grado más allá en la competencia comunicativa de los alumnos. Al mismo tiempo, mi propio interés por la lectura y escritura de microficción puestas en práctica con anterioridad, cuya presencia en aulas de uno y otro nivel venía generando sorpresa que, posteriormente, devenía en entusiasmo, en paulatina toma de conciencia de la dimensión expresiva de su lenguaje y en elogio de la imaginación entre los lectores.

Por otra parte, es un concepto relevante el relativo al “marco democrático”, asociado a la educación, comúnmente, en valores. En este caso, el “Plan lector” diseñado para las intervenciones en sendas aulas, conectado con la actualidad y la proximidad afectiva del alumno, y susceptible de progresivas ampliaciones en función del despertar del interés a lo largo de la intervención, actuaba sobre aquel con la pretensión de lograr introducirlo en un cauce social donde, a través de la experiencia literaria y la comunicación, se fomenten valores de respeto, solidaridad, igualdad, libertad, que vienen a construir y defender, en este caso, desde las aulas, la dignidad de las personas. El valor comunicativo de las tareas creativas literarias desarrolladas entronca con el valor inclusivo de algunas de ellas, lo que supone una conexión con el compromiso de los participantes con la construcción de una sociedad cada vez más democrática.

3.5. DISEÑO DE LA METODOLOGÍA Y DE LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño metodológico es la descripción del modo como se va a realizar una investigación, lo que implica la necesidad de definir las estrategias y procedimientos que servirán para dar respuesta al problema o comprobar una hipótesis. La investigación, pues, ha de ofrecer soluciones al problema planteado, una aportación al terreno de la Educación Lingüístico-literaria en la competencias comunicativa y literaria, y en el fomento y desarrollo de hábitos de lectura y escritura de microficción y crítica sin perder de vista el marco curricular.

Esta investigación, siguiendo las directrices marcadas por De Vicente-Yagüe (2012) y Guerrero (2008), se inscribe en el ámbito de una metodología propia de las Ciencias Sociales, de carácter socio-crítico (Caro, Valverde y González, 2015d, p. 110; Latorre, 2010, p. 47), con un perfil cualitativo, humanístico, interpretativo, comprensivo y transformador que busca el conocimiento del proceso educativo y la transformación de esa realidad, investigada con un trabajo de campo. Dentro, pues, del paradigma interpretativo, que supone una aproximación holística a la realidad desde dentro, para realizar el diseño (transversal), aplicación y evaluación de una propuesta metodológica.

En definitiva, el docente pone en tela de juicio su propia actuación, reflexionando sobre la misma, evaluando y rediseñando aquella con el fin de obtener un cambio y una mejora en términos de ampliación del conocimiento y de condiciones sociales. Para ello, como indica Latorre (2010, pp. 48-49), no servirán sólo datos, y sí sólo aquellos que nos permitan demostrar que, en verdad, la situación mejora, dado que los datos, añade, no son evidencias, y se hallan tanto los buscados como los imprevistos.

Por otra parte, el empleo de técnicas de carácter tanto cualitativo (cuestionarios con distintas modalidades de respuesta, diarios, observación directa) como cuantitativo (cuestionario), con el complemento de comentarios libres (creencias y opiniones, expresiones subjetivas) de los alumnos hace que el enfoque metodológico utilizado sea mixto. Todo ello dentro del sistema cíclico de una investigación-acción, según el modelo desarrollado por Latorre (2010) con ciclos de acción y reflexión, apoyado en el modelo de Kemmis (1989, citado en Latorre, 2010).

En el planteamiento metodológico, se sigue a Guerrero y Caro (2013, p. 37) y Guerrero (2015b, p. 455), en sus reflexiones sobre metodología de la investigación literaria, así como, en la propuesta metodológica, en su “Modelo Ekfrástico” (2008), quienes, para reparar los errores del desafecto lector de los alumnos que impidan la verdadera educación literaria defienden un diseño metodológico innovador que contemple “un proyecto estratégico sobre la lectura analítica, comprensiva e interpretativa de textos” (Guerrero y Caro, 2013, p. 37) comprometido con la creatividad, la interdisciplinariedad

e intertextualidad (Guerrero, 2015b, p. 455) que construyan, finalmente, un lector (y un escritor) críticos.

Cuestión problemática de la Educación Literaria es saber distinguir los estímulos que suscitan en las personas el gusto por el hecho literario, por la literatura. En este sentido, no podemos hablar de <<enseñar literatura>>, sino más bien de lograr unas estrategias de formación para que se lleguen a <<disfrutar>> las obras literarias. Nuestra concepción didáctica debe ser la de formar lectores eficaces. (p. 456).

De nuevo, quien investiga ha formado parte del ámbito de aplicación de las tareas y actividades desarrolladas en la presente investigación, por lo que, con el fin de evitar la distorsión de la información obtenida, se completa la obtenida en cuestionarios con la lograda en la misma observación directa en el aula y la propia experiencia. Esta visión holística se completa con la triangulación de datos obtenidos desde las distintas técnicas o instrumentos, con el fin de lograr la validez y credibilidad de aquellos (Pérez, 1994), de modo que estos puedan ser susceptibles de ser extrapolados a otros contextos para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en el Grado de Magisterio como en el ámbito de la Educación Secundaria.

Es esta, en definitiva, una investigación que parte de la reflexión sobre la propia práctica en un contexto educativo concreto y busca la mejora o el progreso mediante una acción planificada de cuyos resultados, una vez analizados, se da cuenta a la comunidad investigadora. Es decir, planificación, acción, observación y reflexión, lo que responde, pues, al método de investigación propuesto por el psicólogo social Lewin (1946) de investigación-acción, citado en Guerrero (2008) y que él mismo define como “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas” (p. 99) o, según Latorre (2010), como “un bucle recursivo y retroactivo de investigación y acción” (p. 27), de acción para un cambio y mejora y de investigación para generar conocimiento y comprensión.

Como señala De Vicente-Yagüe (2012, p. 184), en alusión a las modalidades de investigación reconocidas por Mendoza en el plano de la investigación científica, este trabajo se enmarca en la modalidad “práctica” en tanto que es un aspecto central de la misma el modelo de intervención práctica con creación original y propuesta de recursos didácticos.

Los problemas del educador emergen de su propia práctica y se van modificando como producto de las observaciones y de las reflexiones. El aula se convierte, entonces, en un escenario propicio para comprenderla y también para transformarla. (Guerrero, 2008, p. 101).

Por otra parte, siguiendo la clasificación aportada por Sierra Bravo (1985, citado en Guerrero, 2008, p. 111 y en De Vicente-Yagüe, 2012, pp. 185-188), estos serían los aspectos a los que atendería la presente investigación: finalidad, alcance temporal, profundidad, amplitud, fuentes, carácter, objeto, ambiente en que tiene lugar y estudios a que da lugar.

Así, en relación con la *finalidad*, en la que distingue entre *básica* (si pretende un mejor conocimiento y comprensión de los fenómenos sociales) y *aplicada* (si su intención es obtener mejoras en la sociedad y resolver sus problemas), este trabajo se ajusta a una investigación con una finalidad aplicada en tanto que, mediante la intervención didáctica en las aulas, con un modelo de transposición didáctica innovadora, pretende abordar unos déficits de lectura y escritura y obtener mejoras en el aula.

Segundo, el *alcance temporal*, que puede definirse de dos modos: *seccional*, *sincrónico* y *perpendicular*, si se refiere a un momento determinado en la evolución de un fenómeno; y *longitudinal*, *trasversal* y *diacrónico* si se basa en una sucesión de momentos. Esta teoría perteneciente a Visauta, citado en Guerrero (2008, pp. 111-112), aplicada a esta investigación, nos lleva a determinar la proximidad hacia el segundo caso: un estudio *longitudinal*, con distinción de varias secuencias temporales, dentro del cual, entre la distinción entre estudio longitudinal *de panel* (con los mismos sujetos) o *de*

tendencia (con sujetos diferentes), habría que admitir que la observación diacrónica recae sobre los mismos sujetos objeto de estudio si bien con grupos y niveles diversos.

Tercero, la *profundidad* es definida por Sierra Bravo acudiendo a tres conceptos: *descriptiva*, *explicativa* y *exploratoria*. En este caso, se trata de una investigación *exploratoria* que participa tanto de la descripción, dado que se aplica un modelo didáctico y se describen, a continuación, los hechos y los resultados tras su aplicación, como de la explicación, en tanto que se hace una aproximación inicial a un modelo didáctico que, en función de la observación, la explicación y la interpretación, va tomando forma definitiva.

En relación a la *amplitud*, que se clasifica en *microsociológica* y *macrosociológica* según se estudie el fenómeno que se investiga en grupos reducidos de población o en grupos más amplios representativos de la misma o en toda la población, esta investigación tiene el carácter de *amplitud microsociológica* pues se aplica a grupos reducidos.

En lo que respecta a las *fuentes*, las investigaciones sociales pueden distinguirse según se basen en datos *primarios* o datos *secundarios*, clasificación hecha en función de que se base sólo en los hechos recabados por el propio investigador o se recurra a otras investigaciones realizadas por otras personas y que, incluso, puedan tener objetivos diferentes. Esta investigación, pues, atiende a *fuentes primarias* con distintas técnicas de recogida de datos. En cuanto al *carácter cualitativo o cualitativo* de la investigación, aunque, en este caso, se cuente con instrumentos como los cuestionarios y se recojan resultados de forma numérica, no se aborda el aula como un laboratorio sino que, como señala Guerrero (2008) se aprecia cómo interpretan los participantes la misma práctica educativa con registros de expresión libre en torno a aspectos literarios tanto para mejorar la práctica docente como para despertar el interés y la motivación del alumnado por medio de “estrategias heurísticas” (p. 113). Por tanto, en relación los otros aspectos referidos por Sierra Bravo, el *objeto* social de esta investigación es la educación competencial comunicativa y la educación literaria, así como el *ambiente* en el que tiene lugar el estudio es *de campo* o sobre el terreno, lejos de una investigación de laboratorio.

Finalmente, en lo relativo al *tipo de estudio* a que da lugar una investigación, según la clasificación de Sierra Bravo (estudios pilotos, monografías, informes sociales, métodos de casos, encuestas, sondeos de opinión y estudios de replicación), este trabajo, basado en la aplicación de un modelo didáctico en el aula, no se inscribe en ninguno de ellos, sino al marco de estudios didáctico-literarios, en la línea definida por Guerrero (2008), donde, en este caso, se aplican transposiciones didácticas innovadoras de carácter interdisciplinar e intertextual para fomentar el hábito de lectura y escritura creativa y obtener mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.5.1. METODOLOGÍA CUALITATIVA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: TAREAS Y PROYECTOS INTERDISCIPLINARES COOPERATIVOS

La metodología adoptada para la realización de este estudio e investigación tanto en el Grado de Magisterio como en ambos proyectos aplicados en Educación Secundaria está basada en una metodología cualitativa-interpretativa y socio-crítica (Caro, Valverde y González, 2015d), si bien contempla componentes cuantitativos en los resultados de cuestionarios.

Una investigación que parte de la reflexión sobre la propia práctica en un contexto educativo concreto y busca la mejora o el progreso mediante una acción planificada. Por tanto, planificación, acción, observación y reflexión, lo que responde, pues, al método de investigación propuesto por el psicólogo social Lewin, en 1946, de investigación-acción. Basado en la línea metodológica del trabajo por proyectos, de carácter interdisciplinar y nivelar, y un enfoque por tareas, se cuenta con la participación activa del alumnado tanto para las actividades previas como para las tareas finales del libro (tareas de enorme potencial persuasivo como modelo textual estímulo para sucesivos planteamientos similares).

Es esta una línea de investigación que, como recoge De Vicente-Yagüe (2012, p. 189), ha recibido numerosas denominaciones atendiendo a según qué rasgo ha querido

resaltar cada autor: activa, participativa, colaborativa, del profesor, crítica, autorreflexiva... Rasgos que, tomados de la síntesis elaborada por Latorre (2010, p. 25), en su seguimiento de Kemmis y McTaggart (1988), definen este tipo de investigación, acentuando su naturaleza participativa, colaborativa, procesual, cíclica, reflexiva, crítica y comprometida con la obtención de mejoras y cambios más amplios que conduzcan a otros problemas de mayor envergadura. “La investigación-acción se propone mejorar la educación a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios” (Latorre, 2010, p. 27)

Es precisamente la combinación del binomio contemplado en su denominación, que, como recuerda De Vicente-Yagüe (2012, p. 189), implican la generación de conocimiento y la actuación que busque el cambio para la mejora, lo que da sentido al desarrollo de esta investigación, en la que se han diseñado recursos que, en su aplicación y reflexión, han generado otros que trataban de evitar los errores anteriores y una mejora de la práctica.

En relación a la modalidad de trabajo en el aula, hay que destacar que se parte de la concepción de la lengua como proceso y del aula, como taller de escritura, lo que lleva a contemplar la actuación inmediata y activa sobre los errores: cómo acometer la corrección en el aula de manera efectiva, motivadora y significativa, por cuanto es el alumno el protagonista y testigo no mudo de su propio progreso, un alumno-lector que comparte las expectativas generadas por los textos y el progreso en la capacidad de realizar interpretaciones que puedan ser cada vez más complejas, pues la interacción en el aula favorece que la construcción del sentido de las lecturas sea objeto de la participación del grupo. Esto implica ampliar la evaluación a nuevos agentes y, en consecuencia, superar la tendencia academicista de la enseñanza tradicional.

En relación con el Proyecto 2, la metodología propuesta para las múltiples tareas del mismo parte del centro de interés identificado en el sugerente título homónimo del pretendido libro recopilación de la selección de textos finales (“Los pasos del silencio”) que se convierta en modelo textual para sucesivos talleres de lectura de textos múltiples literarios y periodísticos, y escritura en las aulas: la figura del “refugiado”, su actualidad, su relación con la literatura (temas, personajes, obras clásicas y de literatura juvenil) y con

el conocimiento del pasado desde experiencias de vida (emigración, Guerra Civil, exilio...) cercanas a sus familias (“historias de vida”: esa otra literatura).

Supone, pues, un aprendizaje significativo, un enfoque por tareas y la metodología intertextual (Mendoza) e hipertextual o transgenérica (Genette) sobre la base del marco textual variado ofrecido desde el MCERL. Sigue el nuevo proyecto la misma línea innovadora del anterior⁶⁸: acciones lingüísticas y literarias en contextos reales y con proyección pragmática con la mirada transformadora que proporciona el trabajo con la microficción que implique, desde el “saber” (conocimiento de los contenidos), crear (“saber hacer”) para ser (“saber ser”), comunicar y reflexionar para, finalmente, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se parte, igualmente, de esa misma concepción de la lengua como proceso en un taller de escritura que atiende al error y la participación activa del alumno de forma motivadora y significativa, lo que supone llegar al ejercicio de autoevaluación y monitorización de su propia escritura, finalmente, como análisis de la evolución del proceso (“saber aprender”).

Es una evidencia, en uno y otro caso, que se necesita que los alumnos, además de las habilidades referentes a los conocimientos lingüísticos, sean capaces de crear imaginativamente y hacerlo, además, con conciencia de un estilo propio, mostrando su

⁶⁸ Propone elementos renovados con nuevas tareas (“revisadas y mejoradas”), nuevos contenidos y nuevos departamentos implicados con la pretensión de lograr mejoras en el rendimiento de alumnos que, en unos casos, arrastran fracaso escolar y, en otros, graves problemas de integración, por lo que la relevancia del mismo es incuestionable. De modo que ¿cuál es el tiempo marcado para su caducidad por el que una propuesta que mejora la anterior con aspectos didácticos nuevos deja de ser innovadora? ¿Y qué relación tiene la continuidad de un elemento en una investigación con los requisitos que le dan validez a la misma? ¿Y qué sentido tendría, para el propósito de una propuesta de investigación en el ámbito educativo que pretende obtener mejoras que, por ejemplo, un nuevo equipo docente pretendiera aplicar un mismo diseño metodológico en el mismo centro si la realidad educativa observada ni siempre es objetiva ni tiene la misma interpretación? ¿Acaso la continuidad está reñida con la originalidad y la innovación? ¿Y no puede ser una garantía del ejercicio de reflexión y autoevaluación que lleve a diseñar propuestas mejoradas?

habilidad para interrelacionar y criticar de modo reflexivo. La competencia implica saber hacer con palabras, y eso es, precisamente, lo que más cuesta y que implica, en la actualidad, que se ha de saber de qué concepto de lengua se parte y, en consecuencia, qué estrategias metodológicas son las idóneas, lejos de dejar la composición literaria en manos de la espontaneidad o de la capacidad intuitiva de los alumnos, ya que requiere la aplicación de saberes en relación no sólo con la competencia textual, sino también con su intertexto lector para que podamos hablar, en verdad, de un saber hacer consciente y un enriquecimiento personal.

Veamos, a continuación, la recopilación de tareas contempladas en cada uno de los niveles y proyectos diseñados:

GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

A) Fase de exploración

- Búsqueda, selección y revisión bibliográfica y elaboración del proyecto de investigación.
- Profundización en la búsqueda, selección y revisión bibliográfica.
- Planificación del programa didáctico de las tareas y preparación de instrumentos.
- Diseño del método de análisis y de valoración de datos y de los instrumentos de recogida de información.

B) Fase de intervención

- Intervención didáctica en el aula.
- Recogida de información a través de cuestionarios a los alumnos, portafolios –impresos- con las creaciones y diarios/correo electrónico de los alumnos implicados en la intervención didáctica. Y a través de las notas de campo de la observación participante de quien investiga.

C) Fase de interpretación de resultados

- Descripción de resultados del diseño metodológico tanto en su fase de preparación como de intervención en el aula.
- Discusión de resultados obtenidos.

D) Fase de comunicación.

- Información de observaciones y resultados.

PROYECTO 1. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

TAREAS DE ESCRITURA

➤ Primeras indicaciones para la escritura en taller:

1. Lectura amena de modelos: haikus, microcuentos y poesía contemporánea y moderna contemplada en el currículo. Haikus y microcuentos de alumnos y de autores reconocidos (selección de textos fotocopiados y remisión a enlaces). Poesía moderna y contemporánea: desde Gustavo Adolfo Bécquer (*Rimas*) a Antonio Machado, Federico García Lorca, Rafael Alberti (*Marinero en tierra*), Ángel González, Amalia Bautista... Versos que inspiran haikus.
2. Interpretación de los textos en lecturas en el aula compartidas.
3. Escritura en el aula como taller (tarea individual y colaborativa –con alumnos y padres-):
 - Aplicación de técnicas de generación de ideas, consignas...y otras directrices para iniciar la escritura.
 - Guías de lectura originales y propias sobre lecturas contempladas en el “Plan lector” del departamento de Lengua castellana y Literatura del centro [*Los girasoles ciegos*, de Alberto Méndez (2012), y *Los héroes son mentira*, de Rosa Huertas (2013)] y guía original de visionado de corto

cinematográfico (“El desayuno”⁶⁹, de Pablo Guerrero) para la lectura y escritura creativa e intertextual de microcuentos.

4. Escritura colaborativa alumnos-padres. Atención en el aula, en tutorías y en la hora de atención a padres.

➤ Redacción de glosas interpretativas (con enlaces, en libro electrónico: hipertexto digital).

1. Breve interpretación crítica: reseña, enriquecida con hipervínculos (en libro electrónico) a: hipotexto u otros textos, autores relacionados, música, pintura... (escritura hipertextual).

TAREAS DE CREACIÓN DE IMÁGENES Y DISEÑO DE POSTERS (Dpto. E. Plástica y Visual)

➤ Creación de imágenes poéticas descontextualizadas:

- a) Propuesta de modelos previos.
- b) Directrices. Aplicación de una estética dicromática en su recreación.
- c) Uso de recursos multimedia para su impresión [en diferentes soportes –papel, camisetas...- para su posible difusión con fines solidarios (colaboración en el ámbito local) y autogestión de ediciones sucesivas] e incorporación en libro.

➤ Diseño de posters de presentación y final para su impresión y exposición.

TAREAS DE DISEÑO Y MAQUETACIÓN DE LIBRO (EN PDF Y ELECTRÓNICO – MOT-)

Diseño y maquetación de libro.

⁶⁹ Jameson Notodofilmfest (2014, 15 de abril). *El desayuno*. (Archivo de vídeo). En <https://www.youtube.com/watch?v=G9OK57xOUm8>.

PROYECTO 2. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

TAREAS DE LECTO- ESCRITURA

➤ Fase preparatoria de lectura comprensiva:

1. Organizadores previos y modelos textuales. Explicación del tipo de texto narrativo (relato breve y microcuento) y lectura comprensiva guiada de novelas y relatos breves e hiperbreves, siguiendo, en el primer caso, un plan lector ajustado para cubrir necesidades competenciales [*Diario en un campo de barro*, de R. Gómez⁷⁰ (2014); *Camino de mi casa*, de A. Tortosa y E. León⁷¹ (2011); selección de relatos de Roald Dahl⁷² (2008); *Ciudad de barro*, de D. Ellis⁷³ (2010); *Las alas del sol*, de J. Sierra o Fabra⁷⁴ (2007); *Rinconete y Cortadillo*⁷⁵, de M. de Cervantes (2009) - 1º ESO-...; *Los girasoles ciegos*, de A. Méndez; *Diario en un campo de barro* -4º ESO-] y selección de microrrelatos de otros alumnos y autores reconocidos. Todo en aras de crear una red intertextual, susceptible de ampliación en el transcurso del proyecto.
2. Organizadores previos y modelos textuales. Explicación del tipo de texto periodístico de opinión (columna, editorial y viñeta de opinión) y texto poético (haiku), selección de columnas de opinión recientes y pertinentes, lectura guiada de poesía contemporánea española y europea, novelas relacionadas con el tema y haikus de alumnos y madres del centro y de autores reconocidos.
3. Propuesta de investigación (trabajo de campo): recopilación de “historias de vida” en la localidad. Entrega de documento con pautas a padres y alumnos.

➤ Fase de escritura creativa:

1. Lectura amena y emotiva de modelos en taller: haikus, microcuentos, poesía y novela clásica, moderna y contemporánea vinculadas al tema. Haikus y

⁷⁰ Gómez, R. (2014). *Diario en un campo de barro*. Zaragoza: Edelvives.

⁷¹ Tortosa, A. y León, E. (2011). *Camino de mi casa*. Barcelona: Thule Ediciones.

⁷² Dahl, R. (2008). *Relatos escalofriantes*. Madrid: Alfaguara. / Higuera, M. (Edit.) (2008). *Relatos escalofriantes de Roald Dahl. Antología*. Madrid: Alfaguara.

⁷³ Ellis, D. (2010). *Ciudad de barro*. Zaragoza: Edelvives.

⁷⁴ Sierra i Fabra, J. (2007). *Las alas del sol*. Madrid: SM.

⁷⁵ Navarro, R. (Ed.). (2009). *Novelas Ejemplares*. Barcelona: Edebé.

microcuentos de alumnos, madres (recopilados en el Proyecto anterior) y autores reconocidos. Poesía moderna y contemporánea: Pablo Neruda, Charles Simic, Antonio Machado, Federico García Lorca, Miguel Hernández, Rafael Alberti, Ángel González, Izet Saraljic, Manolo Lara Cantizani... Novelas: *Los girasoles ciegos* y *Diario en un campo de barro*.

2. Interpretación de los textos en lecturas en el aula compartidas.
3. Escritura en el aula como taller (tarea individual y colaborativa). Aplicación de pasos del proceso escritor: aplicación de técnicas de generación de ideas, consignas... y otras directrices para iniciar la escritura, textualización, revisión y mejora del texto antes de su entrega. Escritura de microcuentos en inglés.
4. Supervisión de borradores de actividades de investigación: relatos de “historias de vida”.
5. Escritura colaborativa alumnos-padres y supervisión de borradores. Atención en el aula, en tutorías, por correo electrónico y en la hora de atención a padres.
6. Breve interpretación crítica e hipertextual (glosa) de haikus.

TAREAS DE CREACIÓN DE CÓMIC, VIÑETAS (UNA SOLA ILUSTRACIÓN) Y DISEÑO DE POSTERS

- Creación de relatos visuales: imágenes fijas y viñetas de opinión, junto al texto verbal:
 1. Propuesta de modelos previos: viñetas de opinión (una sola ilustración), comics, diseños gráficos y *storyboards*.
 2. Directrices para creación de comics, viñetas y vídeos.
 3. Revisión de los textos verbales desde el área de Lengua castellana.
 4. Aplicación de lenguaje musical.
 5. Uso de recursos multimedia para creación y difusión en posters y libro electrónico.
- Diseño de posters de presentación y final para su impresión y exposición.

TAREAS DE DISEÑO Y MAQUETACIÓN DE LIBRO (EN PDF Y ELECTRÓNICO – MOT-)

- Diseño y maquetación de libro electrónico recopilatorio.

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

He aquí un cronograma orientativo, sujeto al devenir del aula:

SECUENCIACIÓN	TEMPORALIZACIÓN
GRADO DE MAGISTERIO	
<u>FASE DE EXPLORACIÓN</u> - Búsqueda, selección y revisión bibliográfica y elaboración del proyecto de investigación. - Profundización en la búsqueda, selección y revisión bibliográfica. - Planificación del programa didáctico de las tareas y preparación de instrumentos. - Diseño del método de análisis y de valoración de datos y de los instrumentos de recogida de información.	Febrero
PROYECTO 1	
<u>FASE DE EXPLORACIÓN</u> - Búsqueda, selección y revisión bibliográfica y elaboración del proyecto. - Planificación del modelo didáctico de intervención: programa didáctico de las tareas y preparación de	Trimestre 1

instrumentos. - Información al alumno: tareas de escritura (microficción) y pintura (directrices para creación de imágenes para textos y diseño de póster de presentación y final). - Diseño de instrumentos de recogida de información. - Aplicación de cuestionario inicial.	
PROYECTO 2	
<u>FASE DE EXPLORACIÓN</u> - Revisión bibliográfica y elaboración del proyecto. - Planificación del modelo didáctico de intervención: programa didáctico de las tareas (organizadores previos y modelos textuales) y preparación de instrumentos. - Información al alumno sobre su finalidad y tareas. - Diseño de instrumentos de recogida de información: cuestionarios y observación del docente. - Aplicación de cuestionario inicial.	Trimestre 1

3.5.2.1. Cuestionarios iniciales. Grado de Magisterio

3.5.2.1.1. *Sobre hábitos de escritura y lectura*

LECTURA

A. Hábitos de lectura

1. ¿Cuántos libros de poesía sueles leer por afición al trimestre?:

Cero	Uno	Dos	Tres	4 o + de 4

2. ¿Te gusta leer?:

Mucho	Poco	Nada

3. ¿Te gusta leer poesía?:

Mucho	Poco	Nada

¿Qué autores y obras? ¿Por qué?:

-

4. ¿Qué es lo que más te gusta leer?:

Teatro	Narrativa	Poesía	Cómic	Biografías

5. Explica qué harías para desarrollar los hábitos de lectura:

-

B. Comprensión e interpretación de la lectura

6. ¿Comprendes la lectura poética con facilidad o con dificultad?:

Facilidad	Dificultad

Añade los MOTIVOS:

-

7. ¿Cómo debe ser esa lectura para que sea de tu interés?:

-

8. ¿Qué piensas de los métodos de análisis de textos literarios (poéticos, sobre todo) que has realizado en clase en etapas anteriores de tu formación?:

Positivos	Negativos	Divertidos	Aburridos	Útiles	Inútiles	Otros

ESCRITURA

A. Hábitos de escritura

9. ¿Te gusta escribir?:

Mucho	Poco	Nada

10. ¿Te gusta escribir textos literarios?:

Mucho	Poco	Nada

11. ¿Cuántos escribes por trimestre?:

Cero	Uno	Dos	Tres	4 o + de 4

B. En tus planes de estudios

12. ¿Se fomenta entre los alumnos la afición o motivación por la escritura creativa?:

Mucho	Poco	Nada

13. ¿Las actividades sobre la lectura fomentan la escritura creativa mostrando técnicas o habilidades?:

Mucho	Poco	Nada

14. ¿Qué piensas de los métodos de análisis de textos literarios (poéticos, sobre todo) que has realizado en clase en etapas anteriores de tu formación?:

Positivos	Negativos	Divertidos	Aburridos	Útiles	Inútiles	Otros

15. ¿Cómo crees que se podrían desarrollar mejor los hábitos de escritura creativa en el aula?:

-

16. ¿Se utiliza la interrelación entre distintas modalidades artísticas para la educación literaria, la interpretación y la expresión personal literaria o estética?:

Mucho	Poco	Nada

17. ¿Se favorece la relación interpersonal de los alumnos con el texto?:

Mucho	Poco	Nada

18. ¿Se dedica, en el aula, un tiempo fijo, programado, intencionado a trabajar la escritura creativa de manera específica?:

Mucho	Poco	Nada

C. Tu experiencia escritora

19. ¿Te gusta escribir?:

Mucho	Poco	Nada

20. ¿Crees que la escritura te forma culturalmente? (Puntúa de 0 a 4)

Cero	Uno	Dos	Tres	Cuatro

21. ¿Cómo crees que puede favorecerte, desde el punto de vista intelectual y no intelectual (personalidad, sociabilidad, cooperación, motivación...), el aprendizaje de la escritura creativa o literaria?:

3.5.2.1.2. Sobre rasgos de la persona creativa

PERSONA CREATIVA					
Me considero...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
Rasgos cognitivos					
1. Con fluidez expresiva y de asociación de ideas					
2. Original e imaginativo					
3. Con hábito de lectura y escritura creativa					
4. Poseo sentido artístico/estético					
5. Con capacidad crítica y una mente abierta a posibilidades no dadas					
Rasgos de personalidad...					
6. Poseo alta autoestima, autoconfianza					
7. Libre (por mi competencia lingüística y comunicativa en general)					
8. Con capacidad ilusionante, apasionado/a					
9. Curioso/a intelectualmente					
10. Atraído/a por la novedad y la					

complejidad					
11. Con interés por el conocimiento y la comunicación					
12. Con capacidad persuasiva					
Teniendo en cuenta los indicadores anteriores, añade la matización que creas oportuna					

3.5.2.1.3. Sobre dificultades que limitan el desarrollo de la creatividad en el ámbito académico

DIFICULTADES que, en el ámbito académico, limitan el desarrollo de la creatividad...	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
1. Se fomenta el desarrollo de la imaginación en las clases					
2. Se busca la originalidad en las creaciones de los alumnos					
3. Tengo dificultades en la expresión oral y/o escrita					
4. Tengo experiencia previa en talleres de escritura creativa o dramatizaciones que hayan llevado a producciones propias y originales					
5. Tengo experiencia previa en el uso de herramientas TIC motivadoras que fomenten la participación activa, reflexiva y crítica (blog, wiki...) dentro del aula					
6. Mis profesores son creativos y contemplan la creatividad como objetivo básico					
7. Existe un vínculo motivador entre					

estudiantes y profesores					
8. Existe un clima pedagógico creativo favorable para el desarrollo de actividades					
9. Se programan eventos que favorecen el desarrollo de la creatividad en los estudiantes o estimulan/recompensan al alumno creativo					
10. Se promueve el pensamiento divergente en las clases					
11. Se fomenta la autonomía, autocontrol y responsabilidad de los alumnos en el proceso de aprendizaje					
12. Se atiende a factores motivacionales y emocionales (pasión, placer, motivación, interés) que favorecen procesos comprensivos y aprendizajes significativos					
13. La articulación teoría-práctica permite resolver situaciones concretas en mi futura práctica profesional					
Comenta, reflexivamente, qué otras dificultades encuentras...					

3.5.2.2. Cuestionarios iniciales. Educación Secundaria. Proyecto 1

3.5.2.2.1. Sobre competencia lectora y actitud hacia la lectura (4º ESO)

A. La escritura en tu plan de estudios

- ¿En cuántas de las asignaturas que recibes tienes que escribir un texto que no sea la respuesta a una pregunta concreta del manual del alumno?:

En 1	En 2 o 3	En más de 4	En ninguna

- ¿En cuántas de las asignaturas que recibes tienes que escribir en casa ese texto?:

En 1	En 2 o 3	En más de 4	En ninguna

- ¿En cuántas de las asignaturas que recibes tienes que escribir, en clase, ese texto?:

En 1	En 2 o 3	En más de 4	En ninguna

- ¿Cuántas horas a la semana dedicas a la escritura de textos creativos intencionados o con una voluntad comunicativa?:

1 horas	Menos de 1 hora	Más de 1 hora	Apenas le dedico tiempo

B. Experiencia escritora en el aula

- Su escritura se ha basado, hasta ahora, en la mera respuesta a preguntas del libro del alumno, sin recibir más instrucciones:

Sí	No	Casi siempre

- Se solía debatir con el profesor sobre sus escritos:

Sí	No

- Se solía debatir con los compañeros sobre sus escritos:

Sí	No

- Se entendía la importancia de partir de una intención comunicativa antes de empezar a escribir un texto, como parte de su planificación:

Sí	No

- Se entendía la importancia de tener en cuenta el tono y la función con que utilizaras el lenguaje para no traicionar esa intención:

Sí	No

- Me habían explicado cómo puedo generar ideas para escribir de manera original, creativa (técnicas):

Sí	No

En caso de respuesta afirmativa, explica cómo de manera breve.

- Me explicaban la escritura como un proceso de lectura, relectura y reescritura constantes:

Sí	No

- Creo que la preocupación por la escritura ha estado siempre presente en el aula, entre los compañeros:

Sí	No

- Mis profesores fomentaban la creatividad y la originalidad en la creación de textos:

Sí	No

En caso de respuesta afirmativa, explica cómo de manera breve.

- He trabajado, antes, la lengua/literatura en forma de taller en el aula:

Sí	No

- Creo que la escritura creativa me ayuda a formarme culturalmente:

Sí	No

- Creo que escribir bien está poco valorado entre los alumnos o no lo suficiente:

Sí	No

- Suelo cometer faltas de ortografía o errores de redacción en mis textos:

Sí	No

- Suelo escribir sin conciencia de estilo:

Sí	No

- ¿Te gusta escribir?:

Mucho	Poco	Nada

- En el trabajo de interpretación de textos literarios en el aula:

Era guiado por el profesor	Respondía a preguntas concretas del manual del alumno	En ningún caso

C. Hábitos de lectura y comprensión/interpretación de la lectura

- ¿Te gusta leer poesía?:

Mucho	Poco	Nada

- ¿Te gusta leer relatos?:

Mucho	Poco	Nada

- ¿Qué es lo que más te gusta leer?:

Teatro	Narrativa	Poesía	Otros

- ¿Comprendes un texto lírico con facilidad o con dificultad?:

Facilidad	Dificultad

3.5.2.3. Cuestionarios iniciales. Educación Secundaria. Proyecto 2

3.5.2.3.1. Sobre hábitos de lectura y escritura creativa (4º ESO)

A. La escritura en tu plan de estudios

- ¿En cuántas de las asignaturas que recibes tienes que escribir un texto que no sea la respuesta a una pregunta concreta del manual del alumno?:

- ☐ En 1
- ☐ En 2 o 3
- ☐ En más de 4
- ☐ En ninguna

- ¿Cuántas horas a la semana dedicas a la escritura de textos creativos intencionados o con una voluntad comunicativa?:

- ☐ 1 hora
- ☐ Menos de 1 hora
- ☐ Más de 1 hora
- ☐ Apenas le dedico tiempo

B. Experiencia escritora en el aula

- ¿Tu escritura se ha basado, hasta ahora, en la mera respuesta a preguntas del libro del alumno, sin recibir más instrucciones?:

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Casi siempre

- ¿Se solía debatir con el profesor sobre los escritos: intención comunicativa, generación de ideas...?

- ☐ Sí
- ☐ No

- ¿Se solía debatir con los compañeros sobre vuestros escritos observando errores y aciertos?:

- ☐ Sí
- ☐ No

- ¿Se te enseñaba la importancia de partir de una intención comunicativa antes de empezar a escribir un texto, como parte de su planificación?:

- ☐ Sí
- ☐ No

- ¿Se te enseñaba la importancia de tener en cuenta el tono y la función con que utilizaras el lenguaje para no traicionar esa intención?:

- ☐ Sí
- ☐ No

- ¿Te habían explicado cómo puedes generar ideas para escribir de manera original, creativa (técnicas y estrategias)?:

- ☐ Sí
- ☐ No

En caso de respuesta afirmativa, explica cómo de manera breve.

- ¿Te explicaban la escritura como un proceso de lectura, relectura y reescritura constantes?:

- ☐ Sí
- ☐ No

- ¿Crees que la preocupación por la escritura ha estado siempre presente en el aula, entre los compañeros?:

- ☐ Sí

☐ No

- ¿Tus profesores fomentaban la creatividad y la originalidad en la creación de textos?:

☐ Sí

☐ No

En caso de respuesta afirmativa, explica cómo de manera breve (escribiendo ellos mismos, mostrando ejemplos de otros alumnos del centro...):

- ¿Has trabajado, antes, la lengua/literatura en forma de taller en el aula?:

☐ Sí

☐ No

- ¿Crees que la escritura creativa te ayuda a formarte culturalmente?:

☐ Sí

☐ No

- ¿Crees que escribir bien está poco valorado entre los alumnos o no lo suficiente?:

☐ Sí

☐ No

- ¿Sueles cometer faltas de ortografía o errores de redacción en tus textos?:

☐ Sí

☐ No

- ¿Sueles escribir sin conciencia de estilo?:

☐ Sí

☐ No

- ¿Te gusta escribir?:

☐ Mucho

☐ Poco

☐ Nada

- En el trabajo de interpretación de textos literarios en el aula:

☐ Era guiado por el profesor

☐ Respondía a preguntas concretas del manual del alumno

☐ En ningún caso.

C. Hábitos de lectura y comprensión/interpretación de la lectura

- ¿Te gusta leer poesía?:

☐ Mucho

☐ Poco

- ☐ Nada
- ¿Te gusta leer relatos?:
 - ☐ Mucho
 - ☐ Poco
 - ☐ Nada
- ¿Qué es lo que más te gusta leer?:
 - ☐ Teatro
 - ☐ Narrativa
 - ☐ Poesía
 - ☐ Otros
- ¿Comprendes un texto lírico con facilidad o con dificultad?:
 - ☐ Facilidad
 - ☐ Dificultad
- ¿Utilizas tu lecturas literarias para emitir opiniones críticas?
 - ☐ Sí
 - ☐ No
- ¿Reparas en la intención del autor para valorar e interpretar el sentido final de un texto?
 - ☐ Sí
 - ☐ No

3.5.2.4. Recolección de datos sobre los participantes

Aunque se recogen los grupos participantes en el apartado posterior (“Desarrollo de la investigación”) con más detalle, a modo de introducción general, cabría señalar cómo los grupos investigados pertenecen a niveles educativos distintos: 2º Grado en Educación Primaria (Facultad de Educación de Murcia) y grupos de 1º y 4º ESO del IES “Felipe de Borbón”, de Ceutí, además de que, dado el carácter interdisciplinar de los Proyectos recogidos, estos últimos participan de tareas pertenecientes a otras disciplinas, sobre todo, las relacionadas con los distintos lenguajes que fomentan el desarrollo competencial comunicativo (Inglés, E. Plástica y Visual y Música).

CURSO	GRUPO Y NIVEL	MATERIA	ALUMNOS	CENTRO EDUCATIVO
2012-13	2º Grado (EP)	Didáctica de la Lengua y la Literatura	53 alumnos	Facultad de Educación de Murcia
2014-15	4º ESO A-AF 4º BF	Lengua castellana y Literatura	28 alumnos 17 alumnos	IES “Felipe de Borbón” (Ceutí)
2015-16	1º ESO CM	Lengua castellana y Literatura	32 alumnos	IES “Felipe de Borbón” (Ceutí)
	4º ESO A-AF 4º ESO B 4º ESO CF	Lengua castellana y Literatura	26 alumnos 12 alumnos 33 alumnos	IES “Felipe de Borbón” (Ceutí)

TABLA III.3. Participantes de la investigación

3.5.3. FASE DE INTERVENCIÓN: ESTRATEGIAS DE ACTUACIÓN Y CRONOGRAMA

He aquí un cronograma orientativo sujeto al devenir del aula:

SECUENCIACIÓN	TEMPORALIZACIÓN
GRADO DE MAGISTERIO	
<u>FASE DE INTERVENCIÓN</u> - Intervención didáctica en el aula. - Recogida de información a través de cuestionarios a los	Febrero-marzo-abril

alumnos, portafolios –impresos- con las creaciones, diarios/correo electrónico de los alumnos implicados en la intervención didáctica. Y a través de las notas de campo de la observación participante de quien investiga.	
PROYECTO 1	
<u>FASE DE INTERVENCIÓN</u>	
- Información al alumno. - Desarrollo del modelo de intervención de escritura creativa en el aula y realización de la selección de creaciones, estéticamente selectas, para su difusión (organizadores previos: haikus y microcuentos), detección de conocimientos previos (escritura poética y narrativa hiperbreve), aplicación de primeras técnicas de generación de ideas para la escritura. - Redacción de glosas interpretativas e hipertextuales sobre los textos creados por los alumnos (castellano e inglés). - Información al alumno y aplicación de directrices para la creación de las imágenes (recursos multimedia) y presentación de modelos previos. - Uso de recursos multimedia para el diseño de póster de presentación. - Evaluar, en grupo, las producciones para intercambiar opiniones y recreaciones. Se transmiten nuevas consignas y se aplican nuevas técnicas de generación de ideas que fomenten la creatividad y la intertextualidad consciente. - Uso de recursos multimedia para el diseño de póster final. - Uso de recursos multimedia para el diseño y maquetación de libro electrónico (MTO). - Estudio, en grupo, de la posibilidad la impresión de las	Trimestre 1 Trimestres 1 y 2 Trimestre 3

creaciones en otros soportes.	
PROYECTO 2	
<u>FASE DE INTERVENCIÓN</u>	
- Desarrollo del modelo de intervención de comprensión lectora y escritura creativa en el aula. ▪ Aplicación de estrategias de comprensión y expresión, entendidos los actos de leer y escribir como procesos. Escritura de microtextos (castellano e inglés –microcuentos-). - Información al alumno y aplicación de directrices para la creación de las imágenes (recursos multimedia) y presentación de modelos previos. - Redacción de textos para imágenes. - Uso de recursos multimedia para productos creativos y el diseño de póster de presentación. - Aplicación de instrumentos de autoevaluación (sobre producto final). - Uso de recursos multimedia para el diseño de póster final. - Uso de recursos multimedia para el diseño y maquetación de libro electrónico (MTO).	Trimestre 2 Trimestres 2 y 3

3.5.3.1. Cuestionarios proceso. Grado de Magisterio

3.5.3.1.1. *Sobre actividades intertextuales*

ANTICIPACIÓN

Antes de realizar la lectura de los poemas propuestos, basándote en el título, responde:

1. ¿Qué te sugiere el título del texto?
 - a) “Buster Keaton busca por el bosque a su novia, que es una vaca”.
 - b) “El poeta pide a su amor que le escriba”.
 - c) “Te quiero”.
 - d) “En el supermercado”.
 - e) “El desayuno”.
2. ¿De qué crees que va a tratar el poema?

COMPRENSIÓN

3. ¿En qué momento te das cuenta de que estás comprendiendo el poema?

INTERPRETACIÓN

4. ¿Qué te ayudó a interpretar el poema?
5. ¿Qué aspecto crees que hace que el poema sea interesante o que te guste?

ACTIVIDADES INTERTEXTUALES

6. ¿En qué momento te has implicado más?
7. ¿Qué crees haber aportado al grupo?
8. ¿Crees que la modalidad de taller te ayuda a comprender, interpretar y crear?
9. ¿Qué actividad te parece más interesante? ¿Por qué?
10. ¿Cómo crees que puede beneficiar el trabajo con poesía (de lectura y escritura) en la formación inicial de futuros docentes de Educación Primaria?
11. ¿Qué ventajas puede tener la escritura de composiciones breves?

3.5.3.2. Cuestionarios proceso. Educación Secundaria. Proyecto 1

3.5.3.2.1. Sobre el proceso de escritura creativa (4º ESO)

1. ¿Qué he realizado?

- ☐ Primeras lecturas y su interpretación.
- ☐ Escritura:
 - Aplicación de técnicas de escritura: transformación de modelos, palabras clave, consignas...
- ☐ Implicación y contribución a crear un ambiente ameno, creativo y colaborativo.
- ☐ Otras...

2. ¿Qué me ha resultado más difícil?

3. ¿Qué me ha resultado más fácil?

4. ¿A qué me ha ayudado más?

3.5.3.3. Cuestionarios proceso. Educación Secundaria. Proyecto 2**3.5.3.3.1. Sobre competencia lectora y actitud hacia la lectura (1º ESO)**

	Parámetros	Sí	A veces	No
ACTITUDES	1. Demuestro interés por la lectura.			
	2. Aprovecho el tiempo que se me concede para leer en clase.			
	3. Leo más libros o textos de los exigidos.			
	4. Propongo libros a los demás o hablo de lecturas realizadas.			
	5. Visito la biblioteca y saco libros en préstamo para leer.			
	6. Disfruto leyendo.			
		Sí	A veces	No
COMPETENCIA LECTORA. Durante y tras la lectura	7. Leo con un ritmo fluido.			
	8. Apoyo el dedo para indicarme a mí mismo por dónde voy leyendo.			
	9. Vocalizo correctamente.			
	10. Proyecto la voz hacia delante y se escucha, adecuadamente, lo que leo.			

	11. Leo con atención y extraigo datos relevantes de la lectura.			
	12. Leo con el tono adecuado para cada tipo de texto.			
	13. Leo en voz alta con fluidez y corrección.			
	14. Hago hipótesis o predicciones sobre el contenido.			
	15. Soy capaz de leer entre líneas haciendo deducciones.			
	16. Soy capaz de discernir entre ideas principales y secundarias.			
	17. Soy capaz de definir palabras que no entiendo por el contexto en el que aparecen.			
	18. Comprendo los textos globalmente.			
	19. Identifico el tema.			
	20. Soy capaz de elaborar sencillos textos escritos sobre el contenido de lo leído.			
	21. Soy capaz de emitir juicios críticos sobre el contenido de lo leído.			
	22. Entiendo y capto el sentido figurado vs. sentido recto que pueden tener algunas expresiones leídas.			
	23. Reconozco el punto de vista narrativo en cada momento.			
	24. Identifico algunos procedimientos retóricos empleados en el texto.			
	25. Expongo un resumen coherente.			

3.5.3.3.2. Sobre proceso de escritura creativa (1º ESO)

	Parámetros	Sí	A veces	No
ANTES DE ESCRIBIR. ACCEDER AL CONOCIMIENTO	1º. Pienso en los lectores de mi texto: quiénes son y si me entenderán lo que escribo.			
	2º. Pienso si el objetivo con que escribo ha quedado claro.			
	3º. Conozco cómo son los textos para... relatar,			

Y PLANIFICAR	describir...: su organización o estructura.			
	4º. Me he planteado qué sé sobre el tema que voy a tratar en el texto.			
	5º. Me he propuesto buscar información sobre el tema.			
DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA. PRODUCCIÓN DEL TEXTO	6º. He manejado y asimilado documentación o un plan de lecturas para tener suficientes contenidos sobre el tema que quiero tratar.			
	7º. He seguido un modelo de organización de la información (según el tipo de texto elegido – microcuento/haiku-).			
	8º. He tenido en cuenta que:			
	a) Las ideas están ordenadas de forma clara (destacando lo más relevante), relacionadas entre sí y con el tema que quiero tratar. Y están repartidas, de forma ordenada, en oraciones y párrafos. LA COHERENCIA.			
	b) He sabido conectar las oraciones entre sí para formar párrafos, y estos últimos entre sí (con conjunciones, signos de puntuación, repeticiones necesarias...). LA COHESIÓN.			
	c) He sabido escoger la variedad (dialectal y estándar), la dimensión (oral o escrita) y el registro (formal, coloquial, específico...) apropiados para la situación en que voy a usar el texto. LA ADECUACIÓN.			

	d) He tenido en cuenta si hay imprecisiones, repeticiones, palabras malsonantes, muletillas..., más propias de lo oral. He revisado la ortografía y la expresión, buscando un léxico rico y variado. LA CORRECCIÓN.			
	9º. He escrito el texto en borrador antes de darlo por definitivo.			
	10º. Uso figuras retóricas con una voluntad estética y de forma original.			
	11º. Conecto mi texto con modelos literarios leídos con una función comunicativa clara.			
DESPUÉS DE HABERLO ESCRITO. PRESENTACIÓN Y REVISIÓN	12º. He evitado tachones, he escrito con una letra legible y he respetado los márgenes de la hoja. LA PRESENTACIÓN.			
	13º. He leído el texto de nuevo para localizar aciertos y errores y resolverlos. LA REVISIÓN			
	14º. He consultado dudas antes de dar el texto por terminado. LA REVISIÓN.			

3.5.3.3.3. Sobre proceso de aprendizaje (1º ESO)

1. ¿Qué he realizado ya?

LECTURA

- ☐ He realizado mis primeras lecturas y su interpretación

ESCRITURA

- ☐ He aplicado técnicas de escritura: transformación de modelos previos, palabras clave, torbellino de ideas, consignas...
- ☐ No he conseguido escribir todavía un texto.

IMPLICACIÓN Y CONTRIBUCIÓN A CREAR UN AMBIENTE AMENO, CREATIVO Y COLABORATIVO

- ☐ He procurado participar con borradores y crear un ambiente de trabajo idóneo. (14 alumnos)
 - ☐ Añade otros aspectos que quieras hacer constar sobre tus inicios en las tareas de escritura creativa y que no se contemplan aquí.
2. ¿Qué me ha resultado más difícil?
- ☐ Interpretar los textos de las lecturas.
 - ☐ Aplicar técnicas para crear.
 - ☐ Escribir textos ajustados a una intención comunicativa.
 - ☐ Escribir aplicando un lenguaje literario, estético, no común.
 - ☐ Otros...
3. ¿A qué me ha ayudado más?
- ☐ A entender los textos leídos e interpretarlos.
 - ☐ A sentir el placer por la lectura.
 - ☐ A escribir de forma creativa con una intención comunicativa.
 - ☐ A escribir de forma creativa con conciencia de estilo.
 - ☐ A escribir creativamente con técnicas.
 - ☐ A apreciar que escribir es un proceso, lento, pautado.
 - ☐ A apreciar el valor cultural de la escritura creativa.
 - ☐ Otros...

3.5.3.3.4. Sobre lectura y escritura (4º ESO)

A) De expresión escrita

1. Pienso en los lectores de mi texto: quiénes son y si me entenderán lo que escribo.
 - ☐ Sí
 - ☐ No
2. Pienso si el objetivo con que escribo ha quedado claro.
 - ☐ Sí
 - ☐ No
3. Conozco cómo son los textos para... relatar, exponer, informar, convencer, ordenar...: su organización o estructura.
 - ☐ Sí
 - ☐ No

-
4. Me he planteado qué sé sobre el tema que voy a tratar en el texto.
- ☐ Sí
 - ☐ No
5. Me he propuesto buscar información sobre el tema.
- ☐ Sí
 - ☐ No
6. He manejado y asimilado documentación para tener suficientes contenidos sobre el tema que quiero tratar.
- ☐ Sí
 - ☐ No
7. He seguido un modelo de organización de la información (según el tipo de texto elegido para el objetivo marcado).
- ☐ Sí
 - ☐ No
8. He tenido en cuenta que:
- a) Las ideas están ordenadas de forma clara (destacando lo más relevante), relacionadas entre sí y con el tema que quiero tratar. Y están repartidas, de forma ordenada, en oraciones y párrafos. LA COHERENCIA.
 - ☐ Sí
 - ☐ No
 - b) He sabido conectar las oraciones entre sí para formar párrafos, y estos últimos entre sí (con conjunciones, signos de puntuación, repeticiones necesarias...). LA COHESIÓN.
 - ☐ Sí
 - ☐ No
 - c) He sabido escoger la variedad (dialectal y estándar), la dimensión (oral o escrita) y el registro (formal, coloquial, específico...) apropiada para la situación en que voy a usar el texto. LA ADECUACIÓN.
 - ☐ Sí
 - ☐ No
 - d) He tenido en cuenta si hay imprecisiones, repeticiones, palabras malsonantes, muletillas..., más propias de lo oral. He revisado la ortografía y la expresión, buscando un léxico rico y variado. LA CORRECCIÓN.
 - ☐ Sí

☐ No

e) He escrito el texto en borrador antes de darlo por definitivo.

☐ Sí

☐ No

9. He evitado tachones, he escrito con una letra legible y he respetado los márgenes de la hoja. LA PRESENTACIÓN.

☐ Sí

☐ No

10. He leído el texto de nuevo para localizar aciertos y errores y resolverlos. LA REVISIÓN.

☐ Sí

☐ No

11. He consultado dudas antes de dar el texto por terminado. LA REVISIÓN.

☐ Sí

☐ No

12. He usado el lenguaje con una voluntad estética y original.

☐ Sí

☐ No

☐ 13. He conectado mi texto con modelos literarios leídos con un objetivo claro. Sí

☐ No

B) De competencia lectora y actitud hacia la lectura

ACTITUD HACIA LA LECTURA

14. Demuestro interés por la lectura.

☐ Sí

☐ No

15. Aprovecho el tiempo que se me concede para leer en clase.

☐ Sí

☐ No

16. Disfruto leyendo.

☐ Sí

☐ No

COMPETENCIA LECTORA

17. Comprendo los textos globalmente.

☐ Sí

- ☐ No
18. Leo con atención y extraigo datos relevantes de la lectura.
- ☐ Sí
- ☐ No
19. Leo con el tono adecuado para cada tipo de texto.
- ☐ Sí
- ☐ No
20. Soy capaz de discernir entre ideas principales y secundarias.
- ☐ Sí
- ☐ No
21. Soy capaz de definir palabras que no entiendo por el contexto en el que aparecen.
- ☐ Sí
- ☐ No
22. Lee en voz alta con fluidez y corrección.
- ☐ Sí
- ☐ No
23. Soy capaz de elaborar sencillos textos escritos sobre el contenido de lo leído.
- ☐ Sí
- ☐ No
24. Soy capaz de emitir juicios críticos sobre el contenido de lo leído.
- ☐ Sí
- ☐ No
25. Entiendo y capto el sentido figurado vs sentido recto que pueden tener algunas expresiones leídas.
- ☐ Sí
- ☐ No
26. Identifico algunos procedimientos retóricos empleados en el texto.
- ☐ Sí
- ☐ No
27. Expongo sintéticamente el argumento.
- ☐ Sí
- ☐ No

3.5.4. FASE DE EVALUACIÓN: ESTRATEGIAS DE ACTUACIÓN Y CRONOGRAMA

He aquí un cronograma orientativo, sujeto al devenir del aula:

SECUENCIACIÓN	TEMPORALIZACIÓN
GRADO DE MAGISTERIO	
<u>FASE DE INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS</u> - Descripción de resultados del diseño metodológico tanto en su fase de preparación como de intervención en el aula. - Discusión de resultados obtenidos.	Mayo
<u>FASE DE COMUNICACIÓN</u> - Información de observaciones y resultados.	Junio
PROYECTO 1	
<u>FASE DE INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS</u> - Evaluación del modelo de transposición didáctica diseñado: discusión entre profesores participantes. - Análisis e interpretación de los datos recabados con los instrumentos seleccionados partiendo de los objetivos propuestos y conclusiones.	Trimestre 3
<u>FASE DE COMUNICACIÓN</u> - Redacción del informe de investigación: conclusiones y prospectiva didáctica.	
PROYECTO 2	
<u>FASE DE INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS</u>	

- Evaluación del modelo de transposición didáctica diseñado. - Análisis e interpretación de los datos recabados con los instrumentos seleccionados partiendo de los objetivos propuestos y conclusiones. <u>FASE DE COMUNICACIÓN</u> - Redacción del informe de investigación: conclusiones y prospectiva didáctica.	Trimestre 3 Trimestre 3

3.5.4.1. Cuestionarios finales. Grado de Magisterio

3.5.4.1.1. *Sobre taller de escritura creativa*

ACTIVIDADES CREATIVAS					
...	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
Factores intelectuales					
1. El desarrollo de las competencias creativas o el aprendizaje creativo					
2. La autoestima y el desarrollo personal					
3. La reflexión crítica					
4. El uso de las TIC para producir de manera personal o canalizar y expresar la creatividad					
5. El trasvase intertextual					
6. El acercamiento y/o descubrimiento de un estilo de escritura propio					
7. El desarrollo de las competencias lingüística y literaria					
8. El conocimiento de los géneros y tipología textual desde la creación personal y de					

manera lúdica					
9. La incorporación, en el planteamiento didáctico de la lengua y la literatura, de un enfoque global de educación en valores					
10. Aporta técnicas y estrategias que facilitan una actuación creativa					
11. Fomenta la lectura creativa (transformando, yendo más allá de lo leído)					
Factores no intelectuales (cooperación, participación, sociabilidad, de personalidad, motivacionales...)					
12. Actitudes cooperativas estimulantes y favorecedoras de buenas relaciones interpersonales dentro del grupo					
13. La motivación por el trabajo en el aula y el entusiasmo por el futuro profesional					
14. La estimulación del sentido del juego, ayudando a superar la inhibición paralizante para tu propia expresión creativa					
15. Favorece la idea de que se ha de perder el miedo al ridículo para alcanzar una expresión creativa					
16. Fomenta tu autodirección (curiosidad, indagación, investigación) y responsabilidad de tu propio aprendizaje					
17. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad exige motivación y esfuerzo					
18. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad exige y genera pasión y entusiasmo					
19. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad implica valor, conciencia y actitud					

crítica para aceptar cambios y el debate entre “ser” y “deber ser”					
Comenta, reflexivamente, aquellos aspectos que te parezcan importantes o no aparezcan y añade tu valoración personal					

3.5.4.1.2. Final

1. ¿Consideras eficaz el trabajo en el aula con talleres de escritura intertextual y ekfrástica para la comprensión de textos poéticos, en particular, y literarios, en general?

- ☐ Sí
☐ No

Añade tus motivos:

2. ¿A partir de las tareas realizadas, encuentras interesante –para un fin profesionalizador- la escritura creativa?

- ☐ Sí
☐ No

Añade tus motivos:

3. ¿Te gusta escribir textos creativos o literarios?

- ☐ Sí
☐ No

4. ¿Te gusta leer poesía?

- ☐ Sí
☐ No

5. ¿Te han gustado los textos seleccionados? Califica tu respuesta de 0 a 4:

Cero	Uno	Dos	Tres	Cuatro

6. Califica de 0 a 4 el trabajo realizado previo a la interpretación de los poemas:

Cero	Uno	Dos	Tres	Cuatro

7. Califica de 0 a 4 el trabajo realizado para la interpretación de los poemas:

Cero	Uno	Dos	Tres	Cuatro

8. ¿Crees que la modalidad de *taller* te ayuda a comprender, interpretar y crear?

Califica tu respuesta de 0 a 4:

Cero	Uno	Dos	Tres	Cuatro

9. ¿Crees que el modelo didáctico contribuye al desarrollo de tus competencias comunicativa y creativa? Califica tu respuesta de 0 a 4:

Cero	Uno	Dos	Tres	Cuatro

Añade tus motivos:

10. ¿Crees que el modelo didáctico favorece el gusto por la literatura?

☐ Sí

☐ No

11. ¿Crees que las actividades realizadas aumentan tu afición a la poesía?

☐ Sí

☐ No

12. ¿Crees que las actividades realizadas aumentan tu afición a la escritura creativa?

☐ Sí

☐ No

13. ¿Crees que la lectura y la escritura creativas ayudan a la formación cultural del alumno?

☐ Sí

☐ No

14. ¿Por qué crees que es importante la escritura creativa?

15. Califica la actitud de tus compañeros, en general, durante el tiempo de realización de las tareas e investigación:

Muy positiva	Positiva	Indiferente	Negativa

3.5.4.2. Cuestionario final. Educación Secundaria. Proyecto 1

3.5.4.2.1. Sobre criterios de evaluación (4º ESO)

1. ¿Eres capaz de expresar claramente tus ideas, pensamientos y sentimientos por escrito?
☐ Sí
☐ No
☐ A veces
2. ¿Eres capaz de leer, comentar e interpretar poesía y relato hiperbreve?
☐ Sí
☐ No
☐ A veces
3. ¿Eres capaz de generar ideas nuevas con las técnicas aplicadas?
☐ Sí
☐ No
☐ A veces
4. ¿Eres capaz de reconocer los rasgos de un movimiento literario y aplicarlos?
☐ Sí
☐ No
☐ A veces
5. ¿Eres capaz de trabajar de forma individual y colaborativa?
☐ Sí
☐ No
☐ A veces
6. ¿Eres capaz de emitir una opinión personal sobre poemas, microcuentos, pintura... e interrelacionar ideas?
☐ Sí
☐ No
☐ A veces
7. ¿Eres capaz de crear un texto verbal o icónico con intención literaria?
☐ Sí
☐ No
☐ A veces

8. ¿Eres capaz de apreciar el valor cultural y crítico de la escritura y la pintura creativas?
- ☐ Sí
 - ☐ No
 - ☐ A veces
9. ¿Eres capaz de apreciar el valor formativo de la escritura que interrelaciona unos textos con otros –verbales e icónicos- (intertextualidad)?
- ☐ Sí
 - ☐ No
 - ☐ A veces

3.5.4.3. Cuestionario final. Educación Secundaria. Proyecto 2

3.5.4.3.1. Sobre criterios de evaluación (4º ESO)

1. ¿Eres capaz de expresar claramente tus ideas, pensamientos y sentimientos por escrito?
- ☐ Sí
 - ☐ No
 - ☐ A veces
2. ¿Eres capaz de leer, comentar e interpretar poesía y relato hiperbreve?
- ☐ Sí
 - ☐ No
 - ☐ A veces
3. ¿Eres capaz de leer, comentar e interpretar textos de opinión con sentido crítico?
- ☐ Sí
 - ☐ No
 - ☐ A veces
4. ¿Eres capaz de generar ideas nuevas con las técnicas aplicadas?
- ☐ Sí
 - ☐ No
 - ☐ A veces

5. ¿Eres capaz de reconocer los rasgos de un movimiento literario, aplicarlos y establecer relaciones con otros textos, experiencias de vida y la actualidad?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ A veces

6. ¿Eres capaz de trabajar de forma individual y colaborativa?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ A veces

7. ¿Eres capaz de emitir una opinión personal sobre poemas, microcuentos, novelas, pintura, columnas de opinión... e interrelacionar ideas?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ A veces

8. ¿Eres capaz de crear un texto verbal o icónico con intención literaria?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ A veces

9. ¿Eres capaz de apreciar el valor cultural y crítico de la escritura creativa?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ A veces

10. ¿Eres capaz de apreciar el valor formativo de la escritura que interrelaciona unos textos con otros (intertextualidad)?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ A veces

IV

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El interés y relevancia del tema tratado en esta investigación radican: de un lado, en la necesidad marcada por los déficits detectados en el devenir en el aula en relación con la competencia discursiva y la escritura creativa que revela el nivel de competencia lectora y Educación Literaria en niveles educativos inferiores, esto es, en ese reconocimiento y diagnóstico que de la situación inicial proponían Kemmis y McTaggart (1988, citado en Colás y Buendía, 1994, p. 297) para el correcto proceso de una investigación-acción. De otro, en la necesidad del futuro profesor de Educación Primaria de adquirir modelos y estrategias didácticas que lo lleven a concebir la creatividad en las clases de Lengua y Literatura como un mecanismo eficiente para el desarrollo personal y social, el desarrollo integral de la persona en todas las dimensiones (cognitiva, afectiva y efectiva), como parte de una cultura *creativa* global, social que pueda ser trasladada a sus futuros discentes. De modo que, en el mismo ciclo descrito por los mismos autores, se hace necesaria la planificación de un proyecto cuya realización o acción sirva de respuesta a aquella necesidad inicial detectada.

Esta investigación-acción, que combina la interpretación cualitativa con el análisis cuantitativo proporcionado por cuestionarios, da prioridad al enfoque cualitativo en tanto que centra el interés en el corpus de microficciones líricas y narrativas, sobre todo, que, surgidas de la metodología de trabajo por talleres de escritura intertextual colaborativa, den cuenta tanto del desarrollo competencial comunicativo, acudiendo a varias tipologías y formatos textuales, como del intertexto lector.

4.1. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

4.1.1. PARTICIPANTES Y CONTEXTO DEL GRADO DE MAGISTERIO

Los sujetos participantes corresponden al alumnado de un grupo de segundo del Grado de Educación Primaria (curso 2013-14) de la Facultad de Educación de Murcia no sometido a ningún test sociométrico que lo defina como alumnado con altas capacidades creativas o excelentes posibilidades para el desarrollo de tareas de innovación y producción creativa.

En cualquier caso, sí es un alumnado propenso, por lo general, a la intermitencia en la asistencia que caracteriza a los alumnos universitarios, muchos de ellos alternando trabajo y estudio. Por tanto, teniendo en cuenta estos condicionantes que podrían interferir en el desarrollo de la metodología prevista, se decide aplicarla sobre el grupo de alumnos de presencia constante. De este modo, los criterios que prevalecen para la selección de la muestra (grupo del Grado de Magisterio), como docente del mismo, son: la *accesibilidad* y la *disponibilidad* de aquel; la *experiencia* reciente pero intensa en las aulas del Grado, en las que el problema planteado en esta investigación resultaba interesante abordarlos como investigable en aquel nivel superior para el que, en teoría, preparamos en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato también observados estableciendo coherencia y cohesión entre los observado a lo largo de mi propia experiencia compartida en uno y otro nivel.

4.1.2. PARTICIPANTES Y CONTEXTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Los proyectos educativos siguientes (Proyecto de Innovación Educativa –PIE/ Proyecto 1- y Proyecto de centro –PC/ Proyecto 2-, ambos de carácter interdisciplinar en torno al hipertexto creativo de microficción literaria) se han llevado a cabo en el IES “Felipe de Borbón”, de Ceutí; un centro bilingüe localizado en un entorno, sobre todo, rural, que cuenta con cerca de un 6% de trabajadores dedicados a la agricultura y con una industrialización especialmente localizada en el sector de transformación agrícola e industria auxiliar a la que se dedica cerca de un 30% de la población trabajadora, como se recoge en el Proyecto Educativo del Centro (PEC). A todo ello hay que sumar un importante avance, en los últimos tiempos, del sector servicios, al que se dedica cerca del 40% de los trabajadores. Asimismo, según el PEC, el nivel de estudios de los padres se valora como nivel medio: un 30% de ellos tiene, únicamente, estudios primarios; un 59%, estudios medios y sólo un 9’7%, estudios universitarios. Una situación socioeconómica, pues, marcada por el esfuerzo de las familias y del mismo centro, que busca la dotación de recursos que supla las necesidades de aquellas en la actuación conjunta con los

representantes de cada sector de la comunidad educativa en los órganos correspondientes así como la ampliación al multilingüismo (inglés y francés en segundos idiomas). La mayoría de los alumnos provienen de los cinco colegios públicos que existen en la localidad, uno de ellos situados en una pedanía.

Asimismo, en este contexto escolar en el que se desarrollan ambos proyectos educativos, primero, se recogen, en el mismo documento anterior, los programas que funcionan en el centro para un total, de un lado, en relación con el PIE (Proyecto 1), de 697 alumnos organizados en 16 grupos de ESO, 2 de Diversificación Curricular, 4 grupos de Bachillerato, 4 Ciclos Formativos de la familia profesional de Administración, 2 grupos de Formación Profesional Básica de Comercio y Electricidad, 1 grupo de 2º curso de los Programas de Cualificación Profesional Inicial y 1 grupo de Aula Ocupacional de Producción Agraria. De otro, en relación con el PC (Proyecto 2), un total de 726 alumnos organizados en 15 grupos de ESO, 1 de Diversificación Curricular, 4 grupos de Bachillerato, 4 Ciclos Formativos de la familia profesional de Administración, 4 grupos de Formación Profesional Básica de Comercio y Electricidad, 1 grupo de 2º curso de los Programas de Cualificación Profesional Inicial y 1 grupo de Aula Ocupacional de Producción Agraria.

Segundo, entre los proyectos desarrollados en el centro, se recogen el Proyecto para la mejora de Bibliotecas escolares y el Proyecto Comenius, a los que se suman los actuales Proyecto de Innovación Educativa (PIE) y Proyecto de Centro (PC) que forman parte de esta investigación.

Tercero, del total de alumnos matriculados destacan la variedad de nacionalidades: en el contexto del primer proyecto (PIE), 19 distintas de los 71 alumnos inmigrantes, a los que se añaden los 12 alumnos con necesidades educativas especiales, 20 alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), alumnos con problemas asociados a dislexia y otros (16) de compensación educativa en el Aula Ocupacional. En el contexto del segundo proyecto (PC), han sido matriculados 69 alumnos inmigrantes de 18 nacionalidades diferentes de los cuales 34 son de ESO; 20, de Bachillerato; 2, de Gestión Administrativa; 4, de Administración y Finanzas; y 9, de Formación Profesional

Básica. Del total de alumnos matriculados, 46 alumnos son de necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAES): según características personales, 16 ACNEES (alumnos con necesidades educativas especiales); el resto, alumnado con necesidades específicas por dislexia, TDAH, inteligencia límite y otras dificultades específicas de aprendizaje.

Por último, por su relevancia en los proyectos desarrollados en la presente investigación, la PGA recoge, igualmente, como una necesidad educativa básica del centro:

- La mejora en la motivación de algunos alumnos en la adquisición de las competencias básicas, de los niveles de absentismo escolar y del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Y, finalmente, la mejora, igualmente, de la implicación de las familias en la vida del mismo. En este último caso, la implicación de los padres (en su totalidad, madres de alumnos) en sendos Proyectos (1 y 2) ha sido parte necesaria tanto como mediadores estratégicos en el fomento de la participación ilusionada como participantes activos en los talleres de escritura creativa y en la investigación propuestos en cada caso.

Por tanto, un marco educativo en el que se hace necesario contemplar, como fin último, el desarrollo integral de los alumnos –que requiere de habilidades comunicativas en todos los lenguajes en una sociedad necesitada del fomento de valores y de creatividad en sus aulas para la resolución de problemas o de retos-, por lo que los proyectos de lectura y escritura creativas apuestan por tareas interdisciplinares que favorezcan la integración de alumnos con necesidades educativas especiales (incluidos los alumnos de Compensatoria, y los alumnos con el apremio de un especial refuerzo lingüístico que, sin requerir adaptaciones significativas del currículo, sí están faltos de atención imaginativa que les allane el terreno de la inclusión social⁷⁶), el desarrollo competencial, el

⁷⁶ Ver ejemplos, en Anexo 7.2.22 y Anexo 7.2.23, de tareas inclusivas desarrolladas en el Proyecto 2 (hamishibai), en un grupo de 1º ESO (A) caracterizado por expulsiones constantes de alumnos disruptivos y situaciones de temor a mostrar un mínimo interés por aprender ante la intimidación y violencia mostrada por aquellos compañeros, reacios a permitirlo.

descubrimiento de talentos, el uso de las nuevas tecnologías con sentido reflexivo y crítico, la creatividad, la imaginación y los valores de respeto, solidaridad y tolerancia.

En cuanto al grado de implicación de la comunidad educativa del IES “Felipe de Borbón” y la necesaria fase de comunicación de toda investigación, en los proyectos interdisciplinares contemplados, como se indica en los mismos, cabe destacar cómo aquella recibió la información pertinente del siguiente modo:

- Primero, ambos proyectos fueron presentados y aprobados en sendas reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) del centro (miércoles 26 de noviembre de 2014 -1º- y mediados de octubre de 2015 -2º-) y de Claustro de Profesores (11 de febrero de 2016), como prescribían las bases de convocatoria de cada uno de ellos.
- Segundo, el director y el Departamento de Lengua castellana y Literatura fueron informados del ajuste de los proyectos a necesidades reales de los alumnos: parten de los resultados de la observación directa en el aula y el informe⁷⁷ detallado del nivel de competencia lingüística de los alumnos participantes, ofrecidos a alumnos y familias, informadas estas en las reuniones iniciales con las mismas a mediados del mes de octubre y, posteriormente, de forma individual.
- Tercero, de la trascendencia pedagógica de los talleres de escritura y pintura creativas que están en los antecedentes de estos proyectos fue informado, pertinentemente, el AMPA del centro (correos electrónicos del 21 de octubre de 2014 -1º- y del 25 de octubre de 2015 -2º-). Entonces, se le comunicaba que sus primeros textos verbo-icónicos, que han de servir de estímulo inicial para los alumnos (espejo donde mirarse creando), habían sido citados por quien investiga – incluyendo autoría de los alumnos- en un libro⁷⁸ sobre didáctica de la lengua y la literatura de la editorial Pirámide. Se reproduce, aquí, parte de la información dirigida a los padres en un documento para que pudiera ser registrada en acta:

⁷⁷ Ver indicadores evaluados sobre la dimensión escrita de la lengua en un apartado posterior (apartado 4.3.1).

⁷⁸ Morote, E. (2015b). Fomento de la escritura: hipertextos en el aula. Microficciones: invención transgresora. En Guerrero, P. y Caro, M.T. (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 313- 328). Madrid: Pirámide.

Su calidad estética, su carácter interdisciplinar y la contemplación de destrezas de escritura creativa en el terreno lírico, de tan escasa prédica entre alumnos, han hecho de esta tarea una práctica digna de elogio para los alumnos comprometidos, práctica/libro que servirá de modelo de buen hacer con palabras para quienes, ahora, abordarán este tipo de escritura y el diseño de los nuevos carteles en 4º ESO.



Figura IV.1. Página de libro antecedente: primer modelo textual de los alumnos del centro surgido de talleres de escritura interdisciplinares previos a los proyectos

Y, así se difundía en el diario *La Opinión*:



Figura IV.2. Imagen de página del diario *La Opinión*

- Por último, en reunión inicial de curso con los padres de los grupos, se informa de la realización de los talleres en el aula y se busca la implicación de los mismos en tareas colaborativas con los alumnos, así como individuales en horas de atención a padres con el objetivo de ofrecer, en el grupo más complejo y de mayor riesgo de abandono, nuevos y desconocidos retos con que motivar a las familias y mantener la ilusión para sorprender con un clima de trabajo grato, colaborativo y una mayor implicación e interés por el proceso de aprendizaje y enseñanza.

A continuación, se pasa a concretar, dentro de este amplio marco, en qué niveles específicos, y con qué alumnado, se aplican las tareas diseñadas en cada uno de los proyectos, justificados, en otro apartado, convenientemente. En cualquier caso, es un hecho que, aun habiendo dificultades de toda índole, se controla el grado de conflictividad y despreocupación que algunos alumnos manifiestan en otras clases.

PROYECTO 1



Figura IV.3. Póster presentación recopilatorio de propuestas de alumnos elaborado por Rocío Pacheco Mariscal (2014)

Un primer proyecto interdisciplinar aplicable en cualquiera de los ciclos de Educación Secundaria (ajustándose a los contenidos literarios del curso, materia o módulo), dado que, en uno y otro, se encuentran, además, alumnos con riesgo de exclusión en los que es una prioridad el desarrollo de la creatividad y las competencias contempladas en este proyecto en aras de favorecer su desarrollo integral como personas.

En este caso, se contempla su desarrollo en el segundo ciclo de Educación Secundaria: grupos de 4º ESO A-AF y BF, previa evaluación inicial de nivel competencial para determinar un nivel inicial de desarrollo de sus capacidades comunicativas lingüísticas:

- Grupos bilingües (AF y BF), con un nivel de competencia comunicativa lingüística medio-bajo.
- Subgrupo no bilingüe (A), donde destacan:
 - 17 alumnos repetidores (5 alumnos repiten 2 años; 7 alumnos repiten 4º ESO; 10 alumnos repiten 3º ESO; 3 alumnos repiten otros) y,

- Entre ellos, 15 alumnos que tienen asignaturas pendientes de cursos anteriores (1 asignatura: 6 alumnos; 2 asignaturas: 5 alumnos; 3 asignaturas: 5 alumnos).
- Las muestras de decepción e impotencia de los padres, que ven en esta iniciativa del taller una novedad y un motivo para confiar en superar dificultades encontrando ilusión por aprender y descubrirse capaces de hacer algo nuevo para ellos y de interés.

Las áreas principales que se contemplan son: Lengua castellana y Literatura, Educación Plástica y Visual, Tecnología e Inglés.

PROYECTO 2



Figura IV.4. Póster presentación elaborado por Rocío Pacheco Mariscal (2015)

Un nuevo proyecto interdisciplinar también aplicable en cualquiera de los ciclos de Educación Secundaria y Bachillerato (ajustándose a los contenidos, criterios y estándares curriculares prescritos en la reciente LOMCE o en el mismo enfoque

competencial de la LOE) dado que, en uno y otro, se encuentran, además, alumnos con especiales necesidades educativas, ambientes familiares precarios y con riesgo de exclusión en los que es una prioridad el desarrollo de la creatividad y las competencias clave/básicas contempladas en este proyecto en aras de favorecer, finalmente, su desarrollo integral como personas.

Lectura y escritura en la línea innovadora que construya su competencia comunicativa de acuerdo con parámetros de la convergencia europea: leer y escribir para aprender y acceder, paulatinamente, al canon literario, que desarrolla la capacidad de interrelación entre literatura y actualidad (a través, además, de la universalidad del lenguaje verbo-icónico y musical).

En este caso, se atiende a su desarrollo en sendos ciclos de Educación Secundaria (grupos de 1º ESO CM y 4º ESO A-AF, B, CF): grupos bilingües y no bilingües con presencia multitudinaria de alumnos en las aulas, con la complejidad añadida de carencias en habilidades lingüísticas básicas y en lecturas que conformen su personalidad, distintos ritmos de aprendizaje, además de los alumnos repetidores de curso que, en algunos casos, han agotado su última posible repetición en el caso de 4º ESO:

- 1º ESO CM: 32 alumnos
- 4º ESO A-AF (26 alumnos); B (13 alumnos) y CF (33 alumnos).

Las áreas principales que se implican, esta vez, son: Lengua castellana y Literatura, Educación Plástica y Visual, Latín, Inglés, Matemáticas, Historia y Música.

4.2. INSTRUMENTOS

Siguiendo el modelo organizativo propuesto recientemente por Caro, Valverde y González ⁷⁹ (2015c, p. 126), basado, a su vez, en Latorre (2010), los instrumentos contemplados para el desarrollo de la investigación son aquellos que mejor se adaptan a “la modalidad cualitativa de los proyectos de investigación-acción educativa en el aula” (2015c, p. 126) y admiten la complementación con otros cuantitativos.

La necesidad de abordar el problema de investigación planteado, con un contexto de aplicación tan amplio, y los objetivos formulados nos llevan al uso de distintas técnicas e instrumentos para la recolección de datos, opiniones o creencias. De modo que se recurre a las planteadas por Latorre (2010), quien distingue entre técnicas de conversación, de opinión y de análisis de documentos a través de cuestionarios, observación directa del profesor en el aula, diarios y correo electrónico con el fin de que esa recopilación de información se haga desde distintos puntos de vista y sea posible establecer el contraste en los resultados mediante la triangulación.

1. *Cuestionario*. Caracterizado por su capacidad de obtención de gran cantidad de datos de tipo cuantitativo y cualitativo (Caro, Valverde y González, 2015c, p. 117), entre sus ventajas cabe citar la sencillez para completarlos y el poder abarcar a un número elevado de personas en menos tiempo; en cambio, como inconvenientes, podemos mencionar el tiempo requerido para su análisis y que las respuestas pueden no ser sinceras (Latorre, 2010, p. 67).

Dados los objetivos marcados, se diseñan distintos cuestionarios en función de su aplicación en según qué momento y nivel educativo, fruto del intento de ampliar información que ayude a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Anónimos todos ellos, sujetos a un tiempo de respuesta de entre 10 y 15 minutos, aproximadamente, y recogidos por quien investiga y participa de la docencia en el aula con estos grupos, lo que suponía una garantía de que se redujera el riesgo de dispersión de alumnos lo máximo posible dada la imposibilidad, por ejemplo, en el grupo del Grado, de disponer

⁷⁹ Caro, M.T., Valverde, M.T. y González, M. (2015c). *Guía de Trabajos Fin de Grado en Educación*. Madrid: Pirámide.

de un número fijo de alumnos en según qué momentos del periodo de docencia por su movilidad en los horarios inicialmente o dispersión al alternar, en algunos casos, estudios y trabajo. Con anterioridad, a todos los encuestados se les explicó su contenido, su finalidad y la relevancia de sus respuestas para otorgarles validez. De modo que cada uno de ellos, para su cumplimentación, debía marcar con un signo la respuesta [unas veces, en una escala de tipo Likert, de 1 (nada) a 5 (mucho); otras, de 0 a 4] y, en ocasiones, añadir comentario abierto si lo creía conveniente o elegir entre dos únicas respuestas (“sí/no”, “facilidad/dificultad”...). Por tanto, se ofrecían distintos tipos de preguntas (Latorre, 2010, p. 69; Caro, Valverde y González, 2015c, p. 117) que daban pie a respuestas variadas que garantizaran la riqueza informativa: preguntas *abiertas*, *escalares*, *categorizadas*, *cerradas*...siguiendo la nomenclatura de los autores citados. En todos los casos, se observa, pues, el fenómeno desde la perspectiva del alumno, sujeto participante.

Instrumento creado en relación con los objetivos marcados en cada caso según se tratase del Grado de Magisterio o de los proyectos desarrollados en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria, que aporta información valiosa desde el inicio, durante el proceso y desde el final de la intervención didáctica. Veamos los cuestionarios aplicados en cada caso, con el matiz aclaratorio de que, en el grupo del Grado de Magisterio, la cifra de alumnos encuestados osciló durante el periodo de aplicación como se comprobó en el control diario de asistencia. En todos ellos, para su análisis cuantitativo, los resultados se recogieron en el programa de análisis de datos y estadísticas estándar de la hoja Excel. Y, en las respuestas abiertas, se recogen, literalmente, las mismas por la relevancia de la muestra evidente del nivel expresivo de los alumnos, de ahí su transcripción.

Ámbito de aplicación	Exploración	Intervención	Evaluación
Grado de Magisterio	- Cuestionario sobre <i>hábitos de escritura y</i>	- Cuestionario sobre <i>actividades</i>	- Cuestionario final sobre <i>taller de</i>

	<i>lectura. (Anexo 7.2.1)</i> - Cuestionario sobre <i>rasgos de la persona creativa. (Anexo 7.2.2)</i> - Cuestionario sobre <i>dificultades que limitan la creatividad. (Anexo 7.2.3)</i>	<i>intertextuales. (Anexo 7.2.4)</i>	<i>escritura creativa. (Anexo 7.2.6)</i> - Cuestionario final. <i>(Anexo 7.2.7)</i> - Diarios de los alumnos. <i>(Anexo 7.2.8)</i> - Correo electrónico. <i>(apartado 5.1)</i>
Proyecto 1	- Cuestionario sobre <i>competencia lectora y actitud hacia la lectura 4º ESO. (Anexo 7.2.9)</i>	- Cuestionario sobre el <i>proceso de escritura creativa 4º ESO. (Anexo 7.2.10)</i>	- Cuestionario final sobre <i>criterios de evaluación. (Anexo 7.2.11)</i> - Diario de docente <i>(apartado 4.4.3.2.2. Diario)</i>
Proyecto 2	- Cuestionario sobre <i>hábitos de lectura y escritura (4º ESO). (Anexo 7.2.12)</i>	- Cuestionario sobre <i>competencia lectora y actitud hacia la lectura (1º ESO). (Anexo 7.2.13)</i> - Cuestionario sobre <i>proceso de escritura creativa (1º ESO). (Anexo 7.2.14)</i> - Cuestionario sobre <i>proceso de aprendizaje (1º ESO). (Anexo 7.2.15)</i> - Cuestionario sobre <i>proceso de lectura y</i>	- Cuestionario final sobre <i>criterios de evaluación (4º ESO). (Anexo 7.2.17)</i>

		<i>escritura creativa</i> (4º ESO). (<u>Anexo 7.2.16</u>)	

TABLA IV.1. Distribución de cuestionarios y otros instrumentos en fases y ámbitos de aplicación

Finalmente, los cuestionarios han sido creados para esta investigación si bien se han utilizado como guía los ya elaborados por Guerrero (2008) en su investigación sobre el modelo didáctico ekfrástico y la descripción que del proceso de escritura realizan autores como Cassany (2008, 2010b) y Álvarez (2013), quienes inciden en el concepto de lengua como proceso llevado a la práctica durante la intervención didáctica.

2. *Diario y observación directa.* En relación con la observación directa y los diarios de los alumnos del Grado (una, una técnica de observación; otros, documentos escritos personales), aunque tienen la ventaja de ser fáciles de obtener y de proporcionar datos importantes que no se pueden obtener por medios cuantificados e información creíble y fiable, presentan algunos inconvenientes, como la dificultad para estructurar la información, categorizar el contenido –dada la falta de unidad de sentido en sus párrafos a veces–, requerir mucho tiempo y estar sesgados por la subjetividad, de ahí la necesidad de triangular los datos con las otras técnicas (Latorre, 2010, pp. 79-80).

Incluidos en el capítulo de *documentos personales* por otros autores, el objetivo de su recopilación es “obtener evidencias detalladas de cómo las situaciones sociales se muestran a los actores y el significado que tienen” (Bogdan y Biklen, 1982, p. 97, citado en Colás y Buendía, 1994, p. 266). Los diarios son:

(...) documentos íntimos que muestran pensamientos, estados de ánimo, sensaciones y reflexiones personales. [...]. Su redacción implica una reflexión personal. En esta introspección se combinan los sentimientos,

emociones y pensamientos con las propias creencias y expectativas, con los conocimientos previos, con las vivencias personales y los esquemas perceptivos (Colás y Buendía, 1994, p. 267).

Dado que la observación es llevada a cabo por una única persona, participante en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo, es, quizá, inevitable la subjetividad de sus observaciones. Colás y Buendía (1994, p. 255) atribuyen a la *observación participante*, como técnica de recogida de datos en la metodología cualitativa, la no sujeción a un diseño rígido. Por tanto, para reducir, en la medida de lo posible, los posibles sesgos que se produzcan (Nieto, 2010, p.141), se registran las reflexiones de los alumnos mencionadas con anterioridad.

El registro es de tipo discontinuo, pues, aunque la observación era continua, aquel se realizaba solo en determinados momentos dados el excesivo número de alumnos por aula y el volumen de trabajo ofrecido. Y el rol como observadora es de observación participante (McMillan y Schumacher, 2010, p. 462; Nieto, 2010, p. 139) y activa, con contacto directo con los alumnos.

El enfoque mixto de esta investigación (investigación-acción) requiere del significado que los mismos participantes aportan (de ahí la conjunción de instrumentos variados, cualitativos y cuantitativos, utilizados para la recopilación de datos). Es importante, pues, recoger cómo entienden los participantes el fenómeno social que se plantea, de ahí que se haya abierto espacio a sus opiniones, matizaciones, conductas y sentimientos, sobre todo, a través de los diarios y reflexión final incorporada en sus portafolios, y la observación directa de quien investiga, a lo que se sumaba, desde el inicio, la posibilidad de añadir información cualitativa en los cuestionarios de una y otra etapa educativa con los comentarios libres, sin olvidar que estos incorporaban una escala de valoración cualitativa comprendida entre “nada, poco, algo, bastante, mucho”, por ejemplo, entre otras.

Aunque, en un primer momento, dado el tiempo disponible y el elevado y variable número de alumnos del Grado, se había previsto, dentro de la estrategia de recopilación de datos, dos cuestionarios, conforme avanzaba la aplicación del modelo didáctico en el aula –en la intervención- y la misma implicación positiva y diversa de los alumnos en las tareas propuestas, se consideró más enriquecedor contar con nuevos instrumentos. Como afirman McMillan y Schumacher (2010, p. 401), en ocasiones, esas estrategias varían y modifican la establecida de manera apriorística en función de la realidad observada y su complejidad. Y, finalmente, esas reflexiones se transmitían al alumnado durante la intervención, aun con la dificultad de la escasez de tiempo.

3. *Documentos oficiales* (escritos y audiovisuales). Siguiendo esa misma clasificación de Latorre (2010), los documentos constituyen un procedimiento relevante para obtener información. Forman parte de las observaciones con valor, además, de retrospectiva (2010, p. 78).

Dada la amplitud de tareas y ámbitos de aplicación, los trabajos escritos y los medios audiovisuales empleados, recogidos en los anexos correspondientes, resultan de gran valor para, en función de los objetivos marcados, llegar a verificar la hipótesis de trabajo planteada y alcanzar conclusiones en la fase evaluativa de este trabajo de investigación. De forma general, dado que, en un apartado posterior se desarrolla en cada nivel de forma detallada, se encuentran: tareas de lectura y comprensión de textos seleccionados y de obras completas; tareas de escritura hiperbreve en los tres géneros; tareas de investigación y tareas interdisciplinares de composición de imágenes fijas y en movimiento, junto a otras tareas de composición para difusión de productos creativos. Quedan fuera de esta investigación el resto de tareas aportadas desde otras disciplinas en los proyectos, sin menoscabo de mostrar las relativas a la disciplina del lenguaje plástico por estar en la base de la relación interdisciplinar donde beben ambos proyectos.

Es un hecho que las paulatinas observaciones iniciales y la evaluación del proceso y resultados desde la aplicación de la investigación en el Grado hasta el Proyecto 2 han ido permitiendo una mayor logro de definición en la descripción de las tareas, en su enriquecimiento estructural u organizativo, con mayor claridad (organizadores previos y modelos textuales), a lo que ha contribuido el caudal de riqueza informativa que, en este campo, ofrecen las investigaciones tanto de P. Guerrero (2008) como de M.T. Caro (2014, 2015b, 2015c).

Por otra parte, es numeroso el material de fotografía sobre tareas de lectura y escritura y grabaciones de sonido en las aulas de ESO (Anexo 7.2.23) que recoge, como evidencia, la realización de los talleres de lectura y escritura en las aulas de sendos grupos de ambos proyectos (dos grupos de 4º ESO, en el Proyecto 1; un grupo de 1º ESO y tres de 4º ESO, en el Proyecto 2) aplicados y desarrollados en esta etapa educativa.

Material audiovisual complementado con las imágenes escaneadas de las tareas interdisciplinares (Anexo 7.2.21 y Anexo 7.2.22), de las grabaciones de lectura de sus propios textos surgidos del taller (haikus y microcuentos) y de los *storyboards* (Anexo 7.2.22). Material recopilado, a modo de portafolio electrónico del profesor, en un *software* (MTO⁸⁰) distinto para cada proyecto (Anexo 7.2.23). A todo ello, se suma la recopilación de imágenes escaneadas de las páginas del periódico *La Opinión* (Anexo 7.2.23), en cuya sección <<La docencia al día>>, los proyectos y sus talleres de escritura creativa de microficción venían divulgándose, como se requería en uno de los aspectos básicos y estructurales de la normativa por la que aquellos se regían. Del mismo modo que se recogen imágenes (capturas de pantalla) (Anexo 7.2.23) de las webs educativas (*Educarm*⁸¹) donde recibían difusión igualmente.

⁸⁰ *Multimedia Time Organizer* (v4.xx) [Programa informático]. Molina de Segura: Black Cat Networkl.

⁸¹ Proyecto de Innovación e Investigación Educativa (s.f.). *La educación en Ceutí ante un nuevo y ambicioso Proyecto de Innovación e Investigación Educativa* [Artículo en sitio web]. En http://www.educarm.es/home?p_p_id=educarm2novedades_WAR_educarm2novedadesportlet&p_p_lifec

Es la fotografía tanto del contexto educativo como de los hechos un tipo de *documento oficial* caracterizado por su “carácter abierto, contextual y subjetivo” (Colás y Buendía, 1994, p. 266) cuyo valor estriba, en ocasiones, en poder ofrecer “una interpretación histórica de una situación y de sus participantes” (1994, p. 266) y, por otra parte, resultar ser “un recurso especialmente económico en las descripciones” (1994, p. 267).

4. *Triangulación de datos*. Una técnica más de la investigación cualitativa, definida por Colás y Buendía (1994, p. 275) como confrontación de datos desde distintos ángulos con el objetivo de establecer un contraste entre ellos e interpretarlos, de modo que la subjetividad inherente a la metodología cualitativa se complemente con la consistencia que pueda aportar esta técnica. Una estrategia que, al decir de Latorre (2010), aporta validez, credibilidad y calidad a la investigación.

4.2.1. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN, ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE DATOS DEL GRADO DE MAGISTERIO Y EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

GRADO DE MAGISTERIO

Instrumentos de recolección de datos

ycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&codContenido=68994. Y Proyecto de Centro (s.f.). *Proyecto interdisciplinar, innovador y original en el IES Felipe de Borbón de Ceutí. La Microficción Literaria para una educación competencial* [Artículo en sitio web]. En https://www.educarm.es/home?p_p_id=educarm2novedades_WAR_educarm2novedadesportlet&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&codContenido=70499.

- Adquisición de datos de los alumnos y de quien investiga a través de cuestionarios, portafolios (incluyen diarios y valoraciones personales sobre las tareas del taller de escritura) y correos electrónicos (Latorre, 2010, pp.58-59):
 - a) Exploratorios:
 - Cuestionario inicial sobre *hábitos de escritura y lectura* en el Grado de Magisterio (Educación Primaria). (Anexo 7.2.1)
 - Cuestionario inicial sobre *rasgos de la persona creativa* en los alumnos del Grado de Magisterio (Educación Primaria). (Anexo 7.2.2)
 - Cuestionario inicial sobre *dificultades que limitan la creatividad en los alumnos en el ámbito académico*. (Anexo 7.2.3)
 - b) Cuestionario sobre *actividades intertextuales* en el Grado de Magisterio (Educación Primaria). (Anexo 7.2.4)
 - c) Cuestionario final sobre *taller de escritura creativa* en el Grado de Magisterio (Educación Primaria) (Anexo 7.2.6)
 - d) Cuestionario final en el Grado de Magisterio (Educación Primaria) (Anexo 7.2.7)
- Diarios de los alumnos (Anexo 7.2.8); valoraciones personales (Anexo 7.2.20) y correos electrónicos (apartado 5.1).

Instrumentos de análisis y valoración de datos

- Diagramas descriptivos de resultados obtenidos en los cuestionarios y de las observaciones en el desarrollo de las actividades planificadas.
- Triangulación de resultados.

PROYECTO 1. EDUCACIÓN SEGUNDARIA OBLIGATORIA

Instrumentos de recolección de datos

- Adquisición de datos de los alumnos y de quien investiga a través de cuestionarios:
 - a) Cuestionario inicial sobre *competencia lectora y actitud hacia la lectura* (Educación Secundaria Obligatoria) (Anexo 7.2.9)
 - b) Cuestionario sobre *proceso de escritura creativa* (Educación Secundaria Obligatoria) (Anexo 7.2.10)
 - c) Cuestionario final sobre *criterios de evaluación* (Educación Secundaria Obligatoria) (Anexo 7.2.11)

Instrumentos de análisis y valoración de datos

- Diagramas descriptivos de resultados obtenidos en los cuestionarios y de las observaciones en el desarrollo de las actividades planificadas
- Triangulación de resultados.

PROYECTO 2. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Instrumentos de recolección de datos

- Adquisición de datos de los alumnos y de quien investiga a través de cuestionarios:
 - a) Cuestionario inicial sobre *hábitos de lectura y escritura* (4º ESO) (Anexo 7.2.12)
 - b) Cuestionario sobre *competencia lectora y actitud hacia la lectura* (1º ESO) (Anexo 7.2.13)
 - c) Cuestionario sobre *proceso de escritura creativa* (1º ESO) (Anexo 7.2.14)
 - d) Cuestionario sobre *proceso de aprendizaje* (1º ESO) (Anexo 7.2.15)
 - e) Cuestionario sobre *proceso de lectura y escritura creativa* (4º ESO) (Anexo 7.2.16)

- f) Cuestionario final sobre *criterios de evaluación* (4º ESO) (Anexo 7.2.17)

Instrumentos de análisis y valoración de datos

- Diagramas descriptivos de resultados obtenidos en los cuestionarios y de las observaciones en el desarrollo de las actividades planificadas.
- Triangulación de resultados.

4.2.2. INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS DE LAS TAREAS Y LOS PROYECTOS DEL GRADO DE MAGISTERIO Y EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

GRADO DE MAGISTERIO

Instrumentos didácticos de la tarea

- *Organizadores previos y modelos textuales.* Selección inicial de textos poéticos breves de autores clásicos, modernos y contemporáneos que sirven de modelos para su lectura (Garcilaso de la Vega, Gustavo Adolfo Bécquer, Pablo Neruda, Rafael Alberti, Federico García Lorca, Luis Cernuda, Ángel González, Luis Alberto de Cuenca), interpretación y tareas de escritura creativa (ficción breve poética, narrativa y dramática –con uso de las TIC⁸²–, en relación con la pintura y el cine), junto a tareas de investigación (teórica y práctica) sobre intertextualidad y literatura. (Anexo 7.2.5)
- Tarea interdisciplinar. *Organizadores previos y modelos textuales.* Selección de textos pictóricos de autores clásicos y contemporáneos, así como de autores murcianos, junto a otros textos visuales para tareas de escritura creativa: clásicos con aleluyas y pintura/textos visuales con leyendas líricas y microrrelatos. (Anexo 7.2.5)

⁸² Su uso está sujeto a la disponibilidad de tiempo de los grupos en el periodo final del cuatrimestre, caracterizado por trabajos colaborativos en las distintas asignaturas y exposiciones grupales.

- *Organizadores previos y modelos textuales*. Tareas de tránsito intertextual a través de los tópicos. ([Anexo 7.2.5](#))
- Uso de herramientas digitales para la elaboración de *storyboards*. ([Anexo 7.2.20](#))

Instrumentos de registro de tareas

- Portafolios de actividades creativas de los alumnos ([Anexo 7.2.20](#))

PROYECTO 1. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Instrumentos didácticos de la tarea

- *Organizadores previos y modelos textuales*, verbales e icónicos, para las tareas interdisciplinares: haikus. Plan lector “ad hoc” y guías de lectura. ([Anexo 7.2.18](#))
- Tarea interdisciplinar. Recursos multimedia: posters presentación/recopilatorio; *storyboards* (haikus visuales) e imagen fija con técnica descontextualizadora (haikus visuales). *Organizadores previos y modelos textuales* (Dpto. Educación Plástica y Visual). ([Anexo 7.2.18](#))

Instrumentos de registro de tareas

- Portafolio electrónico de actividades creativas de los alumnos ([Anexo 7.2.23](#))
- Recursos multimedia: diseño de posters ([Anexo 7.2.23](#))
- Libro final recopilatorio de tareas interdisciplinares: *Haikus espejo*.

PROYECTO 2. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Instrumentos didácticos de la tarea

- *Organizadores previos y modelos textuales*, verbales e icónicos, para las tareas interdisciplinares: haikus, microcuentos y viñetas (de opinión y tiras). “Plan lector” “ad hoc” y guías de lectura. ([Anexo 7.2.19](#))

- Tarea interdisciplinar. Recursos multimedia: póster presentación; diseño gráfico de tiras cómicas. ([Anexo 7.2.19](#))

Instrumentos de registro de tareas

- Portafolio electrónico de actividades creativas de los alumnos ([Anexo 7.2.23](#)).
- Libro final recopilatorio de tareas interdisciplinares: *Los pasos del silencio*.

4.3. PROCEDIMIENTOS

Esta investigación se inicia con el desarrollo de tareas de lectura y escritura creativa de microficción en un grupo del Grado de Magisterio en Educación Primaria, y para comprobar su efectividad en el desarrollo de las competencias comunicativa, literaria y creativa, entendida esta última, más bien, como una cognición avanzada. En este ámbito universitario, informados los alumnos de la finalidad de la investigación, e indagado, en un primer contacto en el aula (oral y escrito), en sus conocimientos previos y actitudes hacia la lectura y escritura creativa, se da paso a la fase de intervención en el aula.

En la primera toma de contacto, se pasarán los cuestionarios (exploratorios) sobre los hábitos de lectura y escritura ([Anexo 7.2.1](#)), los rasgos de la persona creativa ([Anexo 7.2.2](#)) y las dificultades que limitan la creatividad en las aulas ([Anexo 7.2.3](#)). A continuación, al inicio de las tareas del modelo de intervención ([Anexo 7.2.5](#)), se aplicará, paulatinamente, el cuestionario sobre comprensión, interpretación e intertextualidad, basado en el diseño metodológico aplicado por Guerrero (2008) con sus tres fases (preanálisis, análisis e interpretación y comunicación) ([Anexo 7.2.4](#)). Tras ese preámbulo provechoso como escarceo inicial en una lectura (la poética) sobre la que ya han mostrado su desafecto y distanciamiento, tendrá lugar el desarrollo de las diferentes tareas de escritura creativa de microficción (con conexión interdisciplinar con la pintura y el cine) y, finalmente, realizarán los cuestionarios sobre la evaluación del taller de escritura ([Anexo 7.2.6](#)) y el final/posttest sobre comprensión, interpretación e intertextualidad de todas las propuestas realizadas en el taller de lectura y escritura ([Anexo 7.2.7](#)), al tiempo

que se recogerán los portafolios con las creaciones de los alumnos, que incluyen las valoraciones personales (en algunos casos, vertidas en correos electrónicos también) y los diarios (Anexo 7.2.8). En el caso de los textos creados, se pretende su recopilación en portafolio electrónico, si bien esta tarea final se supedita al desarrollo de proyectos de lectura y escritura creativa en niveles inferiores que tengan como fin último atender a esas necesidades básicas insuficientemente cubiertas de que den muestra en este otro nivel superior.

La intervención se concreta en la aplicación y desarrollo del modelo didáctico del taller de escritura creativa en el aula. De este modo, es posible que los alumnos, en su formación inicial, continúen:

- Acentuando la función de transversalidad inherente al área de Lengua y Literatura.
- Tomando conciencia, con su propia práctica, de que las creaciones literarias forman parte de una cultura global.
- Dotándose, al mismo tiempo, de recursos y estrategias válidos con los que proveer a sus futuros alumnos y permitirles establecer posibles interrelaciones con distintas producciones artísticas.

Un modelo didáctico (taller de escritura creativa de microficción literaria interdisciplinar e intertextual), significativo, constructivista que fomenta el aprendizaje heurístico del alumno del Grado de Magisterio, basado en competencias, con tareas que les ayuden a desarrollarse como personas siguiendo todo el periplo cognitivo: crear para ser, comunicar y reflexionar para educar como docentes. Y es que la competencia literaria, como defiende Caro Valverde en sus estudios, ha de ser aprendizaje para la vida por medio de la expresión y la comprensión verbales unidas a la imaginación de voluntad estética, artística. Se trata, según García Pérez (2000, citado en Guerrero, 2008, p. 90), de un modelo didáctico de investigación en el aula, donde el profesor investigador, además, otorga al alumno un papel activo en la creación de conocimiento.

Con el taller en el aula, se pretende no sólo la escritura creativa, sino, además, el fomento de la interacción para la comprensión y la producción textual y el uso efectivo de las TIC. Todo ello en un clima de trabajo agradable y cooperativo⁸³ que facilite la creatividad dentro del aula y garantice la motivación por la lectura (sobre todo, poética, dado el desapego que de la misma manifiestan los alumnos, más allá de las lecturas obligatorias como preparación para el examen de Selectividad o las preguntas guiadas de los textos seleccionados en el manual de la correspondiente editorial seleccionado para el trabajo con los alumnos en el aula, como manifiestan ellos mismos). Un taller que podría ayudar, además, a romper el mito sobre lo problemático que puede ser escribir en el ambiente universitario mediante tareas de divulgación en recitados en el aula o, a través del uso de las TIC, mediante la publicación en libros electrónicos. Busca, además, el entronque del alumno del Grado de Magisterio con el contexto de su futuro docente en el aula de Educación Primaria mediante lo cognitivo, lo metacognitivo, lo afectivo y lo instrumental.

Junto a las tareas de realización individual, se fomenta el trabajo grupal colaborativo, la interacción, la transferencia a otros contextos, el trasvase intertextual, el uso del lenguaje verbo-icónico, el uso creativo de las TIC para la creación de *storyboards* y la comunicación de sus creaciones. Todo ello con el fin último de fomentar la necesidad de contemplar la creatividad como elemento necesario (Navarro, 2008) en el proceso de enseñanza-aprendizaje (en todos los niveles educativos) y desarrollar la competencia comunicativa general: manteniendo la motivación del placer por crear, por descubrir lecturas, experiencias que vayan transformándose en motivación por saber y ser, como apunta Caro (2006), promoviendo la reflexión, la crítica y la educación en valores y creando un clima afectivo idóneo para el fomento de las habilidades creativas asociadas

Finalmente, siguiendo un enfoque comprensivo interpretativo, justificamos por qué se realiza la intervención a través del taller y por qué entre el alumnado del Grado de Magisterio:

⁸³ Con la salvedad de que la disposición física del aula asignada, con los asientos dispuestos en grada, no es la idónea para un trabajo cooperativo de interacción permanente en la lectura y escritura.

- a) En primer lugar, recordamos que la realización del taller en el aula actúa animando a la lectura y la escritura creativa como espacio motivador donde se fomentan valores y modelos de vida, pues la poesía, sobre todo, permite la vivencia de extraordinarias aventuras interiores que modelan un lector en el aula con voz propia que crea y, al tiempo, desarrolla su espíritu crítico.

Este es el juego de la poesía: empujar al hombre a habitar el mundo de un modo distinto. [...] La poesía nos obliga a mirar más allá de la frontera y a regresar distintos. [...] Para esa capacidad de rejuvenecimiento moral y de resurrección espiritual reivindico el atributo de la jovialidad. En lo poético reside lo jovial. Una disposición diferente. (Argullol, 2013, p. 238).

- b) En segundo lugar, se justifica tal selección de la muestra y contexto en tanto que concebimos el aula como fuente de problemas vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje susceptibles de investigarse con el aporte de objetivos que sustenten la hipótesis. Y, en este caso, se trata de perseguir buenas prácticas educativas a través de la relación intertextual en un modelo didáctico (marcado, sobre todo, por la microficción lírica como objetivo inicial y prioritario en esta etapa educativa) para el desarrollo de la competencia discursiva; un trabajo con la literatura y la escritura con una fundamentación profesionalizadora completa, que se proyecta en el aula de Educación Primaria. Un taller de Grado para convertirse en un taller de Grado para Educación Primaria (aprender a aprender el oficio), donde la dinámica de grupo lleva agregadas dimensiones de emoción, sorpresa y descubrimiento del ser reflexivo, imaginativo, creativo y crítico.

El uso creativo del lenguaje llena de riqueza simbólica la vida del usuario, al tiempo que, con una práctica docente basada en el aprendizaje dialógico, en el uso comunicativo del lenguaje, el alumno se socializa y desarrolla un sentido de la identidad propio y la capacidad para pensar y actuar de modo independiente como principios que facilitan la comprensión de lo que dicen, piensan y sienten los demás, lo cual se logra con tareas modelizadas (Vicente y Vicente, 2013) que, más allá del descubrimiento personal

del alumno, sigan un modelo de resolución que les lleve al hallazgo del conocimiento y de su propio aprendizaje. Y para ello, se ha de seguir una metodología interdisciplinar de la expresión escrita, acompañado del método didáctico de aprendizaje cooperativo que, como indican los autores (2013), entronca con una concepción pedagógica de carácter social reconocida en la teoría de la socialización grupal (Harris, 1999) por la que se aprovecha la fuerza socializadora de los componentes del grupo para formar sus conductas. Por tanto, el rol de docente no consistirá en imponer una interpretación o solución, sino facilitar la negociación de las distintas “miradas” en el aula.

Por último, dado el elevado número de alumnos del Grado de Magisterio, conforme avance la aplicación del modelo didáctico en el aula –en la intervención- y, en función de la misma implicación positiva y diversa de los alumnos en las tareas propuestas, se considerará la posibilidad de contar con nuevos instrumentos (grupos de discusión con docentes o cuestionarios en torno al método didáctico y con alumnos sobre sus ideas y actitudes en torno a la poesía –de distinto nivel educativo-). Como afirman McMillan y Schumacher (2010), en ocasiones, esas estrategias varían y modifican la establecida de manera apriorística en función de la realidad observada y su complejidad.

Tras la fase de intervención, se abordará la fase de análisis, conclusión e interpretación de resultados, así como la propuesta de nuevos problemas investigables que complementarían el trabajo realizado como prospectiva investigadora, quizá, sobre todo, en la línea de elaboración de recursos didácticos practicada.

En relación con la aplicación y desarrollo de los proyectos en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria, se llevaron a cabo en aquellos grupos con docencia directa de quien investiga. Grupos inicialmente diagnosticados (para la evaluación de mediados de octubre de sendos cursos⁸⁴) y encuestados (sobre hábitos de escritura y lectura en la etapa de Educación Secundaria -4º ESO-) (Anexo 7.2.9 –Proyecto 1- y Anexo 7.2.12 –Proyecto 2-), que daban muestras evidentes, en el final de una etapa educativa- de un nivel de comprensión lectora y expresión escrita creativa insuficientes,

⁸⁴ Escritura reflexiva y creativa basada en los mismos textos (prueba escrita inicial) para los grupos de 4º ESO de sendos proyectos.

lo que suponía una dificultad para abordar distintas tipologías textuales que confluyeran en la microficción, que implica un dominio, además, del juego intertextual para una búsqueda intencionada de un lector cómplice activo que la descubra, convertido, después, en escritor que hace de la escritura un juego intertextual. Se habla, en este terreno, de la microficción como un territorio literario complejo por lo que tiene de rebelión contra la rigidez genérica.

El seguimiento de la aplicación del método didáctico diseñado para la intervención se realizó, en todo momento, por la misma persona, si bien, en la aplicación del resto de tareas interdisciplinares, participaron los profesores de las áreas correspondientes. No obstante, en el primer proyecto, se incorporará el documento personal de una segunda observadora (diario), como se explica en otro apartado, por el valor de contraste al aplicar el modelo en otros grupos (decisión tomada en el curso del proyecto). Un modelo didáctico final revisado y mejorado para su aplicación en el siguiente proyecto, enriquecido con nuevos recursos didácticos originales para su aplicación en las aulas de Educación Secundaria y una mayor apertura de géneros ajustados a sus preferencias lectoras, haciendo de la poesía una lectura amena, próxima, emotiva y útil para comprender problemas y situaciones de su entorno, así como facilitar la relación de unos textos con otros haciendo explícito el intencionado juego intertextual.

En suma, esta investigación-acción, basada en la observación de la realidad de las aulas, que lleva a la detección del problema que sugiere la planificación y desarrollo de la acción que, finalmente, se evalúa, viene a aplicar el modelo didáctico interdisciplinar tomando como base el diseño metodológico que P. Guerrero ofrece en su Modelo Ekfrástico (2008), por lo que pasamos a detallar cada una de las fases.

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

Esta primera fase de exploración e iniciación a la investigación supone la toma de contacto previa a la elaboración de los recursos que forman parte del modelo didáctico. Para el desarrollo de los modelos didácticos, tanto en el Grado de Magisterio como en los proyectos de Educación Secundaria, en primer lugar, se cuenta con los respectivos cuestionarios iniciales y la evaluación de diagnóstico inicial de Educación Secundaria (4º ESO). Instrumentos con los que se pretende ofrecer un análisis de la realidad en la que se halla el problema relativo al desafecto lector y escritor (escritura creativa y crítica) de los alumnos con el fin de encontrar información que ayude a comprender los motivos. Asimismo, en esta fase, se analiza la conexión posible con el currículo para la confección de las tareas que se han de desarrollar a continuación.

En el Grado de Magisterio, los cuestionarios iniciales están referidos a: los *hábitos de lectura y escritura*; la *persona creativa* y, posteriormente, las *dificultades* que, en las aulas, impiden el desarrollo de la creatividad. Ambos cuentan con *preguntas escalares* y *preguntas abiertas*, referidas, en cada caso, a las siguientes categorías o áreas de contenido:

- a) Cuestionario sobre la dimensión “hábitos de lectura y escritura” (Anexo 7.2.1): reagrupados en torno a 4 categorías amplias:
 - Lectura
 - Hábitos de lectura (preguntas 1, 2, 3, 4 y 5).
 - Comprensión e interpretación de la lectura (preguntas 6, 7 y 8).
 - Escritura
 - Hábitos de escritura (preguntas 9, 10 y 11).
 - Planes de estudios (preguntas 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 18).
 - Experiencia escritora (preguntas 19, 20 y 21).
- b) Cuestionario sobre la dimensión “persona creativa” (Anexo 7.2.2): formado por 12 indicadores agrupados en torno a dos aspectos o categorías:
 - Rasgos cognitivos (indicadores 1-5)
 - Rasgos de personalidad (indicadores 6-12)
- c) Cuestionario sobre la dimensión “dificultades para el desarrollo de la creatividad” (Anexo 7.2.3): compuesto por 13 indicadores que pueden reagruparse en torno a otras tres categorías:
 - Agentes (profesor/alumno) (indicadores 3, 4, 5, 6)

- Contexto (indicadores 7, 8, 9)
- Estilo de enseñanza (indicadores 1, 2, 10, 12, 13)

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, esta primera fase contemplada en ambos proyectos contaba con el diseño y aplicación de aquellas técnicas que, igualmente, permitieran obtener información sobre conocimientos previos en torno a: nivel de competencia comunicativa lingüística⁸⁵ y hábitos de lectura y escritura.

A continuación, se muestran los indicadores tenidos en cuenta para el diagnóstico inicial así como el cuestionario sobre *hábitos de lectura y escritura* con que se justifican, entre otros motivos, el diseño y aplicación de los proyectos en Educación Secundaria:

- a) Indicadores para evaluar la dimensión escrita de la lengua en el diagnóstico inicial de curso (4º ESO) y principales errores en los distintos niveles de la lengua de los que son informados alumnos y padres desde la evaluación inicial o de diagnóstico y a partir de los cuales se inician los talleres de escritura tanto creativa como no creativa. En su elaboración, se ha tenido como fuente la concepción de la lengua como proceso manejada por D. Cassany (2008, 2010a, 2010b) en sus investigaciones y estudios.

DIMENSIÓN ESCRITA DE LA LENGUA

Centrada en: extracción de ideas principales de un texto; dominio de la modalidad textual y sus propiedades; comprensión global y resumen del texto; expresión ordenada y coherente de una opinión; expresión creativa,

⁸⁵ En relación con el grupo de 1º ESO, como tutora del mismo, se informaba, tanto a familias como grupo docente, de la pertinencia de la siguiente información relativa a la competencia que se evaluaba por su carácter transversal y el excesivo número de alumnos en el aula. Un grupo de fuertes contrastes donde el número de alumnos con un nivel de CL bajo era superior a lo indicado en el informe de Primaria: A) Dificultades en comprensión lectora y expresión oral y escrita correctas y adecuadas. B) Escasa adquisición de estrategias, que han suplido con memorización para un examen y una actitud voluntariosa y dinámica. C) El elevado nº alumnos/aula no facilita el desarrollo de determinadas destrezas y habilidades individuales, ni en la dimensión oral ni en la escrita, especialmente, aquellas que requieren de atención al error y a un desarrollo progresivo por fases.-

original; profundidad en el análisis; sentido crítico; corrección expresiva y reflexión sobre la lengua y su uso.

ERRORES SUPRASEGMENTALES EN LA CONSTRUCCIÓN ORACIONAL

Deficiencias en la puntuación: la coma entre sujeto y verbo o entre verbo y CD/CI; ausencia de coma tras el complemento (circunstancial) o la proposición subordinada antepuestas a su posición lógica; ausencia de coma para marcar un inciso o un conector del tipo “sin embargo, por otra parte” y otros errores: simple ausencia de signos (puntuación y tildes) donde debieran aparecer o presencia errónea.

ERRORES MORFOSINTÁCTICOS

Discordancias. Deficiencias en el uso de pronombres, adverbios de relativo y el desconocimiento de “cuyo”. Ausencia de preposiciones obligadas o presencia incorrecta, desplazada. Anacolutos. Comodines. Muletillas. Redundancias o pleonasmos. Leísmos no aceptados. Exceso de adverbios en –mente.

IMPRECISIONES O ERRORES EN EL USO DEL LÉXICO

ERRORES DEL ÁMBITO DISCURSIVO Y TEXTUAL

- Dudosa legibilidad del texto.
- Errores ortográficos.
- Dudosa coherencia y cohesión del texto: no se han aplicado estrategias para hacer surgir ideas, no se ha planificado el texto, no se encadenan ideas de forma adecuada, no se delimitan párrafos de forma clara, la redacción del texto no obedece a un propósito comunicativo claro, no se acude a las posibilidades estéticas del lenguaje literario, no se expresa una opinión de forma argumentada y en progresión.

Los errores de cohesión tienen que ver, sobre todo, con la pérdida del referente, la repetición innecesaria, la errónea conexión entre oraciones y párrafos, la ausencia o escasez de marcadores textuales para

organizar las ideas, “frases torbellino” (abuso de la coordinación copulativa)...

- No se captan las ideas principales de un texto, no se comprende el sentido global del texto, dificultad para hacer inferencias sobre datos explícitos, dificultad para reconocer el sentido de una palabra, dificultad para resumir.
- Dificultad para resumir: no se identifica la modalidad textual.
- No se distingue el uso coloquial del formal (errores de adecuación): muletillas, repeticiones, comodines, vulgarismos...
- Usos discriminatorios del idioma.
- Dificultad para valorar, críticamente, la información contenida en un texto.

Las muletillas (o clichés lingüísticos) y los comodines son palabras o expresiones innecesarias que, en general, aportan poco o nulo significado y recargan la sintaxis, junto a las repeticiones innecesarias y las redundancias.

Los comodines son nombres, verbos o adjetivos, de sentido bastante genéricos, que utilizamos cuando no se nos ocurre otra palabra más específicas. Si se abusa, empobrecen la prosa y la vacían de contenido.

Los anacolutos son frases rotas en las que la segunda parte no acompaña a la primera o no se corresponde con ella.

Ej.: “La televisión aparte de distraernos, *su función tendría que* ser también educativa”.

Corrección: “La televisión, *aparte de distraernos, tendría que educarnos*”.

Se recogen, a continuación, los principales datos/errores recopilados de sendos informes de diagnóstico en los grupos de 4º ESO con que se define, curricularmente, la situación inicial de que se parte y que justifica el diseño y planificación de la actuación posterior:

ERRORES SUPRASEGMENTALES EN LA CONSTRUCCIÓN ORACIONAL

- Deficiencias en la puntuación:
 - La coma entre sujeto y verbo o entre verbo y CD/CI:
 - *“Este texto, nos habla”.*
 - *“(…) pero las soluciones planteadas, son muy buenas...”.*
 - *“(…) se podría decir, que se respira en el aire.”.*
 - Ausencia de coma tras el complemento (circunstancial) o la proposición subordinada antepuestas a su posición lógica:
 - *“Debido a bandas juveniles España tiene una imagen de racista”.*
 - *“(…) y que tiempo atrás decían que no.”.*
 - *“En el primer párrafo habla de que...”.*
 - Ausencia de coma para marcar un inciso o un conector del tipo “sin embargo, por otra parte”:
 - *“España debe enfrentarse con firmeza a la amenaza de la xenofobia”.*
 - *“(…). Ahora ya no es posible...”.*
 - Otros errores: simple ausencia de signos (puntuación y tildes) donde debieran aparecer o presencia errónea:
 - *“catedratico”, “mayoria”, “accederia”, “religion”, “tambien”, “union”, “difícil”, “españa”, “porcentage”, “ésta”.*
 - *“Y los resultados fueron muy malos, [: ;] el 72’5% de los escolares piensa que...”.*
 - *“Pienso que la gente no debería discriminar a los inmigrantes, algunos dicen que roban o son mala gente, pero aunque pueda que algunos lo sean no todos son así, además que tambien hay españoles que roban y cometen otros delitos.”.*
 - *“Darnos cuenta de que por mucho que se diga que en España no hay racismo, si lo hay [:] la mayoría de las personas lo son pero no lo reconocen.”.*
 - *“en España hay un problema, el racismo, han habido peleas de jóvenes fascistas hacia personas de diferente color de piel. Esto se ha extendido en todos los ámbitos.”.*
 - *“España anteriormente no era racista, ahora si.”*

- “(...) a personas que son de Argentina, Francia etc... no les insultan por ser de otro país, en cambio, personas del Norte de África si les insultan.”.

ERRORES MORFOSINTÁCTICOS

- Discordancias:
 - “(...) los estudiantes (...) con las preguntas que hacen deja a flor de piel...”
 - “(...) pero ellos no reconoce como tales”.
 - “(...) los estudiantes (...) con las preguntas que hacen deja a flor de piel...”
 - “ejemplos que nos deja ver el problema”
- Deficiencias en el uso de pronombres, adverbios de relativo y el desconocimiento de “cuyo”:
 - “Un catedrático hace una encuesta en la mayoría de los alumnos no aceptan...”
 - “Pero ahora, debido a la encuesta realizada en 1997, y que muchos españoles no están dispuestos a casarse con quien no sea como ellos, se plantea...”
 - “El texto trata sobre el racismo en España, [donde] cada vez los jóvenes aceptan menos a los inmigrantes.”.
 - “(...) se ha demostrado que en España siguen habiendo problemas racistas, [que] dichos problemas amenazan...”.
 - “(...) escolares de España, los cuales la mayoría afirman...”.
- Ausencia de preposiciones obligadas o presencia incorrecta, desplazada:
 - “Durante muchos años se pensaba de que España no era un país racista.”
 - “Se ha afirmado de que sí lo es”.
 - “(...) el resultado es de que la mayoría piensa que...”.
 - “(...), de hace muchos, se ha dicho...”
 - “(...) la idea principal es que debería de haber un cambio...”
 - “(...), en cambio, [a] personas del Norte de África si les insultan.”.
 - “el racismo es un problema el cual debería de solucionarse...”.
 - “se demostró de que...”.

- Anacolutos:
 - *“Yo opino que es cierto que hay racismo, aunque digan que no lo hay, y en cuanto al texto, opino que es buena idea que enseñen a las personas desde niños con esa educación, porque sino cuando crezcan, los prejuicios; el racismo; el odio; etc, pueden que se apoderen de sus ideas, sobre las personas de distintas culturas.”.*
 - *“El texto trata sobre el aumento del racismo en España desde que se dejó entrar a los inmigrantes, ya no solo por parte de los adultos, si no, por parte de los adolescentes.”.*
- Comodines:
 - *“Un catedrático hace una encuesta...”*
 - *“En España tienen que cambiar mucho las cosas para que...”.*
 - *“personas extranjeras”.*
- Muletillas:
 - *“(...) agresiones de bandas (...) contra inmigrantes o simplemente personas con piel de color...”*
 - *“(...) me gustaría resaltar que la encuesta fue realizada hace tiempo, concretamente en (1997) y el racismo hasta hoy ha disminuido...”.*
 - *“Sinceramente espero que esto siga a mejor...”*
 - *“(...) para demostrar que verdaderamente, los españoles sí son racistas...”.*
 - *“llegan a ser totalmente opuestas”.*
 - *“Yo, personalmente, estoy totalmente de acuerdo...”.*
 - *“(...) cuando realmente no lo son. Deberíamos (...) cuando realmente no lo somos, no lo seremos.”.*
- Redundancias o pleonasmos:
 - *“Yo opino que España sí es una sociedad racista contra los inmigrantes...”.*
 - *“En España tienen que cambiar mucho las cosas para que deje de ser una sociedad racista y que todas las razas sean iguales.”.*
 - *“En el tercer párrafo se nos vuelve a repetir...”*
 - *“(...) pero la mayoría de ellos dicen que ellos mismos no lo son.”.*
 - *“podamos ver más profundamente”.*
 - *“que demuestra claramente...”.*

- *“El texto informa sobre el racismo, nos informa de que España es un país racista hacia personas que tienen un color de piel diferente, cultura o religión.”.*
- Leísmos no aceptados:
 - *(...) a esos amigos (...) no les insultan...”.*
 - *“(...) con esas personas y no les respetarán.”.*
- Exceso de adverbios en -mente:
 - *“Yo, personalmente, estoy totalmente de acuerdo...”.*

IMPRECISIONES O ERRORES EN EL USO DEL LÉXICO

- Por ejemplo:
 - *“(...) con las preguntas que hace deja a flor de piel que sí sea un país racista.”*
 - *“a flor de piel”* se aplica a sentimiento, sensibilidad, nervios, emoción... // Evidenciar, demostrar...
 - *“Se realizan conclusiones mediante una encuesta a escolares”.*
 - *“La encuesta que realizó un catedrático en 1997 afirmó que España es una sociedad racista.”.*
 - *“(...) las personas españolas no quieren tener relaciones de fuera, aunque ahora yo veo a personas españolas con personas de fuera.”.*
 - *“Sinceramente espero que esto siga a mejor.”*
 - *“Trata de ideas para acabar con el racismo como hablar en colegios etc del respeto mutuo.”*
 - *“(...) sin revisiones medicas ni nada por el estilo...”.*
 - *“El texto trata sobre el racismo en España, [donde] cada vez los jóvenes aceptan menos a los inmigrantes.”.*
 - *“desaparezca este racismo”.*
 - *“en lo que evolución se respecta”.*
 - *“la hiedra se arraigue a la pared”.*
 - *“enfrentar el problema”.*
 - *“han puesto a España con la imagen de racistas”.*
 - *“El tercer párrafo pone en alerta, ace como un <<consejo>> de que empiezen a tratar el problema.”*

- “Nos cuenta que las actitudes racistas en los adolescentes son muy abundantes”.
- “han habido peleas de jóvenes fascistas hacia personas de diferente color de piel.”.
- “Un tema de discriminación social atrasada a nuestro tiempo.”. / ¿anacrónico/a?
- “hay que empezar a actuar y enfrentarse contra esta amenaza...”.
- “El texto va del problema de...”.
- “quiere intentar hacer saber...”
- “podamos ver más profundamente”. /¿comprender, apreciar, valorar...?
- “dado a la falta de respeto”. / ¿debido a, dada?
- “Un catedrático queda taciturno con los resultados de una encuesta...”.
- “es uno de los problemas que necesita soluciones ligeras” / ¿urgentes?
- “(...) de que es el momento de plantear leyes o actuaciones para <<quitar>> el racismo”. / erradicar, corregir, educar...

ERRORES DEL ÁMBITO DISCURSIVO Y TEXTUAL

- Dudosa legibilidad del texto.
- Errores ortográficos:
 - “hay echos que contradicen”
 - “no haceptan casarse”
 - “adverbio”
 - “(...) decide hacer una cuesta”
 - “mentalida”
 - “(...) la forma de ver ha los inmigrantes”
 - “como a cambiado España”
 - “hauge”
 - ya no solo por parte de los adultos, si no, por parte de los adolescentes.”
 - “rechazen”
 - “ha habido peleas...”

- *“Yo, personalmente, estoy totalmente de acuerdo...”.*
- *“Demora: Espera”.*
- *“personas extranjeras”.*
- *“inorante”*
- *“ha echo que el paro aumente”.*
- Dudosa coherencia y cohesión del texto: no se han aplicado estrategias para hacer surgir ideas, no se ha planificado el texto, no se encadenan ideas de forma adecuada, no se delimitan párrafos de forma clara, la redacción del texto no obedece a un propósito comunicativo claro, no se acude a las posibilidades estéticas del lenguaje literario, no se expresa una opinión de forma argumentada y en progresión.
 - *“Yo opino que es cierto que hay racismo, aunque digan que no lo hay, y en cuanto al texto, opino que es buena idea que enseñen a las personas desde niños con esa educación, porque sino cuando crezcan, los prejuicios; el racismo; el odio; etc, pueden que se apoderen de sus ideas, sobre las personas de distintas culturas.”.*
 - *“Que España han llegado mucho inmigrantes y han puesto a España con la imagen de racistas unas conclusiones de 1997 la demuestran, y que tienen que plantear algo para hacer que desaparezca”.*
 - Ejemplo de base ordenada (en dos párrafos) susceptible de aplicar técnicas de generación de ideas para mayor desarrollo de los mismos (al margen de la búsqueda de mayor precisión en la expresión):
 - *“En mi opinión esto es un tema evolutivo. Quiero decir que, un niño pequeño no es racista si no se le ha enseñado así. Por lo tanto, conforme la sociedad evolucione al mismo tiempo que las personas este problema amainará notablemente.*
 - *Claro es que, como bien se dice, mala hierba nunca muere, este ideal nunca será erradicado totalmente. Pues podemos estar seguros y orgullosos de que algo que nunca morirán son los ideales tanto buenos como malos, pero eso es otro tema.”*
 - *“Las ideas del texto son reales y claras. Día a día las veo en (...). ¿Cómo es esto posible a estas alturas? No lo sé, pero siento que la gran mayoría sólo siguen ejemplo de sus mayores (...). No sé si*

algún año se conseguirá erradicar esta enfermedad, pero las soluciones planteadas son muy buenas y quizás, funcionen.”.

- *“Me parece terrible la situación en la que se encuentra España. ¿Por qué hay personas que juzgan a otras por el color de su piel o sus creencias? No es justo, es solo eso, un color, y cada uno tiene la libertad de expresar sus ideas sin que nadie las critique. Yo, personalmente, estoy totalmente de acuerdo con el autor del texto, hay que eliminar este problema, pero no será nada fácil. Hay que educar a los niños en la igualdad desde pequeños, porque la unión hace la fuerza, y sin ella, no somos nada.”.*
- *“Las ideas presentes en el texto son ideas que tenemos presente o nos encontramos con esas situaciones en nuestra propia vida cotidiana: el racismo. Yo creo que puede provocar problemas para muchas personas aunque nosotros no los podríamos notar a veces y es uno de los problemas que necesita soluciones ligeras.”.*
- *“Mi opinión sobre el texto es que no podemos cambiar España planteando una ley o una orden, porque siempre habrá una sola persona que no acepte a extranjeros sea cual sea el color o la nacionalidad. Pero sí se puede remediar.”.*

Los errores de cohesión tienen que ver, sobre todo, con la pérdida del referente, la repetición innecesaria, la errónea conexión entre oraciones y párrafos, la ausencia o escasez de marcadores textuales para organizar las ideas, “frases torbellino” (abuso de la coordinación copulativa)...:

- *“Una catedrático hace una encuesta en la mayoría de los alumnos no aceptan casarse con gente de otras razas pero se autodefinen como racistas”.*
- *“(…) las personas españolas no quieren tener relaciones de fuera, aunque ahora yo veo a personas españolas con personas de fuera.”.*
- *“Yo opino que España sí es una sociedad racista contra los inmigrantes pero ¿---? por la raza que también por la religión, es decir que se discrimina no a un musulmán o a un africano que a alguien que venga de la unión europea o a un Americano, y a los*

gitanos tambien se les discrimina aunque sean de la misma religión.”.

- *“(…) Ahora ya no es posible sostener una afirmación tan ingenua. Y que la sociedad española debe enfrentarse a la amenaza de la xenofobia.”*
- *“Mi opinión sobre este texto es como la del autor aunque sí que es verdad que casi todos tenemos una mentalidad un poco racista y eso deberíamos cambiarlo”.*
- *“Nos cuenta que las actitudes racistas en los adolescentes son muy abundantes y que las medidas que se toman para remediarlo no son suficientes y que deben enfrentarse al problema.”*
- *“Acusa de que España es un país racista. Acusando de que hay una Enfermedad.”.*
- *“En el primer párrafo, se refleja la idea de que España es un país racista, aunque se reflejase lo contrario.”.*
- *“El texto trata de que España dicen que no es racista, personas mayores de 13 pero que todavía no van a la universidad, la mayoría dicen que España si es racista, pero la mayoría de ellos dicen que ellos mismo no lo son. Y por último cuenta que tendrían que ponerle fin al racismo.”.*
- *“Las actitudes racistas en España son elevadas y nunca podrá haber un igualdad con esas personas y no les respetarán.”.*
- *“España no era un país racista, los inmigrantes han llegado a este país en busca de empleo.”*
- No se captan las ideas principales de un texto, no se comprende el sentido global del texto, dificultad para hacer inferencias sobre datos explícitos, dificultad para reconocer el sentido de una palabra, dificultad para resumir:
 - *“El autor comunica que España es un país racista”. (tema)*
 - *“El tema es el racismo”. (tema)*
 - *“La discriminación”. (tema)*
 - *“Deberíamos cambiar esta sociedad racista”. (tema)*
 - *“El tema de este texto pretende informar sobre el racismo y sobre lo que hay que hacer para solucionarlo”. (tema)*

- “El tema de este texto es el racismo y lo que odian los españoles a los inmigrantes o personas de distinto color de piel”. (tema)
- “*La verdad sobre el racismo en España*”. (tema)
- “*Se trata de un reportaje, ya que el autor pretende informarnos sobre un tema concreto.*” (tema)
- “*Los problemas y las causas del racismo*”. (tema)
- “*El tema es que el racismo de España tiene que acabar*”. (tema)
- “*Expresa el deseo de que no haya racismo en España*”. (tema)
- “*España es un país racista, ya que, gracias a una encuesta la mayoría de los adolescentes reconocen que en España hay racistas y, por lo tanto, es difícil saber si desaparecerá el racismo algún día.*” (resumen)
- “*Este texto trata sobre que España no era un país racista, pero conforme ha ido evolucionando sí. Los jóvenes atacan a los inmigrantes o personas con color de piel diferente, los adolescentes son muy racistas y no quieren tener relación con inmigrantes. Los españoles poseen vacunas para enfermedades externas al país.*” (resumen)
- Dificultad para resumir: no se identifica la modalidad textual:
 - “*Este texto nos habla*”
 - “*El texto nos cuenta*”
- No se distingue el uso coloquial del formal (errores de adecuación): muletillas, repeticiones, comodines, vulgarismos...:
 - “*(...) los resultados fueron muy malos*”
 - “*en este párrafo se dan las conclusiones de la encuesta....*”.
 - “*(...) sin revisiones medicas ni nada por el estilo...*”.
- Usos discriminatorios del idioma:
 - “*(...) porque muchos o la mayoría de ellos vienen a España porque su país es pobre y allí están pasando miserias. Pero tampoco veo bien que pasen tantos inmigrantes a España sin revisiones medicas ni nada por el estilo ya que por ello, traen tantas enfermedades y problemas al país.*”.
 - “*No deberían dejar entrar más, a no ser que su situación sea desesperada y necesiten un trabajo para salir adelante.*”

- Dificultad para valorar, críticamente, la información contenida en un texto:
 - *“Mi opinión es que España va siendo cada vez peor porque de no ser racista y ser ahora multirracial con bandas juveniles fascistas contra inmigrantes o simplemente con gente de piel diferente.”.*
 - *“Las ideas presentes en el texto son ideas que tenemos presente o nos encontramos con esas situaciones en nuestra propia vida cotidiana: el racismo. Yo creo que puede provocar problemas para muchas personas aunque nosotros no los podríamos notar a veces y es uno de los problemas que necesita soluciones ligeras.”.*
 - *“Mi opinión sobre el texto es que no podemos cambiar España planteando una ley o una orden, porque siempre habrá una sola persona que no acepte a extranjeros sea cual sea el color o la nacionalidad. Pero sí se puede remediar.”.*

b) Cuestionario sobre la dimensión “hábitos de escritura y lectura” (4º ESO)
(Anexo en Educación Secundaria que recoge las siguientes categorías
(Anexo 7.2.9 y Anexo 7.2.12) :

- Escritura en el plan de estudios (4 preguntas -Proyecto 1- / 2 preguntas –Proyecto 2-).
- Experiencia escritora individual (16 preguntas).
- Hábitos de lectura (3 preguntas)
- Cognición de la lectura (1 pregunta –Proyecto 1- / 3 preguntas – Proyecto 2-).

Los cuestionarios, en uno y otro caso, fueron validados por los propios directores de la investigación como expertos antes de su aplicación en las aulas. Su mayor dificultad estribaba en el número elevado de cuestiones planteadas, lo que dificultaba su categorización, pero podían proporcionar información relevante en torno a la realidad o fenómeno social investigados, ya de por sí compleja.

4.3.2. FASE DE INTERVENCIÓN: ESTRATEGIAS DE ACTUACIÓN Y CRONOGRAMAS DE LOS TRES CICLOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Esta fase tiene su aplicación y desarrollo en distintos cursos académicos y distintas etapas educativas que se concretan a continuación.

GRADO (GRUPO DDL)	PROYECTO 1 (GRUPOS 4º ESO)	PROYECTO 2 (GRUPOS 1º ESO, 4º ESO)
Febrero de 2013	Noviembre de 2014	Enero de 2016
Abril de 2013	Mayo de 2015	Abril de 2016

Esta fase de auténtica acción en el aula, tanto en la universitaria como en las del centro de Educación Secundaria, se caracteriza por interrupciones motivadas por festividades oficiales recogidas en los respectivos calendarios académicos y por otras contingencias como huelgas de alumnos, absentismo (por evaluaciones, por decisión propia...), periodo de evaluaciones, etc. Aun así, el desarrollo de cada intervención didáctica tuvo lugar, en cada caso, prácticamente, en su totalidad. Asimismo, se constata cómo la secuencia de actividades de cada uno surge de la revisión del anterior, de la evaluación de los procesos de mejora de los alumnos y de la percepción de los docentes implicados en los proyectos, es decir, del propio funcionamiento de cada uno de estos.

Al mismo tiempo, la relación entre intervención práctica y análisis teórico nos lleva a darle relevancia a formas de enseñanza no tradicionales, dado que estas están centradas, como señala Guerrero (2008, p. 90) en conocimientos de carácter declarativo. De ahí su opción, aquí seguida con las modificaciones necesarias, por una *metodología didáctica alternativa*, siguiendo aquel la nomenclatura y clasificación realizada por García Pérez (2000, citado en Guerrero, 2008), quien distingue cuatro tipos de modelos didácticos (*tradicional, tecnológico, espontaneísta y alternativo*) a los que atribuye sus respectivos rasgos caracterizadores en función de una serie de parámetros, como: para qué enseñar, qué enseñar, ideas e intereses del alumnado, cómo enseñar y evaluación.

Dicho método está basado en la idea de <<investigación (escolar) del alumnado>>, con trabajo en torno a problemas no resueltos, con secuencia de actividades que parten de textos y relativas al tratamiento de esos problemas del conocimiento o de las propias estrategias, donde existe un papel activo del alumnado como constructor (y reconstructor) de su conocimiento (re-creación lectora), así como un papel activo del profesorado como coordinador y colaborador-informante de los procesos y como <<investigador en el aula>>. (Guerrero, 2008, p. 90).

Una investigación que, según Guerrero, encuentra diversos referentes:

(...) el principio de actividad del alumnado, los métodos basados en aprendizajes alternativos que induzcan al descubrimiento (por el papel activo del alumnado en la investigación y no de carácter transmisivo) y concepción constructivista del aprendizaje, que parte, precisamente, de su <<real>> bagaje cultural y entendiendo que se <<construye>> modificando los conocimientos adquiridos por otros superiores. (p. 90).

Veamos, a continuación, las propiedades del *modelo didáctico alternativo* recogidas por García Pérez (2000, citado en Guerrero (2008, p. 87 y en De Vicente-Yagüe (2012, p. 207):

PARÁMETROS	MODELO DIDÁCTICO ALTERNATIVO (Modelo de Investigación en la Escuela)
Para qué enseñar	- Enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno hacia modelos más complejos de entender el mundo y de actuar en él. - Importancia de la opción educativa que se tome.
Qué enseñar	- Conocimiento "escolar", que integra diversos referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar). - La aproximación al conocimiento escolar deseable se realiza a

	través de una "hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento".
Ideas e intereses de los alumnos	- Se tienen en cuenta los intereses y las ideas de los alumnos, tanto en relación con el conocimiento propuesto como en relación con la construcción de ese conocimiento.
Cómo enseñar	- Metodología basada en la idea de "investigación (escolar) del alumno". - Trabajo en torno a "problemas", con secuencia de actividades relativas al tratamiento de esos problemas. - Papel activo del alumno como constructor (y reconstructor) de su conocimiento. - Papel activo del profesor como coordinador de los procesos y como "investigador en el aula".
Evaluación	- Centrada, a la vez, en el seguimiento de la evolución del conocimiento de los alumnos, de la actuación del profesor y del desarrollo del proyecto. - Atiende de manera sistemáticas a los procesos. Reformulación a partir de las conclusiones que se van obteniendo. - Realizada mediante diversidad de instrumentos de seguimiento (producciones de los alumnos, diario del profesor, observaciones diversas...).

TABLA IV.2. Rasgos básicos del modelo didáctico alternativo. Fuente: García Pérez (2000, citado en Guerrero, 2008, p. 87)

4.3.2.1. Fase de intervención en el Grado de Magisterio

4.3.2.1.1. Modelo de intervención

El modelo con que se interviene en este ámbito educativo superior tiene su origen, de un lado, en la investigación desarrollada por P. Guerrero con su “Modelo Ekfrástico” (2008, p. 137), para cuya justificación, Guerrero acude a su capacidad de

motivación lectora, a la creatividad que conlleva y a la operatividad heurística y cooperativa; de otro, toma, igualmente, como patrón la división en tres fases que Latorre propone para su “intervención-acción” (2010), que, como señala, lleva implícita el compromiso con la mejora de la situación actual que se caracteriza por un desapego lector, especialmente, a la poesía como género así como a la escritura creativa.

Se aborda, pues, un modelo didáctico estructurado en tres fases (anticipación, comprensión e interpretación y evaluación de tareas intertextuales y modelo de taller de escritura en el aula) con una propuesta de lectura lírica (preámbulo) desde cuya interpretación se llegue a la escritura de microficción literaria con una orientación de creación personal intertextual y ekfrástica. Un modelo encaminado a la resolución de la problemática que se plantea. A su vez, en esta misma fase, se aplican nuevos cuestionarios ([Anexo 7.2.4](#) y [Anexo 7.2.6](#)) que ofrecen información del proceso llevado, lo que permite reorientar determinadas actuaciones y valorar la eficacia de las planteadas.

En el aula como taller, el alumnado lee el texto y el profesor interroga para determinar conocimientos previos, la inferencia, la comprensión y la interpretación de los alumnos, para la que se busca un consenso. Todo ello en el ámbito áulico, donde se ha de desarrollar el taller de escritura. Y es que la lectura ha de llevar a la escritura: selección de palabras clave, de una intención comunicativa, de recursos retóricos, de creación de conexiones con las imágenes, de relaciones intertextuales... Unas veces, se parte de los poemas; otras, de las imágenes pictóricas y visuales. Es el alumno el que crea las conexiones como tarea intertextual original, personal, propia.

Partimos de la experiencia íntima, personal, emocional con el texto, con el convencimiento (por la experiencia anterior en el trabajo de la escritura en el aula) de que es la experiencia de la persona y su bagaje o su intertexto lector lo que facilita la actividad creadora de la imaginación (Sánchez-Enciso, 2008, p. 72). En definitiva, una necesaria huida del comentario de texto tradicional individual para aproximarnos al comentario “inferencial-interpretativo” (Guerrero, 2008, p. 137) con la interrelación colaborativa del aula entendida como taller de lectura y escritura.

A propósito de las ventajas de los talleres, Guerrero destaca:

- Sobre los materiales: aprovechamiento del espacio, multiplicación del material, mejor reparto de recursos, fácil acceso, reestructuración del material común.
- Sobre aspectos didácticos: beneficio para todos sobre las implicaciones colectivas, interacción (educar en la cooperación), enriquecimiento sobre la tolerancia y la solidaridad en el trabajo, autonomía colectiva, actitud heurística investigadora, aumento de la motivación, valor y fomento investigador. (p. 138).

El foco se coloca sobre la lírica contemporánea, que, en muchos poemas, “rompe con la lengua literaria de corte racional y realista” y consigue que la imagen poética no guarde semejanza con la realidad representada, para lo cual, puede no haber enlaces lógicos, las oraciones pueden estar inacabadas o ser semánticamente imposibles y a los sustantivos pueden complementarlos adjetivos improcedentes (Sánchez-Enciso, 2011, p. 54); en otros, son la sencillez de la expresión y el uso de lo cotidiano y la experiencia aparentemente nimios los portadores de significado y simbolismo (Ej.: el desayuno, la compra en un supermercado, la escritura de una carta...).

Por tanto, según este autor, en los casos en que el lenguaje no sirva de soporte al contenido referencial, se han de buscar “mediatizaciones pedagógicas” (2011, p. 55) que permitan un acercamiento distinto: partir del diálogo con el texto desde sus sensaciones, sentimientos y primeras intuiciones que el lenguaje suscite y, de manera cooperativa, dialogada, ir elaborando el sentido del texto, esto es, una primera interpretación.

De modo que se pretende cambiar el “horizonte de expectativas” (expresión que tiene su origen en la Estética de la recepción de Jauss) del alumnado respecto del género lírico, por lo que es necesario lanzar puentes que lo aproximen de manera amena y no traumática.

El taller de lectura y escritura es, entonces, una estrategia organizativa o una mediación didáctica que favorece un modo de comunicación diferente. En un ambiente grato, se invita a participar desde la empatía, no desde la evaluación. Con él, se pretende

adquirir, finalmente, una experiencia de escritura creativa motivadora, alejada de la frecuente escritura académica, para, en este nivel superior (alumnos del Grado de Magisterio), como futuros docentes, proyectarla sobre el aula de Educación Primaria. Al mismo tiempo, la revisión, en el taller, es colectiva, conjunta, no mera labor evaluadora del profesor, que orienta en la conjugación de intención y selección de palabras o en la aportación de referentes literarios que sirvan como modelo.

M.T. Caro y M. González (2014b, p. 34), en referencia al desarrollo de competencias básicas promovido en los talleres de escritura creativa, inciden en la interacción entre oralidad y escritura: la primera requiere la cooperación y el intercambio de información; la segunda adopta la intertextualidad como método inventivo, compositivo y elocutivo, el intertexto lector.

El diálogo oral y escrito posibilita así la asunción de comunicaciones auténticas donde tienen sentido humano el conocimiento coherente, la interpretación crítica y la recreación libre. Y ello se consigue por medio de un trabajo didáctico procesual donde la oralidad del comentario individual y grupal venido de profesores y de alumnos estimula la anotación y revisión de escritos en borrador para mejorar los resultados hasta llegar a los discursos definitivos (Cassany, 2008; Álvarez, 2010) (2014, pp. 34-35).

Por tanto, la lectura y la interpretación tienen una orientación, sobre todo, hacia la creación literaria recreativa de ficciones breves⁸⁶, que pretende ser, sobre todo, intertextual y ekfrástica. Serán los alumnos quienes generen, en su proceso de creación personal, conexiones con otros textos (verbales e icónicos –imágenes y pinturas-): haikus, poemas breves y leyendas líricas como principales tareas. En otros casos, se partirá de relatos para, haciendo uso del lenguaje verbo-icónico propio del cómic, y las TIC, construir nuevos textos de géneros varios: aleluyas para los clásicos, microrrelatos y piezas dramáticas breves convertidas en *storyboards* (con el uso de las TIC). Por último, se aborda la intertextualidad desde la investigación del alumno: teórica –noción de “intertextualidad- y práctica -siguiendo la propuesta de Villarrubia (2010) sobre la exploración de los tópicos y el descubrimiento de las conexiones en los textos poéticos

⁸⁶ En común: concentración extrema, poder de sugerencia, asombro final, relación intertextual, lector activo cómplice...

de un libro de poesía específico-). Asimismo, se invita a la consulta de artículos ([Anexo 7.2.5](#)) que reflexionan sobre la literatura infantil, dada la intención profesionalizadora de las actividades en la formación inicial de los alumnos, objetivo que se contempla, igualmente, en la guía docente de la asignatura.

El punto de partida, siguiendo a Sánchez-Enciso (2011), será colocar las emociones y sentimientos de los alumnos en lugar preeminente para generar el necesario afecto y entusiasmo por un género (el lírico), de tan escasa prédica entre los alumnos y al que solo acceden por imperativo del currículo.

En la primera fase (anticipación), se indaga entre los alumnos en torno al concepto de poesía y se procura el contraste de sus ideas con lo que Sánchez-Enciso (2011) llama “experiencias provocativas” (p. 58), como ejemplos de textos contemporáneos y clásicos (“A veces, en octubre, es lo que pasa”, de Ángel González; “Antes de amarte, amor”, de Pablo Neruda; Rima XLII, de Gustavo Adolfo Bécquer, y el soneto XXIII, de Garcilaso de la Vega), letras de canciones, poemas musicalizados (de Ángel González y Pablo Neruda, por el cantautor Pedro Guerra); y otros poemas escogidos que tengan conexión con lo cotidiano.

Al contrario de lo que sucede con los poemas clásicos de Garcilaso o Quevedo, por ejemplo, y como comprueban los alumnos, en los que estos descubren un referente fácilmente (con un argumento, reductible a un tema que suele ser un tópico: *carpe diem*, *collige virgo rosas*, etc.), en poemas contemporáneos, al alumno que pretenda aproximarse al género con ánimo de volver y contemplarlo al mismo tiempo como arte de la palabra y vinculado a su experiencia vital y emocional se le ha de requerir un acercamiento a través de las emociones y los sentimientos que susciten sus palabras, que se irán concretando y modificando posteriormente (Sánchez-Enciso, 2008, pp. 80-81). Para ello, la escritura del taller y el diálogo en el aula, en colaboración activa, son herramientas válidas: “una cooperación para descubrir no solamente los secretos de un poema concreto, sino también una forma distinta de mirar el mundo y de conocerlo” (2008, p. 82). En definitiva, un modo de encontrar sentido a los poemas.

Por tanto, hablar de emociones es la clave de un acceso distinto en el aula. De modo que no buscamos un manual de literatura que nos ayude a interpretar un poema.

Y, junto al placer estético de la poesía, este género nos proporciona material suficiente para, más allá del simple recitado en el aula, trabajar tanto las destrezas lingüísticas básicas como otros contenidos del currículo, valores y actitudes que potencien el desarrollo del alumno como un ser sociable y respetuoso con el entorno físico y humano.

A continuación, el plan de trabajo en el aula contaba con la lectura, comprensión e interpretación, en colaboración, de los siguientes textos líricos:

- a) “Buster Keaton busca por el bosque a su novia, que es una vaca” (R. Alberti).
- b) “El poeta pide a su amor que le escriba” (F. G. Lorca).
- c) “El puente” (A. Bautista).
- d) “En el supermercado” (Luis A. de Cuenca).

Además, se busca una cala reflexiva a partir de la pintura (figurativa, abstracta, simbólica, impresionista...). Y, en la misma dinámica de lectura grupal, se requiere el comentario del grupo-clase en torno a lo que los poemas leídos suscitan: qué te inspiran, qué te hacen sentir, qué te recuerdan, qué te hacen imaginar... No se trata de ver el poema como un pretexto para otros aprendizajes (las figuras literarias, la rima...), sino que, en el proceso de debate o negociación de sentido guiado con preguntas, se descubre qué aportan las figuras al sentido del texto. Con una selección de poemas o de versos y consulta bibliográfica (biográfica), podemos ubicar el texto en el contexto del poemario al que pertenece y en el poeta: de un lado, se construye una interpretación, de forma colaborativa, sobre los problemas que plantea la enseñanza y el aprendizaje de la poesía. De otro, dado que la lectura nos familiariza con estructuras, campos léxicos, comparaciones, metáforas...se procura intercalar una estrofa nuestra entre dos de uno de los poemas.

En el mismo recurso didáctico diseñado, la lectura llevaba a la escritura final de microficción (haikus, leyendas líricas, poemas cotidianos, microrrelatos...) no sin antes proponer el juego intertextual de la búsqueda de conexión con otros autores, temas, versos... o, incluso, dentro de un mismo autor. Para ello, se les proponía, de un lado, la lectura de textos de Amalia Bautista (2010) y de Luis A. de Cuenca (2008); de otro, las tareas individuales o grupales basadas en la propuesta de Villarrubia (2010) a partir de un tópico literario para comprobar la relación intertextual entre los textos ofrecidos o de

indagación en la tradición literaria para localizar textos en los que se descubra conexión. Todo ello complementado con propuestas de lectura/investigación en torno tanto a la intertextualidad como a la poesía infantil.

Por último, se aplica la reflexión y evaluación, a través de cuestionarios y valoraciones personales y diarios en sus portafolios, además de correos electrónicos, en torno al taller de escritura creativa completo. En relación con el cuestionario sobre las actividades intertextuales, este se aplica según las distintas fases contempladas: anticipación, comprensión e interpretación y evaluación de las actividades intertextuales y ekfrásticas a partir de los textos poéticos seleccionados. A continuación, se aplica el cuestionario relativo a la dimensión “taller de escritura creativa” (Anexo 7.2.6), que está integrada por 19 ítems que recogían los siguientes aspectos: factores intelectuales (1-11) y factores no intelectuales (12-19) (cooperación, participación, sociabilidad, de personalidad, motivacionales...). Finalmente, se decide hacer uso de un cuestionario final que evaluara el “modelo didáctico” (Anexo 7.2.7) y su incidencia en los alumnos respecto de la situación inicial en relación con:

- Su desafecto por la lectura poética y literaria (preguntas 3, 4, 5, 10 y 11).
- Su alejamiento de la escritura creativa (12).
- Su repercusión en las competencias comunicativa, lingüística, literaria, creativa, cultural... (1, 6, 7, 8, 9, 13 y 14).
- Su fin profesionalizador (2).
- La implicación activa (15).

En todos los casos, se informa al grupo investigado de sus resultados dentro del aula, tanto de los cuestionarios iniciales como del resto de instrumentos aplicados.

4.3.2.2. Fase de intervención en Educación Secundaria Obligatoria

4.3.2.2.1. Modelo de intervención

En relación con la línea metodológica del trabajo por proyectos, interdisciplinar, se contaba con la participación activa del alumnado en actividades previas y tareas

finales, participación que se ha extendido a otros niveles educativos mediante la modalidad del taller de escritura creativa con el que quien investiga trabaja en la formación inicial de alumnos del Grado de Primaria. Por tanto, proyectos ambos de carácter interdisciplinar e internivelar. Todo justificado con el problema real planteado y la necesidad de comprobar la hipótesis ofrecida.

En cuanto a la modalidad de trabajo en el aula, se partía de la concepción de esta como *taller de escritura*, lo que implicaba la manipulación cooperativa y reflexiva de la lengua, así como una actuación inmediata y activa sobre los errores (4º ESO), lo que convierte al alumno en protagonista y testigo no mudo de su propio progreso, que, en relación con la escritura, es lento y requiere de la ampliación de su intertexto lector para poder hablar de un saber hacer consciente. Por otra parte, se contempla abordar el error sin acudir a una calificación, poniendo el acento en los aspectos de puntuación, cohesión y coherencia. Asimismo, la expresión se completaba, inicialmente (primer proyecto), con el recurso innovador de la imagen fija (a modo de viñeta, mediante una técnica descontextualizadora y el diseño gráfico) y en movimiento, a través del vídeo, junto a interpretación musical con composiciones originales y otras relaciones interdisciplinares en la propuesta didáctica del último proyecto. Todo ello sujeto a la expresión mínima de la microficción, que exige la participación cómplice y competente de un lector, y la mirada al contexto social y textual para, finalmente, generar productos con una dimensión social y cultural reconocibles por el lector, al que se busca conmovir.

En definitiva, proyectos diseñados ambos para favorecer la adquisición de competencias básicas y la educación literaria, para lo que se contemplaba la interrelación con otras disciplinas que garantizaran el desarrollo y adquisición de otras competencias (la competencia artística y cultural, la competencia de aprender a aprender, la autonomía e iniciativa personal, el tratamiento de la información y competencia digital y la competencia social y ciudadana) junto a la creatividad e imaginación.

Para ello, en un ambiente cooperativo en el aula⁸⁷, como requiere el modelo didáctico elegido, y mediante el uso del lenguaje verbal y no verbal (en una relación interdisciplinar entre literatura, imagen –fija y en vídeo- y sonido, sobre todo), se proponía el acercamiento heurístico y significativo a la lectura de los clásicos y de literatura juvenil, moderna y contemporánea como vía de acceso a la escritura creativa interdisciplinar tomando como género central la microficción literaria y, como metodología, el acercamiento a la *práctica intertextual e interdisciplinar de escritura creativa en talleres*, lejos del resorte único de la memoria para el aprendizaje de la literatura. Todo ello, en definitiva, al servicio del desarrollo integral del alumno.



Figura IV.5. Grupos de trabajo colaborativo en los talleres de escritura y lectura
(4º ESO, Proyecto 1)



⁸⁷ Se amplía la revisión, dado el elevado número de alumnos por aula, a la interacción por correo electrónico, lo que supone una ampliación del espacio de actuación y de otros participantes como las familias.



Figura IV.6. Fotos de lectura y escritura en los talleres (4º A-AF, CF, B y 1º ESO CM, Proyecto 2)

Por último, ante la recurrencia al planteamiento de una situación comunicativa real, donde los alumnos actúan como lectores y escritores cómplices y conscientes, creando tramas entre textos y contemplando la lectura literaria más allá de una lectura mecanizada y sujeta a estudios cronológicos de movimientos y autores (mediante el uso del hipertexto y la creación intertextual basada en los textos de los dos clásicos y de la literatura juvenil, moderna y contemporánea), el uso de códigos estéticos cercanos al alumno y los recursos multimedia facilitaban el desarrollo y adquisición de las competencias marcadas en cada proyecto. Al decir de M.T. Caro y M. González (2014b), la promoción de este tipo de iniciativas interdisciplinares mediante tareas significativas con el idioma “propician las experiencias más enriquecedoras para las buenas prácticas humanistas” (p. 35).

En relación con los recursos, se contaba:

- a) De un lado, en el caso del Proyecto de Innovación Educativa (PIE), con una plataforma virtual de coordinación, donde se han ido recogiendo evidencias de las actuaciones: actas, productos, informes del proceso y finales...



Figura IV.7. Plataforma virtual de coordinación de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de Murcia

- b) De otro, con la recopilación de los productos obtenidos en soporte electrónico MTO⁸⁸ como portafolio recopilatorio, *software* que permite la edición digital de los productos seleccionados como libros electrónicos: *Haikus espejo y Los pasos del silencio*: 192 composiciones líricas en el primero, y otras 125 más 58 microcuentos en el segundo, junto a un elevado número de imágenes fijas y en movimiento (vídeos) en que se tradujeron algunos de los poemas orientales y microcuentos, además del resto de tareas interdisciplinares contenidas, sobre todo, en el último proyecto. Composiciones escritas por alumnos (de 1º y 4º ESO⁸⁹, además de un grupo reducido de alumnos del Grado de Primaria –segundo curso-), madres y profesores. Composiciones surgidas todas del aula como taller. En definitiva, un material didáctico ([Anexo 7.2.18](#) –Proyecto 1- y [Anexo 7.2.19](#) –Proyecto 2-) válido para otras aulas.

Por otra parte, se contaba con numerosos cuestionarios de inicio, proceso y finales que, en cada caso, como se describe en su apartado correspondiente, recogían información sobre conocimientos y actitudes previos, su proceso de aprendizaje en lectura y escritura y, finalmente, el grado de adquisición de las competencias evaluadas. Esta segunda lleva

⁸⁸ *Multimedia Time Organizer* (v4.xx) [Programa informático]. Molina de Segura: Black Cat Networkl.

⁸⁹ Se abrió la participación al resto de la comunidad educativa, previa información, con el fin de fomentar prácticas que llevaran a mantener un compromiso con una publicación como medio de comunicación y proyección de cuanta escritura se genera en el aula.

consigo, pues, la aplicación de instrumentos con que obtener datos una vez iniciada la acción en el aula y apreciar sus efectos.

a) Cuestionario sobre la dimensión “competencia lectora y actitud hacia la lectura” (1º ESO) ([Anexo 7.2.13](#)), que abarca las siguientes categorías e indicadores:

- Actitudes (indicadores 1-6)
- Competencia lectora. Durante la lectura (indicadores 7-15, 17) y tras la lectura (indicadores 16-20).

b) Cuestionarios sobre la dimensión “proceso de escritura (creativa)” (1º ESO) ([Anexo 7.2.14](#)), con las siguientes categorías e indicadores que las definen:

- Antes de la escritura:
 - Conocimiento del lector (indicador 1)
 - Objetivo o intención comunicativa (indicador 2)
 - Conocimiento sobre la organización textual (indicador 3)
 - Conocimiento y búsqueda sobre el tema (indicadores 4 y 5)
- Durante la producción textual:
 - Asistencia de un plan lector (indicador 6)
 - Seguimiento y conexión intencionada de modelos textuales literarios (indicadores 7 y 11)
 - Cumplimiento de propiedades textuales:
 - Orden de las ideas en oraciones y párrafos (indicador 8a)
 - Conexión de las ideas con el tema (indicador 8a)
 - Conexión de oraciones y párrafos entre sí (indicador 8b)
 - Selección de variedad y registro apropiados (indicador 8c)
 - Atención a errores, léxico variado...(indicador 8d)
 - Elaboración de borrador (indicador 9)
 - Uso intencionado y original de lenguaje retórico (indicador 10)
- Tras la escritura:

- Atención a legibilidad de la letra, limpieza de presentación o claridad de márgenes (indicador 12)
- Revisión y resolución de posibles errores (indicador 13)
- Consulta de dudas (indicador 14)

c) Cuestionario sobre la dimensión “proceso de aprendizaje” (1º ESO) (Anexo 7.2.15), con las siguientes categorías:

- Lectura

- Realización de lecturas (un indicador)
- Interpretación de lecturas (un indicador)

- Escritura

- Aplicación de técnicas de escritura (un indicador)
- No logro del primer texto (un indicador)

- Implicación

- Participación con borradores (un indicador)
- Contribución a crear ambiente idóneo (un indicador)

- Dificultades

- Interpretación de lecturas (un indicador)
- Aplicación de técnicas (un indicador)
- Ajuste de texto a intención comunicativa (un indicador)
- Aplicación de un lenguaje literario (un indicador)

- Ventajas o ayuda

- Comprensión e interpretación de lecturas (un indicador)
- Disfrute con la lectura (un indicador)
- Escritura creativa intencionada (un indicador)
- Lograr un estilo propio en la expresión (un indicador)
- Aplicar técnicas (un indicador)
- Apremiar la lectura como proceso (un indicador)
- Apremiar el valor cultural de la escritura (un indicador)

d) Cuestionario sobre la dimensión “lectura y escritura creativa” (4º ESO) (proceso y actitud) (Anexo 7.2.16), con las siguientes categorías e indicadores:

- Escritura

- Antes de la escritura:

- Conocimiento del lector (indicador 1)
- Objetivo o intención comunicativa (indicador 2)
- Conocimiento sobre la organización textual (indicador 3)
- Conocimiento y búsqueda sobre el tema (indicadores 4 y 5)
- Durante la producción textual:
 - Asistencia de un plan lector (indicador 6)
 - Seguimiento y conexión intencionada de modelos textuales literarios (indicadores 7 y 11)
 - Cumplimiento de propiedades textuales:
 - Orden de las ideas en oraciones y párrafos (indicador 8a)
 - Conexión de las ideas con el tema (indicador 8a)
 - Conexión de oraciones y párrafos entre sí (indicador 8b)
 - Selección de variedad y registro apropiados (indicador 8c)
 - Atención a errores, léxico variado...(indicador 8d)
 - Elaboración de borrador (indicador 9)
 - Uso intencionado y original de lenguaje retórico (indicador 10)
- Tras la escritura:
 - Atención a legibilidad de la letra, limpieza de presentación o claridad de márgenes (indicador 12)
 - Revisión y resolución de posibles errores (indicador 13)
 - Consulta de dudas (indicador 14)

- Lectura

- Actitud hacia la lectura:
 - Interés (indicador 14)
 - Aprovechamiento de tiempo de lectura en clase (indicador 15)
 - Disfrute (indicador 16)

- Conocimiento y búsqueda sobre el tema (indicadores 4 y 5)
- Competencia lectora:
 - Comprensión global (indicador 17)
 - Extracción de datos relevantes (indicador 18)
 - Lectura con tono adecuado al texto (indicador 19)
 - Distinción entre ideas principales y secundarias (indicador 20)
 - Definición de palabras por el contexto (indicador 21)
 - Lectura fluida y correcta en voz alta (indicador 22)
 - Reproducción del contenido (indicador 23)
 - Emisión de juicio crítico sobre el contenido (indicador 24)
 - Captación y comprensión de sentido figurado (indicador 25)
 - Identificación de recursos retóricos (indicador 26)
 - Elaboración de síntesis (indicador 27)

Los proyectos se desarrollan en tres fases (exploración, intervención e interpretación de resultados), habiéndose cumplido la metodología contemplada, que contaba con la superación de una metodología convencional para el fomento y adquisición de diversas competencias en una situación real de comunicación.

Asimismo, como se aconseja, también en estos casos, las personas implicadas son informadas de los resultados, siendo una práctica la presentación de resúmenes en documentos que se solicita sean añadidos a las respectivas actas de claustros y reuniones finales de la Asociación de Madres y Padres (AMPA) del centro de Educación Secundaria.

A lo largo de las tres fases, se atiende a las siguientes tareas⁹⁰:

⁹⁰ El cumplimiento de algunas de las tareas, da la experiencia de un curso a otro, depende del tiempo disponible, en unos casos, y de la financiación con que se cuente, en otros.

PROYECTO 1	PROYECTO 2
☐ TAREAS DE ESCRITURA - Primeras indicaciones para la escritura en taller, recogidas con detalle en la secuencia didáctica para Secundaria relativas tanto a la composición de haikus como de microcuentos. 1. Lectura amena de modelos: haikus (incluido libro recopilatorio de talleres de escritura precedentes en el centro: <i>Haikus. Palabra e imagen</i>), microcuentos y poesía moderna y contemporánea contemplada en el currículo (<i>Marinero en tierra</i>, de Rafael Alberti, y las <i>Rimas</i>, de Gustavo Adolfo Bécquer, junto a selección de poemas de otros autores). 2. Interpretación de los textos en lecturas en el aula compartidas. 3. Escritura en el aula como taller (tarea individual y colaborativa). 4. Aplicación de técnicas de generación de ideas y otras directrices para iniciar la escritura. 5. Escritura colaborativa alumnos-padres. Atención en el aula, en tutorías y en la hora de atención a padres. 6. Redacción de glosas interpretativas (con hipervínculos, en libro electrónico). ☐ TAREAS DE CREACIÓN DE IMÁGENES Y DISEÑO DE POSTERS - Creación de imágenes poéticas descontextualizadas:	☐ TAREAS DE LECTO- ESCRITURA ☐ Fase preparatoria de lectura comprensiva: 1. Organizadores previos y modelos textuales. Explicación del tipo de texto narrativo (relato breve y microcuento) y lectura comprensiva guiada de novelas y relatos breves e hiperbreves, siguiendo, en el primer caso, un plan lector ajustado para cubrir necesidades competenciales (<i>Diario en un campo de barro</i>, <i>Camino de mi casa</i>, selección de relatos de Roald Dahl, <i>Ciudad de barro</i>, <i>Las alas del sol</i>, - 1º ESO-; <i>Los girasoles ciegos</i>, <i>Diario en un campo de barro</i> -4º ESO-) y selección de microrrelatos de otros alumnos y autores reconocidos. Todo en aras de crear una red intertextual. 2. Organizadores previos y modelos textuales. Explicación del tipo de texto periodístico de opinión y texto poético (haiku), selección de columnas de opinión recientes y pertinentes, lectura guiada de poesía moderna y contemporánea española y europea, novelas relacionadas con el tema y haikus de alumnos y madres del centro y de autores reconocidos. 3. Propuesta de investigación: recopilación de “historias de vida” en la localidad. Entrega de documento con pautas a padres y alumnos. ☐ Fase de escritura creativa:

1. Propuesta de modelos previos. 2. Directrices. Aplicación de una estética dicromática en su recreación. 3. Uso de recursos multimedia para su impresión en póster de exposición e incorporación en libro. Diseño de posters de presentación y final para su impresión y exposición. - Creación de vídeos interpretativos de sus mismas composiciones y de sus madres en algún caso. □ TAREAS DE SELECCIÓN DE TEXTOS, DISEÑO Y MAQUETACIÓN DE LIBRO (EN PDF Y ELECTRÓNICO) - Diseño y maquetación de libro (<i>Haikus espejo</i>).	4. Lectura amena y emotiva de modelos en taller: haikus, microcuentos, poesía y novela clásica, moderna y contemporánea vinculadas al tema. Haikus y microcuentos de alumnos, madres y autores reconocidos. Poesía moderna y contemporánea: Pablo Neruda, Charles Simic, Antonio Machado, Federico García Lorca, Miguel Hernández, Rafael Alberti, Ángel González, Izet Saraljic, Manolo Lara Cantizani... Novelas: <i>Los girasoles ciegos</i> y <i>Diario en un campo de barro</i>. 5. Interpretación de los textos en lecturas en el aula compartidas. 6. Escritura en el aula como taller (tarea individual y colaborativa). Aplicación de pasos del proceso escritor: aplicación de técnicas de generación de ideas, consignas... y otras directrices para iniciar la escritura, textualización, revisión y mejora del texto antes de su entrega. 7. Supervisión de borradores de actividades de investigación: relatos de “historias de vida”. 8. Escritura colaborativa alumnos-padres y supervisión de borradores. Atención en el aula, en tutorías y en la hora de atención a padres. 9. Breve interpretación crítica e hipertextual (glosa) de haikus. Sujeta a disponibilidad de tiempo.

	☐ TAREAS DE CREACIÓN DE CÓMIC, VIÑETAS Y DISEÑO DE POSTERS ☐ Creación de relatos visuales: imágenes fijas y diseños gráficos de comics, junto al texto verbal: 1. Propuesta de modelos previos: imágenes descontextualizadas, viñetas de opinión y comics. 2. Directrices para creación de imágenes. 3. Revisión de los textos verbales desde el área de Lengua castellana y creación de los mismos en inglés. 4. Aplicación de lenguaje musical. 5. Uso de recursos multimedia para creación y difusión en posters y libro electrónico. ☐ Diseño de posters de presentación y final para su impresión y exposición. ☐ TAREAS DE SELECCIÓN DE TEXTOS, DISEÑO Y MAQUETACIÓN DE LIBRO (EN PDF Y ELECTRÓNICO –MOT–) ☐ Diseño y maquetación de libro (<i>Los pasos del silencio</i>).

TABLA IV.3. Distribución de tareas por fases

En uno y otro proyecto, la aplicación del modelo didáctico interdisciplinar e intertextual en los distintos niveles y etapas educativas que se contemplan está sujeto a variaciones dependiendo de la programación de cada disciplina y el periodo del curso.

Supone, además, el segundo una revisión y mejora de la propuesta de actividades y tareas del primero. Así, desde el Departamento de Lengua castellana y Literatura, en el segundo proyecto, se planteaban tareas de taller de escritura de

microficción lírica y narrativa intertextual planificados en el material didáctico aportado al aula y a los docentes de otros grupos: 1º ESO, 4º ESO –grupos investigados-, a los que se suman grupos invitados a aprovechar el material de lectura y escritura e investigación que, como modelo didáctico, crea “ad hoc” quien investiga: 3º ESO – investigación de “historias de vida” y microcuentos-, y 1º BACH. –investigación de “historias de vida”, planificación de escritura de textos críticos de opinión que lleve a haikus y microcuentos por alumnos ya experimentados en el taller del proyecto anterior-. Investigaciones contextualizas para hipervínculos en colaboración con el Departamento de Historia. Desde aquel mismo departamento, se abordaban otras tareas, en unos casos, previas que confluían en la escritura creativa de microficción anterior; en otros, posteriores. Desde el mismo itinerario lector diseñado, coherentemente, se abordaba, como prueba de la armonía orgánica de su metodología:

- La escritura crítica con formatos de texto diferentes, según el Marco Europeo de las Lenguas (MCRL), por lo que no se contemplaba la suma inconexa de tareas y actividades sin más.
- La investigación de “historias de vida” entre sus familiares, vecinos o conocidos. Los relatos serían la base para que, en conjunción con el dpto. de Historia, se crearan los hipertextos que sirvan de contextualización histórica.
- La ampliación de lecturas conectadas con las previas, formadas estas últimas por un “Plan lector” amplio, significativo, que contaba con actividades que se ajustaban, con creces, a las exigencias determinadas por las mismas pruebas PISA.
- El uso modélico de las creaciones de los alumnos y de madres de cursos precedentes (modelos previos) recogidos en sendos *softwares* anteriores, con el fin de solicitar su edición por parte del Servicio de Publicaciones de la Consejería de Educación de Murcia como ejemplo, además, de buenas prácticas educativas.
- La conversión de los relatos en dramatizaciones para niveles inferiores (colegios de la localidad) en un kamishibai⁹¹.

⁹¹ La magia del kamishibai del IES "Felipe de Borbón" se traslada al CEIP "Juan de Borbón", de la localidad. Los alumnos de 1º ESO (dirigidos por los profesores Fco. Miguel Lucas Fernández y Montse Valiño) llevarán la fantasía de los relatos de sus compañeros a los alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria; relatos que se convertirán en originales recursos para pensar, sentir, imaginar, disfrutar y apreciar el esfuerzo de su compañeros. Del relato de una "historia de vida", recopilado en el trabajo de

Evidentemente, el fomento de la creatividad dota de ventajas que van más allá de lo estandarizado.

Tareas de escritura interrelacionadas con tareas plásticas. Así el Departamento de Educación Plástica y Visual proponía tareas de creación de imágenes: viñetas de una sola imagen (haikus visuales), secuencias narrativas para comics de microcuentos y *storyboards* de microcuentos. Las tareas están dirigidas para desarrollar la creatividad a través del uso de las herramientas digitales y gráficas de las que el alumno dispone en la red con formatos de cómic: tira, cómic-viñeta de una sola ilustración, página cómic gráfico y *storyboard*. La recreación de los textos escritos por sus propios compañeros en una animación audiovisual supone la integración de códigos diversos, por lo que pone en juego diversas estrategias de lectura y mejora de la competencia comunicativa. Desde este papel central de la lengua y la literatura, se desarrollan la competencia artística y cultural, la competencia digital, de aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal.

La decisión de adoptar un determinado tipo de formato⁹² está en función de las características del alumno/a o grupo de alumnos que realicen la actividad, atendiendo a los criterios de diversidad de capacidades, motivación e implicación en la actividad. El alumno debe reconocer y explotar la capacidad comunicativa, expresiva y persuasiva de la imagen fija, un poderoso argumento en la era de la comunicación y en un mundo globalizado falto de desarrollo y fomento, desde la enseñanza y la educación en las aulas, del sentido crítico y de los necesarios valores que garanticen un mundo mejor, una convivencia pacífica, solidaria y equitativa. La teatralidad de los escenarios donde se desarrolla la acción, la gestualidad de los personajes que acompañan e implementa estos escenarios, los atributos anejos que confieren a la imagen mayor sentido estético y la dotan de posibilidades... Estos son algunos de los elementos sobre los que basar la tarea. En cualquiera de los casos, el uso de onomatopeyas, líneas cinéticas, metáforas

campo, cooperativamente, entre Clara Martínez Martí (1º ESO) y Mª Jesús Martí Martí (madre de alumna), Clara construye un primer relato breve ("Mirmigrante") que, en el proceso de interacción que conlleva la revisión del texto, y aplicando los rasgos propios de un microcuento, con la elipsis y la búsqueda de la sorpresa y cierto lirismo en las palabras, acaba en el microcuento "Mar de flores". Sin duda, pasos que transitan para romper el silencio...

⁹² Información aportada desde el Dpto. de Educación Plástica y Visual.

visuales, distintos tipos de tipografía, globos y cartelas, mensajes subliminales y de todos aquellos recursos propios del género deben ser experimentados por el alumno para conseguir la máxima expresión recreativa y estética de su trabajo. En el caso de las imágenes digitales (para *storyboards*), la incorporación de una banda sonora, con la colaboración del dpto. Música, convierte la imagen en una acción expresiva multidisciplinar, donde los diversos lenguajes persiguen un fin único. Los innovadores *storyboards* recrean, con imaginación y libertad, los relatos hiperbreves de sus compañeros para, con la fuerza emotiva y representativa de imagen, voces, sonido ambiente y música, convertirse en testimonios imperecederos de su energía transformadora y su reivindicación de inquietudes constructivas de justicia, empatía, comprensión, solidaridad y libertad. Realizadas las fotos (directamente sobre el objeto o realidad o sobre *chroma key*), se manipulan en un editor de fotografía (retoques, mejoras...). Su edición, sobre formato creado previamente, lleva a la exportación del formato definitivo (lector de textos o de imágenes). Cada una de estas imágenes, posteriormente, se convierte en un archivo de vídeo que contiene una banda de audio (previamente creada y grabada por los alumnos, manipulada digitalmente) y una segunda banda sonora (creada por otros alumnos). Se exportan a un archivo de vídeo, compatible con cualquier formato, al que se le introducen cabecera y créditos con formato estandarizado para todos los vídeos, y con una duración máxima de un minuto.

La interacción interdisciplinar entre Lengua y Plástica da lugar, en definitiva, en el último proyecto aquí descrito, a un ejercicio intertextual para una interpretación imaginativa de una dolorosa actualidad, surgido de los microcuentos elaborados, previamente, por alumnos de 1º, 3º y 4º ESO.



Figura IV.8. Página de libro *Haikus. Palabra e imagen* (2014) surgido de los primeros talleres de escritura creativa interdisciplinar del IES “Felipe de Borbón”

4.3.2.2.2. Conexión curricular

a) Grado de Magisterio en Educación Primaria

Establecidas las directrices en la Guía docente de la asignatura, se seleccionan los siguientes objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias:

OBJETIVOS
- Fomentar la escritura creativa por medio de tareas interdisciplinares y motivadoras que permitan el desarrollo de habilidades de escritura y la adquisición de un estilo propio.

- Ofrecer un material literario que despierte el gusto por la lectura poética y, por tanto, favorezcan el desarrollo del hábito lector.
- Fomentar la visión de la lectura y la escritura literaria como fuente de enriquecimiento personal, de placer estético y de desarrollo de la imaginación, la creatividad e integral de la persona.
- Fomentar las producciones de los alumnos como productos culturales a partir de la valoración e interpretación de los textos literarios y obras pictóricas y visuales.
- Desarrollar actividades innovadoras en el aula (con uso de las TIC) que motiven al alumno a la comunicación y faciliten la interrelación entre diversas disciplinas y artes.
- Crear textos literarios o de validez estética que respondan a intenciones comunicativas de modo coherente y surjan de la interrelación ente literatura y pintura/imagen.
- Valorar el lenguaje poético como un modo eficaz de expresión personal y de comunicación del autor con el mundo por su capacidad para condensar una visión de este.
- Valorar la poesía y la escritura creativa como un modo de desarrollar la capacidad de reflexión, de crítica y autocrítica.

TABLA IV.4. Objetivos didácticos del taller de lectura y escritura en el Grado de Educación Primaria

CONTENIDOS
- La poesía (y sus características genéricas) como motivo para la escritura creativa. - El concepto de intertextualidad: teoría y práctica. - Lectura e interpretación de poemas mediante estrategias de relación intertextual e interdisciplinar. - Audición y lectura de canciones basadas en poemas. - Creación de textos literarios breves (microficción literaria), tomando como base la comparación entre textos y la relación de la literatura con otras artes. - Valoración de la poesía como modelo de expresión y experiencia estética y comunicación relevante y eficaz de los autores con la realidad y con los lectores.

TABLA IV.5. Contenidos del taller de lectura y escritura en el Grado de E.P.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1. Interpretar textos poéticos, descubriendo la relación intertextual. 2. Reconocer los componentes básicos de los géneros literarios, sobre todo, del género lírico. 3. Componer textos literarios breves (microficción) haciendo uso de los conocimientos sobre los géneros, las estrategias de relación intertextual y ekfrástica, los diferentes códigos (verbales y no verbales) y las herramientas TIC. 4. Realizar tareas de investigación (teórica y práctica) sobre la poesía infantil, el concepto de intertextualidad literaria y el descubrimiento de la misma y de la relación literatura-imagen-pintura en textos poéticos. 5. Valorar los recursos que las distintas disciplinas artísticas (literatura y pintura) ofrecen como mecanismos para interpretar la realidad y comunicar nuestras experiencias, emociones y pensamientos. 6. Corrección lingüística y ortográfica. 7. Capacidad reflexiva, crítica y autocrítica. 8. Valorar el trabajo colaborativo y la aportación individual al grupo.

TABLA IV.6. Criterios de evaluación del taller de lectura y escritura en el Grado de Educación Primaria

COMPETENCIAS
Competencias transversales - Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar. [Transversal1] - Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC. [Transversal3] - Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional. [Transversal6] - Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación. [Transversal7]

Competencias de la asignatura

- Competencia 1. Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.
- Competencia 2. Conocer el currículo escolar de las Lenguas y la Literatura.
- Competencia 3. Fomentar la lectura y animar a escribir.
- Competencia 4. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes de los estudiantes.

TABLA IV.7. Competencias transversales y de la asignatura del Grado (Guía docente)

b) Educación Secundaria Obligatoria

Siguiendo los respectivos Decreto 291/2007⁹³, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo LOE de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (*BORM*, 24 de septiembre), y Decreto 220/2015⁹⁴, de 2 de septiembre, por el que se establece el currículo LOMCE en la Educación Secundaria Obligatoria en la CARM (*BORM*, 3 de septiembre), se especifican a continuación los objetivos (de materia y etapa), los contenidos y las competencias básicas que se trabajarán y desarrollarán con la puesta en práctica de estos proyectos didácticos en los grupos objeto de investigación.

Unificando una nomenclatura válida para sendas etapas de la ESO, los contenidos se agrupan en torno a los grandes bloques de “*Comunicación (escrita): leer y escribir*”, “*Conocimiento de la lengua*” y “*Educación literaria*”. En síntesis:

⁹³ Decreto 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 221, 24 de septiembre de 2007, pp. 27179-27303.

⁹⁴ Decreto 220/2015, de 2 de septiembre, por el que se establece el currículo LOMCE de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 203, 3 de septiembre de 2015, pp. 30902-30962.

- Estrategias de comprensión lectora⁹⁵. Lectura, comprensión, interpretación y valoración de: textos literarios narrativos y poéticos y textos periodísticos de opinión de distinto formato.
- Obras de la literatura juvenil, clásica, moderna y contemporánea. “Plan lector” diseñado “ad hoc”, en torno a los centros de interés seleccionados, ajustándose, además, al diagnóstico inicial de competencia lectora y literaria.
- Estrategias de producción escrita. Creación o escritura de forma correcta, con intención comunicativa, con sentido literario, lúdico y crítico de microtextos como productos finales, que devienen en hipertextos definitivos.
- Valoración de la literatura como fuente de placer, enriquecimiento personal y transformación social. Todo ello a través de textos literarios (narrativos y poéticos), periodísticos y de obras de la literatura juvenil, clásica, moderna y contemporánea, junto a esa otra literatura rescatada de las “historias de vida” entre sus familias.

CONTENIDOS (4º ESO) –LOE-
Bloque I. Comunicación <i>Escuchar, hablar y conversar</i> - Intervención activa en las situaciones de comunicación propias del ámbito académico, especialmente en las propuestas de planificación de las actividades y en la presentación de informes de seguimiento y evaluación de las tareas. - Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido. <i>Leer. Comprensión de textos escritos</i> - Comprensión de textos de los medios de comunicación, atendiendo especialmente a los géneros de opinión, como editoriales o columnas. - Comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios, y otras fuentes de información, incluyendo fragmentos de ensayos. - Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes

⁹⁵ Necesariamente, para seguir leyendo.

que supongan cualquier tipo de discriminación o exclusión.

Escribir. Composición de textos escritos

- Composición de textos propios de los medios de comunicación, especialmente cartas al director y artículos de opinión como editoriales y columnas, destinados a un soporte escrito o digital.
- Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos

Bloque III. Conocimiento de la lengua

- Conocimiento de los diferentes registros y de los factores que inciden en el uso de la lengua en distintos ámbitos sociales y valoración de la importancia de usar el registro adecuado según las circunstancias de la situación comunicativa.
- Identificación y uso reflexivo de distintos procedimientos de conexión en los textos, con especial atención a conectores de causa, consecuencia, condición e hipótesis, y de los mecanismos gramaticales y léxicos de referencia interna, favoreciendo la autonomía en la revisión de los propios textos.

Bloque IV. Educación Literaria

- Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de identificación, de placer estético y de comprensión de los fenómenos culturales.
- La literatura romántica: Gustavo Adolfo Bécquer.
- Modernismo y generación del 98. Rubén Darío.
- La generación del 27.
- La literatura contemporánea.
- Lectura de textos y conocimiento de los principales autores contemporáneos de las literaturas europeas y occidentales y de las otras lenguas de España.
- Composición de textos de intención literaria y elaboración de trabajos sobre lecturas.

Bloque V. Técnicas de trabajo

- Técnicas de búsqueda de información en soportes tradicionales (fichas, bibliotecas, etc.) y en nuevos soportes (CD-Rom, DVD, Internet, etc.).

- Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto manuscritos como digitales, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.
CONTENIDOS (1º ESO) –LOMCE-
Bloque I. Escuchar. Hablar
- Participación en debates, coloquios y conversaciones espontáneas observando y respetando las normas básicas de interacción, intervención y cortesía que regulan estas prácticas orales.
Bloque II. Leer. Escribir
- Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias necesarias para la comprensión de textos escritos. - Lectura, comprensión e interpretación de textos. Actitud progresivamente crítica y reflexiva ante la lectura organizando razonadamente las ideas y exponiéndolas y respetando las ideas de los demás. - Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso. - Escritura de textos. - Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje y como forma de comunicar sentimientos, experiencias, conocimientos y emociones.
Bloque III. La palabra
- Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz.
Bloque IV. Plan lector. Creación
- Introducción a la literatura a través de los textos. - Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa.

TABLA IV.8. Contenidos (4º ESO/1º ESO)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN (4º ESO) –LOE–

2. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para solucionar problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y la revisión autónoma de los textos. (CL, CAA)

6. Identificar y contrastar el propósito en textos escritos del ámbito público y de los medios de comunicación; comprender instrucciones que regulan la vida social y procesos de aprendizaje complejos; inferir el tema general y temas secundarios; distinguir cómo se organiza la información; contrastar explicaciones y argumentos y juzgar la eficacia de los procedimientos lingüísticos usados. (CL, CAA, CSC)

8. Crear textos escritos de diferente tipo (narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos), manuscrito o digital, adecuando el registro a la situación comunicativa y utilizando su estructura organizativa, para ordenar las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas, con un vocabulario rico y variado y respetando los criterios de corrección. Valorar la importancia de planificar y revisar el texto. (CL)

14. Planificar y llevar a cabo, individualmente y en equipo, la consulta de diversas fuentes de información, mediante el manejo de índices, fichas y diversos sistemas de clasificación de fuentes, aplicando medios tradicionales y nuevas tecnologías de la información y la comunicación. (CL, CTID)

16. Identificar el género al que pertenece un texto literario leído en su totalidad y reconocer sus elementos estructurales básicos y los grandes tipos de recursos lingüísticos empleados. (CL)

17. Exponer una opinión bien argumentada sobre la lectura personal de relatos de cierta extensión y novelas desde el siglo XIX hasta la actualidad; evaluar la estructura y el uso de los elementos del género, el uso del lenguaje, el punto de vista y el oficio del autor; relacionar el sentido de la obra con su contexto y con la propia experiencia. (CL)

18. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo especialmente a las innovaciones de los géneros y de las formas (en la versificación y en el lenguaje) en la literatura contemporánea. (CL, CAC)

19. Explicar relaciones entre las obras leídas y comentadas, el contexto histórico y literario en que aparecen y los autores más relevantes desde el siglo XIX hasta la

actualidad, realizando un trabajo personal de información y de síntesis, exponiendo una valoración personal, o de imitación y recreación, en soporte papel o digital. (CL, CSC, CAC)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES (1º ESO) –LOMCE-

Bloque I

4. Valorar la importancia de la conversación en la vida social practicando actos de habla: contando, describiendo, opinando, dialogando..., en situaciones comunicativas propias de la actividad escolar.

4.1. Interviene y valora su participación en actos comunicativos orales. (CL, CAA)⁹⁶

Bloque II

1. Aplicar estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos.

1.1. Pone en práctica diferentes estrategias de lectura en función del objetivo y el tipo de texto. (CL, CAA)

1.2. Comprende el significado de las palabras propias de nivel formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico. (CL, CAA)

1.3. Relaciona la información explícita de un texto poniéndola en relación con el contexto. (CL)

1.4. Deduce la idea principal de un texto y reconoce las ideas secundarias. (CL)

1.5. Evalúa su proceso de comprensión lectora usando fichas sencillas de autoevaluación. (CL, CAA)

2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos.

2.1. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos escritos propios del ámbito personal y familiar académico/escolar, identificando la organización del contenido. (CL)

2.4. Interpreta, explica y deduce la información dada en fotografías, mapas conceptuales, esquemas... (CL)

⁹⁶ Códigos de competencia: CL: Competencia Lingüística; CAA: Competencia de Aprender a Aprender; CSC: Competencia Social y Cívica, CSC: Competencia de Conciencia y Expresiones Culturales.

3. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás.

3.1. Respeta las opiniones de los demás. (CL, CSC)

5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.

5.1. Aplica técnicas diversas para planificar sus escritos: esquemas, árboles, mapas conceptuales etc. y redacta borradores de escritura. (CL, CAA)

5.2. Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido (ideas y estructura) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación) evaluando su propia producción escrita o la de sus compañeros. (CL, CAA)

6. Escribir textos en relación con el ámbito de uso.

6.1. Escribe textos propios del ámbito personal y familiar, escolar/académico y social imitando textos modelo. (CL)

7. Valorar la importancia de la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal.

7.1. Utiliza en sus escritos palabras propias del nivel formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico y reconociendo la importancia de enriquecer su vocabulario para expresarse oralmente y por escrito con exactitud y precisión. (CL, CAA)

7.2. Valora e incorpora progresivamente una actitud creativa ante la escritura. (CL, CEC)

Bloque III

1. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y sus normas de uso para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos, utilizando la terminología gramatical necesaria para la explicación de los diversos usos de la lengua.

1.2. Reconoce y corrige errores ortográficos y gramaticales en textos propios y ajenos aplicando los conocimientos adquiridos para mejorar la producción de textos verbales en sus producciones orales y escritas. (CL, CAA)

1.3. Conoce y utiliza adecuadamente las formas verbales en sus producciones orales y

escritas. (CL)

4. Identificar la intención comunicativa de la persona que habla o escribe.

4.1. Reconoce la expresión de la objetividad o subjetividad identificando las modalidades asertivas, interrogativas, exclamativas, desiderativas, dubitativas e imperativas en relación con la intención comunicativa del emisor. (CL)

5. Interpretar de forma adecuada los discursos orales y escritos teniendo en cuenta los elementos lingüísticos, las relaciones gramaticales y léxicas, la estructura y disposición de los contenidos en función de la intención comunicativa.

5.1. Identifica diferentes estructuras textuales: narración, descripción, explicación y diálogo. (CL)

Bloque IV

1. Leer obras de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, mostrando interés por la lectura.

1.1. Lee y comprende con un grado creciente de interés y autonomía obras literarias cercanas a sus gustos, aficiones e intereses. (CL, CEC)

2. Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes: música, pintura, cine, etc., como expresión del sentimiento humano, analizando e interrelacionando obras (literarias, musicales, arquitectónicas...), personajes, temas, etc. de todas las épocas.

2.2. Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma. (CL, CAA, CEC)

3. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.

3.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados siguiendo las convenciones del género con intención lúdica y creativa. (CL, CEC)

3.2. Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos. (CL)

TABLA IV.9. Criterios de evaluación, subcompetencias/estándares y competencias (4º ESO/1º ESO)

OBJETIVOS DE ETAPA (4º ESO) –LOE-	OBJETIVOS DE MATERIA (4º ESO) –LOMCE-
1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural. 2. Utilizar la lengua para expresarse oralmente y por escrito, con manuscritos legibles y bien presentados, de forma coherente y adecuada en cada situación de comunicación y en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta. 5. Utilizar la lengua para adquirir nuevos conocimientos. 13. Aplicar con cierta autonomía, los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección. 14. Comprender textos literarios utilizando los conocimientos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos. Apreciar sus posibilidades comunicativas para la mejora de la producción personal. 15. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en	1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural. 2. Utilizar la lengua para expresarse oralmente y por escrito, con manuscritos legibles y bien presentados, de forma coherente y adecuada en cada situación de comunicación y en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta. 5. Utilizar la lengua para adquirir nuevos conocimientos. 6. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico. 13. Aplicar con cierta autonomía, los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección. 14. Comprender textos literarios utilizando los conocimientos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos. Apreciar sus posibilidades comunicativas para la mejora de la producción personal.

diferentes contextos histórico-culturales. 18. Utilizar la lectura y la escritura como fuentes de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores.	15. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales. 18. Utilizar la lectura y la escritura como fuentes de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores. 20. Utilizar con progresiva autonomía los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.
OBJETIVOS DE ETAPA (1º ESO) –LOMCE-	
b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal. c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer. d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos. e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación. h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes	

complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

l) Apremiar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

TABLA IV.10. Objetivos de etapa y materia (4º ESO –LOE-/ 1º ESO –LOMCE-)

COMPETENCIAS BÁSICAS	
Se contempla el desarrollo de las siguientes competencias básicas incorporadas en el currículo:	
LOE	LOMCE
☐ Competencia en comunicación lingüística. ☐ Tratamiento de la información y competencia digital. ☐ Competencia social y ciudadana. ☐ Competencia cultural y artística. ☐ Competencia para aprender a aprender. ☐ Autonomía e iniciativa personal. ☐ Competencia matemática.	☐ Comunicación lingüística. ☐ Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. ☐ Competencia digital. ☐ Aprender a aprender. ☐ Competencias sociales y cívicas. ☐ Conciencia y expresiones culturales.

TABLA IV.11. Competencias básicas (4º ESO –LOE-/ 1º ESO-LOMCE-)

4.4. ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS RESULTADOS

En la investigación cualitativa, los autores suelen hablar de “análisis de datos”, que incluye la organización, el análisis y la interpretación de los mismos (Latorre, 2010; McMillan y Schumacher, 2010).

Ese análisis comprende las tareas que llevan, finalmente, a extraer significados de relevancia de los datos: “recopilación, reducción, representación, validación e interpretación” (Latorre, 2010, p. 83), es decir, se trata de la reflexión en torno a la información obtenida mediante los instrumentos para descubrir qué aportan.

En primer lugar, con respecto a la recopilación de datos, señalamos que, en el inicio, en función tanto de lo observado en el aula del Grado en Educación Primaria como de la documentación bibliográfica, se diseñan los primeros instrumentos de recogida de datos: los cuestionarios. Pero, como los datos no son evidencias o pruebas de que se observa alguna mejora, para corroborar y poner de manifiesto que se derivan efectos de la acción, se decide hacer uso de nuevas técnicas o estrategias como los diarios y la observación directa, junto a los comentarios finales vertidos por los alumnos del Grado en sus respectivos portafolios y correos electrónicos. Aunque se elaboran los cuestionarios a partir de la documentación bibliográfica sobre el tema, lo que supone una categorización previa, los nuevos instrumentos de recogida de datos llevan a nuevos temas que van emergiendo del análisis de los comentarios en los diarios, con el fin de lograr mayor credibilidad en el análisis.

OBJETIVOS. TRES DIMENSIONES	Categorías <i>predefinidas</i> (ítems)	Instrumento	Categorías <i>emergentes</i> de valoraciones en portafolios	Categorías <i>emergentes</i> de los diarios

PERSONA CREATIVA	- Rasgos cognitivos (1-5) - Rasgos de personalidad (6-12)	Cuestionario	- Definición creatividad - Creatividad en Lengua y Literatura - Dimensión social, global de la creatividad - Inteligencia emocional	- Autonomía - Confianza en uno mismo, seguridad
DIFICULTADES PARA DESARROLLO CREATIVIDAD	- Factores intelectuales (1-11) - Factores no intelectuales (12-19)	Cuestionario	- Creatividad - Energía didáctica (técnicas, recursos...) - Desarrollo íntegro de la persona - Alumno protagonista activo - Proyección aula Primaria - Desarrollo competencial - Conexión con la belleza y la cultura - Conocimiento de uno mismo	-Desconocimiento del alumno - Método tradicional de estudio de la Literatura - Escasez de práctica de escritura creativa

MODELO DIDÁCTICO: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA	- Agentes (profesor, alumno) (3-6) - Contexto (7-9) - Estilo de enseñanza/docencia (1, 2, 10-13)	Cuestionario	- Olvido de la imaginación en el aula - Escasez de tiempo - Escasez de práctica - Desmotivación del profesor - Sin empatía con alumnos - Desinterés de los alumnos - Exceso de alumnos por aula	- Educa en valores: tolerancia, solidaridad, respeto... - Proyección aula Primaria - Trabajo colaborativo - Favorece desarrollo personal - Favorece sentido crítico - Facilita comprensión e interpretación - Ambiente lúdico y ameno - Favorece visión distinta de la literatura - Favorece interrelación de textos y artes - Motivador - Descoordinación de los grupos de trabajo - Problemas de interrelación personal en el grupo - Exceso de tareas - Escasez de tiempo - Exceso de exámenes

TABLA IV.12. Categorías e instrumentos

Por otra parte, la información que de los cuestionarios se recaba es tratada, en primer lugar, mediante una técnica descriptiva de carácter cuantitativo, para lo que se hace uso de un programa de análisis de datos y estadísticas estándar (la hoja de cálculo

Excel) y, por último, los datos se consolidan e ilustran con la interpretación del investigador y los comentarios y reflexiones de los alumnos, respectivamente. En opinión de McMillan y Schumacher (2010), en este tipo de investigaciones, “el análisis se entremezcla, a menudo, con la presentación de los datos” (p. 67), que aquí aparecen en forma de citas textuales de los alumnos. Y es entonces cuando los datos pueden convertirse en evidencias (Latorre, 2010, p. 50), como así sucede con los obtenidos de los diarios de los alumnos que se utilizan como apoyo de los obtenidos en cuestionarios y la observación directa (Anexo 7.2.8). Son esos diarios los que confirman, desde una nueva perspectiva, la de la visión personal, subjetiva del alumno, tras su experiencia en el aula, el cambio que de la situación inicial se aprecia a través de los cuestionarios finales (Anexo 7.2.6 y Anexo 7.2.7) que evalúan aspectos del modelo didáctico aplicado.

A continuación, con el fin de ofrecer los datos de la manera más ordenada posible una vez que hemos observado las categorías de las que partíamos y la aparición de nuevos temas, acudimos a la elaboración de formas significativas para presentarlos: figuras, gráficos y tablas en las que se establecen comparaciones. Para una mayor sistematización, son interpretados en relación con los objetivos marcados, como veremos más adelante.

Por último, hacer referencia a la validación de los datos, que implica el aporte de criterios que hagan creíble la información y den calidad a la investigación, para lo cual, se ha recurrido al contraste –triangulación– entre datos obtenidos desde diversos instrumentos, así como al parecer de quien dirige el trabajo y la búsqueda de razones empíricas y teóricas –recogidas en el apartado relativo a la “discusión”–, sin mencionar que quien investiga acepta y manifiesta –como parte de la prospectiva– la conveniencia de someter a revisión todos los instrumentos utilizados (cuestionarios y entrevista) con el fin de observar sus carencias y lograr una redacción final en la que las categorías, algunas predeterminadas por la revisión bibliográfica previa, sean lo más relevantes y pertinentes posibles para aproximarnos a la mayor objetividad que se requiera. Como afirma Latorre (2010), “el sistema de categorías cualitativo no es tan rígido como el tradicional, que debe cumplir una serie de condiciones: exhaustividad, exclusión mutua, un único criterio clasificatorio. En el análisis cualitativo las categorías no necesariamente deben cumplir dichas condiciones. Los criterios son más laxos” (p. 86).

Y, como es propio de una investigación cualitativa, el análisis se entremezcla, a veces, con la presentación de los datos, que aparecerán en forma de citas literales de las respuestas, comentarios y reflexiones de los diarios de los alumnos (McMillan y Schumacher, 2010, p. 67).

4.4.1. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE CUESTIONARIOS INICIALES

4.4.1.1. Cuestionarios iniciales en el Grado de Magisterio

4.4.1.1.1. Sobre hábitos de lectura y escritura

HÁBITOS DE ESCRITURA Y LECTURA EN EL GRADO DE MAGISTERIO

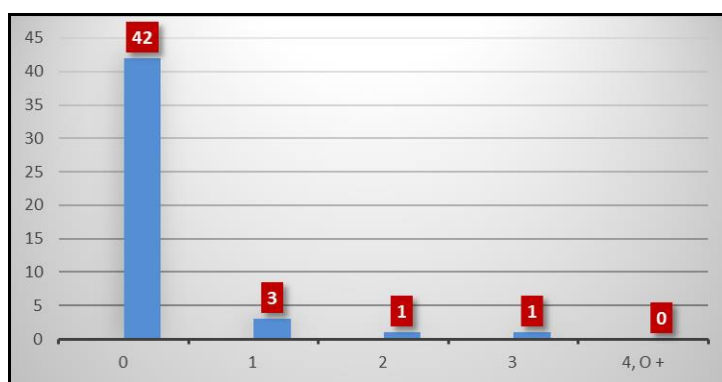
-47 alumnos encuestados-

LECTURA

A. Hábitos de lectura

1. ¿Cuántos libros de poesía sueles leer por afición al trimestre?

Cero	Uno	Dos	Tres	4 o + de 4
42	3	1	1	

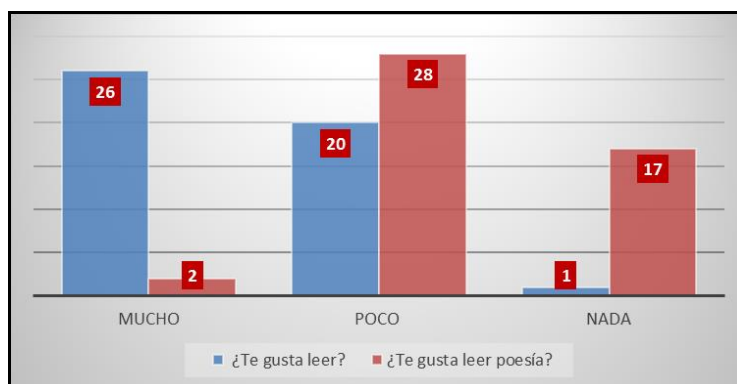


2. ¿Te gusta leer?

Mucho	Poco	Nada
26	20	1

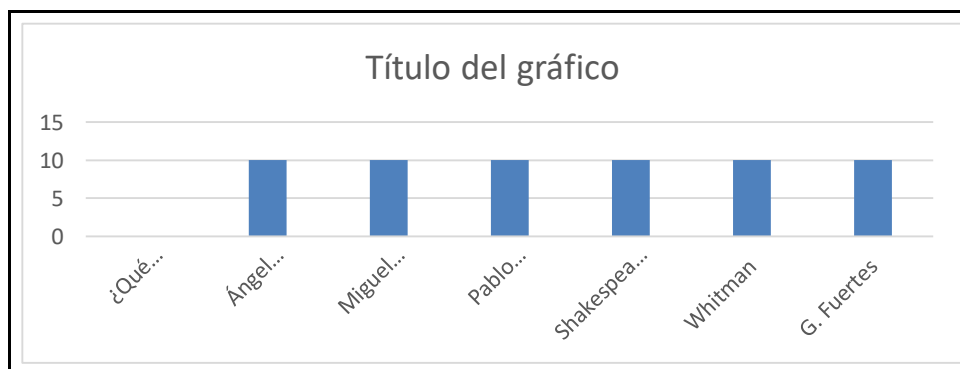
3. ¿Te gusta leer poesía?

Mucho	Poco	Nada
2	28	17



¿Qué autores y obras? ¿Por qué?

- Ángel González, Miguel Hernández, Pablo Neruda, Shakespeare, W. Whitman, Gloria Fuertes.
- "Poesía para un espíritu joven". Miguel Hernández.
- Antología Poética de Miguel Hernández. Porque lo pedían en 2º de bachiller.
- Miguel Hernández. Me gustó porque fue trabajado en clase y analizado para poder comprenderlo.



4. ¿Qué es lo que más te gusta leer?

Teatro	Narrativa	Poesía	Cómic	Biografías
2	43	1	6	3



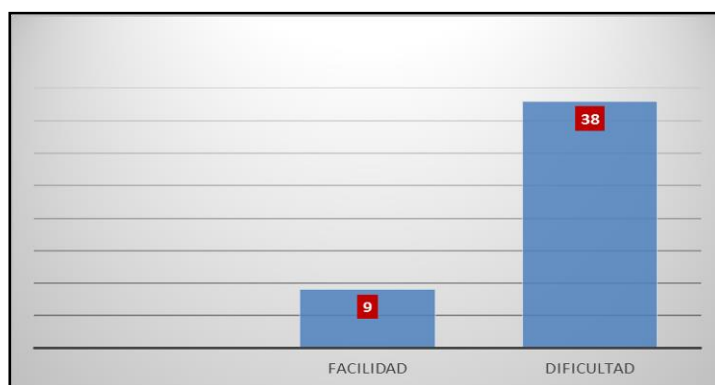
5. Explica qué harías para desarrollar los hábitos de lectura:

- Crear motivación e interés, a través de actividades dinámicas...
- Principalmente dejar a los alumnos que elijan los libros según sus gustos.

B. Comprensión e interpretación de la lectura

6. ¿Comprendes la lectura poética con facilidad o con dificultad?

Facilidad	Dificultad
9	38

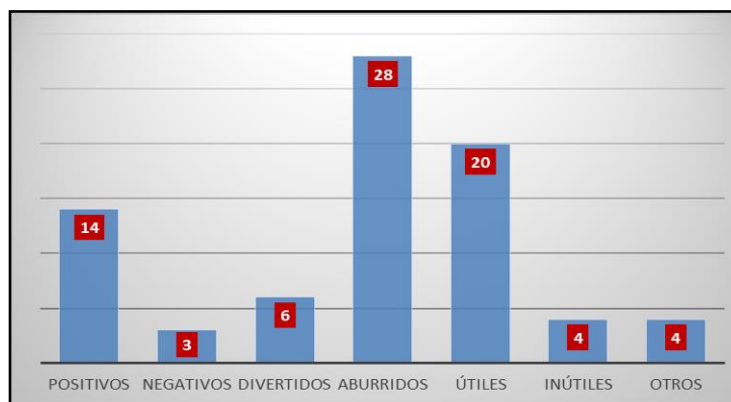


7. ¿Cómo debe ser esa lectura para que sea de tu interés?:

- Debe ser sencilla (en el sentido de uso de palabras “rimbombantes”).
- Transmitirme algo, algún sentimiento, emoción...

8. ¿Qué piensas de los métodos de análisis de textos literarios (poéticos, sobre todo) que has realizado en clase en etapas anteriores de tu formación?:

Positivos	Negativos	Divertidos	Aburridos	Útiles	Inútiles	Otros
14	3	6	28	20	4	4

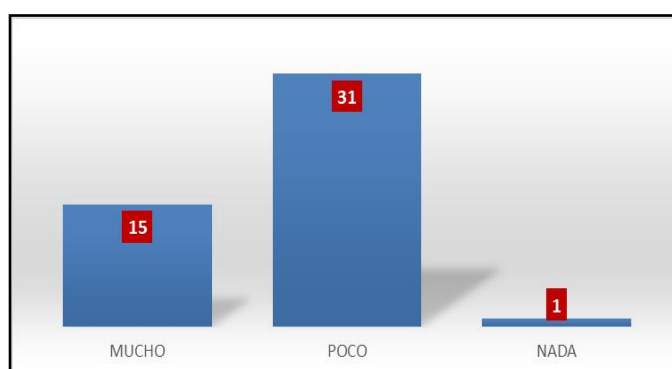


ESCRITURA

A. Hábitos de escritura

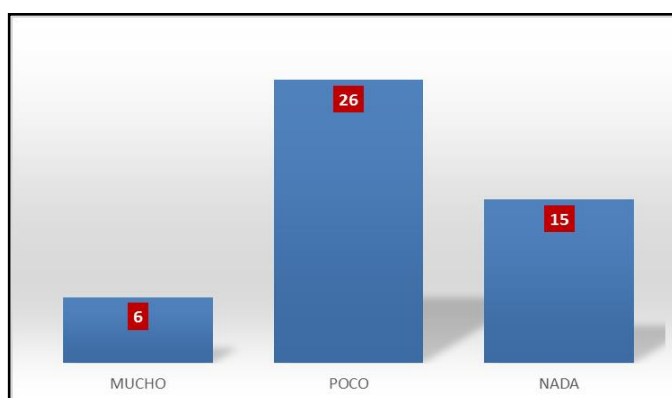
9. ¿Te gusta escribir?

Mucho	Poco	Nada
15	31	1



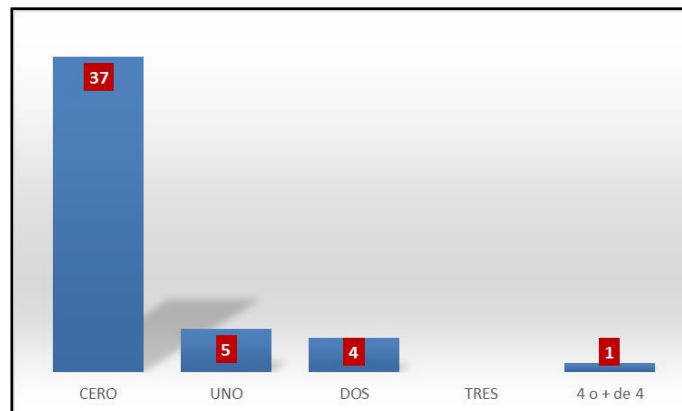
10. ¿Te gusta escribir textos literarios?

Mucho	Poco	Nada
6	26	15



11. ¿Cuántos escribes por trimestre?

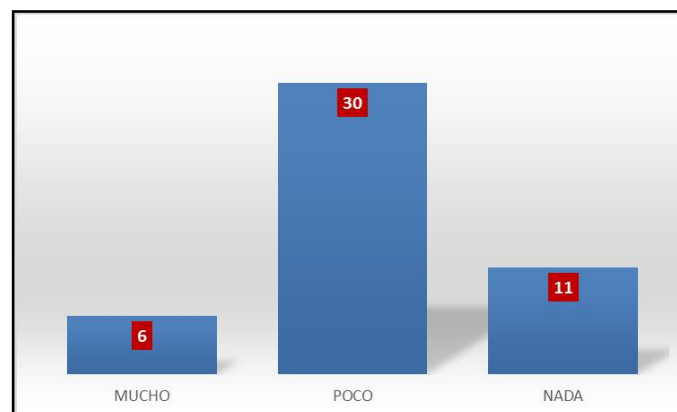
Cero	Uno	Dos	Tres	4 o + de 4
37	5	4		1



B. En tus planes de estudios

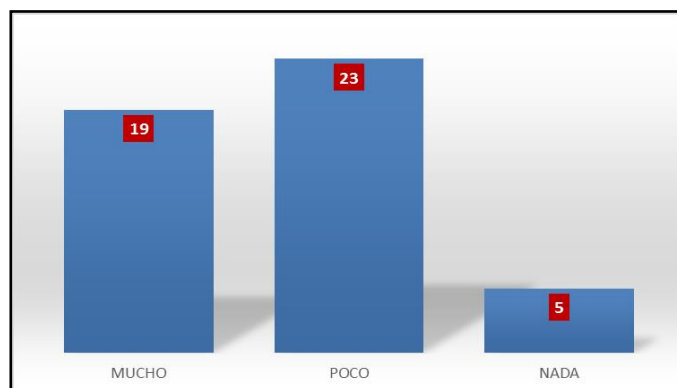
12. ¿Se fomenta entre los alumnos la afición o motivación por la escritura creativa?

Mucho	Poco	Nada
6	30	11



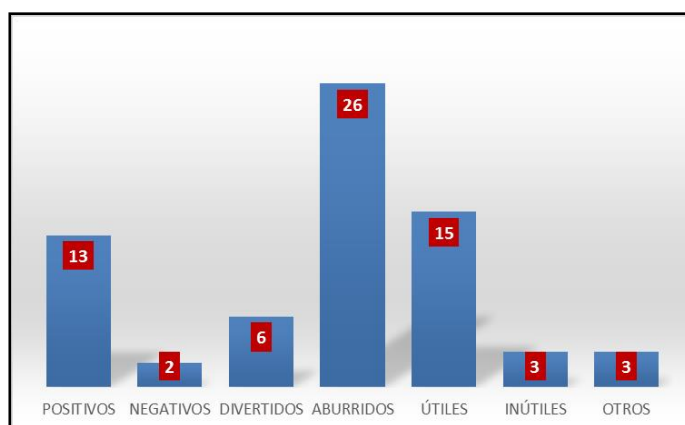
13. ¿Las actividades sobre la lectura fomentan la escritura creativa mostrando técnicas o habilidades?

Mucho	Poco	Nada
19	23	5



14. ¿Qué piensas de los métodos de análisis de textos literarios (poéticos, sobre todo) que has realizado en clase en etapas anteriores de tu formación?

Positivos	Negativos	Divertidos	Aburridos	Útiles	Inútiles	Otros
13	2	6	26	15	3	3

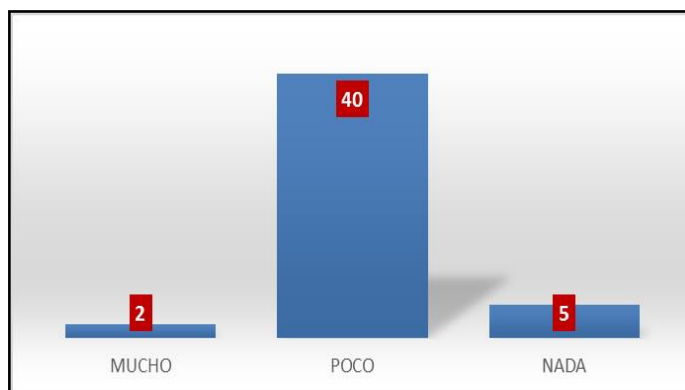


15. ¿Cómo crees que se podrían desarrollar mejor los hábitos de escritura creativa en el aula?:

- *Con dinámicas y actividades prácticas, que nos aproximen a la realidad y no sean ajenas a los alumnos.*

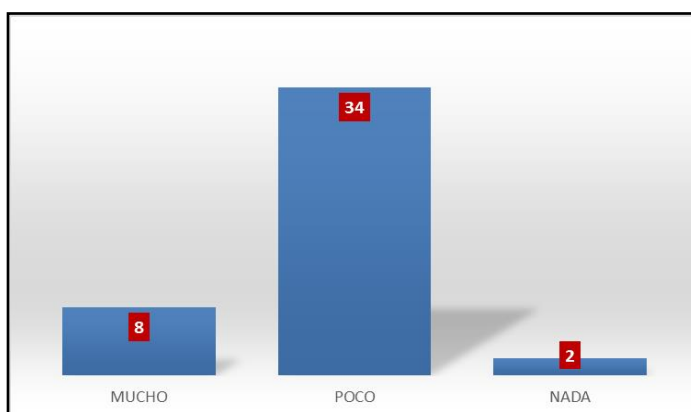
16. ¿Se utiliza la interrelación entre distintas modalidades artísticas para la educación literaria, la interpretación y la expresión personal literaria o estética?

Mucho	Poco	Nada
2	40	5



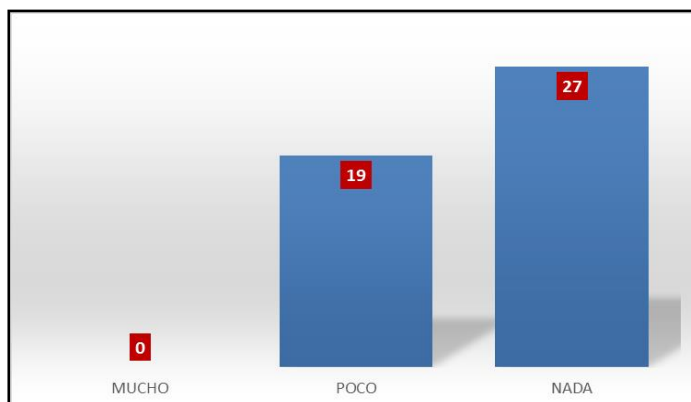
17. ¿Se favorece la relación interpersonal de los alumnos con el texto?

Mucho	Poco	Nada
8	34	2



18. ¿Se dedica, en el aula, un tiempo fijo, programado, intencionado a trabajar la escritura creativa de manera específica?

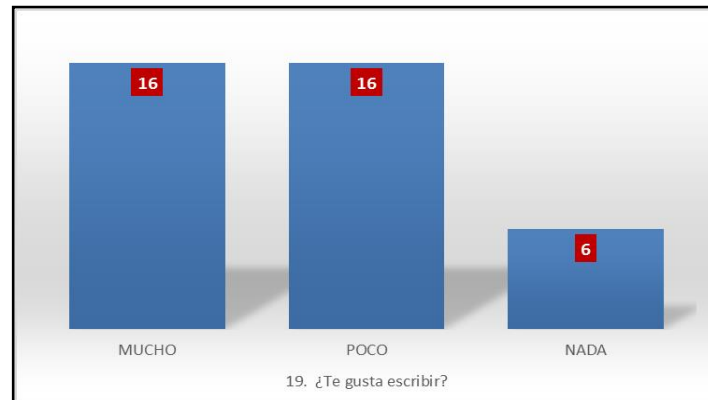
Mucho	Poco	Nada
0	19	27



C. Tu experiencia escritora

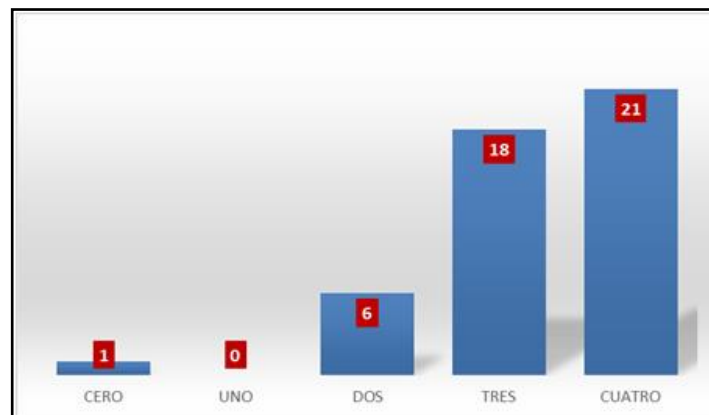
19. ¿Te gusta escribir?

Mucho	Poco	Nada
16	16	6



20. ¿Crees que la escritura te forma culturalmente? (Puntúa de 0 a 4)

Cero	Uno	Dos	Tres	Cuatro
1		6	18	21



21. ¿Cómo crees que puede favorecerte, desde el punto de vista intelectual y no intelectual (personalidad, sociabilidad, cooperación, motivación...), el aprendizaje de la escritura creativa o literaria?:

- *Nos hace crecer como personas, nos aporta el poder expresarnos y el aprender a hacerlo.*
- *Nos permite exteriorizar emociones y sentimientos, ideas, sueños, miedos...*
- *En definitiva, nos hace conocernos mejor y conocer mejor nuestro contexto.*

COMENTARIO

En relación con los hábitos de lectura, deducimos que, aunque algo más de la mitad de los alumnos reconoce gustarle leer mucho, es muy elevado el número de ellos que apenas lee y, sobre todo, que ni le gusta ni reconoce leer libros de poesía. Apenas citan seis autores de este género, sin título alguno, y sólo en un caso afirma que le gustara (la poesía de Miguel Hernández) por el hecho de haber llegado a comprenderlo tras su análisis en clase preparatoria para Selectividad. Es mayoritaria y abrumadora la preferencia por la lectura del género narrativo sobre los demás, siendo el género poético el menos deseado entre sus gustos. Únicamente proponen para desarrollar los hábitos de lectura: la creación de motivación e interés a través de actividades dinámicas.

En relación con la comprensión e interpretación de la lectura, la mayoría reconoce encontrar dificultades para comprender el texto lírico. Al parecer, según el único motivo dado, por no gustarle. Su interés lo basan en que esta sea sencilla y que transmita sentimientos, emociones... Evalúan los métodos de análisis de textos literarios (sobre todo, poéticos), en su mayoría, como aburridos, si bien también se reconocen como útiles y positivos; en muy pocos casos, como divertidos, sin añadir justificación alguna.

En relación con la escritura y los hábitos de escritura, el grupo, mayoritariamente, reconoce gustarle poco escribir, ni siquiera textos literarios, de los que esa misma mayoría reconoce no escribir ninguno por trimestre; apenas 9 alumnos dicen escribir uno o dos durante ese periodo. En sus planes de estudios, afirman mayoritariamente que se fomentaba la afición o la motivación por la escritura creativa poco o nada, y las actividades que se les planteaban, igualmente creen más de la mitad del grupo, no les mostraban técnicas o habilidades para su realización. Los métodos de análisis de textos literarios (sobre todo, poéticos) utilizados en etapas anteriores de su formación les parecen aburridos, útiles y positivos. Y apuntan como medidas para desarrollar mejor los hábitos de escritura creativa en el aula únicamente actividades prácticas que los aproximen a la realidad. La interrelación entre distintas modalidades artísticas para la educación literaria casi en su totalidad reconoce que se usa poco o nada. Del mismo modo, en la misma medida, poco o nada, creen que se favorece la

relación interpersonal de los alumnos con el texto y el tiempo programado para trabajar la escritura creativa de modo específico. En cuanto a su experiencia escritora propia, en general, les gusta escribir, creen que la escritura los forma culturalmente y que los favorece en su poder expresivo, en su autoconocimiento y en su crecimiento personal.

CUESTIONARIO SOBRE HÁBITOS DE ESCRITURA Y LECTURA EN EL GRADO DE MAGISTERIO (EDUCACIÓN PRIMARIA)

Encuesta dirigida a los alumnos del Grado de Primaria con el objetivo de conocer la realidad de la lectura y escritura en la formación inicial del Grado. Se agradece la respuesta sincera, por su valor en la finalidad de mejora de los métodos de enseñanza.

LECTURA

A. HÁBITOS DE LECTURA.

1. ¿Cuántos libros de poesía sueles leer por afición al trimestre?

CERO	UNO	DOS	TRES	4 o + de 4
X				

2. ¿Te gusta leer?

MUCHO	POCO	NADA
X		

3. ¿Te gusta leer poesía?

MUCHO	POCO	NADA
		X

¿Qué autores y obras? ¿Por qué?

- Poesía por un escritor joven: Miguel Hernández.

4. ¿Qué es lo que más te gusta leer?

TEATRO	NARRATIVA	POESÍA	CÓMIC	BIOGRAFÍAS
	X			

5. Explica qué harías para desarrollar los hábitos de lectura:

- Principalmente de pie a los alumnos que dicen des leer según sus gustos.

B. COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA LECTURA.

6. ¿Comprendes la lectura poética con facilidad o con dificultad?

FACILIDAD	DIFICULTAD
	X

ESCRITURA

A. HÁBITOS DE ESCRITURA.

¿Te gusta escribir?

MUCHO	POCO	NADA
X		

¿Te gusta escribir textos literarios?

MUCHO	POCO	NADA
	X	

¿Cuántos escribes por trimestre?

CERO	UNO	DOS	TRES	4 o + de 4
	X			

B. EN TUS PLANES DE ESTUDIOS.

¿Se fomenta entre los alumnos la afición o motivación por la escritura creativa?

MUCHO	POCO	NADA
	X	

¿Las actividades sobre la lectura fomentan la escritura creativa mostrando técnicas o habilidades?

MUCHO	POCO	NADA
	X	

¿Qué piensas de los métodos de análisis de textos literarios (poéticos, sobre todo) que has realizado en clase en etapas anteriores de tu formación?

POSITIVOS	NEGATIVOS	DIVERTIDOS	ABURRIDOS	ÚTILES	INÚTILES	OTROS
X						

AGRADECE LOS MOTIVOS:

- Me gusta lo poético y lo loco que me da leer en su letra.

- Vale ser sencilla (en el fin de los poemas "simbolistas").

- Transmite algo, algún sentimiento, emoción...

Figura IV.9. Ejemplos de cuestionario sobre hábitos de escritura y lectura

4.4.1.1.2. Sobre rasgos de la persona creativa

PERSONA CREATIVA					
-47 alumnos encuestados-	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
Rasgos cognitivos					
1. Con fluidez expresiva y de asociación de ideas	-	4	23	19	-

2. Original e imaginativo	-	9	20	19	5
3. Con hábito de lectura y escritura creativa	4	20	11	8	4
4. Poseo sentido artístico/estético	1	16	18	7	4
5. Con capacidad crítica y una mente abierta a posibilidades no dadas	1	3	13	19	12
Rasgos de personalidad...					
6. Poseo alta autoestima, autoconfianza	2	8	18	13	6
7. Libre (por mi competencia lingüística y comunicativa en general)	-	3	25	17	2
8. Con capacidad ilusionante, apasionado/a	1	-	13	19	14
9. Curioso/a intelectualmente	-	3	16	22	6
10. Atraído/a por la novedad y la complejidad	-	2	17	23	5
11. Con interés por el conocimiento y la comunicación	-	1	15	24	7
12. Con capacidad persuasiva	1	5	25	14	2
Teniendo en cuenta los indicadores anteriores, añade la matización que creas oportuna. - <i>Creo que anteriormente a la Universidad no nos han preparado para esto, por lo que el punto de partida es bajo.</i> - <i>En el punto 3, si hábito de lectura, pero la escritura creativa poco, no la he practicado.</i> - <i>Con hábito de lectura sí, hábito de escritura no.</i>					

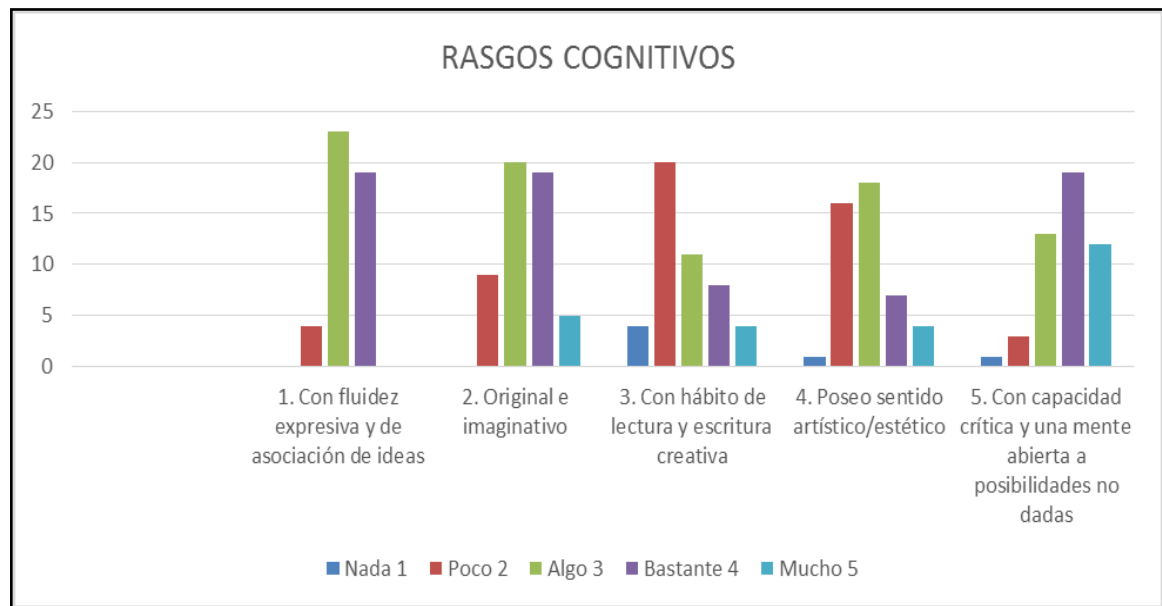


Figura IV.10. Resultados de los rasgos cognitivos de la persona creativa

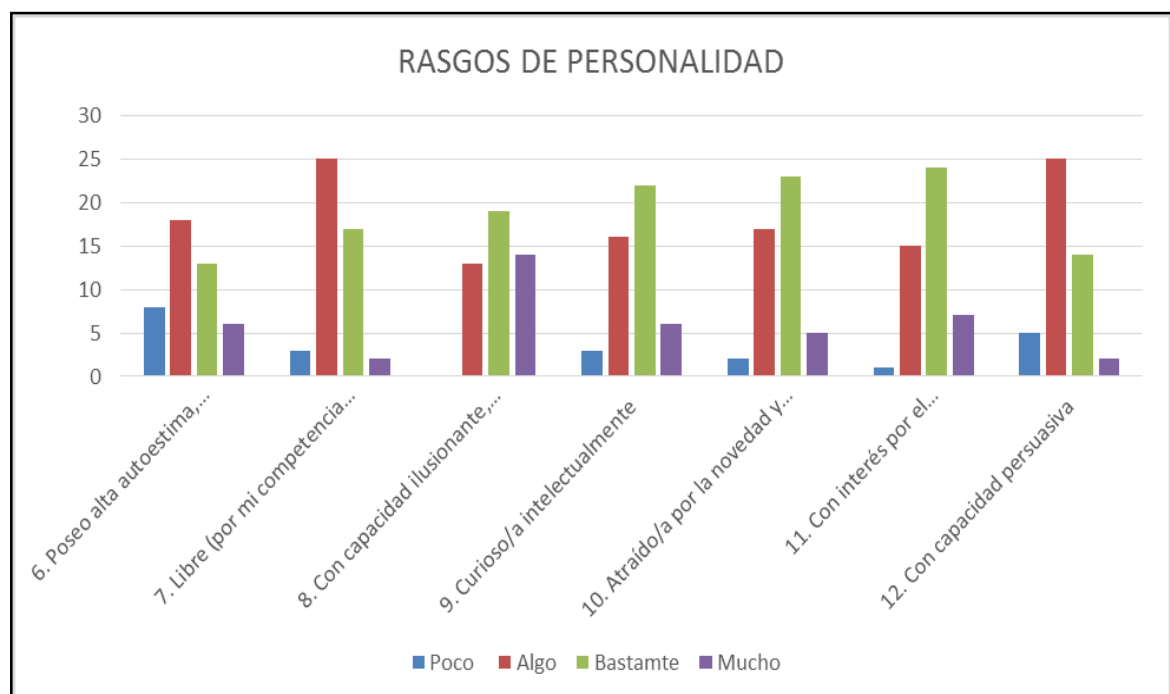


Figura IV.11. Resultados de los rasgos de personalidad de la persona creativa

COMENTARIO

En relación con los rasgos de la persona creativa que se reconocen en el grupo del Grado de Primaria, con el fin de comprobar, finalmente, si los alumnos asocian la creatividad en las tareas de Lengua y Literatura dentro del aula como un mecanismo

asociado a una cultura creativa global, podemos deducir lo siguiente. Añaden la opinión de que, anteriormente a esta etapa universitaria, no creen haber sido preparados en el ámbito de la creatividad, por lo que consideran que su punto de partida es “bajo”.

Primero, entre los *rasgos cognitivos* reconocidos en el grupo de alumnos:

- a) De modo suficiente (*bastante, mucho*):
 - Original e imaginativo (rasgo 2).
 - Con capacidad crítica y una mente abierta a posibilidades no dadas (rasgo 5)
- b) De modo escaso (*nada, poco, algo*):
 - Con fluidez expresiva y de asociación de ideas (rasgo 1).
 - Con hábito de lectura y escritura creativa (rasgo 3).
 - Poseo sentido artístico/estético (rasgo 4).

Segundo, entre los *rasgos de la personalidad creativa* que están presentes en este grupo de alumnos participantes:

- a) De manera suficiente (*bastante, mucho*):
 - Con capacidad ilusionante, apasionado/a (rasgo 8).
 - Curioso/a intelectualmente (rasgo 9).
 - Atraído/a por la novedad y la complejidad (rasgo 10).
 - Con interés por el conocimiento y la comunicación (rasgo 11).
- b) De manera escasa (*algo, poco, nada*):
 - Poseo alta autoestima, autoconfianza (rasgo 6).
 - Libre (por mi competencia lingüística y comunicativa en general) (rasgo 7).
 - Con interés por el conocimiento y la comunicación (rasgo 10).
 - Con capacidad persuasiva (rasgo 12).

Por tanto, entre los rasgos asociados por los estudios como propios de una persona creativa, en el grupo del Grado de Primaria, hay un predominio entre los alumnos del grupo encuestado de rasgos de la personalidad sobre rasgos de tipo cognitivo, siendo relevante el dato de que escasean, sobre todo, la fluidez expresiva y de asociación libre de ideas, el hábito de lectura y escritura creativa y el sentido estético o artístico. Por otra parte, entre los rasgos de personalidad que escasean destacan aquellos que están más directamente vinculados al ámbito cognitivo: no sentirse libres ni con capacidad persuasiva, como capacidad de modificar un estado de opinión de otro, están relacionados con el escaso dominio expresivo e ideativo.

CUESTIONARIO SOBRE RASGOS DE LA PERSONA CREATIVA EN LOS ALUMNOS DEL GRADO DE MAGISTERIO (EDUCACIÓN PRIMARIA)

Encuesta dirigida a los alumnos del Grado de Educación Primaria de Magisterio con el objetivo de mejorar los métodos de enseñanza. Se agradece la respuesta sincera, por su valor en la finalidad perseguida.

PERSONA CREATIVA	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
Rasgos cognitivos					
1. Con fluidez expresiva y de asociación de ideas			X		
2. Original e imaginativo			X		
3. Con hábito de lectura y escritura creativa			X		X
4. Poseo sentido artístico/estético			X		
5. Con capacidad crítica y una mente abierta a posibilidades no dadas				X	
Rasgos de personalidad...					
6. Poseo alta autoestima, autoconfianza			X		
7. Libre (por mi competencia lingüística y comunicativa en general)				X	
8. Con capacidad ilusionante, apasionado/a				X	
9. Curioso/a intelectualmente				X	
10. Atraído/a por la novedad y la complejidad				X	
11. Con interés por el conocimiento y la comunicación				X	
12. Con capacidad persuasiva				X	

Teniendo en cuenta los indicadores anteriores, añade la matización que creas oportuna.

Tengo muchos hábitos de lectura, me encanta leer pero por lo contrario no me gusta escribir.

CUESTIONARIO SOBRE RASGOS DE LA PERSONA CREATIVA EN LOS ALUMNOS DEL GRADO DE MAGISTERIO (EDUCACIÓN PRIMARIA)

Encuesta dirigida a los alumnos del Grado de Educación Primaria de Magisterio con el objetivo de mejorar los métodos de enseñanza. Se agradece la respuesta sincera, por su valor en la finalidad perseguida.

PERSONA CREATIVA	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
Rasgos cognitivos					
1. Con fluidez expresiva y de asociación de ideas			X		
2. Original e imaginativo		X			
3. Con hábito de lectura y escritura creativa			X		
4. Poseo sentido artístico/estético			X		
5. Con capacidad crítica y una mente abierta a posibilidades no dadas				X	
Rasgos de personalidad...					
6. Poseo alta autoestima, autoconfianza			X		
7. Libre (por mi competencia lingüística y comunicativa en general)			X		
8. Con capacidad ilusionante, apasionado/a			X		
9. Curioso/a intelectualmente			X		
10. Atraído/a por la novedad y la complejidad			X		
11. Con interés por el conocimiento y la comunicación			X		
12. Con capacidad persuasiva			X		

Teniendo en cuenta los indicadores anteriores, añade la matización que creas oportuna.

3. Con hábito de lectura sí, hábito de escritura no (d)

Figura IV.12. Ejemplos de cuestionario sobre rasgos de la persona creativa

4.4.1.1.3. Sobre dificultades que limitan la creatividad en los alumnos en el ámbito académico

DIFICULTADES que, en el ámbito académico, limitan el desarrollo de la creatividad... -47 alumnos encuestados-	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
1. Se fomenta el desarrollo de la imaginación en las clases	6	23	17	1	-
2. Se busca la originalidad en las creaciones de los alumnos	1	19	16	10	1
3. Tengo dificultades en la expresión oral y/o escrita	6	22	17	2	-
4. Tengo experiencia previa en talleres de escritura creativa o dramatizaciones que hayan llevado a producciones propias y originales	22	19	4	2	-
5. Tengo experiencia previa en el uso de herramientas TIC motivadoras que fomenten la participación activa, reflexiva y crítica (blog, wiki...) dentro del aula	3	5	24	15	-
6. Mis profesores son creativos y contemplan la creatividad como objetivo básico	3	17	23	3	1
7. Existe un vínculo motivador entre estudiantes y profesores	-	16	28	4	-
8. Existe un clima pedagógico creativo favorable para el desarrollo de actividades	-	11	29	7	-
9. Se programan eventos que favorecen el desarrollo de la creatividad en los estudiantes o estimulan/recompensan al alumno creativo	5	30	10	2	-
10. Se promueve el pensamiento divergente en las clases	2	10	28	7	-
11. Se fomenta la autonomía, autocontrol y responsabilidad de los alumnos en el proceso de aprendizaje	1	10	16	18	2
12. Se atiende a factores motivacionales y emocionales (pasión, placer, motivación,	4	16	23	3	1

interés) que favorecen procesos comprensivos y aprendizajes significativos					
13. La articulación teoría-práctica permite resolver situaciones concretas en mi futura práctica profesional	1	10	16	17	3
Comenta, reflexivamente, qué otras dificultades encuentras... - Falta de motivación, poco trato de los factores emocionales y sentimentales. Me gustaría que se realizaran actividades que despierten la creatividad. - La principal dificultad que encuentro es la poca importancia que se le ha dado en el colegio o instituto, al desarrollo de nuestra creatividad, así que a la ausencia de estímulos que hemos encontrado. - Muy pocas veces se nos ha dado un tema, o tratado un tema para desarrollar nuestra creatividad al instante, sino que siempre ha sido preparado.					

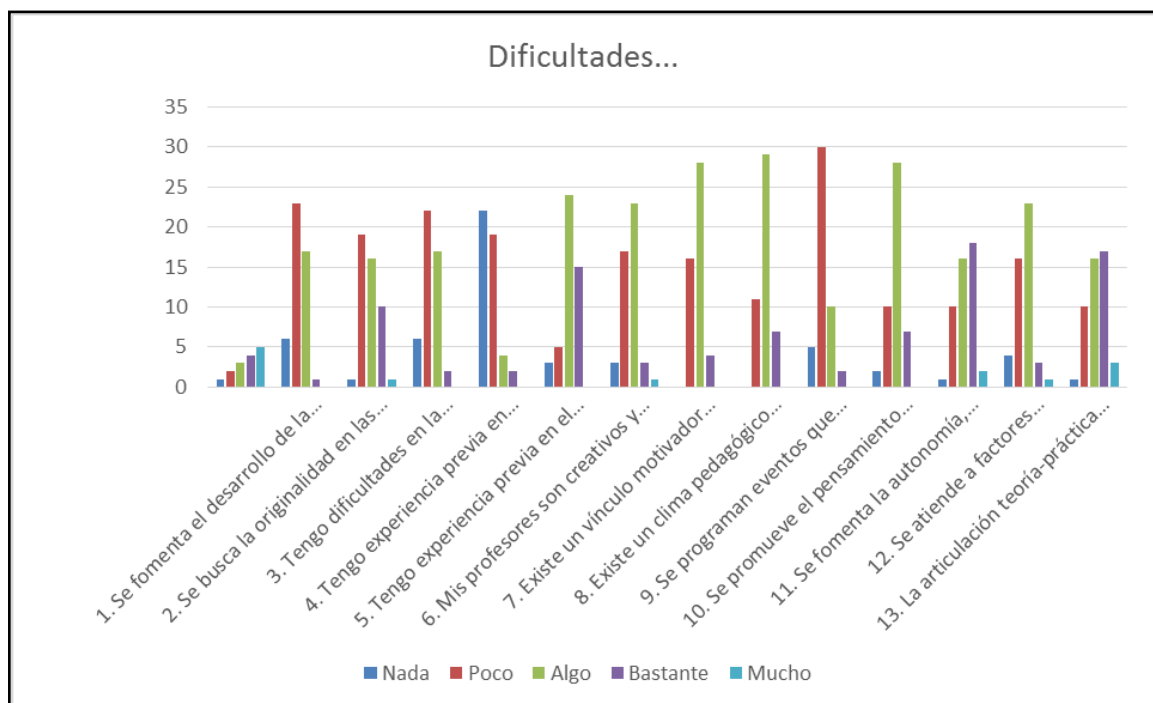


Figura IV.13. Resultados de dificultades que limitan el desarrollo de la creatividad en el ámbito académico

COMENTARIO

Los alumnos del Grado reflexionan sobre su experiencia educativa a lo largo de su trayectoria en las distintas etapas con el objetivo de reconocer las posibles dificultades que, en su opinión, hayan podido evitar que se estableciera un vínculo entre creatividad y enseñanza de Lengua y Literatura, para llegar a una concepción más amplia de aquella. Este instrumento se aplica cuando ya se ha iniciado la intervención con el modelo didáctico en el aula en la primera fase de anticipación. Los indicadores (13 ítems) contemplados se valoran del siguiente modo:

- a) Valorados favorablemente para los alumnos, aun sin superar, en ningún indicador, el 50% de alumnos participantes (*bastante, mucho*):
 - Rasgo 2: *Se busca la originalidad en las creaciones de los alumnos* (bastante: 10 alumnos; mucho: 1 alumno).
 - Rasgo 5: *Tengo experiencia previa en el uso de herramientas TIC motivadoras que fomenten la participación activa, reflexiva y crítica (blog, wiki...) dentro del aula* (bastante: 15 alumnos; mucho: 0 alumnos).
 - Rasgo 11: *Se fomenta la autonomía, autocontrol y responsabilidad de los alumnos en el proceso de aprendizaje* (bastante: 18 alumnos; mucho: 2 alumnos).
 - Rasgo 13: *La articulación teoría-práctica permite resolver situaciones concretas en mi futura práctica profesional* (bastante: 17 alumnos; mucho: 3 alumnos).
- b) Valorados como una adversidad para el alumno, superando el 50% de alumnos participantes (*algo, poco, nada*):
 - Rasgo 1: *Se fomenta el desarrollo de la imaginación en las clases* (nada: 6 alumnos; poco: 23 alumnos; algo: 17 alumnos).
 - Rasgo 2: *Se busca la originalidad en las creaciones de los alumnos* (nada: 1 alumno; poco: 19 alumnos; algo: 16 alumnos).
 - Rasgo 3: *Tengo dificultades en la expresión oral y/o escrita* (nada: 6 alumnos; poco: 22 alumnos; algo: 17 alumnos).

- Rasgo 4: *Tengo experiencia previa en talleres de escritura creativa o dramatizaciones que hayan llevado a producciones propias y originales* (nada: 22 alumnos; poco: 19 alumnos; algo: 4 alumnos).
- Rasgo 5: *Tengo experiencia previa en el uso de herramientas TIC motivadoras que fomenten la participación activa, reflexiva y crítica (blog, wiki...) dentro del aula* (nada: 3 alumnos; poco: 5 alumnos; algo: 24 alumnos).
- Rasgo 6: *Mis profesores son creativos y contemplan la creatividad como objetivo básico* (nada: 3 alumnos; poco: 17 alumnos; algo: 23 alumnos).
- Rasgo 7: *Existe un vínculo motivador entre estudiantes y profesores* (nada: 0 alumnos; poco: 16 alumnos; algo: 28 alumnos).
- Rasgo 8: *Existe un clima pedagógico creativo favorable para el desarrollo de actividades* (nada: 0 alumnos; poco: 11 alumnos; algo: 29 alumnos).
- Rasgo 9: *Se programan eventos que favorecen el desarrollo de la creatividad en los estudiantes o estimulan/recompensan al alumno creativo* (nada: 5 alumnos; poco: 30 alumnos; algo: 10 alumnos).
- Rasgo 10: *Se promueve el pensamiento divergente en las clases* (nada: 2 alumnos; poco: 10 alumnos; algo: 28 alumnos).
- Rasgo 11: *Se fomenta la autonomía, autocontrol y responsabilidad de los alumnos en el proceso de aprendizaje* (nada: 1 alumno; poco: 10 alumnos; algo: 16 alumnos).
- Rasgo 12: *Se atiende a factores motivacionales y emocionales (pasión, placer, motivación, interés) que favorecen procesos comprensivos y aprendizajes significativos* (nada: 4 alumnos; poco: 16 alumnos; algo: 23 alumnos).
- Rasgo 13: *La articulación teoría-práctica permite resolver situaciones concretas en mi futura práctica profesional* (nada: 1 alumno; poco: 10 alumnos; algo: 16 alumnos).

Los alumnos añaden, en su comentario libre, como dificultades que han venido limitando la creatividad en el aula: la falta de motivación de tipo emotivo o sentimental; la escasa importancia dada en colegios e institutos a este aspecto y la escasa búsqueda

de la originalidad en el tipo de actividades planteadas a los alumnos. Por otra parte, es destacable, de nuevo, cómo los alumnos del Grado, aquí, no reconocen tener dificultad expresiva, tal vez, porque más allá de las calificaciones no han recibido información precisa, con indicadores que describan el nivel de competencia lingüístico-literaria.

CUESTIONARIO SOBRE DIFICULTADES QUE LIMITAN LA CREATIVIDAD EN LOS ALUMNOS EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

Encuesta dirigida a los alumnos del Grado de Educación Primaria de Magisterio con el objetivo de mejorar los métodos de enseñanza. Se agradece la respuesta sincera, por su valor en la finalidad de mejora de los métodos de enseñanza.

DIFICULTADES que, en el ámbito académico, limitan el desarrollo de la creatividad...	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
1. Se fomenta el desarrollo de la imaginación en las clases					
2. Se busca la originalidad en las creaciones de los alumnos					
3. Tengo dificultades en la expresión oral y/o escrita					
4. Tengo experiencia previa en talleres de escritura creativa o dramatizaciones que hayan llevado a producciones propias y originales					
5. Tengo experiencia previa en el uso de herramientas TIC motivadoras que fomenten la participación activa, reflexiva y crítica (blog, wiki...) dentro del aula					
6. Mis profesores son creativos y contemplan la creatividad como objetivo básico					
7. Existe un vínculo motivador entre estudiantes y profesores					
8. Existe un clima pedagógico creativo favorable para el desarrollo de actividades					
9. Se programan eventos que favorecen el desarrollo de la creatividad en los estudiantes o estimulan/recompensan al alumno creativo					
10. Se promueve el pensamiento divergente en las clases					
11. Se fomenta la autonomía, autocontrol y responsabilidad de los alumnos en el proceso de aprendizaje					
12. Se atiende a factores motivacionales y emocionales (pasión, placer, motivación, interés) que favorecen procesos comprensivos y aprendizajes significativos					
13. La articulación teoría-práctica permite resolver situaciones concretas en mi futura práctica profesional					

Comenta, reflexivamente, qué otras dificultades encuentras...

Falta de motivación, poco trato de los factores emocionales y sentimentales. No gustaría que se realizaran actividades que despierten la creatividad.

CUESTIONARIO SOBRE DIFICULTADES QUE LIMITAN LA CREATIVIDAD EN LOS ALUMNOS EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

Encuesta dirigida a los alumnos del Grado de Educación Primaria de Magisterio con el objetivo de mejorar los métodos de enseñanza. Se agradece la respuesta sincera, por su valor en la finalidad de mejora de los métodos de enseñanza.

DIFICULTADES que, en el ámbito académico, limitan el desarrollo de la creatividad...	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
1. Se fomenta el desarrollo de la imaginación en las clases					
2. Se busca la originalidad en las creaciones de los alumnos					
3. Tengo dificultades en la expresión oral y/o escrita					
4. Tengo experiencia previa en talleres de escritura creativa o dramatizaciones que hayan llevado a producciones propias y originales					
5. Tengo experiencia previa en el uso de herramientas TIC motivadoras que fomenten la participación activa, reflexiva y crítica (blog, wiki...) dentro del aula					
6. Mis profesores son creativos y contemplan la creatividad como objetivo básico					
7. Existe un vínculo motivador entre estudiantes y profesores					
8. Existe un clima pedagógico creativo favorable para el desarrollo de actividades					
9. Se programan eventos que favorecen el desarrollo de la creatividad en los estudiantes o estimulan/recompensan al alumno creativo					
10. Se promueve el pensamiento divergente en las clases					
11. Se fomenta la autonomía, autocontrol y responsabilidad de los alumnos en el proceso de aprendizaje					
12. Se atiende a factores motivacionales y emocionales (pasión, placer, motivación, interés) que favorecen procesos comprensivos y aprendizajes significativos					
13. La articulación teoría-práctica permite resolver situaciones concretas en mi futura práctica profesional					

Comenta, reflexivamente, qué otras dificultades encuentras...

La principal dificultad que encuentro es la poca importancia que se le ha dado en el colegio o instituto, al desarrollo de nuestra creatividad, así que a la ausencia de estímulos que fomenten la creatividad.

Figura IV.14. Ejemplos de cuestionario sobre dificultades que limitan la creatividad en las aulas

4.4.1.2. Cuestionarios iniciales en Educación Secundaria Obligatoria

4.4.1.2.1. Proyecto 1. Hábitos de escritura y lectura (4º ESO)

GRUPO 4º A-AF (28 alumnos encuestados)

A. La escritura en tu plan de estudios

- ¿En cuántas de las asignaturas que recibes tienes que escribir un texto que no sea la respuesta a una pregunta concreta del manual del alumno?

En 1	En 2 o 3	En más de 4	En ninguna

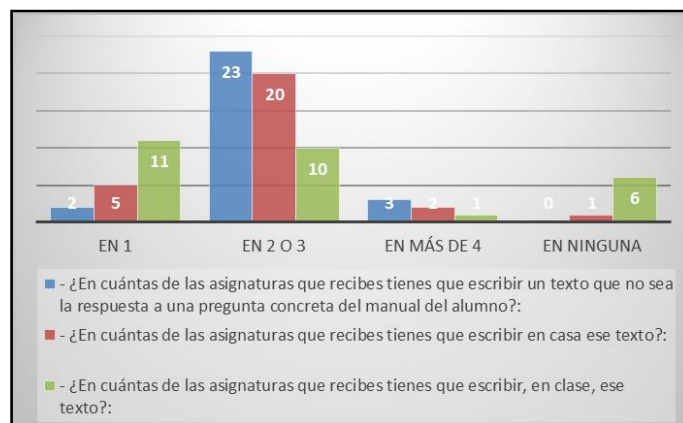
2	23	3	-

- ¿En cuántas de las asignaturas que recibes tienes que escribir en casa ese texto?

En 1	En 2 o 3	En más de 4	En ninguna
5	20	2	1

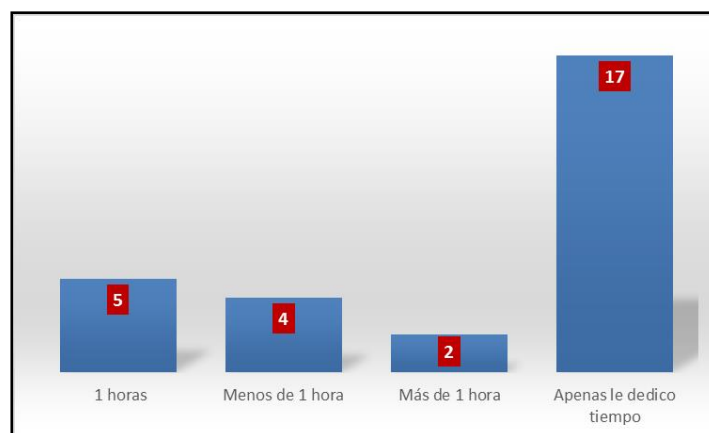
- ¿En cuántas de las asignaturas que recibes tienes que escribir, en clase, ese texto?

En 1	En 2 o 3	En más de 4	En ninguna
11	10	1	6



- ¿Cuántas horas a la semana dedicas a la escritura de textos creativos intencionados o con una voluntad comunicativa?

1 horas	Menos de 1 hora	Más de 1 hora	Apenas le dedico tiempo
5	4	2	17



B. Experiencia escritora en el aula

- Su escritura se ha basado, hasta ahora, en la mera respuesta a preguntas del libro del alumno, sin recibir más instrucciones.

Sí	No	Casi siempre

8	1	19

- Se solía debatir con el profesor sobre sus escritos.

Sí	No
13	15

- Se solía debatir con los compañeros sobre sus escritos.

Sí	No
10	18

- Se entendía la importancia de partir de una intención comunicativa antes de empezar a escribir un texto, como parte de su planificación.

Sí	No
5	23

- Se entendía la importancia de tener en cuenta el tono y la función con que utilizaras el lenguaje para no traicionar esa intención.

Sí	No
9	19

- Me habían explicado cómo puedo generar ideas para escribir de manera original, creativa (técnicas).

Sí	No
4	24

En caso de respuesta afirmativa, explica cómo de manera breve:

- *Poniendo ejemplos.*
- *Con un esquema de planificación.*
- Me explicaban la escritura como un proceso de lectura, relectura y reescritura constantes.

Sí	No
9	19

- Creo que la preocupación por la escritura ha estado siempre presente en el aula, entre los compañeros.

Sí	No
2	25

- Mis profesores fomentaban la creatividad y la originalidad en la creación de textos.

Sí	No
1	27

En caso de respuesta afirmativa, explica cómo de manera breve.

- He trabajado, antes, la lengua/literatura en forma de taller en el aula.

Sí	No
3	25

- Creo que la escritura creativa me ayuda a formarme culturalmente.

Sí	No
26	2

- Creo que escribir bien está poco valorado entre los alumnos o no lo suficiente.

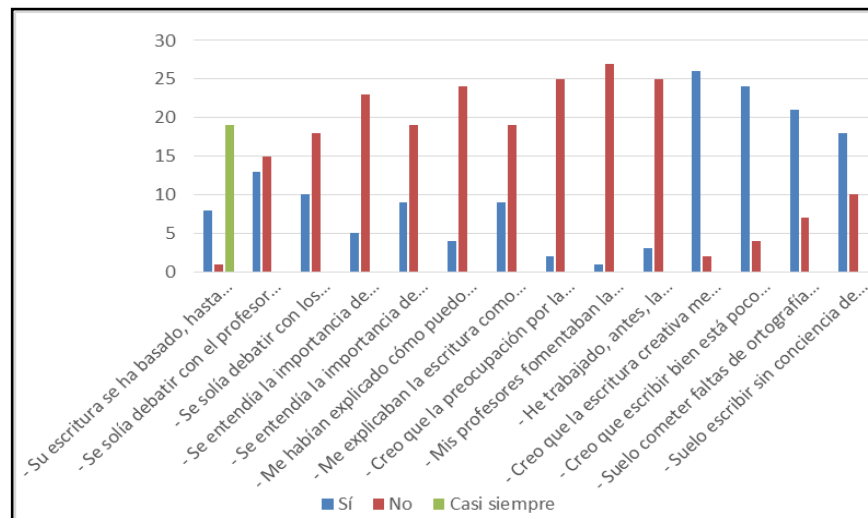
Sí	No
24	4

- Suelo cometer faltas de ortografía o errores de redacción en mis textos.

Sí	No
21	7

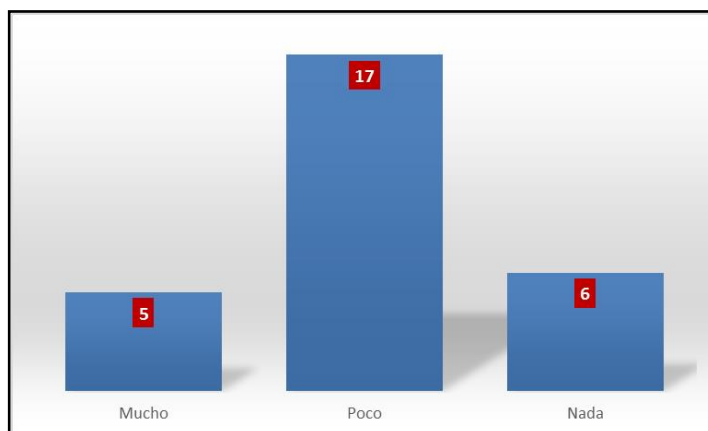
- Suelo escribir sin conciencia de estilo.

Sí	No
18	10



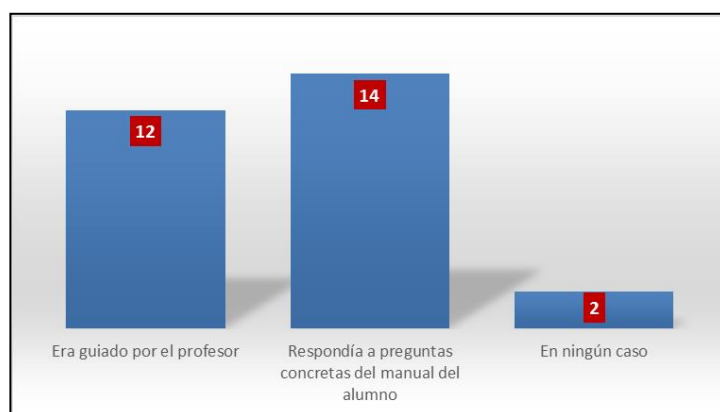
- ¿Te gusta escribir?:

Mucho	Poco	Nada
5	17	6



- En el trabajo de interpretación de textos literarios en el aula.

Era guiado por el profesor	Respondía a preguntas concretas del manual del alumno	En ningún caso
12	14	2



C. Hábitos de lectura y comprensión/interpretación de la lectura

- ¿Te gusta leer poesía?

Mucho	Poco	Nada
-	17	11

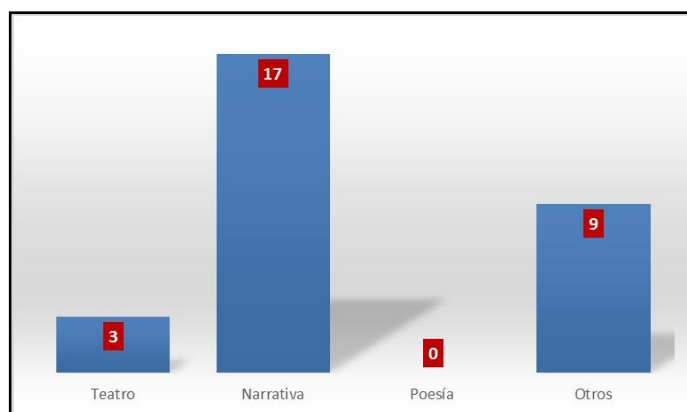
- ¿Te gusta leer relatos?

Mucho	Poco	Nada
12	12	4



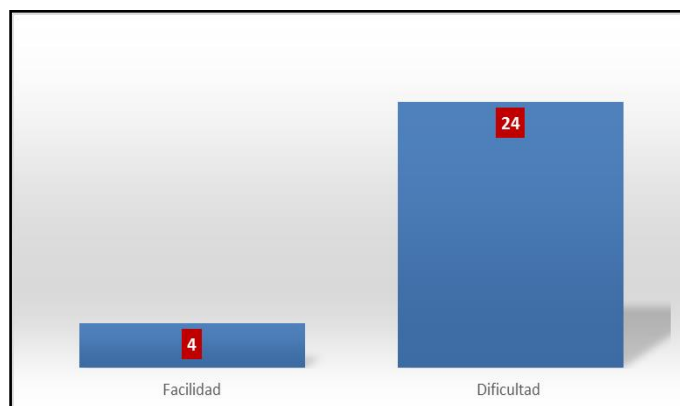
- ¿Qué es lo que más te gusta leer?

Teatro	Narrativa	Poesía	Otros
3	17	-	9



- ¿Comprendes un texto lírico con facilidad o con dificultad?:

Facilidad	Dificultad
4	24



COMENTARIO

En relación con la escritura en el plan de estudios experimentado a lo largo de la etapa de ESO, deducimos que el grupo, mayoritariamente, viene desarrollando escritura como respuesta a preguntas concretas de los manuales de las editoriales seleccionadas, así como en no más de tres asignaturas se les hace escribir en casa o en clase, sin que, significativamente, apenas le dediquen tiempo a escribir textos creativos con una voluntad o intención comunicativa concreta.

Su experiencia escritora en el aula, en general, se caracteriza por:

- Escribir como mera respuesta a preguntas del libro del alumno.
- No tener presente la importancia de partir de una determinada intención comunicativa antes de empezar a escribir un texto, como parte de su planificación, así como el tono y la función con que se utiliza el lenguaje de acuerdo con la intención o voluntad comunicativa que hay en su origen.
- No haber recibido información sobre cómo generar ideas antes de escribir para lograr la originalidad y creatividad del texto.
- No conocer el proceso de escritura, como lectura, relectura y reescritura constantes.
- No haber mostrado preocupación por la escritura más allá de cumplir con las actividades recomendadas.
- No haber encontrado profesores que fomentaran la creatividad y originalidad en la creación de textos.
- No haber trabajado la lengua o la literatura en clases como talleres.
- Escribir sin conciencia de estilo, así como sin faltas de ortografía o errores de redacción.
- Considerar que escribir bien no tiene mucho valor.

Por otra parte, se aprecia un mayor equilibrio al admitir que la escritura conllevaba debates con el profesor sobre los escritos o con los propios compañeros, y, en su mayoría, reconocen que la escritura creativa les ayuda a formarse culturalmente. Por último, en general, la mayoría reconoce no gustarle escribir y, en los trabajos de interpretación de textos literarios en el aula, o ser guiados por el profesor o limitarse a responder a preguntas concretas del manual del alumno.

Con relación a los hábitos de lectura y a la capacidad de comprensión e interpretación de aquella, el género narrativo es lo que más les gusta leer, si bien de forma insuficiente o mezquina, además de manifestar, con una amplia mayoría, tener dificultades para comprender los textos líricos.

HÁBITOS DE ESCRITURA Y LECTURA EN SECUNDARIA. CUESTIONARIO INICIAL

Encuesta dirigida a los alumnos de Educación Secundaria (4º ESO) con el objetivo de mejorar los métodos de enseñanza. Se agradece la respuesta sincera, por su valor en la finalidad de mejora de los métodos de enseñanza.

A. La escritura en tu plan de estudios

- ¿En cuántas de las asignaturas que recibes tienes que escribir un texto que no sea la respuesta a una pregunta concreta del manual del alumno?

☐ En 1.
☒ En 2 o 3.
☐ En más de 4.
☐ En ninguna.

- ¿En cuántas de las asignaturas que recibes tienes que escribir en casa ese texto?

☐ En 1.
☒ En 2 o 3.
☐ En más de 4.
☐ En ninguna.

- ¿En cuántas de las asignaturas que recibes tienes que escribir, en clase, ese texto?

☐ En 1.
☒ En 2 o 3.
☐ En más de 4.
☐ En ninguna.

- ¿Cuántas horas a la semana dedicas a la escritura de textos creativos intencionados o con una voluntad comunicativa?

☐ 1 hora.
☐ Menos de 1 hora.
☐ Más de 1 hora.
☒ Apenas le dedico tiempo.

B. Experiencia escritora en el aula:

- Se escritura se ha basado, hasta ahora, en la mera respuesta a preguntas del libro del alumno, sin recibir más instrucciones:

☐ Sí.
☐ No.
☒ Casi siempre.

- Se solía debatir con el profesor sobre sus escritos:

☒ Sí.
☐ No.

- Se solía debatir con los compañeros sobre sus escritos:

☐ Sí.
☒ No.

- Se entendía la importancia de partir de una intención comunicativa antes de empezar a escribir un texto, como parte de su planificación:

☐ Sí.
☒ No.

- Se entendía la importancia de tener en cuenta el tono y la función con que utilizaras el lenguaje para no traicionar esa intención:

☐ Sí.
☒ No.

- Me habían explicado cómo puedo generar ideas para escribir de manera original, creativa (técnicas):

☐ Sí.
☒ No.

En caso de respuesta afirmativa, explica cómo de manera breve.

Figura IV.15. Ejemplo de cuestionario sobre hábitos de escritura y lectura

GRUPO 4º BF (17 alumnos encuestados)

A. La escritura en tu plan de estudios

- ¿En cuántas de las asignaturas que recibes tienes que escribir un texto que no sea la respuesta a una pregunta concreta del manual del alumno?

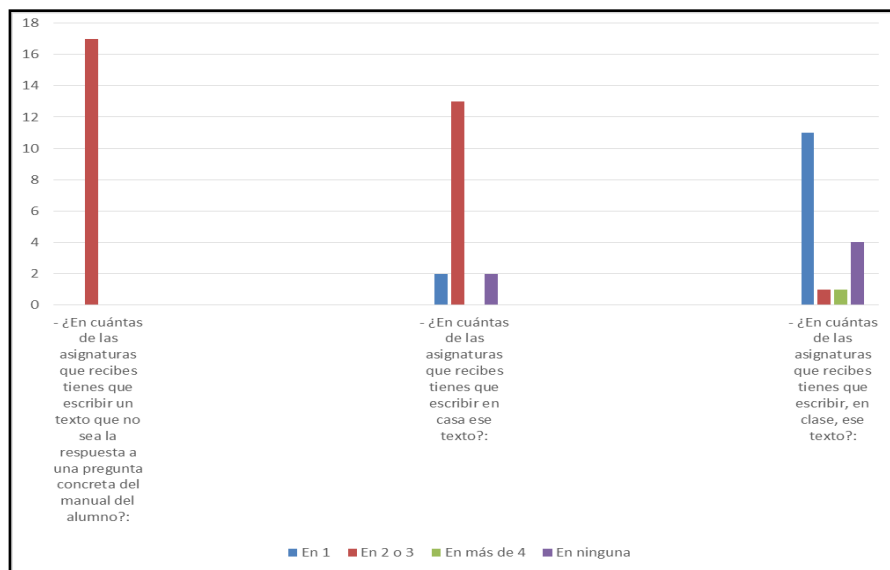
En 1	En 2 o 3	En más de 4	En ninguna
-	17	-	-

- ¿En cuántas de las asignaturas que recibes tienes que escribir en casa ese texto?

En 1	En 2 o 3	En más de 4	En ninguna
2	13	-	2

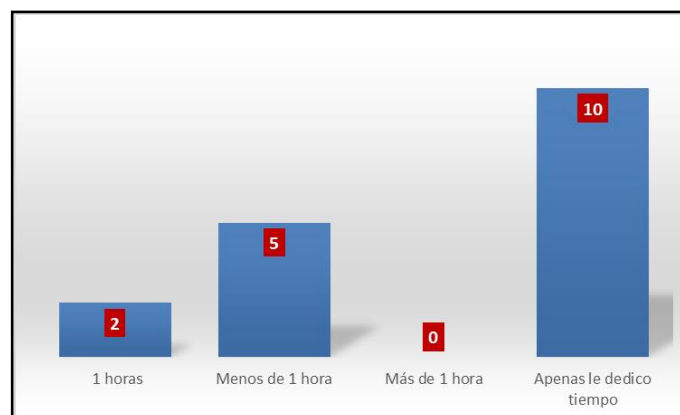
- ¿En cuántas de las asignaturas que recibes tienes que escribir, en clase, ese texto?

En 1	En 2 o 3	En más de 4	En ninguna
11	1	1	4



- ¿Cuántas horas a la semana dedicas a la escritura de textos creativos intencionados o con una voluntad comunicativa?

1 horas	Menos de 1 hora	Más de 1 hora	Apenas le dedico tiempo
2	5	-	10



B. Experiencia escritora en el aula

- Su escritura se ha basado, hasta ahora, en la mera respuesta a preguntas del libro del alumno, sin recibir más instrucciones.

Sí	No	Casi siempre
1	1	15

- Se solía debatir con el profesor sobre sus escritos.

Sí	No
11	5

- Se solía debatir con los compañeros sobre sus escritos.

Sí	No
6	11

- Se entendía la importancia de partir de una intención comunicativa antes de empezar a escribir un texto, como parte de su planificación.

Sí	No
3	14

- Se entendía la importancia de tener en cuenta el tono y la función con que utilizaras el lenguaje para no traicionar esa intención.

Sí	No
6	11

- Me habían explicado cómo puedo generar ideas para escribir de manera original, creativa (técnicas).

Sí	No
3	14

En caso de respuesta afirmativa, explica cómo de manera breve:

- *Se sugieren temas.*
- *Se ponen otros ejemplos para inspirarle un tema al alumno, se ponen otros ejemplos para ubicar al alumno, se explica detalladamente cómo generar ideas...*
- Me explicaban la escritura como un proceso de lectura, relectura y reescritura constantes.

Sí	No
8	9

- Creo que la preocupación por la escritura ha estado siempre presente en el aula, entre los compañeros.

Sí	No
4	13

- Mis profesores fomentaban la creatividad y la originalidad en la creación de textos.

Sí	No
1	16

En caso de respuesta afirmativa, explica cómo de manera breve.

- He trabajado, antes, la lengua/literatura en forma de taller en el aula.

Sí	No
-	17

- Creo que la escritura creativa me ayuda a formarme culturalmente.

Sí	No
17	-

- Creo que escribir bien está poco valorado entre los alumnos o no lo suficiente.

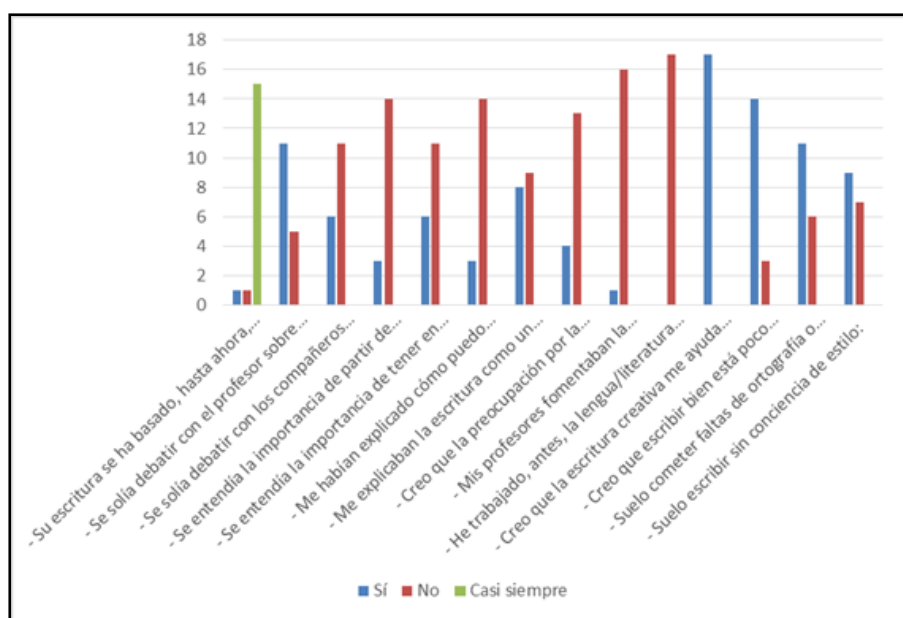
Sí	No
14	3

- Suelo cometer faltas de ortografía o errores de redacción en mis textos.

Sí	No
11	6

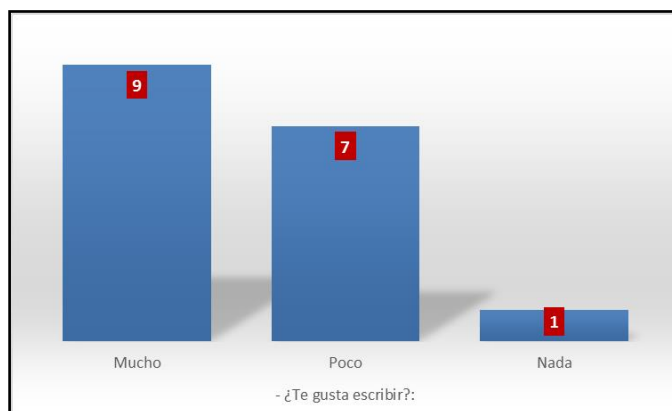
- Suelo escribir sin conciencia de estilo.

Sí	No
9	7



- ¿Te gusta escribir?

Mucho	Poco	Nada
9	7	1



- En el trabajo de interpretación de textos literarios en el aula.

Era guiado por el profesor	Respondía a preguntas concretas del manual del alumno	En ningún caso
8	9	-

C. Hábitos de lectura y comprensión/interpretación de la lectura

- ¿Te gusta leer poesía?

Mucho	Poco	Nada
5	9	3

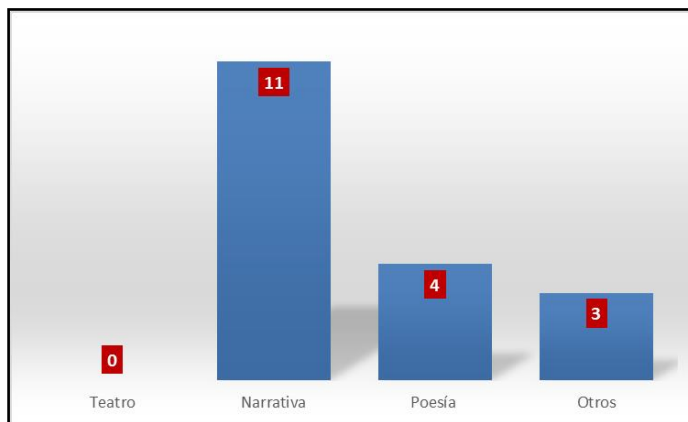
- ¿Te gusta leer relatos?

Mucho	Poco	Nada
7	9	1



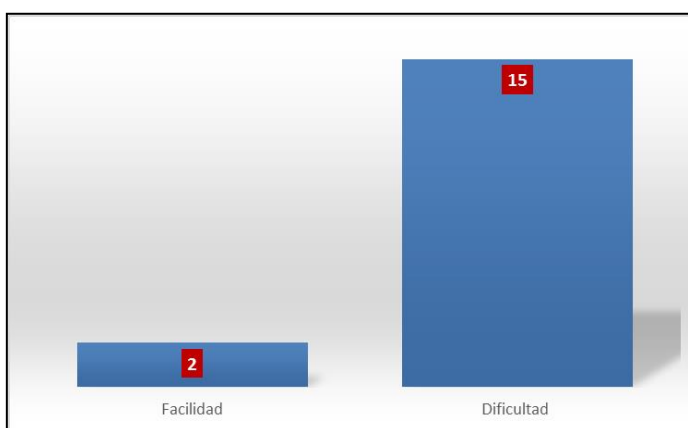
- ¿Qué es lo que más te gusta leer?

Teatro	Narrativa	Poesía	Otros
-	11	4	3



- ¿Comprendes un texto lírico con facilidad o con dificultad?

Facilidad	Dificultad
2	15



COMENTARIO

La valoración que hace este segundo grupo sobre el plan de estudios experimentado en relación con la escritura se caracteriza por reconocer, en su mayoría, que, en tan sólo dos o tres asignaturas, han debido escribir un texto que no haya obedecido a una pregunta concreta del manual del alumno; en no más de tres asignaturas, se les ha pedido escribir textos en casa o en clase, y apenas le dedican tiempo, a lo largo de la semana, a escribir textos creativos ajustados a una intención o voluntad comunicativa que ellos reconozcan.

Su experiencia escritora en el aula, en general, se caracteriza por:

- Escribir, casi siempre, como mera respuesta a preguntas del libro del alumno.
- Debatir sobre lo escrito con el profesor, si bien no o menos con los compañeros.

- No entender la importancia de partir de una intención comunicativa antes de empezar a escribir, como parte de su planificación.
- No haber sido instruido en técnicas para escribir de forma original y creativa.
- No comprender la relevancia de considerar el tono y la función con que se utiliza el lenguaje según la intención comunicativa inicial.
- Reconocer no haberse mostrado preocupación por la escritura entre los compañeros en el aula.
- No fomentarse la creatividad y originalidad en la creación de textos desde los profesores.
- No haber trabajado la lengua y la literatura en un aula-taller.

Por otra parte, también mayoritariamente, creen que la escritura creativa les ayuda a formarse culturalmente pero escribir bien no está suficientemente valorado entre los compañeros del aula. Reconocen cometer faltas de ortografía y errores de redacción en sus textos y, en buena parte, escribir con conciencia de estilo. En cualquier caso, la mitad de los alumnos admite gustarle mucho escribir y, en las actividades de interpretación de textos literarios dentro del aula, responder a preguntas concretas del libro de texto.

Los hábitos de lectura apuntan hacia admitir, mayoritariamente, leer narrativa, aun gustándole poco ni los relatos ni la poesía. Para esta última, encuentran dificultad en su comprensión casi en su totalidad.

HÁBITOS DE ESCRITURA Y LECTURA EN SECUNDARIA. CUESTIONARIO INICIAL

Encuesta dirigida a los alumnos de Educación Secundaria (4º ESO) con el objetivo de mejorar los métodos de enseñanza. Se agradece la respuesta sincera, por su valor en la finalidad de mejora de los métodos de enseñanza.

A. La escritura en tu plan de estudios

- ¿En cuántas de las asignaturas que recibes tienes que escribir un texto que no sea la respuesta a una pregunta concreta del manual del alumno?

☐ En 1.
☒ En 2 o 3.
☐ En más de 4.
☐ En ninguna.

- ¿En cuántas de las asignaturas que recibes tienes que escribir en casa ese texto?

☐ En 1.
☒ En 2 o 3.
☐ En más de 4.
☐ En ninguna.

- ¿En cuántas de las asignaturas que recibes tienes que escribir, en clase, ese texto?

☐ En 1.
☒ En 2 o 3.
☐ En más de 4.
☐ En ninguna.

- ¿Cuántas horas a la semana dedicas a la escritura de textos creativos intencionados o con una voluntad comunicativa?

☐ 1 hora.
☐ Menos de 1 hora.
☒ Más de 1 hora.
☐ Apenas le dedico tiempo.

B. Experiencia escritora en el aula

- Su escritura se la basaba, hasta ahora, en la mera respuesta a preguntas del libro del alumno, sin recibir más instrucciones:

☐ Sí.
☒ No.
☐ Casi siempre.

- Se solía debatir con el profesor sobre sus escritos:

☒ Sí.
☐ No.

- Se solía debatir con los compañeros sobre sus escritos:

☒ Sí.
☐ No.

- Se entendía la importancia de partir de una intención comunicativa antes de empezar a escribir un texto, como parte de su planificación:

☒ Sí.
☐ No.

- Se entendía la importancia de tener en cuenta el tono y la función con que utilizaras el lenguaje para no traicionar esa intención:

☒ Sí.
☐ No.

- Me habían explicado cómo puedo generar ideas para escribir de manera original, creativa (técnicas):

☒ Sí.
☐ No.

En caso de respuesta afirmativa, explica cómo de manera breve.

Se sugieren temas concretos para inspirarle un tema al alumno, se piden otros ejemplos para explicar al alumno, se explica detalladamente cómo generar ideas...

1

Figura IV.16. Ejemplo de cuestionario sobre hábitos de escritura y lectura

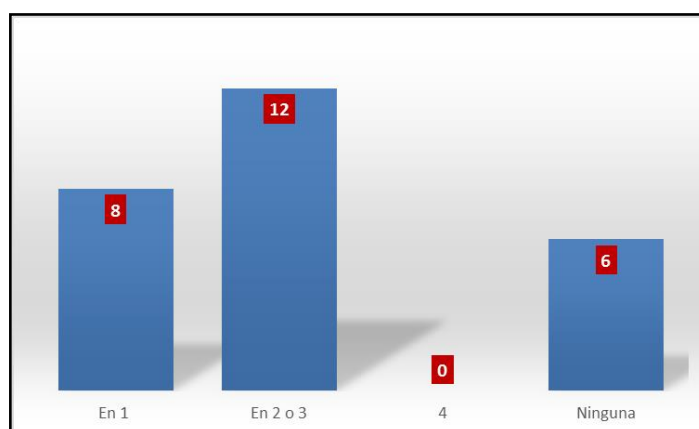
4.4.1.2.2. Proyecto 2. Hábitos de lectura y escritura creativa en las aulas (4º ESO)

4º ESO A-AF (26 alumnos encuestados)

A. La escritura en tu plan de estudios

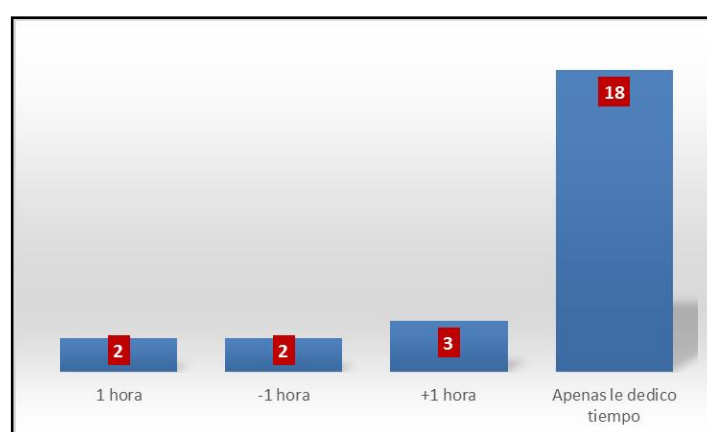
- ¿En cuántas de las asignaturas que recibes tienes que escribir un texto que no sea la respuesta a una pregunta concreta del manual del alumno?

En 1	En 2 o 3	En más de 4	En ninguna
8	12	-	6



- ¿Cuántas horas a la semana dedicas a la escritura de textos creativos intencionados o con una voluntad comunicativa?

1 hora	Menos de 1 hora	Más de 1 hora	Apenas le dedico tiempo
2	2	3	18



B. Experiencia escritora en el aula

- ¿Tu escritura se ha basado, hasta ahora, en la mera respuesta a preguntas del libro del alumno, sin recibir más instrucciones?

Sí	No	Casi siempre
5	1	20

- ¿Se solía debatir con el profesor sobre los escritos: intención comunicativa, generación de ideas...?

Sí	No
8	18

- ¿Se solía debatir con los compañeros sobre vuestros escritos observando errores y aciertos?

Sí	No
7	19

- ¿Se te enseñaba la importancia de partir de una intención comunicativa antes de empezar a escribir un texto, como parte de su planificación?

Sí	No
9	17

- ¿Se te enseñaba la importancia de tener en cuenta el tono y la función con que utilizaras el lenguaje para no traicionar esa intención?

Sí	No
7	19

- ¿Te habían explicado cómo puedes generar ideas para escribir de manera original, creativa (técnicas y estrategias)?

Sí	No
6	20

En caso de respuesta afirmativa, explica cómo de manera breve.

- ¿Te explicaban la escritura como un proceso de lectura, relectura y reescritura constantes?

Sí	No
5	21

- ¿Crees que la preocupación por la escritura ha estado siempre presente en el aula, entre los compañeros?

Sí	No
8	18

- ¿Tus profesores fomentaban la creatividad y la originalidad en la creación de textos?

Sí	No
8	18

En caso de respuesta afirmativa, explica cómo de manera breve (escribiendo ellos mismos, mostrando ejemplos de otros alumnos del centro...).

- ¿Has trabajado, antes, la lengua/literatura en forma de taller en el aula?

Sí	No
9	17

- ¿Crees que la escritura creativa te ayuda a formarte culturalmente?

Sí	No

24	2

- ¿Crees que escribir bien está poco valorado entre los alumnos o no lo suficiente?

Sí	No
23	2

- ¿Sueles cometer faltas de ortografía o errores de redacción en tus textos?

Sí	No
18	8

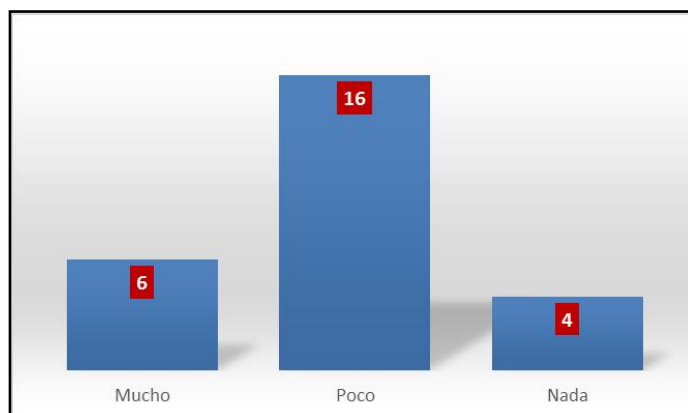
- ¿Sueles escribir sin conciencia de estilo?

Sí	No
19	7



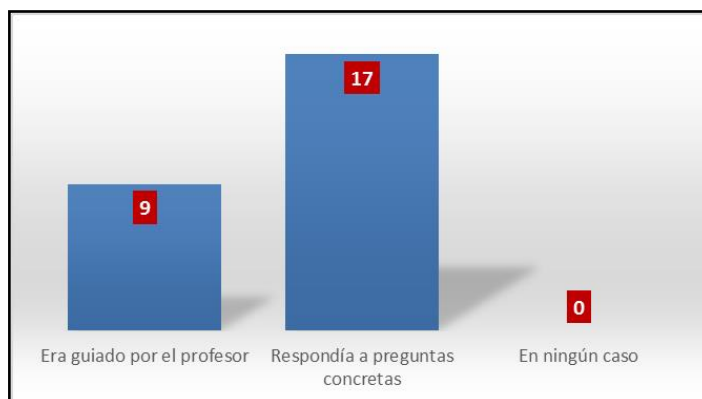
- ¿Te gusta escribir?

Mucho	Poco	Nada
6	16	4



- En el trabajo de interpretación de textos literarios en el aula.

Era guiado por el profesor	Respondía a preguntas concretas del manual del alumno	En ningún caso
9	17	-



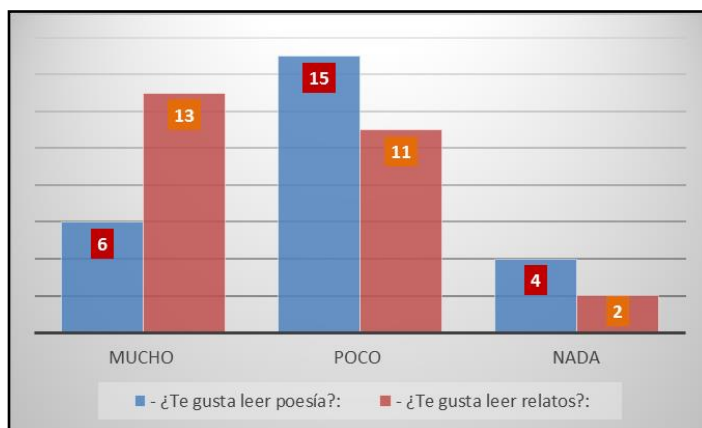
C. Hábitos de lectura y comprensión/interpretación de la lectura

- ¿Te gusta leer poesía?

Mucho	Poco	Nada
6	15	4

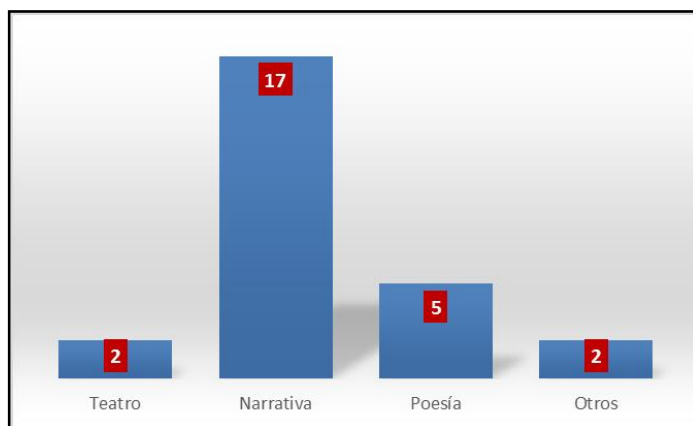
- ¿Te gusta leer relatos?

Mucho	Poco	Nada
13	11	2



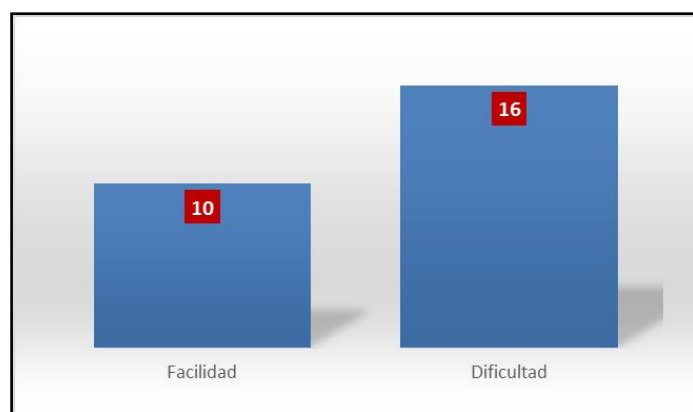
- ¿Qué es lo que más te gusta leer?

Teatro	Narrativa	Poesía	Otros
2	17	5	2



- ¿Comprendes un texto lírico con facilidad o con dificultad?

Facilidad	Dificultad
10	16

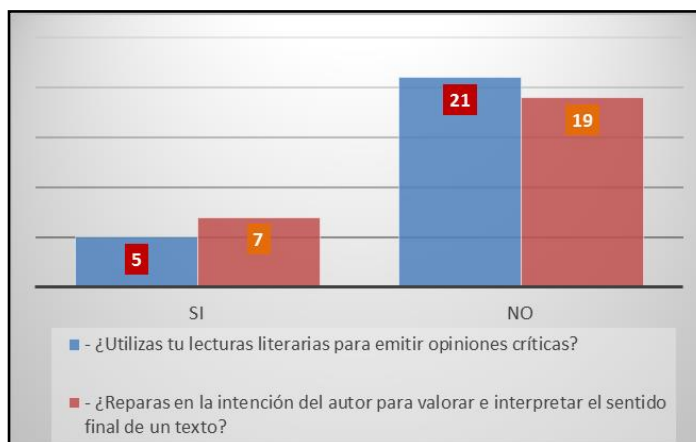


- ¿Utilizas tus lecturas literarias para emitir opiniones críticas?

Sí	No
5	21

- ¿Reparas en la intención del autor para valorar e interpretar el sentido final de un texto?

Sí	No
7	19



COMENTARIO

En relación con la escritura contemplada en sus planes de estudios de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en no más de tres asignaturas han tenido que escribir un texto que no sea respuesta a una pregunta concreta del libro del alumno, y, en su mayoría, admiten que apenas le dedican tiempo a lo largo de la semana a la escritura de textos creativos con voluntad o intención comunicativa determinada.

Su experiencia escritura en el aula se define, en general, por:

- Responder, casi siempre, a preguntas del libro del alumno, sin recibir más instrucciones.
- No iniciarse debate con el profesor sobre sus escritos, en torno a la intención, el modo de generar ideas, etc.
- No debatir con los compañeros sobre sus escritos en torno a errores y aciertos.
- No recibir información sobre la relevancia de partir de una intención comunicativa en su planificación, y de tener en cuenta el tono y la función con que se utiliza el lenguaje para no traicionar aquella.
- No recibir instrucciones en torno a técnicas para generar ideas que les permitan escribir de forma creativa y original, ni de la escritura como proceso de lectura, relectura y reescritura constantes.

También mayoritariamente reconocen que ni ha existido preocupación por la escritura entre los compañeros dentro del aula ni sus profesores fomentaban la creatividad y la originalidad en sus escritos ni han trabajado la lengua y la literatura con la modalidad de aula-taller; sin embargo, reconocen que la escritura creativa les ayuda a

formarse culturalmente. Por otra parte, mayoritariamente, aceptan que cometen faltas de ortografía y errores de redacción en sus textos, además de que no escriben con conciencia de tener o adquirir un estilo propio. Por último, en general, les gusta, poco o nada, escribir, y, en las actividades de interpretación de textos literarios en el aula, solían limitarse a responder a preguntas concretas del manual del alumno.

En cuanto a sus hábitos de lectura y su capacidad de comprensión e interpretación, en general:

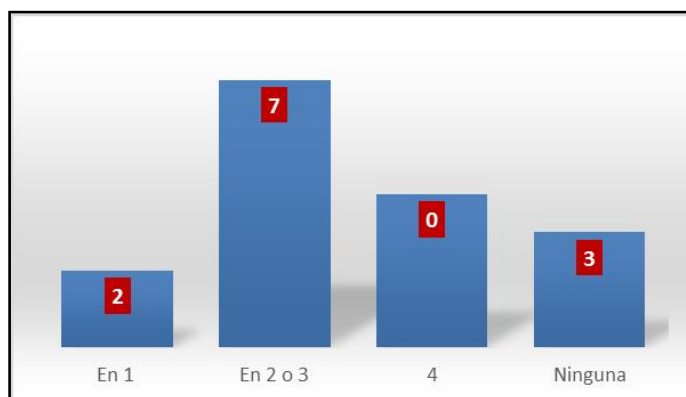
- Les gusta la lectura de poesía y de relatos.
- Encuentran dificultad para comprender los textos líricos.
- Utilizan las lecturas literarias para expresarse críticamente.
- Sin embargo, afirman no reparar en la intención del autor para interpretar el sentido final de un texto.

4º ESO B (12 ALUMNOS)

A. La escritura en tu plan de estudios

- ¿En cuántas de las asignaturas que recibes tienes que escribir un texto que no sea la respuesta a una pregunta concreta del manual del alumno?

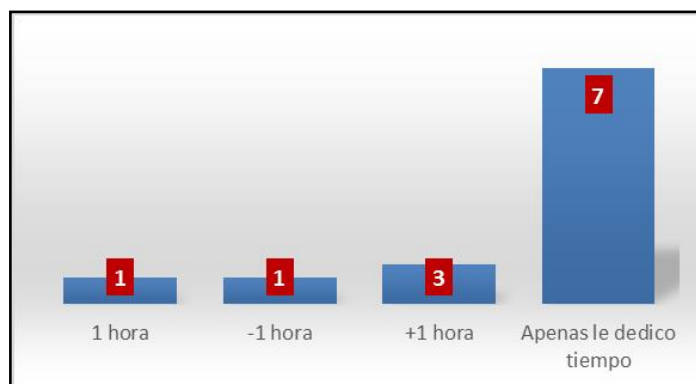
En 1	En 2 o 3	En más de 4	En ninguna
2	7	-	3



- ¿Cuántas horas a la semana dedicas a la escritura de textos creativos intencionados o con una voluntad comunicativa?

1 hora	Menos de 1 hora	Más de 1 hora	Apenas le dedico tiempo

1	1	3	7



B. Experiencia escritora en el aula

- ¿Tu escritura se ha basado, hasta ahora, en la mera respuesta a preguntas del libro del alumno, sin recibir más instrucciones?

Sí	No	Casi siempre
3	1	8

- ¿Se solía debatir con el profesor sobre los escritos: intención comunicativa, generación de ideas...?

Sí	No
3	9

- ¿Se solía debatir con los compañeros sobre vuestros escritos observando errores y aciertos?

Sí	No
4	8

- ¿Se te enseñaba la importancia de partir de una intención comunicativa antes de empezar a escribir un texto, como parte de su planificación?

Sí	No
1	11

- ¿Se te enseñaba la importancia de tener en cuenta el tono y la función con que utilizaras el lenguaje para no traicionar esa intención?

Sí	No
1	11

- ¿Te habían explicado cómo puedes generar ideas para escribir de manera original, creativa (técnicas y estrategias)?

Sí	No
2	10

En caso de respuesta afirmativa, explica cómo de manera breve.

- ¿Te explicaban la escritura como un proceso de lectura, relectura y reescritura constantes?

Sí	No
1	11

- ¿Crees que la preocupación por la escritura ha estado siempre presente en el aula, entre los compañeros?

Sí	No
4	8

- ¿Tus profesores fomentaban la creatividad y la originalidad en la creación de textos?

Sí	No
2	10

En caso de respuesta afirmativa, explica cómo de manera breve (escribiendo ellos mismos, mostrando ejemplos de otros alumnos del centro...).

- ¿Has trabajado, antes, la lengua/literatura en forma de taller en el aula?

Sí	No
-	12

- ¿Crees que la escritura creativa te ayuda a formarte culturalmente?

Sí	No
11	1

- ¿Crees que escribir bien está poco valorado entre los alumnos o no lo suficiente?

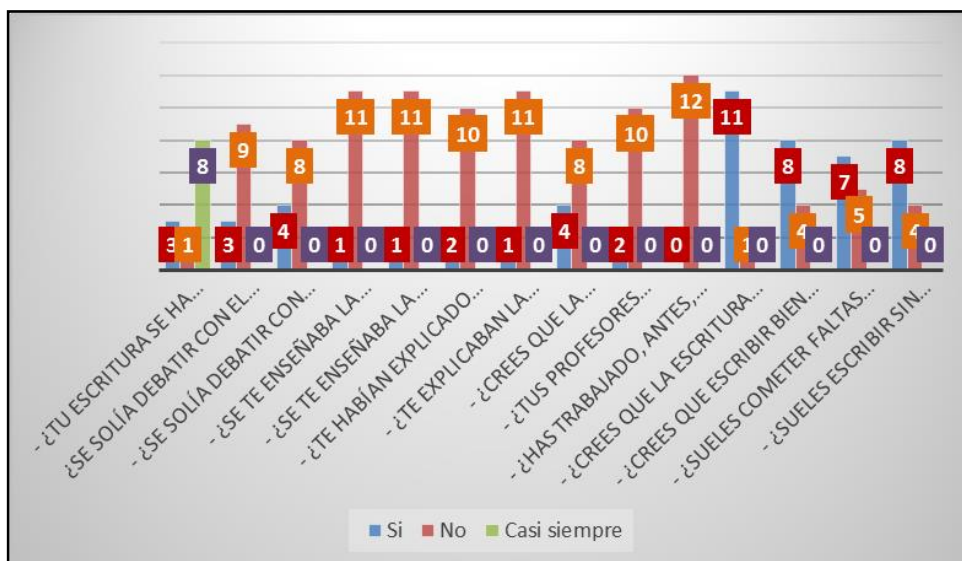
Sí	No
8	4

- ¿Sueles cometer faltas de ortografía o errores de redacción en tus textos?

Sí	No
7	5

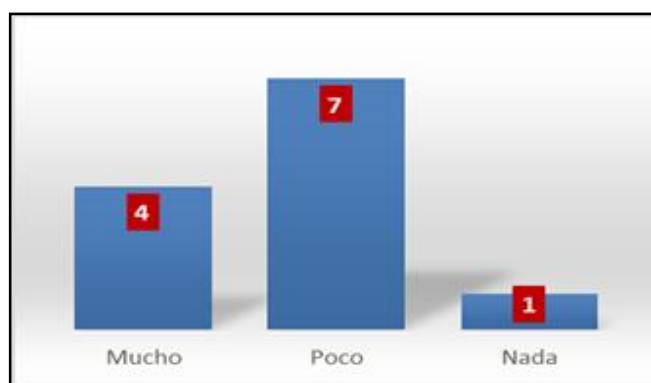
- ¿Sueles escribir sin conciencia de estilo?

Sí	No
8	4



- ¿Te gusta escribir?

Mucho	Poco	Nada
4	7	1



- En el trabajo de interpretación de textos literarios en el aula.

Era guiado por el profesor	Respondía a preguntas concretas del manual del alumno	En ningún caso
2	10	-

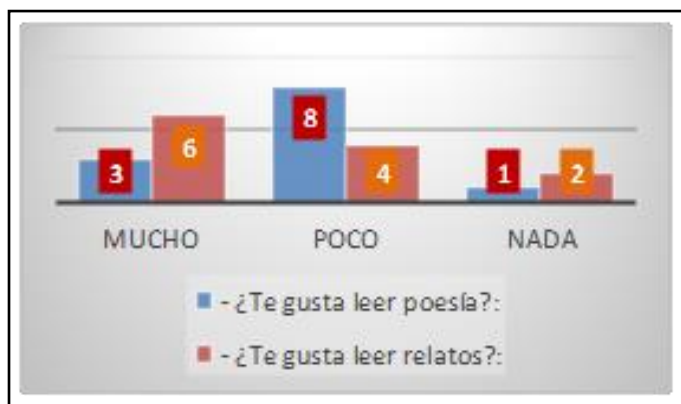
C. Hábitos de lectura y comprensión/interpretación de la lectura

- ¿Te gusta leer poesía?

Mucho	Poco	Nada
3	8	1

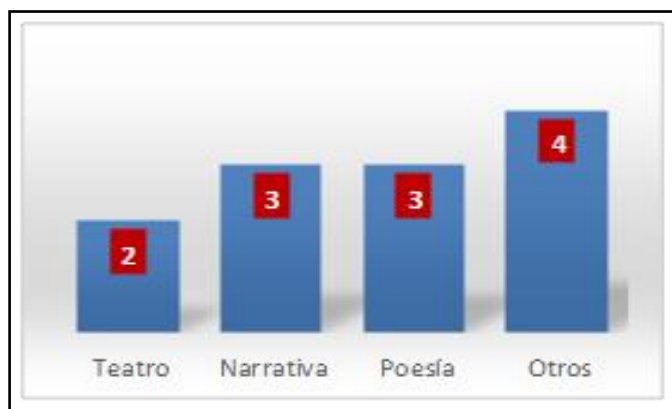
- ¿Te gusta leer relatos?

Mucho	Poco	Nada
6	4	2



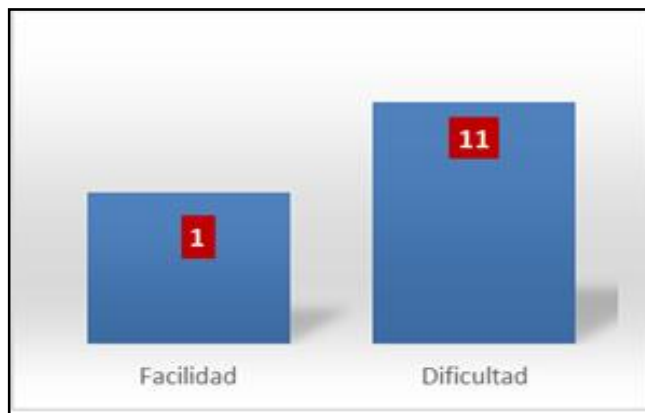
- ¿Qué es lo que más te gusta leer?

Teatro	Narrativa	Poesía	Otros
2	3	3	4



- ¿Comprendes un texto lírico con facilidad o con dificultad?

Facilidad	Dificultad
1	11



- ¿Utilizas tus lecturas literarias para emitir opiniones críticas?

Sí	No
-	12

- ¿Reparas en la intención del autor para valorar e interpretar el sentido final de un texto?

Sí	No
2	10

COMENTARIO

En relación con la escritura en sus planes de estudios –etapa de Educación Secundaria-, mayoritariamente, reconocen tener que escribir un texto que no sea respuesta a una pregunta concreta del manual del alumno en no más de tres asignaturas, incluso, en algún caso, en ninguna; además de apenas dedicarle tiempo a la escritura de textos creativos con una intención comunicativa definida previamente.

Su experiencia escritora en el aula se caracteriza por:

- Consistir, casi siempre, en una mera respuesta a preguntas del libro del alumno, sin recibir más instrucciones.
- Por lo general, no abrirse debate ni con el profesor sobre aspectos como la intención comunicativa o el modo de generar ideas ni con los compañeros para observar errores y aciertos.
- No recibir información sobre la relevancia de partir de una intención comunicativa como parte de la planificación de sus escritos ni del tono o la función con que se

utiliza el lenguaje para no traicionar su voluntad comunicativa ni de técnicas y estrategias para escribir de modo original y creativo ni de la escritura entendida como un proceso de lectura, relectura y reescritura constantes.

Asimismo, aunque la mitad del grupo cree que la preocupación por escribir ha estado presente en el aula entre ellos y no está valorada la escritura creativa suficientemente, los profesores no fomentaban la creatividad y la originalidad en la escritura ni conocían la modalidad de trabajo del aula-taller en lengua y literatura. Casi todos (ya conocen los resultados de talleres de cursos anteriores, de los que han podido conocer, incluso, su difusión en la prensa regional, y se han iniciado en el momento en que responden los tres grupos a este cuestionario inicial) creen que la escritura les ayuda a formarse culturalmente. En general, reconocen cometer faltas de ortografía o errores de redacción, sin tener conciencia de estilo; no gustarles mucho escribir y, para interpretar textos literarios en el aula, haberse limitado, sobre todo, a responder a preguntas concretas del manual del alumno, y sólo en algún caso, con la guía del profesor.

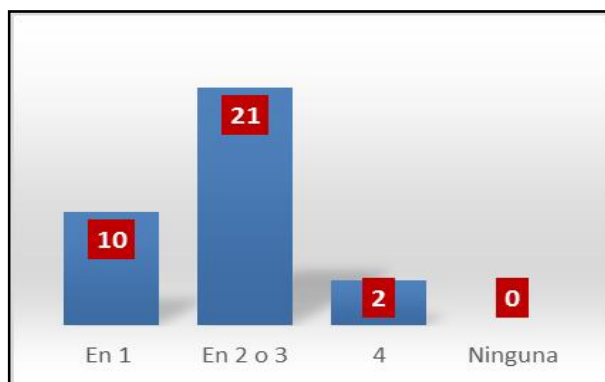
Los hábitos de lectura se caracterizan por admitir el escaso gusto por leer poesía, insuficiente gusto por leer relatos, mostrar opciones varias en sus gustos por todos los géneros. Y, en cuanto a la comprensión e interpretación de las lecturas, mayoritariamente, reconocer su dificultad para comprender un texto lírico, no utilizar sus lecturas literarias para emitir opiniones críticas y no acudir a la intención comunicativa para valorar e interpretar el sentido final de un texto.

4º ESO CF (33 ALUMNOS)

A. La escritura en tu plan de estudios

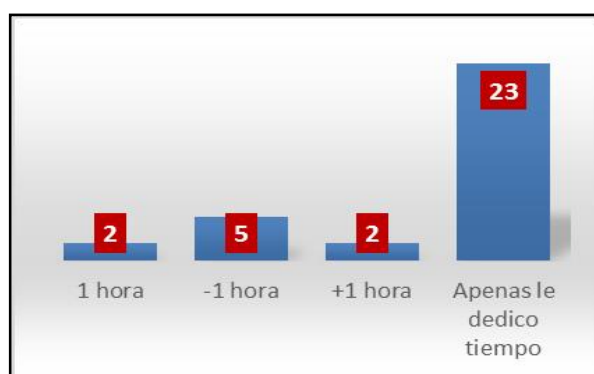
- ¿En cuántas de las asignaturas que recibes tienes que escribir un texto que no sea la respuesta a una pregunta concreta del manual del alumno?

En 1	En 2 o 3	En más de 4	En ninguna
10	21	2	-



- ¿Cuántas horas a la semana dedicas a la escritura de textos creativos intencionados o con una voluntad comunicativa?

1 hora	Menos de 1 hora	Más de 1 hora	Apenas le dedico tiempo
2	5	2	23



B. Experiencia escritora en el aula

- ¿Tu escritura se ha basado, hasta ahora, en la mera respuesta a preguntas del libro del alumno, sin recibir más instrucciones?

Sí	No	Casi siempre
7	3	23

- ¿Se solía debatir con el profesor sobre los escritos: intención comunicativa, generación de ideas...?

Sí	No
12	21

- ¿Se solía debatir con los compañeros sobre vuestros escritos observando errores y aciertos?

Sí	No
13	20

- ¿Se te enseñaba la importancia de partir de una intención comunicativa antes de empezar a escribir un texto, como parte de su planificación?

Sí	No
10	23

- ¿Se te enseñaba la importancia de tener en cuenta el tono y la función con que utilizaras el lenguaje para no traicionar esa intención?

Sí	No
9	24

- ¿Te habían explicado cómo puedes generar ideas para escribir de manera original, creativa (técnicas y estrategias)?

Sí	No
6	27

En caso de respuesta afirmativa, explica cómo de manera breve.

- ¿Te explicaban la escritura como un proceso de lectura, relectura y reescritura constantes?

Sí	No
10	23

- ¿Crees que la preocupación por la escritura ha estado siempre presente en el aula, entre los compañeros?

Sí	No
11	22

- ¿Tus profesores fomentaban la creatividad y la originalidad en la creación de textos?

Sí	No
14	19

En caso de respuesta afirmativa, explica cómo de manera breve (escribiendo ellos mismos, mostrando ejemplos de otros alumnos del centro...).

- ¿Has trabajado, antes, la lengua/literatura en forma de taller en el aula?

Sí	No
7	26

- ¿Crees que la escritura creativa te ayuda a formarte culturalmente?

Sí	No
28	3

- ¿Crees que escribir bien está poco valorado entre los alumnos o no lo suficiente?

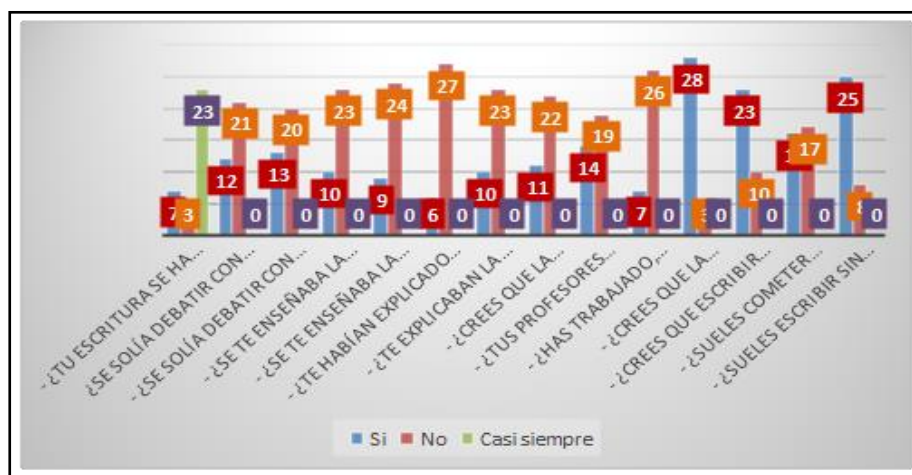
Sí	No
23	10

- ¿Sueles cometer faltas de ortografía o errores de redacción en tus textos?

Sí	No
16	17

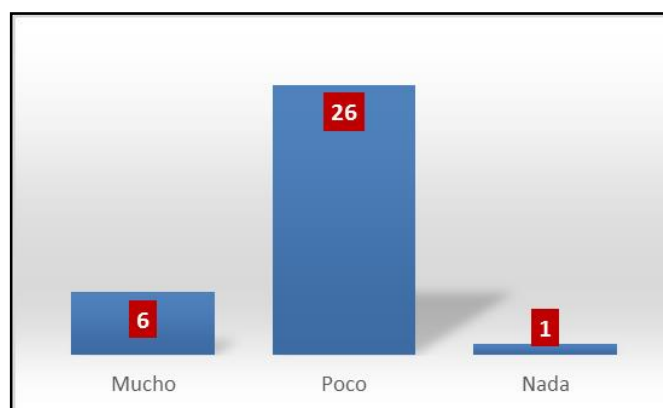
- ¿Sueles escribir sin conciencia de estilo?

Sí	No
25	8



- ¿Te gusta escribir?

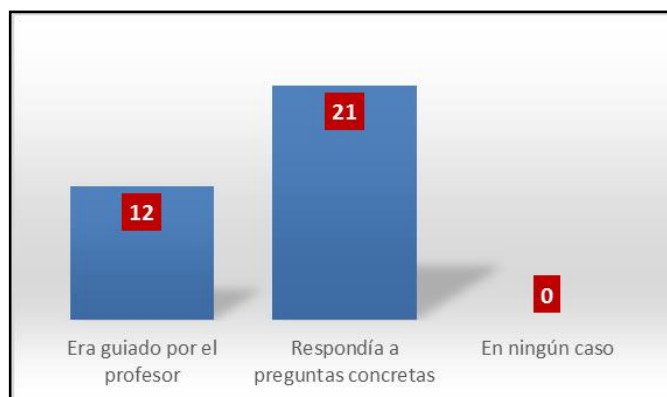
Mucho	Poco	Nada
6	26	1



- En el trabajo de interpretación de textos literarios en el aula.

Era guiado por el profesor	Respondía a preguntas concretas del manual del alumno	En ningún caso

12	21	-



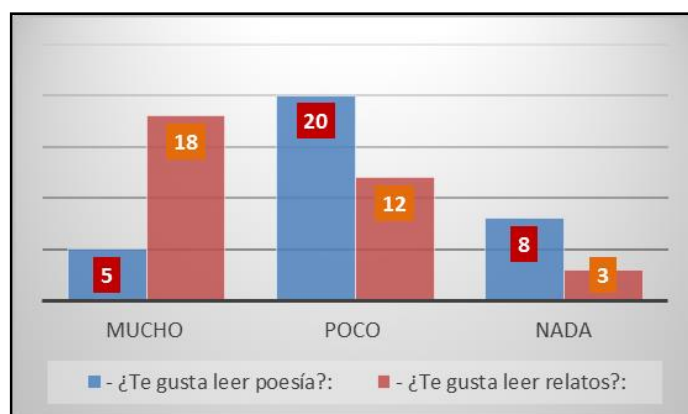
C. Hábitos de lectura y comprensión/interpretación de la lectura

- ¿Te gusta leer poesía?

Mucho	Poco	Nada
5	20	8

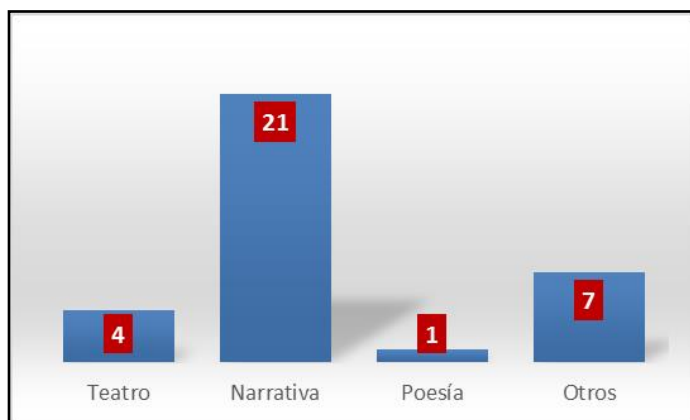
- ¿Te gusta leer relatos?

Mucho	Poco	Nada
18	12	3



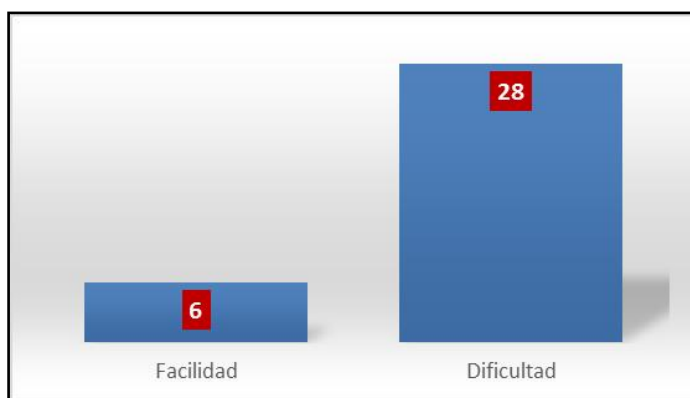
- ¿Qué es lo que más te gusta leer?

Teatro	Narrativa	Poesía	Otros
4	21	1	7



- ¿Comprendes un texto lírico con facilidad o con dificultad?

Facilidad	Dificultad
6	28



- ¿Utilizas tus lecturas literarias para emitir opiniones críticas?

Sí	No
5	28

- ¿Reparas en la intención del autor para valorar e interpretar el sentido final de un texto?

Sí	No
9	24



COMENTARIO

En relación con *la* escritura en el plan de estudios de este grupo bilingüe numeroso, donde, al igual que en los anteriores, ya se conocen resultados y divulgación en medios de talleres de escritura creativa anteriores y se ha iniciado la misma con ellos, admiten, en general, de forma mayoritaria, que sólo escriben textos que no sean respuesta a preguntas concretas de sus manuales en no más de tres asignaturas, además de que, en la misma medida, apenas dedican tiempo, a lo largo de la semana, a la escritura de textos creativos con un intención comunicativa definida.

Su experiencia escritora en el aula se define por:

- Estar basada, casi siempre, en la mera respuesta a preguntas concretas del libro del alumno.
- En su mayoría, no contar con debates con el profesor ni con los compañeros en torno a aspectos de la escritura, errores y aciertos.
- No recibir información sobre la importancia de partir de una intención comunicativa previa como parte de la planificación de su escritura o del tono y la función con que se usa el lenguaje para no traicionar esa misma intención ni de cómo generar ideas para escribir de forma original y creativa.
- No darles a entender la escritura como proceso de lectura, relectura y reescritura constantes.

En su mayoría, creen que no ha existido preocupación por la escritura en el aula, además de que los profesores tampoco fomentaban la creatividad y la originalidad de

aquella, no habiendo conocido, hasta ahora, la modalidad de trabajo del aula como taller de escritura.

Por el contrario, casi todos creen que la escritura creativa les ayuda a formarse culturalmente y que escribir bien está valorado insuficientemente entre los alumnos. Por otra parte, aunque, en general, les gusta escribir poco y admiten que sin conciencia de estilo, la mitad cree que no suele cometer faltas de ortografía ni errores de redacción. Y, en el trabajo de interpretación de textos literarios en el aula, la mayoría admite que se ha limitado a la respuesta a preguntas concretas de su libro de texto.

En relación con los hábitos de lectura, es general el escaso o nulo gusto por la lectura de poesía. Sólo algo más de la mitad admite gustarle mucho la lectura de relatos, si bien admiten, en una mayoría amplia, que el narrativo es el género que más les gusta. Por último, en relación con la comprensión e interpretación de las lecturas, mayoritariamente, admiten encontrar dificultades para comprender los textos líricos, así como no utilizar sus lecturas literarias para emitir opiniones críticas ni reparar en la intención comunicativa para interpretar el sentido final de un texto.

PROYECTO DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. 2015-16
CUESTIONARIO SOBRE HÁBITOS DE LECTO-ESCRITURA Y ESCRITURA CREATIVA EN LAS AULAS
LOS PASOS DEL SILENCIO

LEER Y ESCRIBIR COMO ACTOS HUMANOS DE TRASCENDENCIA SOCIAL CON UN ENFOQUE EDUCATIVO
COMPETENCIAL: DE LA MEMORIA HISTÓRICA A LA CONCIENCIA CRÍTICA SERENA Y SOLIDARIA CON EL
HIPERTEXTO IMAGINATIVO DE LA MICROFICCIÓN

A. **La escritura en tu plan de estudios:**
- ¿En cuántas de las asignaturas que recibes tienes que escribir un texto que no sea la respuesta a una pregunta concreta del manual del alumno?
☒ En 1.
☐ En 2 o 3.
☐ En más de 4.
☐ En ninguna.
- ¿Cuántas horas a la semana dedicas a la escritura de textos creativos intencionados o con una voluntad comunicativa?
☐ 1 hora.
☒ Menos de 1 hora.
☐ Más de 1 hora.
☐ Apenas le dedico tiempo.

B. **Experiencia escritora en el aula:**
- ¿Tu escritura se ha basado, hasta ahora, en la mera respuesta a preguntas del libro del alumno, sin recibir más instrucciones?
☐ Sí.
☐ No.
☒ Casi siempre.
- ¿Se solía debatir con el profesor sobre los escritos: intención comunicativa, generación de ideas...?
☐ Sí.
☒ No.
- ¿Se solía debatir con los compañeros sobre vuestros escritos observando errores y aciertos?
☐ Sí.
☐ No.
- ¿Se te enseñaba la importancia de partir de una intención comunicativa antes de empezar a escribir un texto, como parte de su planificación?
☐ Sí.
☒ No.
- ¿Se te enseñaba la importancia de tener en cuenta el tono y la función con que utilizaras el lenguaje para no traicionar esa intención?
☒ Sí.
☐ No.
- ¿Te habían explicado cómo puedes generar ideas para escribir de manera original, creativa (técnicas y estrategias)?
☐ Sí.
☒ No.
En caso de respuesta afirmativa, explica cómo de manera breve.

- ¿Te explicaban la escritura como un proceso de lectura, relectura y reescritura constantes?
☒ Sí.
☐ No.
- ¿Crees que la preocupación por la escritura ha estado siempre presente en el aula, entre los compañeros?
☐ Sí.
☒ No.

1

Figura IV.17. Ejemplo de cuestionario sobre hábitos de lectura y escritura y escritura creativa

4.4.2. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE CUESTIONARIOS SOBRE EL PROCESO

4.4.2.1. Cuestionarios sobre el proceso en el Grado de Magisterio

4.4.2.1.1. Sobre actividades intertextuales

CUESTIONARIO SOBRE ACTIVIDADES INTERTEXTUALES EN EL GRADO DE MAGISTERIO (EDUCACIÓN PRIMARIA) – 52 alumnos encuestados-

ANTICIPACIÓN

Antes de realizar la lectura de los poemas propuestos, basándote en el título, responde:

1. ¿Qué te sugiere el título de cada texto?:

a) “Buster Keaton busca por el bosque a su novia, que es una vaca”.

- Es un toro.	4
- Su novia está gorda.	7
- Es un ganadero, un granjero o un pastor.	3
- Una historia de amor en el bosque.	10
- Una historia fantástica.	12
- Aprecio por la naturaleza.	9
- Otros (intriga, comicidad, ironía, amor imposible).	7

b) “El poeta pide a su amor que le escriba”.

- Historia de desamor, sufrimiento y reproche.	37
- Escritura, carta.	5
- Historia de amor en la distancia.	9

- Nada.	1

c) “El puente”.

- Unión.	10
- Cambio, vida o camino hacia otro estado.	15
- Paso del tiempo.	5
- Historia de amor.	8
- Soledad.	2
- Nada.	2
- Otros (drama, tragedia, aventura, robo, espacio, solución...).	10

d) “En el supermercado”

- Encuentro, historia (amor...).	24
- Cotidianeidad, rutina.	13
- Elección en la vida.	3
- Valoración de lo sencillo.	2
- Otros (humor, indecisiones, búsqueda, paso del tiempo, comida...).	7
- Nada.	3

2. ¿De qué crees que va a tratar cada poema?

“Buster Keaton busca por el bosque a su novia, que es una vaca”

- Historia de la búsqueda del amor.	17
- Amor por la naturaleza y los animales.	12
- Una historia cómica.	4
- Otros (soledad, fábula, fantasía, locura...).	16
- Nada.	3

“El poeta pide a su amor que le escriba”

- Búsqueda del amor.	20
- Dolor por desamor o distancia.	20
- Otros (soledad...).	8
- Escritura.	1
- Nada.	3

“El puente”

- Un amor imposible o una unión.	15
- Un suceso ocasional en ese lugar.	7
- Un cambio en la vida.	15
- Paso del tiempo.	4
- Otros (tragedia, autoayuda...).	3
- Nada	8

“En el supermercado”

- Un suceso ocasional y rutinario en ese lugar.	21
- Una historia de amor.	10
- Otros (necesidad, vida saludable, descripción del lugar...).	11
- Nada.	10

COMENTARIO

En relación con la pregunta sobre el contenido de los distintos poemas a partir del título, la variedad tan amplia de respuestas nos lleva a manifestar, en primer lugar, que la mayoría, desconocedora de estos textos, no acierta a concretar el tema del que tratan. Y, en general, acuden al tópico de la historia de amor o a las connotaciones y simbología que se atribuyen a ciertas palabras del título. En otros casos, surgían ideas sobre su posible contenido cuando se les llevaba a conectar el título con sus

experiencias personales, si bien seguía siendo una respuesta mayoritaria el contenido amoroso en todos los poemas.

COMPRENSIÓN

3. ¿En qué momento te das cuenta de que estás comprendiendo el poema?

Tras varias lecturas.	6
Cuando se ha captado el sentido.	11
Tras la lectura grupal dramatizada, con interacción de pareceres.	12
Tras encontrar conexión con sus vivencias.	8
Tras la intervención de la profesora comentando y con su lectura dramatizada.	7
Cuando se llega a conectar unas ideas con otras y establecer relaciones con otros textos.	5
Cuando esa lectura lleva a leer otros poemas.	2
Cuando provoca disfrute y entretenimiento.	3

COMENTARIO

Las respuestas de los alumnos ponen de manifiesto sus dificultades para comprender el texto poético. El hecho de no haber sido conocidos por ellos no facilitaba esta fase, que requería, pues, de varias lecturas dramatizadas en el aula para captar el sentido asociado a cambios de entonación, de conexión con temas e ideas de otros poemas que se evocaban, de relación también con sus propias vivencias personales y de la relación entre las mismas palabras y versos dentro de la composición.

INTERPRETACIÓN

4. ¿Qué te ayudó a interpretar el poema?

- Leerlo varias veces (lecturas dramatizadas).	13

- Guía de la profesora (dramatización; relación con otros poemas, conexión título, palabras clave, vivencias, sentimientos...).	22
- Descubrir la emoción o sentimiento que suscita.	3
- Puesta en común. Participación de los compañeros.	18
- Dominio de vocabulario.	1
- Acudir a palabras clave.	7
- Emplear un lenguaje sencillo en el aula.	1
- Relacionar título con el resto del poema, palabras clave y otros.	8
- Conectar con sus vidas.	1
- Trabajarlos en el aula.	1

5. ¿Qué aspecto crees que hace que el poema sea interesante o que te guste?

- Conexión con su vida, creencias, sentimientos, pensamientos.	25
- Temas significativos, de actualidad, de repercusión social, polémicos.	15
- Intervención de la profesora.	14
- Comprenderlo.	8
- Lenguaje sencillo.	11
- Puesta en común.	5
- Musicalidad.	1

COMENTARIO

Las respuestas de cada pregunta ponen de manifiesto; primero, que el entendimiento final del texto lo atribuyen, mayoritariamente, a la lectura grupal dramatizada; la guía de la profesora, que les lleva a establecer relaciones entre palabras, ideas, otros textos, sus vidas y la participación de los compañeros aportando opiniones y lecturas con una entonación adecuada. Segundo, que el aspecto que más interés

generaba en ellos para conseguir el gusto por esa lectura poética es, sobre todo, la conexión con sus propias vidas, seguido de la actualidad y repercusión social de sus temas, la intervención de la profesora y la sencillez del lenguaje de estos textos propuestos.

ACTIVIDADES INTERTEXTUALES

6. ¿En qué momento te has implicado más?

- Cuando se ha encontrado conexión con sus vidas.	2
- Cuando se ha comprendido.	12
- Cuando se han escrito los primeros textos creativos.	27
- Cuando han participado todos (leyendo, interpretando...). Puesta en común con la profesora.	13

7. ¿Qué crees haber aportado al grupo?

- Opiniones, ideas, sentimientos... para la interpretación y creación.	30
- Imaginación.	5
- Creatividad.	4
- Participación, implicación, motivación.	9
- Poco.	4
- Nada.	1

8. ¿Crees que la modalidad de *taller* te ayuda a comprender, interpretar y crear?

- <i>Sobre todo, una vez comprendido se hace más fácil la interpretación y la creación.</i>
- <i>Te hace poner en práctica todas estas cosas. Y como mejor se aprende es con la práctica.</i>
- <i>He podido comprender mejor cuál es el procedimiento para la creación de textos y también me ha servido para mejorar mi interpretación de los textos.</i>
- <i>Vemos la poesía desde un punto de vista diferente y cómo presentarla al alumno para</i>

que la entienda.

- *Ya que se basa en trabajar de todas las formas posibles la poesía.*
- *A que seamos capaces de hacer todo esto y tambien seamos capaces de ayudar a nuestros alumnos a hacerlo.*
- *Por supuesto, ya que en el taller es donde realmente se crea y se escribe de verdad, inventas y se desarrolla la creatividad.*
- *Sí, porque te implicas a la hora de leer los poemas para comprenderlos, interpretarlos y crearlos. Esto es importante porque como futura docente, primero tengo que entender yo los poemas para luego, enseñárselo a los alumnos.*
- *Sí, puesto que para ser docentes tenemos que saber crear actividades para los alumnos, y antes debemos comprender e interpretar las actividades que les pongamos y el origen de estas actividades.*
- *Sí, todas las actividades han ido orientadas a la lectura de textos y su creación ayudándonos a potenciar nuestro pensamiento crítico y reflexivo.*
- *Sí, porque avanzamos poco a poco y tenemos tiempo para practicar.*
- *Por supuesto que ayuda, a los dos primeros por medio de la lectura de poemas y relatos breves y al tercer apartado por la creación de haikus.*
- *Sí, te hace crecer como persona y antes de desarrollarlo en un aula debes tener claro como se hace y deber entenderlo.*
- *He podido conocer qué son los haikus y cómo se llega a escribir alguno con sentido. La explicación de la profesora y la lectura de algunos ejemplos me ha ayudado a comprender, interpretar y tener algunas nociones básicas para poder crear.*
- *Sí, ya que nos permitirá crear actividades en nuestro futuro trabajo, y debemos llevarlo a la práctica desde un principio, como estudiantes.*
- *Sí, creo que me ha ayudado a todo eso. Normalmente es todo de memoria y no pensamos, así que creo que es una actividad muy importante tanto a nivel académico como cultural y personal.*

- *Sí, porque trabajaba la comprensión, la interpretación y la creación.*
- *Sí, porque ha sido algo progresivo que me ha ayudado a experimentar tanta teoría a la que estamos acostumbrados.*
- *Sí, porque aunque sea muy trabajoso, esto hace que busquemos dentro de nosotros y seamos creativos y nos esforcemos más estar todo en nuestras manos.*
- *Sí, porque me permite conocer lo que aportan los demás y que yo no era capaz.*
- *Sí, y además en otros ámbitos de la vida porque hemos conectado con nuestras propias experiencias de forma muy enriquecedora.*
- *Sí, porque llevaba a la práctica las ideas, además de que se fomentaba la creatividad.*
- *Permite crear al mismo tiempo que nos divertimos.*
- *Sí, y lo que hacen y piensan los demás me sirve de estímulo porque me ayuda a descubrir lo que no sé o no se me ocurre en el momento.*
- *Sí, es algo novedoso que nunca había hecho y te ayuda a la creatividad y la imaginación.*
- *Sí, porque he tenido la libertad de crear, algo que antes no solía hacer, he aprendido a interpretar mejor las creaciones de mis compañeros que me servía para verle el sentido a lo que yo misma hacía.*
- *Sí, he podido acercarme al hecho literario viendo la utilidad de la poesía para enseñarla a los alumnos y que aprecien la belleza de este género.*
- *Sí, porque te exige creatividad e imaginación.*
- *Sí, gracias a abordar los contenidos de forma más lúdica y lograr más implicación entre todos.*
- *Creo que sí porque me di cuenta de que creando yo me facilitaba comprender e interpretar mejor los textos de otros.*
- *Sí, ya que da la oportunidad de crear y acceder a lo que otros crean, piensan, opinan...*

- *Sí, y con la ayuda del grupo y la profesora el diálogo que se crea es muy enriquecedor.*
- *Sí, porque nos hacía pensar y escribir.*
- *Sí, aunque seamos un grupo muy numeroso para un taller, siento haber trabajado la literatura de un modo mucho más cercano, me he sentido más implicado y he conocido conceptos y materiales que me han permitido escribir de forma variada y con sentido, parándome en algo en lo que no se nos había insistido antes y es que lo que escribíamos esté subordinado a una intención de transmitir algo.*
- *Me ha ayudado a crear textos que hasta ahora no pensaba que podría crear yo misma, así como a expresar sentimientos que normalmente oculto.*
- *Sí, creo que me ha ayudado a leer poesía y entenderla. Y a darme cuenta que si no consigo leerla no puedo escribirla.*
- *Sí, sobre todo la práctica con la poesía más que de forma teórica.*
- *Sí, me ayuda además a pensar en ponerlo en práctica en el futuro con alumnos.*
- *Sí, es un método eficaz para trabajar la escritura creativa a la vez que la comprendes y la interpretas.*
- *Sí, porque me ha permitido acercarme de un modo más analítico y personal a la poesía y con los microcuentos a la creatividad.*
- *Sí, es un recurso que además da mayor libertad para la creatividad.*
- *Por supuesto, ha permitido mejorar destrezas lingüísticas y principalmente nuestra sensibilidad estética.*
- *Sí, porque hasta ahora ni leía poesía porque no la entendía o me aburría.*
- *Sí, y una de las cosas que más puede ayudar para aplicarlo es el hecho de sugerente en mis creaciones. Los talleres sirven para aprender, motivar, ayudar a coger ideas y a entender e interpretar otros textos.*
- *Sí, y me ha ayudado a desenvolverme un poco en algo que pensaba imposible, como*

leer poesía y escribir de forma creativa en clase.

- Creo que sí, porque hace que me implique más que en la simple transmisión de conocimientos teóricos sin más.

- Sí, creo que es muy útil para aplicarlo en las prácticas en el futuro.

- Sí, se realiza un trabajo completo con los textos.

9. ¿Qué actividad te parece más interesante? ¿Por qué?

- Creación de haikus y microcuentos.

35

MOTIVOS:

- Se comparten pensamientos y visiones del mundo para un debate.
- Ha fomentado la participación.
- Requieren imaginación y concentración.
- Son textos novedosos.
- Ayudan a crear otros textos.
- Utilidad para un futuro como docentes.
- Desarrollan la creatividad.
- Sorpresa ante la sencillez expresiva y la fuerza imaginativa.
- Facilita el uso consciente de lo aprendido antes sobre el lenguaje literario con sorpresa.
- Intriga contenida aun siendo breves.
- Ayuda a encontrar el mundo de la creación literaria como un descubrimiento novedoso e interesante.
- El potencial expresivo de la relación con las imágenes.
- Invita a crear en cualquier sitio.

- Creación de cartas. MOTIVOS: - Fomenta el gusto por la escritura. - Se comparten pensamientos y visiones del mundo para un debate. - Utilidad para un futuro como docentes.	7
- Lectura dramatizada y puesta en común. MOTIVOS: - Ayudan a crear debate en el aula y facilitan la interpretación. - Facilitan la vivencia de los textos. - Enriquece el grupo con distintos puntos de vista. - Facilita el acercamiento ameno y útil.	5
- Taller en general (vídeo, imágenes, audios...). MOTIVOS: - Facilita la puesta en práctica y el afianzamiento de contenidos teóricos. - Aumenta la motivación, por ser divertido, sorprendente y lúdico. - Fomentan el hábito lector rompiendo la rutina. - Fomenta la participación y el debate. - Fomenta la creatividad. - Facilita la interpretación de textos.	7
10. ¿Cómo crees que puede beneficiar el trabajo con poesía (de lectura y escritura) en la formación inicial de futuros docentes de Educación Primaria?	
- Aporta sensibilidad.	16

- Fomenta la creatividad.	16
- Aumenta el caudal léxico.	3
- Facilita y desarrolla la comprensión lectora.	11
- Desarrolla la imaginación.	5
- Aporta conocimiento (textual, lingüístico, emotivo, personal) para aplicarlo en las aulas y conocer a los alumnos.	23
- Desarrolla la capacidad reflexiva y crítica.	5
- Enriquece a la persona.	1
- Aumenta el bagaje cultural.	2
- Facilita la relación con otras artes y disciplinas.	1
- Fomenta valores, al conectar con la vida.	5

11. ¿Qué ventajas puede tener la escritura de composiciones breves?

- Facilita el acceso a la escritura entre los no iniciados.	1
- Fomenta el gusto por la escritura.	5
- Ayuda a pensar.	15
- Desarrolla la capacidad de síntesis.	20
- Favorece el desarrollo de la creatividad y la imaginación.	14
- Favorece el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica.	2
- Facilita y fomenta la expresión libre y de sentimientos y emociones.	2
- Desarrolla la capacidad de comprensión y expresión, el dominio del lenguaje.	25
- Amenidad de su lectura.	1
- Permite adquirir destrezas para crear textos más complejos.	3

- Genera interés y provoca sorpresa.	9
- Desarrolla la capacidad de expresión indirecta.	1
- Facilita su corrección con rapidez	1

COMENTARIO

Respondidas las cuestiones anteriores, deducimos que:

- a) La mayor implicación de los alumnos del Grado tiene lugar cuando realizan sus primeros escritos creativos (27), con la previa comprensión de las lecturas anteriores (12) y con la permanente puesta en común de un amplio grupo (13), como ellos mismos reconocen (30).
- b) Mayoritariamente, las respuestas son favorables a la creencia de que el taller, en general, les ayuda a comprender, interpretar y crear de un modo no habitual, novedoso. Por tanto, reconocen haberles resultado productivo.

Las actividades mejor valoradas resultan ser las de creación de microficción: haikus y microcuentos, lo que justifican haciendo referencia a variados motivos, por ejemplo, su potencial expresivo; su novedad; su sencillez expresiva y el requerimiento de creatividad y fuerza imaginativa.

En general, al taller en sí le reconocen su interés, sobre todo, por aumentar la motivación por leer y escribir rompiendo la rutina.

- c) En estos momentos, atribuyen a la poesía un interés hasta ahora desconocido, entre otros motivos, por aportarles sensibilidad (16); fomentar su creatividad (16); desarrollar su capacidad de comprensión (11) y, como futuros docentes, aportarles conocimiento que puedan proyectar en sus aulas (23). Junto a ello, añaden el desarrollo de la imaginación (5), la capacidad de reflexión y crítica (5) y el fomento de valores (5).
- d) A la escritura de composiciones breves le atribuyen varias ventajas, sobre todo, en el sentido de desarrollar la capacidad de comprensión y expresión (25), de síntesis (20), el pensamiento (15), la creatividad e imaginación (14), además de fomentar el gusto por la escritura (5) y generar interés y sorpresa (6).

¿Qué actividad te parece más interesante? ¿Por qué?

La creación de haikus porque todos los compañeros podemos compartir nuestra visión del mundo y pensamientos y fomentar el debate. También por ver si los compañeros son capaces de interpretar los haikus que creamos, para ver qué le inspiran y sugieren a ellos.

¿Cómo crees que puede beneficiar el trabajo con poesía (de lectura y escritura) en la formación inicial de futuros docentes de Educación Primaria?

Ayuda a mejorar nuestra interpretación poética y nos transmite sentimientos y emociones para el día de mañana enseñar y transmitir de una buena manera el valor de la poesía y motivar a los alumnos a la lectura y escritura poética.

¿Qué ventajas puede tener la escritura de composiciones breves?

El desarrollo de la creatividad y la imaginación así como una reflexión crítica. Nos permite transmitir y expresar nuestras opiniones e ideas.

¿Crees que las actividades intertextuales te pueden ayudar a escribir con un nuevo lenguaje, con un estilo personal y a profundizar en la persona, en sus emociones, sentimientos, imaginación...?

Sí, porque ayuda a desarrollar nuestro interesante leer y nuestro conocimiento de la poesía. También bien que a través de la lectura de poesía y creación de textos, podamos desarrollar nuestra imaginación y tener una mejor creatividad para seguir escribiendo nuevos textos. Además, permite una reflexión personal y el análisis con uno mismo así como aprender a expresar de una manera estética nuestras emociones y sentimientos para que los demás puedan comprenderlos.

3

¿Qué actividad te parece más interesante? ¿Por qué?

Creo que la actividad más interesante es la de la creación de Haikus, puesto que al implicarme en ello me resulta más interesante, también por el hecho de haber acordado los haikus de mis compañeros/as de clase en la puesta en común.

¿Cómo crees que puede beneficiar el trabajo con poesía (de lectura y escritura) en la formación inicial de futuros docentes de Educación Primaria?

Pienso que la poesía es que hace a aportar creatividad a la formación de los docentes, por lo tanto es una herramienta muy potente.

¿Qué ventajas puede tener la escritura de composiciones breves?

Las ventajas de estos son la capacidad de originalidad, creatividad y la capacidad de sintetizar en una historia.

¿Crees que las actividades intertextuales te pueden ayudar a escribir con un nuevo lenguaje, con un estilo personal y a profundizar en la persona, en sus emociones, sentimientos, imaginación...?

Sí, por supuesto porque las actividades intertextuales hacen que se creen relaciones entre varios textos, poemas, música... Al establecer esas relaciones lo que se hace es adquirir más vocabulario.

3

¿Qué actividad te parece más interesante? ¿Por qué?

Las actividades me han parecido interesantes: ~~escribir~~.

Los haikus me han permitido acercarme a otros cultivos y las actividades intertextuales me han permitido poder asociar la literatura con otros conocimientos.

¿Cómo crees que puede beneficiar el trabajo con poesía (de lectura y escritura) en la formación inicial de futuros docentes de Educación Primaria?

- Aumenta el bagaje cultural.
- Es indispensable conocer, para poder enseñar.
- Aporta vocabulario.
- Permite trabajar actividades que pueden ser desarrolladas en el aula.

¿Qué ventajas puede tener la escritura de composiciones breves?

El hecho de que sea breve, permite una rápida lectura, la métrica irregular ayuda a la creación sin necesidad de dominar conocimientos como la métrica latina. También ayuda al esclarecimiento y ordenación de ideas y a canalizar las ideas más importantes o aquellas que atraen más.

¿Crees que las actividades intertextuales te pueden ayudar a escribir con un nuevo lenguaje, con un estilo personal y a profundizar en la persona, en sus emociones, sentimientos, imaginación...?

Sí, gracias al trabajo en actividades intertextuales podemos extrapolar la literatura a todos los ámbitos enriqueciendo nuestro bagaje cultural.

Así, gracias a ello, también la lectura de otros obras ya sea de autores conocidos o de mis propios compañeros me ha permitido expresar mis emociones y sentimientos, ya sea imitando modelos o inspirándome en ellos.

3

Figura IV.18. Ejemplos de cuestionario sobre actividades intertextuales

4.4.2.1.2. *Diarios y observación directa*

Los diarios en sí son prácticas de escritura creativa y, en algunos casos, con pretensión de estilo donde despiertan las emociones que, quizá, no surjan en la espontaneidad e improvisación que la duración de una clase y el número tan elevado de alumnos por aula no favorezcan. Unos ejemplos de los diarios pueden servir para ilustrar esa búsqueda y/o recreación en el juego con las palabras, cuando establecen una relación intertextual acudiendo a (auto)citas o, en otro caso, a la ilustre metáfora que aleja su expresión de la coloquialidad:



7. “Esto es lo bonito del taller, al margen de lo académico, el llegar a una meta pasando por una serie de procesos que lleven a un producto final que un producto cualquiera, sin tu propio producto. Así, me despido de este taller con una frase que expresa lo vivido en el trabajo y su desarrollo: <<El descubrir la creación, aquella que te inunda el corazón. Fruto de mi ser es para que tú lo disfrutes>>.”. (J.)

1. “Todavía recuerdo los primeros días del comienzo del taller, mis pensamientos eran muy pesimistas, pero fue pasando el tiempo y comprobé que sí que podía expresarme. ¿Por qué no? A descubrir mi capacidad para comunicar me ayudó mucho el leer mis composiciones a mi cuñada. La emoción que en ella afloraba tras leerle mis poemas, me resultaba tan gratificante, tan halagador. Nunca se me va a olvidar el día en el que leí un poema que he realizado en el taller, llamado “¿Ahora quién?”. Vi cómo sus ojos se iban impregnando de ese telón transparente que se forma cuando no queremos estallar, esto me sorprendió muchísimo, pues me sirvió para darme cuenta de que, realmente, sí que tenía capacidad para expresar mis sentimientos, para llegar a la gente y, de este modo, llegar a emocionar”. (M.)

Sus palabras hacen aflorar aspectos cognitivos sometidos a la reflexión serena y callada, al tiempo que aspectos de la personalidad, actuando, incluso, como un ejercicio terapéutico, que, unido a lo imaginativo, rompen barreras o actúan como auténticos programas iniciáticos para muchos alumnos. Son, a veces, verdaderos instrumentos desinhibidores del temor al ridículo y espejos de sus vidas, plasmando sus vivencias interiores y, por tanto, expresando su personalidad. El diario es, pues, una técnica que relata “el curso vital de una persona” (Pérez, 1994, p. 46), al tiempo que deviene en

práctica de expresión creativa en busca de estilo propio. Y, aunque se estructuran atendiendo a fechas, los fragmentos seleccionados corresponden a la reflexión final a la que se les invitaba como tarea última del taller. Su libertad para el formato y para la expresión⁹⁷ (en busca siempre de la búsqueda de un estilo propio, original y estético) hace que su análisis sea más laborioso, pero son instrumentos que captan sus pensamientos y sus sentimientos, haciendo que lo mínimo resplandezca y cobre más fuerza la palabra.

La presencia de categorías se puede comprobar en los fragmentos seleccionados de los diarios de un reducido número de alumnos (total: 9). La creatividad, los valores, el juego intertextual, la confianza y seguridad en uno mismo, la experiencia en lectura y escritura creativa, el estímulo para la lectura, la conexión con experiencias vitales propias, estilos de aprendizaje, el desarrollo personal, la motivación y el esfuerzo personal, la actitud cooperativa, la reflexión crítica, el entusiasmo creador, el miedo al ridículo, entre otros, están presentes en los relatos seleccionados de los diarios de los alumnos participantes. Casi todos, rasgos que, según la literatura sobre el tema, acreditan a la persona creativa y, desde luego, se relacionan con una enseñanza creativa y con enseñar para la creatividad.

En las sesiones de trabajo consistentes en la aplicación y desarrollo del taller de escritura creativa dentro del aula, en relación con los indicadores y categorías recogidas, destacamos las siguientes observaciones que trataremos de relacionar con las tres grandes dimensiones derivadas de los objetivos marcados. De este modo, se trata de sistematizar la observación en la medida de lo posible, acudiendo a enunciados simplificados: persona creativa, dificultades limitadoras de la creatividad y modelo creativo/producto creativo. Así, se aprecia el cambio respecto de la situación inicial desde la perspectiva de los alumnos.

⁹⁷ La creatividad no se ha limitado, exclusivamente, a la expresión escrita, sino que la oralidad también ha participado en el desarrollo de competencias creativas y estéticas. Sin duda, esa lectura en voz alta compartida es un acto social, público. M.T. Caro suele apuntar que estos ejercicios de dramatización son actividades inclusivas, porque, en el aula, hacen partícipes a todos.

1. PERSONA CREATIVA.- No se observa, en los inicios del taller, un número elevado de alumnos con signos o rasgos de creatividad para sus futuras producciones, sino, más bien, con dificultades para comprender las primeras lecturas de poemas como base para los ejercicios intertextuales siguientes.

En cualquier caso, se tiene el convencimiento de que, con la ayuda de la técnica, las diversas tareas, la lectura, el clima amable de trabajo en el aula, el esfuerzo y el deseado hallazgo de pequeñas dosis iniciales de entusiasmo se puede despertar la imaginación escondida, tal vez, tras el miedo al ridículo o la propia conciencia del alumno de sus dificultades claras de expresión tanto oral como escrita y, sobre todo, con cierto carácter artístico o estético.



6. “La profesora ha abordado en clase los aspectos generales del Taller de escritura que vamos a realizar y ha profundizado más en la primera. Asimismo, nos ha explicado una composición breve de la poesía oriental, el “haiku”, desconocida para mí y para muchos de mis compañeros. Me ha parecido un acierto iniciar mi trabajo poético con este tipo de composiciones destinadas a expresar los sentimientos o crítica que nos produce la contemplación de un objeto o situación. Como he podido observar ojeando el taller, en la última fase tendré que crear mis propios haikus.

Reconozco que cultivar este género poético me produce cierta inquietud, pero, como decía mi madre, “con esfuerzo eres capaz de todo”. No es hora de lamentar el tiempo perdido, ni de echar la culpa a mis profesores anteriores por no iniciarme ni en la lectura de obras poéticas ni en su práctica. Lo que toca ahora es ejercitarme y dedicar tiempo a su lectura. [...]

En años anteriores, ni me gustaba ni me interesaba la poesía, porque no la conocía; sin embargo, en este curso me está sucediendo todo lo contrario: voy conociendo la poesía, porque, igual que me sucede con los sentidos, veo, toco, leo, escucho, gusto de las palabras del poema, que me permiten conocer el significado y sentido de este. Pero, para que se cumpla este objetivo, es necesario que me ejercite en la composición de poemas expresando mis sentimientos, emociones, vivencias, cambiando las palabras para buscar nuevos sentidos, leyendo las composiciones de otros poetas y compañeros, usando la imaginación... [...]

Por último, quiero dejar constancia de que todas las actividades propuestas en este Taller me han permitido confiar en mis posibilidades creativas con la práctica y lectura diarias, un medio eficaz para aumentar mi autoestima, enriquecer mi léxico y valorar, como corresponde, la comunicación literaria que expresa nuestro mundo de manera original.”. (I.)

Desde el inicio, sobre todo, se aprecia y se confirma con gestos (no tomar los libros que se depositan sobre la mesa para descubrir nuevas lecturas, entre otros): escasa fluidez expresiva y dificultad para asociar ideas (C1⁹⁸-ítem1), bajo índice de lectura poética y escritura creativa (C1-ítem 3), poco sentido artístico o estético (C1-ítem 4) y con escasa capacidad persuasiva (C1-ítem 12).

A continuación, se recoge el contenido de los diarios de los alumnos para observar la evolución respecto de esa situación inicial una vez terminada la intervención con el taller de escritura creativa. De todos los indicadores anteriores, sus diarios –de 9 alumnos en total-, por lo general, dan muestras de escasez en fluidez expresiva, imaginación, hábito de lectura y escritura creativa, capacidad crítica, autoestima y autoconfianza y curiosidad por lo nuevo. Todos ellos son aspectos que la intervención ha permitido si no superar, al menos, mejorar, pues no debemos olvidar que la intervención, quizá, requiere de mayor tiempo para afianzar objetivos o de continuidad y graduación de dificultad en la selección de textos. Veamos, pues, ejemplos de lo anterior en fragmentos seleccionados de sus diarios. Y, aunque algunos fragmentos podrían aparecer más adelante, evitaré la repetición en la medida de lo posible, recurriendo a autores/alumnos diferentes:



FLUIDEZ EXPRESIVA

1. “Tengo tantas cosas que decir, que no sé por dónde empezar. Resulta irónico no saber cómo expresar todo lo que he aprendido, pero voy a intentarlo. Tengo que reconocer que, en los inicios del taller, me parecía una locura tener que realizar semejante cantidad de poemas, me resultaba bastante difícil expresarme. Conforme fue pasando el tiempo, mis composiciones me

⁹⁸ C1: cuestionario sobre rasgos de la persona creativa.

iban gustando más, además disfrutaba escribiendo, e incluso, me emocionaba mientras las realizaba, me hacían recordar muchísimas cosas que, tal vez, ya había olvidado.

Todavía recuerdo los primeros días del comienzo del taller, mis pensamientos eran muy pesimistas, pero fue pasando el tiempo y comprobé que sí que podía expresarme. ¿Por qué no? [...]”. (M.)

ORIGINALIDAD E IMAGINACIÓN

8. “Por otro lado, me di cuenta de la conexión que puede llegar a tener con todas las disciplinas, puesto que, estando en el área de lengua, podemos trabajar contenidos de conocimiento del medio, y viceversa, con los poemas. E, incluso, podríamos meter otras disciplinas si procuramos representar con imágenes lo que nos ha transmitido el poema”. (F.)

HÁBITO DE LECTURA Y ESCRITURA CREATIVA

2. “Este es un Taller de Creatividad y, como su propio nombre nos indicó incluso antes de levantar su primera página y despertar sus alas de fantasía, nos iba a transportar a un mundo hasta entonces para mí casi desconocido. Tradicionalmente, se nos han dado grandes creaciones y obras de arte para que las observáramos, admiráramos y estudiáramos, pero, en muy pocas y casi contadas ocasiones, se no ha dicho: “cread”. De ahí mi miedo ante esta tarea. Este taller me ha permitido desencantar una parte de mí que tenía oculta en alguna parte y que desconocía. Siempre he pensado que esto de la creatividad no era lo mío. Algunas producciones quedaron mejor que otras, de algunas, simplemente, siento que las he realizado correctamente, pero de otras me siento orgullosa, las miro y pienso: “eso lo he escrito yo, ha salido de mí, de mis pensamiento y emociones. Soy yo transportada al papel”. Y me siento bien conmigo misma. [...]”. (M.)

6. “[...] Respecto a la relación de la literatura como interpretación personal, también me ha gustado este Taller porque he podido comprobar que los mismos hechos o sentimientos han sido objeto de representación artística no solo a través de un poema, sino también por medio de la pintura, fotografía, etc. [...]”. (I.)

9. “Siempre, para estudiar literatura y autores, lo primero que me han dado ha sido una fotocopia con la vida del autor. En cambio, lo que hacemos ahora es escribir sin complejos. Ha sido una experiencia que, aunque extraña por falta de hábito, me ha gustado. También me estoy

dando cuenta de cómo podría plantear yo un taller de escritura en mis clases. Y lo más importante de todo es, sin duda, perder la vergüenza al escribir. Pienso que estamos acostumbrados a escribir y que nos digan “incompleto” o “eso es una tontería”. Y estamos acostumbrados a estudiar lo que tenemos que escribir y, claro, cuando nos lo sabemos todo (hasta las comas), perfecto; pero, en cuanto tenemos que “inventar” y darle forma con nuestras palabras, empieza el miedo escénico. Es por eso por lo que estoy bastante contenta con tener que escribir, inventar, crear, desarrollar nuestra capacidad para jugar con las palabras. Y es que, de dos años que llevo en el grado, me sobran las veces que hemos tenido que escribir”. (B.)

CAPACIDAD CRÍTICA

4. “Al realizar este taller, he cambiado mi opinión sobre su utilidad en clase y fuera de ella. Al principio, creía que era otra práctica aburrida más, pero he descubierto mi lado más sensible y crítico haciendo los poemas [...]”. (R.)

6. “[...] La lectura y creación de obras literarias en sus diversas expresiones (poéticas, narrativas y teatrales), aparte de su función intelectual, lúdica..., me revelan una serie de actitudes y comportamientos. Por tanto, como futura docente, mi pensamiento crítico debe transmitir, tanto en el aula, como fuera de ella, todos aquellos valores morales y cívicos que eduquen y formen al niño como persona (respeto a las ideas de los demás, solidaridad con los más necesitados, no discriminación de sexo, etc.). [...]” (I.)

AUTOESTIMA, AUTOCONFIANZA

4. “[...] Además me he dado cuenta de que no es tan difícil hacer poesía como creía, mejor o peor pero se puede componer. [...]”. (R.)

6. “[...] Por último, quiero dejar constancia de que todas las actividades propuestas en este Taller me han permitido confiar en mis posibilidades creativas con la práctica y lectura diarias, un medio eficaz para aumentar mi autoestima, enriquecer mi léxico y valorar, como corresponde, la comunicación literaria que expresa nuestro mundo de manera original.”. (I.)

7. “[...] Este trabajo llega a su fin, pero tengo un buen recuerdo de él, sobre todo, mucho cariño. Esto se debe a que es una creación propia o de mi grupo, todo es fruto de mis pensamientos, mis ideas, sensaciones, aspectos que afloran y traspasan dimensiones inimaginables. [...] El placer aquí supone conseguir una meta, el hecho de que, por ti mismo, llegues a creaciones nunca

pensadas, lo que hace que te sientas orgulloso y, sobre todo, te motive a seguir en esta andadura. [...] Esto es lo bonito del taller, al margen de lo académico, el llegar a una meta pasando por una serie de procesos que lleven a un producto final que un producto cualquiera, sin tu propio producto. Así, me despido de este taller con una frase que expresa lo vivido en el trabajo y su desarrollo: <<El descubrir la creación, aquella que te inunda el corazón. Fruto de mi ser es para que tú lo disfrutes>>”. (J.)

CAPACIDAD ILUSIONANTE

6. “[...] En años anteriores, ni me gustaba ni me interesaba la poesía, porque no la conocía; sin embargo, en este curso me está sucediendo todo lo contrario: voy conociendo la poesía, porque, igual que me sucede con los sentidos, veo, toco, leo, escucho, gusto de las palabras del poema, que me permiten conocer el significado y sentido de este. Pero, para que se cumpla este objetivo, es necesario que me ejercite en la composición de poemas expresando mis sentimientos, emociones, vivencias, cambiando las palabras para buscar nuevos sentidos, leyendo las composiciones de otros poetas y compañeros, usando la imaginación... [...]”. (I.)

2. DIFICULTADES QUE, EN EL ÁMBITO ACADÉMICO, LIMITAN EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD.- Las mayores dificultades con que se contaba para fomentar la creatividad en el aula del Grado estaban referidas a:

a) El elevado número de alumnos y, por ende, al escaso tiempo disponible para desarrollar todas las tareas, individuales y grupales, dentro del ámbito del aula en exclusiva. (C2⁹⁹-ítem 8). Los mismos alumnos verbalizaban este aspecto en repetidas ocasiones, añadiendo el matiz de que, en muchas de ellas, se asiste a las clases sin verdadero interés.

Junto a ese primer obstáculo inamovible, se pretendía, por encima de todo, desde el inicio, crear un buen clima de trabajo -a veces, con música mientras se escribía, además de incentivar (con el diálogo) y estimular (con la valoración positiva) las primeras líneas que se atrevían a escribir -(C2-ítem 8). Y es que, a pesar de esas dificultades primeras, se tenía la convicción de que hacer cosas con palabras facilita la conversión del alumno en un sujeto activo que,

⁹⁹ C2: cuestionario sobre dificultades que limitan el desarrollo de la creatividad en el aula.

mediante ese uso creativo del lenguaje literario, se acerca a la experiencia de la creación literaria como una feliz adquisición propia.

Sin duda, el clima afectivo de trabajo favorece el rendimiento académico. Se crea un clima amable en el aula que favorece el rendimiento académico. Facilita que el alumno vaya valorando su rendimiento a lo largo del proceso como un elemento constructivo más, por lo que desdramatiza la evaluación.

b) La experiencia dispar de tantos alumnos respecto de talleres de escritura creativa (C2- ítem 4) y uso de TIC motivadoras que fomenten la participación activa dentro del aula (C2-ítem 5). En efecto, los comentarios de los alumnos apuntaban la dificultad, por falta de experiencia (les añado que, sobre todo, por falta de técnica proveniente de su escasez de lectura y de escritura), para hacerle frente a un folio en blanco más allá de responder a un examen memorizado previamente.

Sin duda, recurrir a estrategias que fomenten la creatividad es una contribución más a la innovación educativa. Y en este sentido, las propuestas de uso de TIC tratan de afianzar ese potencial creativo del alumno poniéndose al servicio de su expresión, de su comunicación y de la divulgación de sus creaciones.

A continuación, se recoge el contenido de los diarios de los alumnos para observar la evolución respecto de esa situación inicial una vez terminada la intervención con el taller de escritura creativa. Los alumnos añaden, oralmente, nuevas dificultades (nuevas categorías), en este caso, relacionadas con el excesivo número de tareas contempladas en el taller, así como los problemas de coordinación, de interrelación en alguno de los grupos, que resta efectividad y anula los estímulos creativos posibles, sin olvidar los exámenes de cada asignatura y los estilos de enseñanza que, lejos de fomentar el desarrollo de la imaginación, promover el pensamiento divergente, estimular la creatividad, variar la dinámica de aula, depositan todo su crédito en un examen. Estas aportaciones orales completan los comentarios aportados en instrumentos anteriores.



2. “[...] En general, me ha gustado el taller, pero me hubiera gusta más realizarlo sin tanta presión e invadida por el estrés y el agobio propio de esa época en la que te piden que vacíes sobre un papel en blanco todo lo que has aprendido a lo largo del curso. [...]”. (M.)

9. “Siempre, para estudiar literatura y autores, lo primero que me han dado ha sido una fotocopia con la vida del autor. En cambio, lo que hacemos ahora es escribir sin complejos. Ha sido una experiencia que, aunque extraña por falta de hábito, me ha gustado. También me estoy dando cuenta de cómo podría plantear yo un taller de escritura en mis clases. Y lo más importante de todo es, sin duda, perder la vergüenza al escribir. Pienso que estamos acostumbrados a escribir y que nos digan “incompleto” o “eso es una tontería”. Y estamos acostumbrados a estudiar lo que tenemos que escribir y, claro, cuando nos lo sabemos todo (hasta las comas), perfecto; pero, en cuanto tenemos que “inventar” y darle forma con nuestras palabras, empieza el miedo escénico. Es por eso por lo que estoy bastante contenta con tener que escribir, inventar, crear, desarrollar nuestra capacidad para jugar con las palabras. Y es que, de dos años que llevo en el grado, me sobran las veces que hemos tenido que escribir”. (B.)

3. ANÁLISIS DEL MODELO CREATIVO Y LAS COMPOSICIONES DE LOS ALUMNOS.- Los principios que sustentan una escuela creativa: diálogo, espontaneidad, originalidad y criticismo están presentes cuando se aborda el ejercicio de un taller de esta índole.

Creemos que se afianza el sentido de la democracia en que ha de convertirse la educación –como tantas veces evoca la profesora Caro Valverde- en tanto que se fomenta el libre trasiego de formas textuales mediante la transformación (hipertextualidad) y, sobre todo, se atribuye fuerza expresiva a la voz de los alumnos como fuente creativa.

En las tareas que han ido abordando los alumnos en el aula, se recurre a modelos de escritura y otras artes (cine, pintura...) que favorezcan la relación intertextual de sus creaciones, sin dejar de mencionar la selección de poemas con un lenguaje sencillo y una conexión con la actualidad y sus inquietudes a través de la brevedad y la sorpresa que esta pudiera provocar para despertar un primer extrañamiento y un progresivo

interés. Y, como también se puede observar en las reflexiones de los alumnos, la poesía, además de crear vínculos de afectividad y contribuir a formar personas felices, contribuye a fomentar el respeto por los demás, a erradicar pensamientos y actitudes discriminatorias y a potenciar valores positivos.

Todo ello, en definitiva, ha dado como resultado composiciones de alcance estético considerable, dignas de ser comunicadas, de ser compartidas y de las cuales recogemos algunos ejemplos (Anexo 7.2.20). En cualquier caso, conviene comentar cómo tanto en los comentarios de los alumnos vertidos en los cuestionarios como en los textos que forman parte de su creación desde el taller, se aprecia una insuficiente atención a la expresión correcta tanto de las opiniones como en el desarrollo de su creatividad más literaria. De modo que son frecuentes los errores en relación no sólo de omisión de tildes o de puntuación, que afectan a la cohesión de sus escritos, sino, además, los siguientes: de un lado, el descuido de la adecuación en tanto que, por ejemplo, se eligen títulos no congruentes con el escrito o no se domina el registro apropiado y apenas se descubre el propósito comunicativo con claridad; de otro, la coherencia, respecto de la cual se observa que, por lo general, no hay ordenación lógica de la información, distribuida en párrafos con unidad de sentido, no se prescinde de comodines y clichés lingüísticos, apenas se usan marcadores textuales que marquen las relaciones significativas entre oraciones y entre párrafos y son frecuentes las discordancias (silepsis) y las repeticiones innecesarias. Ahora bien, no es este el reconocimiento de un error con valor en sí mismo, sino el principio cuyo desarrollo lleva consigo la depuración del texto creado. Aunque ello requiere de más tiempo y menos alumnos por aula, sobre todo, de este último factor, porque la disposición de aquellos ha sido cada vez mayor y más eficaz.

A continuación, se recoge el contenido de los diarios de los alumnos para observar la evolución respecto de esa situación inicial una vez terminada la intervención con el taller de escritura creativa. Con los fragmentos seleccionados se observa cómo el objetivo 3 marcado es un pilar básico en el sustento de la hipótesis planteada al inicio. De la valoración positiva del taller se da cuenta, pues, no solo en el tercer cuestionario (C3¹⁰⁰), sino en las reflexiones finales de sus diarios, cuyos fragmentos seleccionados se

¹⁰⁰ C3: cuestionario sobre el taller de escritura creativa.

agrupan en torno a las dos grandes categorías en que quedaban distribuidos los 19 ítems de ese cuestionario final.



FACTORES INTELECTUALES

ÍTEM 2. LA AUTOESTIMA Y EL DESARROLLO PERSONAL

1. “[...] He descubierto cosas infinitas sobre mi personalidad que parecía que desconocía. Los poemas me han enseñado a recordar, a sentir y a viajar por los lugares desconocidos de mi mente. Recuerdo la primera vez que leí un poema de F. G. Lorca en el que le pedía a su amada que le escribiera. A un profesor de instituto le encantaba y yo siempre pensaba: ¿qué tendrá este poema que le emociona tanto? Ahora he llegado a comprenderlo, ahora que logro emocionarme y sumirme en la realidad de forma diferente, según las experiencias vividas por cada uno de nosotros, cuando leemos conectamos con nuestros pensamientos, algo ausente en mí antes de la realización del taller”.

Ha sido supergratificante conocer cómo he ido evolucionando desde el primer momento, en el que nada me inquietaba, cuando todas las composiciones me parecían vacías, hasta llegar a comprender y emocionarme. [...]”. (M.)

7. “[...] Este trabajo llega a su fin, pero tengo un buen recuerdo de él, sobre todo, mucho cariño. Esto se debe a que es una creación propia o de mi grupo, todo es fruto de mis pensamientos, mis ideas, sensaciones, aspectos que afloran y traspasan dimensiones inimaginables. [...] El placer aquí supone conseguir una meta, el hecho de que, por ti mismo, llegues a creaciones nunca pensadas, lo que hace que te sientas orgulloso y, sobre todo, te motive a seguir en esta andadura. [...]”. (J.)

ÍTEM 3. LA REFLEXIÓN CRÍTICA

6. “[...] La lectura y creación de obras literarias en sus diversas expresiones (poéticas, narrativas y teatrales), aparte de su función intelectual, lúdica..., me revelan una serie de actitudes y comportamientos. Por tanto, como futura docente, mi pensamiento crítico debe transmitir, tanto en el aula, como fuera de ella, todos aquellos valores morales y cívicos que

eduquen y formen al niño como persona (respeto a las ideas de los demás, solidaridad con los más necesitados, no discriminación de sexo, etc.). [...]”. (I.)

ÍTEM 4. EL USO DE LAS TIC PARA PRODUCIR DE MANERA PERSONAL O CANALIZAR LA CREATIVIDAD

7. “[...] Constituye en sí el taller un gran baúl de recursos de aula, una serie de recursos como las TIC y la creatividad, dos pilares de la educación contemporánea. [...]”. (J.)

ÍTEM 7. EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICA Y LITERARIA

8. “Por otro lado, me di cuenta de la conexión que puede llegar a tener con todas las disciplinas, puesto que, estando en el área de lengua, podemos trabajar contenidos de conocimiento de la sociedad, la actualidad, el medio y viceversa, con los poemas. E, incluso, podríamos meter otras disciplinas si procuramos representar con imágenes lo que nos ha transmitido el poema”. (F.)

6. “[...] Hasta ahora, mis estudios sobre Literatura habían consistido simplemente en el aprendizaje de autores, características de unos movimientos literarios, estrofas, figuras literarias y poco más. Estos estudios, aunque necesarios, no son los más importantes. Pues bien, el Taller de escritura creativa me ha aportado un interés por conocer la literatura desde una óptica diferente. Si se entiende la literatura como interpretación personal que un autor hace del mundo o de su realidad, yo también formo parte de la literatura, procurando, dentro de mis limitaciones, una creación artística personal, de la que intento hacer partícipe a otras personas, en este caso a mis compañeros, y en mutua reciprocidad.

Respecto a la relación de la literatura como interpretación personal, también me ha gustado este Taller porque he podido comprobar que los mismos hechos o sentimientos han sido objeto de representación artística no solo a través de un poema, sino también por medio de la pintura, fotografía, cine, etc. [...]”. (I.)

ÍTEM 10. APORTA TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS QUE FACILITAN UNA ACTUACIÓN CREATIVA

2. “[...] Realizar este taller me ha aportado más confianza y seguridad en mí misma, recursos y herramientas para proporcionar esa creatividad que todos buscamos y sobre todo la oportunidad de plasmar mis impresiones, ideas y emociones de un modo creativo. [...]”. (M.)

3. “En este día, aprendí que del mismo titular del poema se puede extraer el tema principal, que un signo de exclamación puede significar, en un determinado poema, vivencia, ansia y deseo, que una determinada simbología puede tener un doble significado, como es el caso del puente que es signo de vida y paso del tiempo. Aprendí, en definitiva, a interpretar un poema, lo cual no había podido lograr hasta ahora. Siempre los profesores que he tenido se han centrado más en un aprendizaje memorístico de las figuras retóricas, por ejemplo, que en la interpretación misma del poema. De ahí que mantenga la opinión de que un profesor/a, la forma de dar su clase, cuáles sean sus objetivos influye aunque no sea de forma directa en el conocimiento del alumno, limitándolo en algunos casos”. (V.)

7. “En primer lugar, destacar que el taller en sí ha sido para mí una actividad nueva en mis años como discente. Una nueva forma de ver la enseñanza, motivadora a la vez que innovadora. Este ha sido percibido por mí como un recurso elaborado por y para el alumno, no solo en un único ámbito académico, sino en un ámbito reflexivo y personal. Así se constituye en una aventura en el mundo de las palabras, forma en la que tirarse a esa piscina llena de letras y jugar con ellas. [...]”. (J.)

9. “[...] Ha sido una experiencia que, aunque extraña por falta de hábito, me ha gustado. También me estoy dando cuenta de cómo podría plantear yo un taller de escritura en mis clases. [...] Y es que, de dos años que llevo en el grado, me sobran las veces que hemos tenido que escribir”. (B.)

ÍTEM 11. FOMENTA LA LECTURA CREATIVA

6. “[...] Un apartado especial lo constituye la lectura de obras literarias, que me han permitido, por una parte, conocer las vivencias de un autor, su pensamiento, la sociedad, gustos y costumbres de una época comparándola con la actual y, por otra, iniciarme en el trabajo creativo literario como medio de comunicación. En este sentido, su elección ha sido interesante y significativa por varias razones. Una de ellas es el nuevo tratamiento didáctico de la poesía como medio para fomentar la sensibilidad y gusto por lo literario e ir desarrollando, poco a poco, mi capacidad creativa no practicada anteriormente: expresar mis emociones y sentimientos, destacar las palabras clave para mí, establecer comparaciones, relacionar el poema con otras manifestaciones artísticas, etc. y, sobre todo, ejercitarme en la composición de otro poema de tema parecido del que haré partícipe, con su lectura, a otros compañeros. Este nuevo enfoque es el que me ha permitido, como decía anteriormente, un acercamiento a la obra de

otros autores y un aprendizaje básico de la métrica y figuras literarias para, progresivamente, ir perfeccionándome en la expresión del lenguaje literario. [...]”. (I.)

FACTORES NO INTELECTUALES

ÍTEM 12. ACTITUDES COOPERATIVAS ESTIMULANTES Y FAVORECEDORAS DE BUENAS RELACIONES...

1. “[...] Yo he conocido mejor a mis compañeros, a esto no solo me ha ayudado la realización en grupo de algunas partes del taller, sino que la lectura de nuestras composiciones en clase me ha hecho comprender las emociones de muchos de mis compañeros. Parece que el taller nos ha unido todavía más, nos hemos reído muchísimo en las lecturas dramatizadas, además hemos dejado al descubierto algunos de nuestros pensamientos. [...]”. (M.)

4. “Hay varias actividades que fomentan el trabajo cooperativo en gran medida como compartir las creaciones entre los compañeros y hacer propuestas para buscar un sentido y acercarnos a lo que sus autores se proponían, un recurso muy útil para un futuro. [...]”. (R.)

ÍTEM 13. LA MOTIVACIÓN POR EL TRABAJO EN EL AULA Y EL ENTUSIASMO POR EL FUTURO PROFESIONAL

1. “Tengo tantas cosas que decir, que no sé por dónde empezar. Resulta irónico no saber cómo expresar todo lo que he aprendido, pero voy a intentarlo. Tengo que reconocer que, en los inicios del taller, me parecía una locura tener que realizar semejante cantidad de poemas, me resultaba bastante difícil expresarme. Conforme fue pasando el tiempo, mis composiciones me iban gustando más, además disfrutaba escribiendo, e incluso, me emocionaba mientras las realizaba, me hacían recordar muchísimas cosas que, tal vez, ya había olvidado.

[...] No solo me ha servido para conocerme mejor y aportarme grandes valores, sino que me he planteado seguir este canon cuando sea futura docente. Creo que es una forma magnífica para que los niños afiancen su personalidad, además, también va a permitir que se conozcan más entre ellos. [...]”. (M.)

ÍTEM 14. LA ESTIMULACIÓN DEL SENTIDO DEL JUEGO, AYUDANDO A SUPERAR LA INHIBICIÓN...

9. “[...] Es por eso por lo que estoy bastante contenta con tener que escribir, inventar, crear, desarrollar nuestra capacidad para jugar con las palabras. Y es que, de dos años que llevo en el grado, me sobran las veces que hemos tenido que escribir”. (B.)

ÍTEM 15. FAVORECE LA IDEA DE QUE SE HA DE PERDER EL MIEDO AL RIDÍCULO PARA...

9. “[...] Ha sido una experiencia que, aunque extraña por falta de hábito, me ha gustado. También me estoy dando cuenta de cómo podría plantear yo un taller de escritura en mis clases. Y lo más importante de todo es, sin duda, perder la vergüenza al escribir. Pienso que estamos acostumbrados a escribir y que nos digan “incompleto” o “eso es una tontería”. Y estamos acostumbrados a estudiar lo que tenemos que escribir y, claro, cuando nos lo sabemos todo (hasta las comas), perfecto; pero, en cuanto tenemos que “inventar” y darle forma con nuestras palabras, empieza el miedo escénico. [...]”. (B.)

ÍTEM 17. PROMUEVE Y FOMENTA LA IDEA DE QUE LA CREATIVIDAD EXIGE MOTIVACIÓN Y ESFUERZO

1. “[...] Está claro que la realización del taller ha requerido un gran esfuerzo por mi parte, pero volvería a repetir la experiencia mil veces más. [...] El taller ha sabido recompensar mi esfuerzo, me ha enseñado de la tolerancia y de la frustración. [...]”. (M.)

7. “[...] Esto es lo bonito del taller, al margen de lo académico, el llegar a una meta pasando por una serie de procesos que lleven a un producto final que un producto cualquiera, sin tu propio producto. Así, me despido de este taller con una frase que expresa lo vivido en el trabajo y su desarrollo: <<El descubrir la creación, aquella que te inunda el corazón. Fruto de mi ser es para que tú lo disfrutes>>”. (J.)

ÍTEM 19. PROMUEVE Y FOMENTA LA IDEA DE QUE LA CREATIVIDAD IMPLICA VALOR, CONCIENCIA Y...

1. “[...] No solo me ha servido para conocerme mejor y aportarme grandes valores, sino que me he planteado seguir este canon cuando sea futura docente. Creo que es una forma magnífica para que los niños afiancen su personalidad, además, también va a permitir que se conozcan más entre ellos. [...]”. (M)

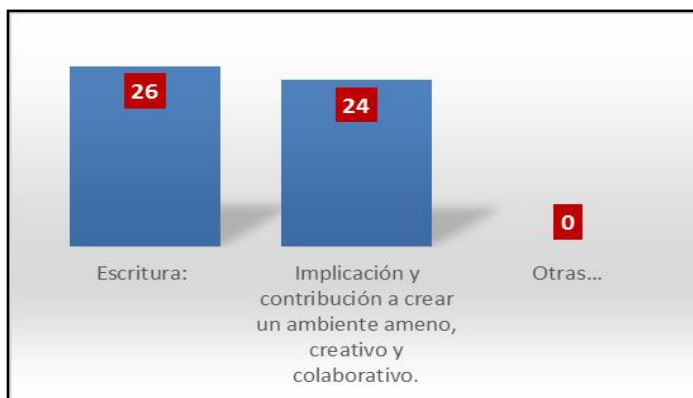
4.4.2.2. Cuestionarios sobre el proceso en Educación Secundaria Obligatoria

4.4.2.2.1. Proyecto 1. Sobre el proceso de escritura creativa (4º ESO)

GRUPO A-AF (Alumnos: 28 / Encuestados: 26 /Ausentes: 2)

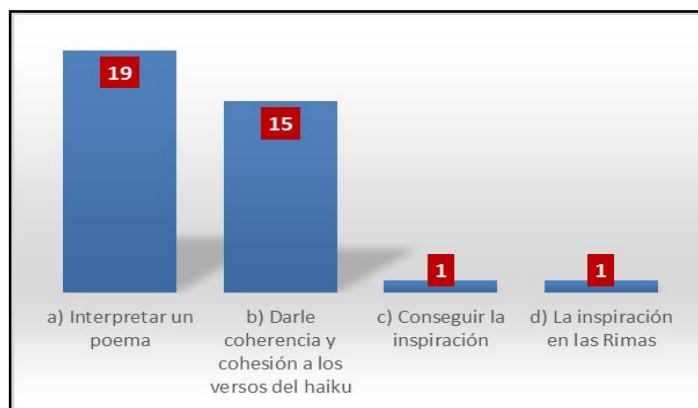
1. ¿Qué he realizado?

Primeras lecturas y su interpretación.	Escritura: - Aplicación de técnicas de escritura: transformación de modelos, palabras clave, consignas...	Implicación y contribución a crear un ambiente ameno, creativo y colaborativo.	Otras
26 alumnos	26	24	-



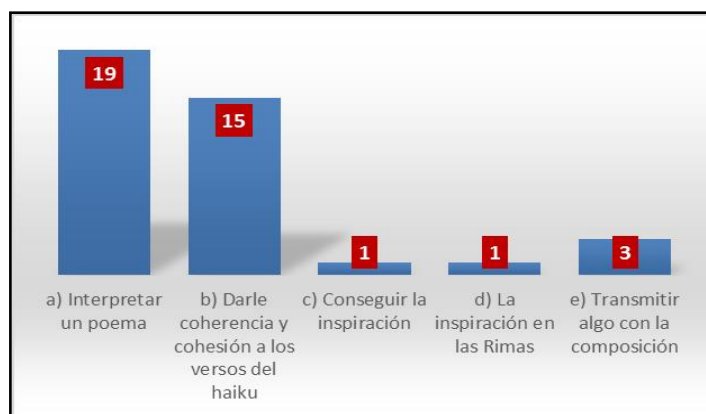
2. ¿Qué me ha resultado más difícil?

Respuesta libre de los alumnos	Nº de alumnos
a) Interpretar un poema	19
b) Darle coherencia y cohesión a los versos del haiku	15
c) Conseguir la inspiración	1
d) La inspiración en las <i>Rimas</i>	1
e) Transmitir algo con la composición	3



3. ¿Qué me ha resultado más fácil?

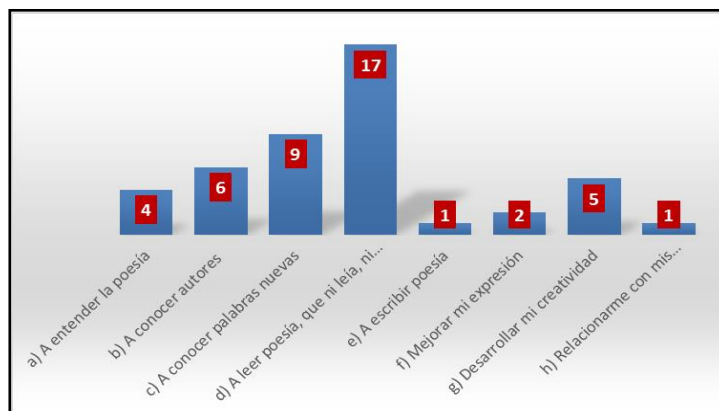
Respuesta libre de los alumnos	Nº de alumnos
a) Crear después de la explicación de los modelos literarios	13
b) Crear después de las reparaciones de nuestros primeros haikus	15
c) Crear sin imitar los modelos literarios	2



4. ¿A qué me ha ayudado más?

Respuesta libre de los alumnos	Nº de alumnos
a) A entender la poesía	4
b) A conocer autores	6
c) A conocer palabras nuevas	9
d) A leer poesía, que ni leía, ni me atraía	17
e) A escribir poesía	1
f) Mejorar mi expresión	2
g) Desarrollar mi creatividad	5

h) Relacionarme con mis compañeros	1



COMENTARIO

En general, casi todos los alumnos han iniciado ya las primeras lecturas y su interpretación, y la escritura creativa. Reconocen, también, haberse implicado y haber contribuido a crear un ambiente ameno, creativo y colaborativo. En el taller de lectura y escritura, hasta ahora, lo que más dificultad ha ocasionado es, sobre todo, interpretar un poema y llegar a crear una composición lírica con sentido y cohesionada. Esa dificultad se veía superada tras la lectura en común de los modelos textuales y tras las revisiones o reparaciones realizadas sobre sus textos iniciales en el aula, en interacción oral y con escritura compartida en la pizarra. En su mayoría, pues, creaban con modelos previos.

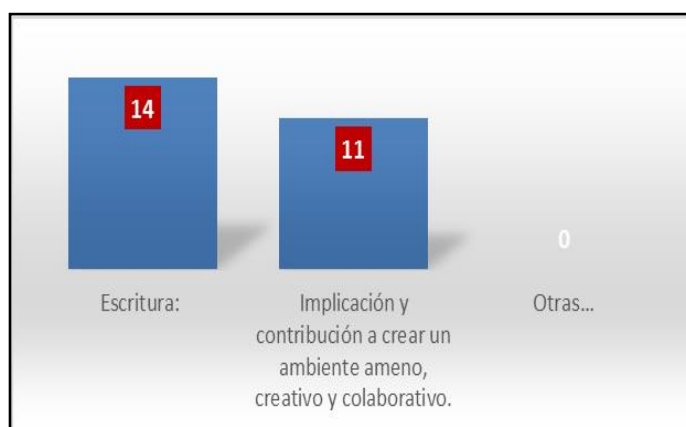
Este proceso de lectura y escritura en común y con interacción permanente en el aula, que se prolongaba en casa a través del correo electrónico, creen que les ha servido, en su mayoría, sobre todo, para leer y sentir interés y emoción (comentan en voz alta) un tipo de texto del que prescinden voluntariamente y por el que no sentían atracción, además de servirles para ampliar su vocabulario, encontrarles sentido a esos textos, conocer autores nuevos y desarrollar su creatividad.

GRUPO BF (Alumnos: 17 / Encuestados: 17 / Ausentes: -)

1. ¿Qué he realizado?

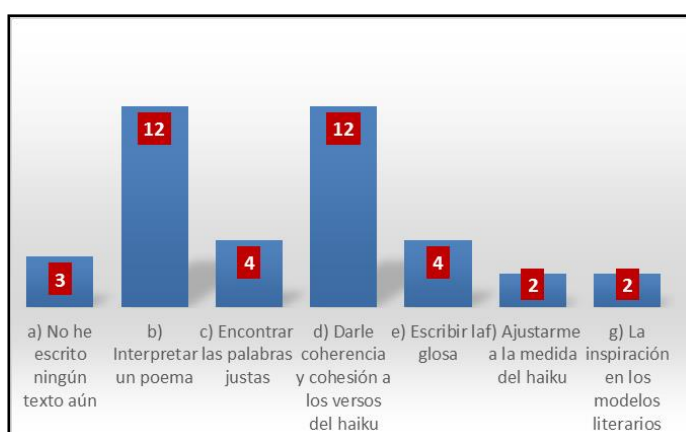
Primeras lecturas	Escritura:	Implicación	y	Otras

y su interpretación.	- Aplicación de técnicas de escritura: transformación de modelos, palabras clave, consignas...	contribución a crear un ambiente ameno, creativo y colaborativo.	
15 alumnos	14	11	-



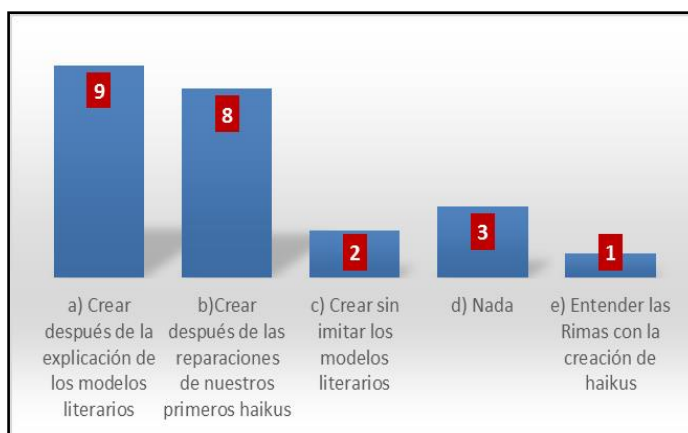
2. ¿Qué me ha resultado más difícil?

Respuesta libre de los alumnos	Nº de alumnos
a) No he escrito ningún texto aún	3
b) Interpretar un poema	12
c) Encontrar las palabras justas	4
d) Darle coherencia y cohesión a los versos del haiku	12
e) Escribir la glosa	4
f) Ajustarme a la medida del haiku	2
g) La inspiración en los modelos literarios	2



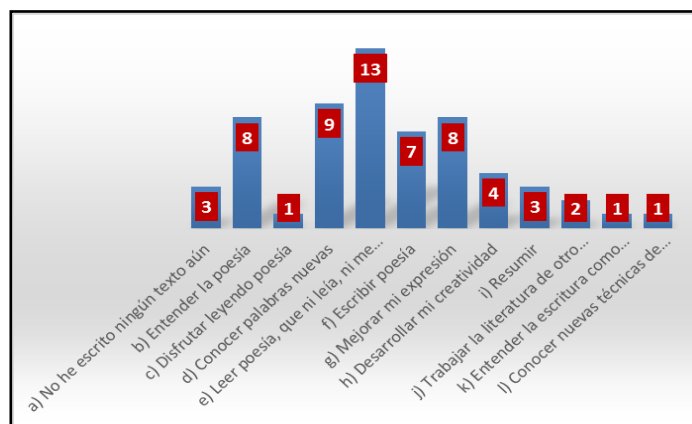
3. ¿Qué me ha resultado más fácil?

Respuesta libre de los alumnos	Nº de alumnos
a) Crear después de la explicación de los modelos literarios	9
b) Crear después de las reparaciones de nuestros primeros haikus	8
c) Crear sin imitar los modelos literarios	2
d) Nada	3
e) Entender las <i>Rimas</i> con la creación de haikus	1



4. ¿A qué me ha ayudado más?

Respuesta libre de los alumnos	Nº de alumnos
a) No he escrito ningún texto aún	3
b) Entender la poesía	8
c) Disfrutar leyendo poesía	1
d) Conocer palabras nuevas	9
e) Leer poesía, que ni leía, ni me atraía	13
f) Escribir poesía	7
g) Mejorar mi expresión	8
h) Desarrollar mi creatividad	4
i) Resumir	3
j) Trabajar la literatura de otro modo	2
k) Entender la escritura como relectura y reescritura	1
l) Conocer nuevas técnicas de escritura	1



COMENTARIO

Este grupo también ha iniciado, en su mayoría, las primeras lecturas, su interpretación, así como sus primeros textos creativos. Si bien no una mayoría amplia reconoce haberse implicado y haber contribuido a crear un ambiente que favorezca la creatividad (once alumnos de diecisiete).

Reconocen que lo que les ha resultado más difícil, hasta ahora, es interpretar los poemas y crear la relación entre palabras y versos para formar una composición coherente y cohesionada. Y, en menor medida, encontrar las palabras justas y explicar el sentido en prosa. Tres de ellos aún no han sido capaces de escribir aún nada, y otros tantos no encuentran la inspiración en los modelos o no saben ajustar el verso a una medida. Entre lo que les ha resultado más fácil: crear a partir de la lectura colectiva y la interpretación en común de los modelos textuales utilizados y crear después de las reparaciones que de su escritura se iban realizando sucesivamente. Tres alumnos admiten que no les resulta fácil nada.

Por último, admiten que lo que más les ha servido de ayuda ha sido, sobre todo, leer un género que ni leían antes ni les resultaba atractivo; conocer nuevo vocabulario; comprender esos textos poéticos y haber mejorado la expresión cuando han logrado crear textos poéticos con sentido. Algunos admiten, además, que les ha servido para desarrollar su creatividad, trabajar la literatura de un modo distinto y resumir. Un solo alumno entiende que le ha servido para disfrutar leyendo poesía, para entender la escritura como

un proceso que te lleva a volver a leer y reescribir, o para conocer nuevas técnicas de escritura.

PROYECTO DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.
CUESTIONARIO SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE (2)

Dado que el alumno necesita ser consciente del estado de su **proceso** de aprendizaje, se le ha de ofrecer la oportunidad de reflexionar durante el desarrollo del taller y valorar, respondiendo a las siguientes cuestiones (marcar el cuadro):

1. ¿Qué he realizado ya?

☒ He realizado mis primeras lecturas y su interpretación.

ESCRITURA:

☒ He aplicado técnicas de escritura: transformación de modelos previos, palabras clave, torbellino de ideas, consignas...

☐ No he conseguido escribir todavía un texto.

IMPLICACIÓN Y CONTRIBUCIÓN A CREAR UN AMBIENTE AMENO, CREATIVO Y COLABORATIVO.

☒ He procurado participar con borradores y crear un ambiente de trabajo idóneo.

☐ Añade otros aspectos que quieras hacer constar sobre tus inicios en las tareas de escritura creativa y que no se contemplan aquí.

2. ¿Qué me ha resultado más difícil?

☒ Interpretar los textos de las lecturas.

☐ Aplicar técnicas para crear.

☐ Escribir textos ajustados a una intención comunicativa.

☒ Escribir aplicando un lenguaje literario, estético, no común.

☐ Otros...

3. ¿Qué me ha resultado más fácil?

☐ Interpretar los textos de las lecturas.

☒ Aplicar técnicas para crear.

☐ Escribir textos ajustados a una intención comunicativa.

☐ Escribir aplicando un lenguaje literario, estético, no común.

☐ Otros...

4. ¿A qué me ha ayudado más?

☒ A entender los textos leídos e interpretarlos.

☐ A sentir el placer por la lectura.

☒ A escribir de forma creativa con una intención comunicativa.

☐ A escribir de forma creativa con conciencia de estilo.

☒ A escribir creativamente con técnicas.

☒ A apreciar que escribir es un proceso, lento, pautado.

☐ A apreciar el valor cultural de la escritura creativa.

☐ Otros...

3

Figura IV.19. Ejemplo de cuestionario sobre autoevaluación del proceso de aprendizaje

4.4.2.2.2 Proyecto 2. Sobre el proceso de lectura y escritura creativa (4º ESO)

GRUPO 4º ESO A-AF (26 alumnos encuestados)

Se aplica cuestionario de autoevaluación (creados los textos) sobre las estrategias:

De expresión escrita

9. Pienso en los lectores de mi texto: quiénes son y si me entenderán lo que escribo.

Sí	No
18	8

10. Pienso si el objetivo con que escribo ha quedado claro.

Sí	No
21	5

11. Conozco cómo son los textos para... relatar, exponer, informar, convencer, ordenar...: su organización o estructura.

Sí	No
12	14

12. Me he planteado qué sé sobre el tema que voy a tratar en el texto.

Sí	No
18	8

13. Me he propuesto buscar información sobre el tema.

Sí	No
18	8

14. He manejado y asimilado documentación para tener suficientes contenidos sobre el tema que quiero tratar.

Sí	No
16	10

15. He seguido un modelo de organización de la información (según el tipo de texto elegido para el objetivo marcado).

Sí	No
12	14

16. He tenido en cuenta que:

- f) Las ideas están ordenadas de forma clara (destacando lo más relevante), relacionadas entre sí y con el tema que quiero tratar. Y están repartidas, de forma ordenada, en oraciones y párrafos. LA COHERENCIA.

Sí	No
15	11

- g) He sabido conectar las oraciones entre sí para formar párrafos, y estos últimos entre sí (con conjunciones, signos de puntuación, repeticiones necesarias...). LA COHESIÓN.

Sí	No
12	14

- h) He sabido escoger la variedad (dialectal y estándar), la dimensión (oral o escrita) y el registro (formal, coloquial, específico...) apropiada para la situación en que voy a usar el texto. LA ADECUACIÓN.

Sí	No
8	18

- i) He tenido en cuenta si hay imprecisiones, repeticiones, palabras malsonantes, muletillas..., más propias de lo oral. He revisado la ortografía y la expresión, buscando un léxico rico y variado. LA CORRECCIÓN.

Sí	No
14	12

- j) He escrito el texto en borrador antes de darlo por definitivo.

Sí	No
18	8

17. He evitado tachones, he escrito con una letra legible y he respetado los márgenes de la hoja. LA PRESENTACIÓN.

Sí	No

19	7

18. He leído el texto de nuevo para localizar aciertos y errores y resolverlos. LA REVISIÓN.

Sí	No
20	6

19. He consultado dudas antes de dar el texto por terminado. LA REVISIÓN.

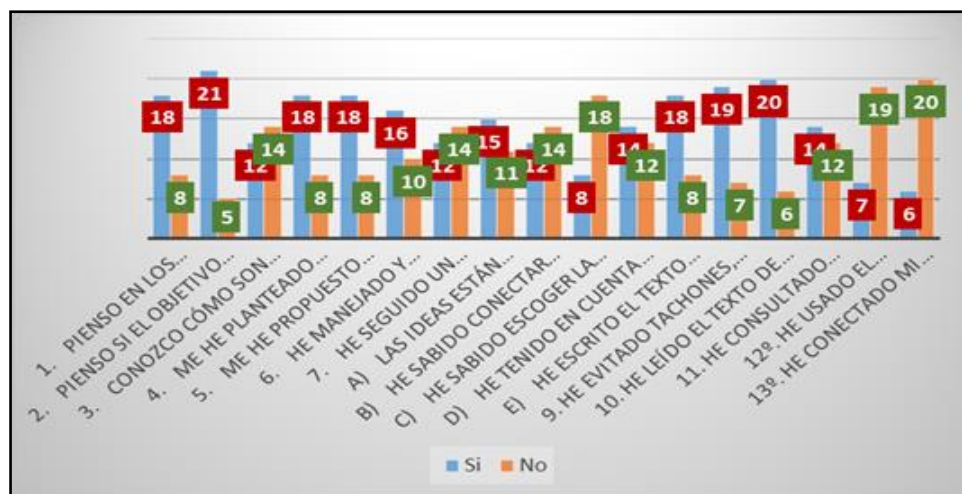
Sí	No
14	12

12°. He usado el lenguaje con una voluntad estética y original.

Sí	No
7	19

13°. He conectado mi texto con modelos literarios leídos con un objetivo claro.

Sí	No
6	20



C) De competencia lectora y actitud hacia la lectura

ACTITUD HACIA LA LECTURA

14. Demuestro interés por la lectura.

Sí	No

12	14

15. Aprovecho el tiempo que se me concede para leer en clase.

Sí	No
15	6

16. Disfruto leyendo.

Sí	No
12	14

COMPETENCIA LECTORA

28. Comprendo los textos globalmente.

Sí	No
15	11

29. Leo con atención y extraigo datos relevantes de la lectura.

Sí	No
13	13

30. Leo con el tono adecuado para cada tipo de texto.

Sí	No
11	15

31. Soy capaz de discernir entre ideas principales y secundarias.

Sí	No
17	9

32. Soy capaz de definir palabras que no entiendo por el contexto en el que aparecen.

Sí	No
16	10

33. Lee en voz alta con fluidez y corrección.

Sí	No
14	12

34. Soy capaz de elaborar sencillos textos escritos sobre el contenido de lo leído.

Sí	No
19	7

35. Soy capaz de emitir juicios críticos sobre el contenido de lo leído.

Sí	No
13	13

36. Entiendo y capto el sentido figurado vs sentido recto que pueden tener algunas expresiones leídas.

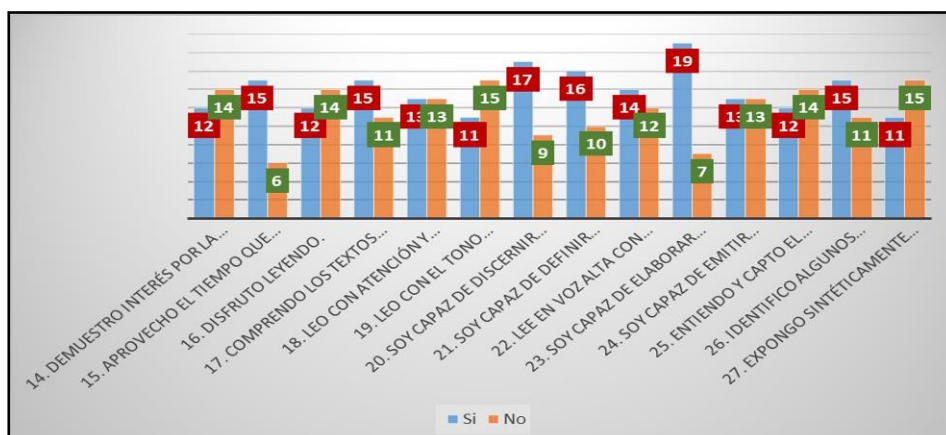
Sí	No
12	14

37. Identifico algunos procedimientos retóricos empleados en el texto.

Sí	No
15	11

38. Expongo sintéticamente el argumento.

Sí	No
11	15



COMENTARIO

Creados los productos creativos en el aula-taller, los alumnos se autoevalúan con indicadores referidos a expresión escrita, competencia lectora y actitud hacia lectura.

Las respuestas determinan que más de la mitad de los alumnos ya tienen en cuenta a sus posibles lectores para escribir, mostrando interés por hacerse entender con su escritura, para lo que piensan en un objetivo claro, qué saben sobre el tema que van a tratar y buscan información sobre el mismo y manejan documentación. No obstante, cerca de la mitad de los alumnos reconoce encontrar aún una dificultad en la organización de las ideas según el tipo de texto elegido para el objetivo marcado.

En relación con las propiedades que ha de tener un texto, la mayoría del grupo reconoce haber tenido en cuenta: el orden y relación de las ideas según el tema elegido; la corrección expresiva; la elaboración de borradores sometidos a revisión antes de darlo por definitivo; la legibilidad y claridad en la presentación. Por el contrario, las mayores dificultades recaen, al parecer, en la cohesión de unidades, en la adecuación y la conciencia de hacer un uso del lenguaje con una voluntad estética y original. Y una mayoría más amplia reconoce, asimismo, no haber sabido conectar aún su texto con los modelos literarios leídos con un objetivo claro.

En relación con la actitud hacia la lectura, la mayoría reconoce su interés por la lectura y haber aprovechado el tiempo dedicado a aquella en el aula, excepto seis alumnos en este último caso; sin embargo, algo más de la mitad del grupo reconoce no disfrutar leyendo.

En cuanto a la competencia lectora, las respuestas ofrecidas determinan que algo más de la mitad del grupo: alcanza a comprender globalmente los textos; leen con el tono adecuado según cada tipo de texto; distingue las ideas principales de las secundarias; define palabras ayudándose del contexto; lee, en voz alta, con fluidez y corrección; redacta comentarios sencillos sobre el texto leído e identifica y comenta los procedimientos retóricos empleados en el texto. Los resultados también ponen de manifiesto que en torno a la mitad del grupo encuentra dificultades para extraer datos

relevantes de la lectura, emitir juicios críticos sobre el contenido, captar el sentido figurado de algunas expresiones o exponer, sintéticamente, el argumento del texto.

GRUPO 4º ESO B (12 alumnos encuestados)

A) Se aplica cuestionario de autoevaluación (creados los textos) sobre las estrategias: De expresión escrita

1. Pienso en los lectores de mi texto: quiénes son y si me entenderán lo que escribo.

Sí	No
5	7

2. Pienso si el objetivo con que escribo ha quedado claro.

Sí	No
8	4

3. Conozco cómo son los textos para... relatar, exponer, informar, convencer, ordenar...: su organización o estructura.

Sí	No
6	6

4. Me he planteado qué sé sobre el tema que voy a tratar en el texto.

Sí	No
9	3

5. Me he propuesto buscar información sobre el tema.

Sí	No
4	8

6. He manejado y asimilado documentación para tener suficientes contenidos sobre el tema que quiero tratar.

Sí	No
4	8

7. He seguido un modelo de organización de la información (según el tipo de texto elegido para el objetivo marcado).

Sí	No
7	5

8. He tenido en cuenta que:

- a) Las ideas están ordenadas de forma clara (destacando lo más relevante), relacionadas entre sí y con el tema que quiero tratar. Y están repartidas, de forma ordenada, en oraciones y párrafos. LA COHERENCIA.

Sí	No
9	3

- b) He sabido conectar las oraciones entre sí para formar párrafos, y estos últimos entre sí (con conjunciones, signos de puntuación, repeticiones necesarias...). LA COHESIÓN.

Sí	No
2	10

- c) He sabido escoger la variedad (dialectal y estándar), la dimensión (oral o escrita) y el registro (formal, coloquial, específico...) apropiada para la situación en que voy a usar el texto. LA ADECUACIÓN.

Sí	No
5	7

- d) He tenido en cuenta si hay imprecisiones, repeticiones, palabras malsonantes, muletillas..., más propias de lo oral. He revisado la ortografía y la expresión, buscando un léxico rico y variado. LA CORRECCIÓN.

Sí	No
6	6

- e) He escrito el texto en borrador antes de darlo por definitivo.

Sí	No

7	5

9. He evitado tachones, he escrito con una letra legible y he respetado los márgenes de la hoja. LA PRESENTACIÓN.

Sí	No
8	4

10. He leído el texto de nuevo para localizar aciertos y errores y resolverlos. LA REVISIÓN.

Sí	No
8	4

11. He consultado dudas antes de dar el texto por terminado. LA REVISIÓN.

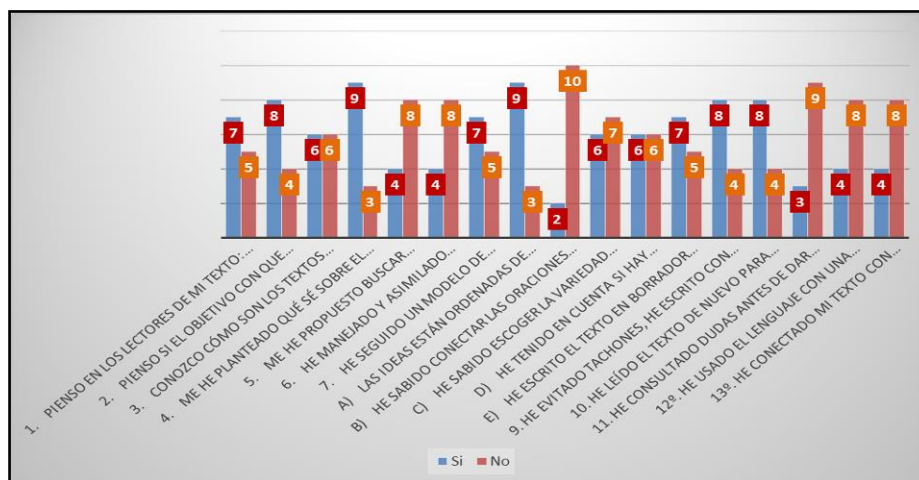
Sí	No
3	9

12. He usado el lenguaje con una voluntad estética y original.

Sí	No
4	8

13. He conectado mi texto con modelos literarios leídos con un objetivo claro.

Sí	No
4	8



B) De competencia lectora y actitud hacia la lectura

ACTITUD HACIA LA LECTURA

13. Demuestro interés por la lectura.

Sí	No
6	6

14. Aprovecho el tiempo que se me concede para leer en clase.

Sí	No
6	6

15. Disfruto leyendo.

Sí	No
5	7

COMPETENCIA LECTORA

17. Comprendo los textos globalmente.

Sí	No
3	9

18. Leo con atención y extraigo datos relevantes de la lectura.

Sí	No
5	7

19. Leo con el tono adecuado para cada tipo de texto.

Sí	No
5	7

20. Soy capaz de discernir entre ideas principales y secundarias.

Sí	No
7	5

21. Soy capaz de definir palabras que no entiendo por el contexto en el que aparecen.

Sí	No
7	5

22. Lee en voz alta con fluidez y corrección.

Sí	No
5	7

23. Soy capaz de elaborar sencillos textos escritos sobre el contenido de lo leído.

Sí	No
6	6

24. Soy capaz de emitir juicios críticos sobre el contenido de lo leído.

Sí	No
3	9

25. Entiendo y capto el sentido figurado vs sentido recto que pueden tener algunas expresiones leídas.

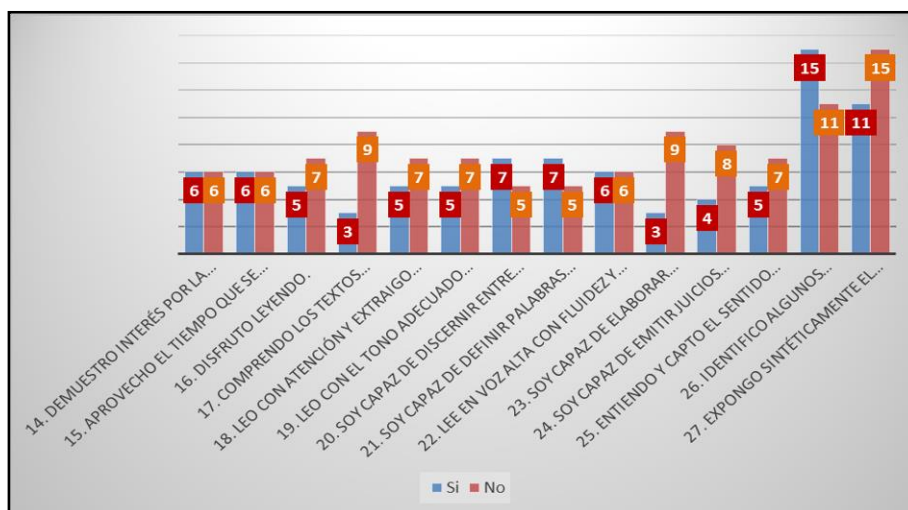
Sí	No
3	9

26. Identifico algunos procedimientos retóricos empleados en el texto.

Sí	No
4	8

27. Expongo sintéticamente el argumento.

Sí	No
5	7



COMENTARIO

Aplicado el taller y creados los textos, las respuestas del grupo, en relación con la expresión escrita, arrojan la siguiente información. En su mayoría, tienen en cuenta a un posible lector para hacerse entender y trasladar su objetivo de escritura; se plantean qué saben sobre el tema que van a tratar y han seguido el modelo estructural según el texto y el objetivo marcado inicialmente, si bien, en este último aspecto, sólo la mitad del grupo dice conocer cómo se organiza la información según cada tipo de texto. Y un amplio grupo reconoce no haber buscado información sobre el tema y, por tanto, no haber consultado documentación alguna.

Las propiedades del texto que más han tenido en cuenta y asimilado: la necesidad de relacionar las ideas entre sí y su disposición ordenada y la escritura en borradores para revisarlos continuamente en busca de aciertos y errores antes de darlo por definitivo. Algo más de dificultad han encontrado para tener en cuenta la adecuación del texto, sin que el empleo de un léxico rico y variado haya sido un problema para la mitad de ellos. Sin embargo, la mayor dificultad se localiza, para una mayoría amplia, en la cohesión entre sus unidades; en la consulta de dudas como parte

de la revisión; en el empleo consciente del lenguaje con una voluntad estética y original y en la conexión de sus textos con modelos literarios leídos para alcanzar un objetivo determinado.

En cuanto a su actitud hacia la lectura, la mitad del grupo reconoce su interés por la lectura, su aprovechamiento del tiempo dedicado a ella en el aula y, en algún caso más, disfrutar leyendo.

Su competencia lectora se caracteriza, en su mayoría, por hallar dificultades en la comprensión global de los textos; extraer ideas relevantes de los mismos; leer con el tono adecuado según cada tipo de texto; leerlo en voz alta con fluidez y corrección; distinguir entre ideas principales y secundarias; emitir juicios críticos sobre el texto leído; captar el sentido figurado de determinadas expresiones; identificar algunos procedimientos retóricos o exponer un argumento de forma sintética. En menor medida, encuentran dificultad para definir palabras acudiendo al contexto (sólo 5) o para elaborar sencillos comentarios sobre lo leído (6).

GRUPO 4º ESO CF (33 alumnos encuestados)

Se aplica cuestionario de autoevaluación (creados los textos) sobre las estrategias:

A) De expresión escrita

1. Pienso en los lectores de mi texto: quiénes son y si me entenderán lo que escribo.

Sí	No
23	10

2. Pienso si el objetivo con que escribo ha quedado claro.

Sí	No
28	5

3. Conozco cómo son los textos para... relatar, exponer, informar, convencer, ordenar...: su organización o estructura.

Sí	No

15	18

4. Me he planteado qué sé sobre el tema que voy a tratar en el texto.

Sí	No
23	10

5. Me he propuesto buscar información sobre el tema.

Sí	No
15	18

6. He manejado y asimilado documentación para tener suficientes contenidos sobre el tema que quiero tratar.

Sí	No
17	15

7. He seguido un modelo de organización de la información (según el tipo de texto elegido para el objetivo marcado).

Sí	No
22	11

8. He tenido en cuenta que:

- a) Las ideas están ordenadas de forma clara (destacando lo más relevante), relacionadas entre sí y con el tema que quiero tratar. Y están repartidas, de forma ordenada, en oraciones y párrafos. LA COHERENCIA.

Sí	No
20	13

- b) He sabido conectar las oraciones entre sí para formar párrafos, y estos últimos entre sí (con conjunciones, signos de puntuación, repeticiones necesarias...). LA COHESIÓN.

Sí	No
15	18

- c) He sabido escoger la variedad (dialectal y estándar), la dimensión (oral o escrita) y el registro (formal, coloquial, específico...) apropiada para la situación en que voy a usar el texto. LA ADECUACIÓN.

Sí	No
15	18

- d) He tenido en cuenta si hay imprecisiones, repeticiones, palabras malsonantes, muletillas..., más propias de lo oral. He revisado la ortografía y la expresión, buscando un léxico rico y variado. LA CORRECCIÓN.

Sí	No
22	11

- e) He escrito el texto en borrador antes de darlo por definitivo.

Sí	No
15	18

9. He evitado tachones, he escrito con una letra legible y he respetado los márgenes de la hoja. LA PRESENTACIÓN.

Sí	No
17	16

10. He leído el texto de nuevo para localizar aciertos y errores y resolverlos. LA REVISIÓN.

Sí	No
20	13

11. He consultado dudas antes de dar el texto por terminado. LA REVISIÓN.

Sí	No
15	18

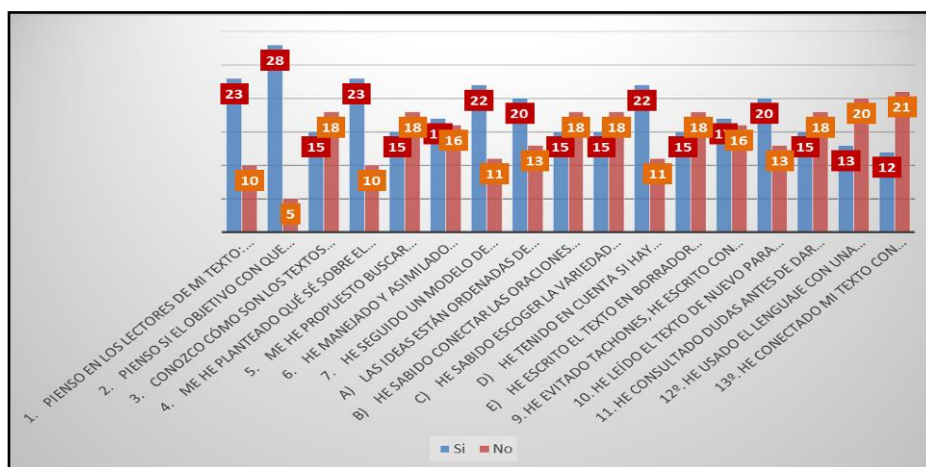
12. He usado el lenguaje con una voluntad estética y original.

Sí	No

13	20

13. He conectado mi texto con modelos literarios leídos con un objetivo claro.

Sí	No
12	21



A) De competencia lectora y actitud hacia la lectura

ACTITUD HACIA LA LECTURA

14. Demuestro interés por la lectura.

Sí	No
25	8

15. Aprovecho el tiempo que se me concede para leer en clase.

Sí	No
17	16

16. Disfruto leyendo.

Sí	No
24	9

COMPETENCIA LECTORA

17. Comprendo los textos globalmente.

Sí	No
17	16

18. Leo con atención y extraigo datos relevantes de la lectura.

Sí	No
18	15

19. Leo con el tono adecuado para cada tipo de texto.

Sí	No
13	20

20. Soy capaz de discernir entre ideas principales y secundarias.

Sí	No
22	11

21. Soy capaz de definir palabras que no entiendo por el contexto en el que aparecen.

Sí	No
25	8

22. Lee en voz alta con fluidez y corrección.

Sí	No
17	16

23. Soy capaz de elaborar sencillos textos escritos sobre el contenido de lo leído.

Sí	No
24	9

24. Soy capaz de emitir juicios críticos sobre el contenido de lo leído.

Sí	No
22	11

25. Entiendo y capto el sentido figurado vs sentido recto que pueden tener algunas expresiones leídas.

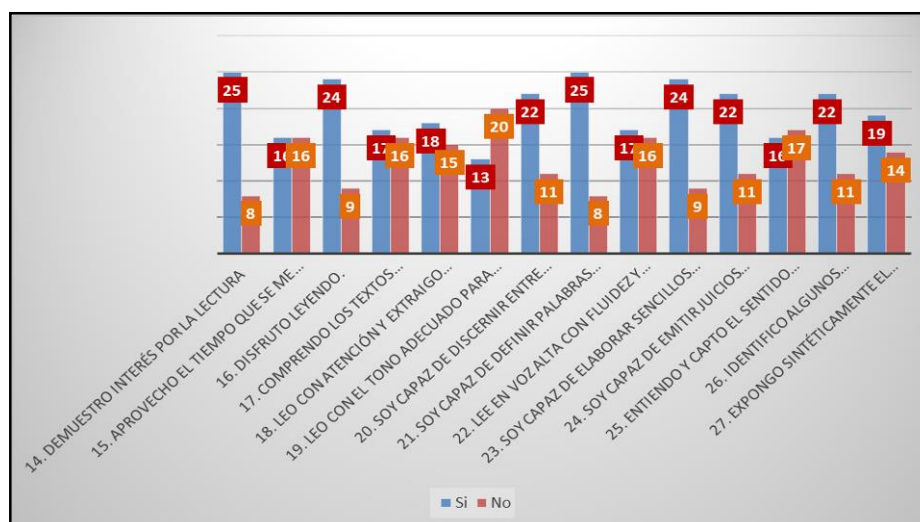
Sí	No
16	17

26. Identifico algunos procedimientos retóricos empleados en el texto.

Sí	No
22	11

27. Expongo sintéticamente el argumento.

Sí	No
19	14



COMENTARIO

Las respuestas del grupo nos llevan a manifestar que, en lo que respecta a la expresión escrita, una mayoría amplia de los alumnos (22, 23) piensa en los lectores de su texto; en la expresión clara de su objetivo de escritura; en qué saben sobre el tema que van a tratar y siguen el modelo de organización de las ideas que se ajusta al tipo de texto en cuestión. Y buena parte del alumnado (18) dicen no diferenciar los distintos tipos de texto según su estructura de las ideas ni se han propuesto buscar información sobre el tema que iban a tratar en sus textos, si bien han consultado documentos (17).

Los indicadores sobre las propiedades textuales tenidas en cuenta informan de que la mayoría de los alumnos (18, 20, 21) han encontrado dificultades en la cohesión de sus unidades; en la adecuación; en la escritura de borradores y consulta de los mismos antes de darlos por definitivos; en el uso consciente del lenguaje con una voluntad estética y original y en la conexión de su texto con los modelos literarios leídos de acuerdo con el objetivo determinado previamente. Por lo general, buena parte de ellos (20, 22, 17) tienen en cuenta el orden de las ideas y su relación con el tema; la revisión de su corrección expresiva, de sus aciertos y errores y su presentación.

La actitud hacia la lectura se caracteriza por su mayoritario (25, 24) interés y disfrute con la lectura, si bien sólo algo más de la mitad (17) reconoce aprovechar el tiempo concedido para la lectura en el aula. Las respuestas también definen su competencia lectora: en torno a la mitad (17, 18, 19) reconoce comprender los textos leídos de forma global, saber extraer ideas relevantes de los mismos, leerlos con fluidez y corrección y sintetizarlos. Mayor acierto (22, 24, 25) en la distinción entre ideas principales y secundarias, en la definición de palabras acudiendo al contexto, en la redacción de comentarios sencillos sobre lo leído o en la emisión de juicios críticos sobre el mismo. Sin embargo, la dificultad se ha hallado (17, 20) en la lectura con el tono adecuado y en la captación del sentido figurado de determinadas expresiones.

PROYECTO DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. 2015-16
Cuestionario autoevaluación (LECTURA Y ESCRITURA) (3)

Se aplica cuestionario de autoevaluación (creados los textos) sobre las estrategias:

A) De expresión escrita, con los siguientes indicadores:

1. Pienso en los lectores de mi texto: quiénes son y si me entenderán lo que escribo.
☐ Sí
☐ No
2. Pienso si el objetivo con que escribo ha quedado claro.
☐ Sí
☐ No
3. Conozco cómo son los textos para... relatar, exponer, informar, convencer, ordenar... su organización o estructura.
☐ Sí
☐ No
4. Me he planteado qué sé sobre el tema que voy a tratar en el texto.
☐ Sí
☐ No
5. Me he propuesto buscar información sobre el tema.
☐ Sí
☐ No
6. He manejado y asimilado documentación para tener suficientes contenidos sobre el tema que quiero tratar.
☐ Sí
☐ No
7. He seguido un modelo de organización de la información (según el tipo de texto elegido para el objetivo marcado).
☐ Sí
☐ No
8. He tenido en cuenta que:
 - a) Las ideas están ordenadas de forma clara (destacando lo más relevante), relacionadas entre sí y con el tema que quiero tratar. Y están repartidas, de forma ordenada, en oraciones y párrafos. LA COHERENCIA.
☐ Sí
☐ No
 - b) He sabido conectar las oraciones entre sí para formar párrafos, y estos últimos entre sí (con conjunciones, signos de puntuación, repeticiones necesarias...). LA COHESIÓN.
☐ Sí
☐ No
 - c) He sabido escoger la variedad (dialectal y estándar), la dimensión (oral o escrita) y el registro (formal, coloquial, específico...) apropiada para la situación en que voy a usar el texto. LA ADECUACIÓN.
☐ Sí
☐ No

4

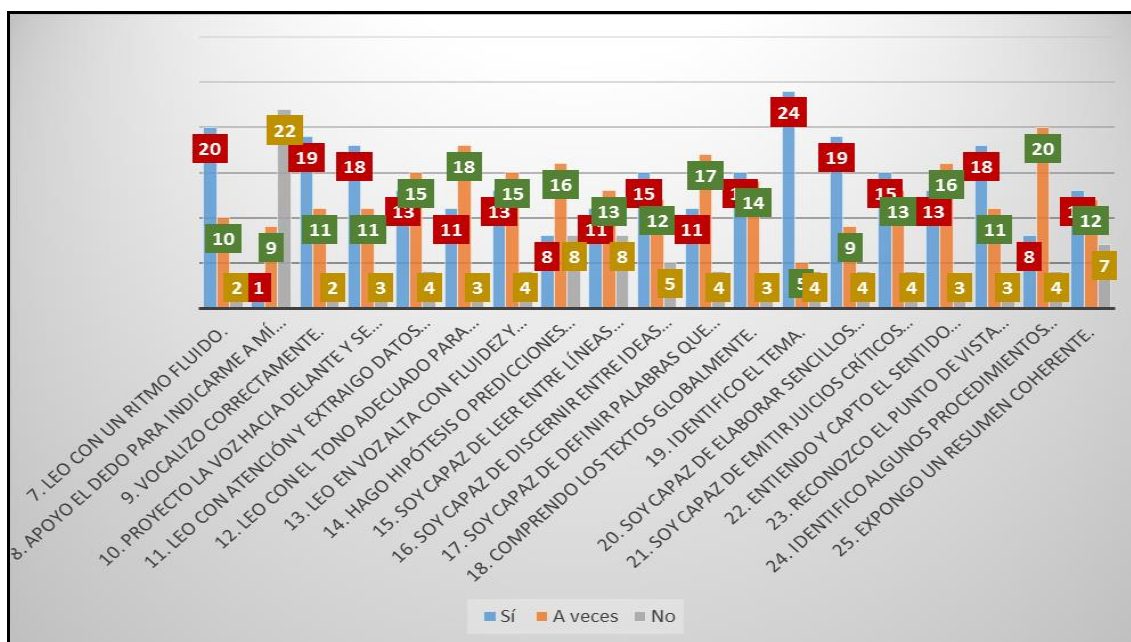
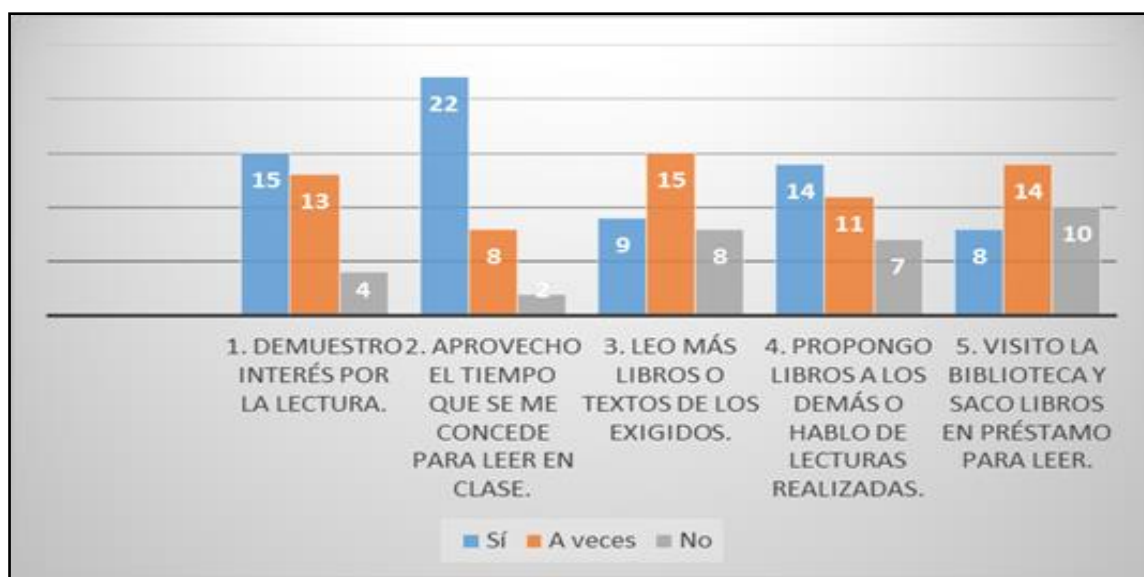
Figura IV.20. Ejemplo de cuestionario de autoevaluación de lectura y escritura

4.4.2.2.3. Proyecto 2. Sobre competencia lectora y actitud hacia la lectura (1º ESO)

COMPETENCIA LECTORA Y ACTITUD HACIA LA LECTURA				
AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO				
		Sí	A veces	No
ACTITUDES	1. Demuestro interés por la lectura.	15	13	4
	2. Aprovecho el tiempo que se me concede para leer en clase.	22	8	2
	3. Leo más libros o textos de los exigidos.	9	15	8
	4. Propongo libros a los demás o hablo de lecturas realizadas.	14	11	7

	5. Visito la biblioteca y saco libros en préstamo para leer.	8	14	10
	6. Disfruto leyendo.	18	12	2
		Sí	A veces	No
COMPETENCIA LECTORA. Durante y tras la lectura	7. Leo con un ritmo fluido.	20	10	2
	8. Apoyo el dedo para indicarme a mí mismo por dónde voy leyendo.	1	9	22
	9. Vocalizo correctamente.	19	11	2
	10. Proyecto la voz hacia delante y se escucha, adecuadamente, lo que leo.	18	11	3
	11. Leo con atención y extraigo datos relevantes de la lectura.	13	15	4
	12. Leo con el tono adecuado para cada tipo de texto.	11	18	3
	13. Leo en voz alta con fluidez y corrección.	13	15	4
	14. Hago hipótesis o predicciones sobre el contenido.	8	16	8
	15. Soy capaz de leer entre líneas haciendo deducciones.	11	13	8
	16. Soy capaz de discernir entre ideas principales y secundarias.	15	12	5
	17. Soy capaz de definir palabras que no entiendo por el contexto en el que aparecen.	11	17	4
	18. Comprendo los textos globalmente.	15	14	3
	19. Identifico el tema.	24	5	4
	20. Soy capaz de elaborar sencillos textos escritos sobre el contenido de lo leído.	19	9	4
	21. Soy capaz de emitir juicios críticos sobre el contenido de lo leído.	15	13	4
	22. Entiendo y capto el sentido figurado vs. Sentido recto que pueden tener algunas expresiones leídas.	13	16	3

	23. Reconozco el punto de vista narrativo en cada momento.	18	11	3
	24. Identifico algunos procedimientos retóricos empleados en el texto.	8	20	4
	25. Expongo un resumen coherente.	13	12	7



COMENTARIO

Avanzadas las lecturas previstas y creados los primeros textos, las respuestas del grupo ponen de manifiesto que, en relación con su actitud hacia la lectura, la mayoría (18, 22) afirman aprovechar el tiempo dedicado a la lectura en el aula y disfrutar leyendo. Un amplio grupo (11-15) reconoce que le interesa la lectura, que propone libros y habla a los demás de sus lecturas, y, a veces, lee más libros de los propuestos y los pide en préstamo de la biblioteca.

Su competencia lectora, durante y tras la lectura, se caracteriza por reconocer como rasgos más extendidos (18-24): la lectura con un ritmo fluido, la vocalización correcta, la proyección de la voz adecuada, la identificación de los temas del texto, la redacción de comentarios sencillos sobre lo leído y el reconocimiento del punto de vista narrativo. Cerca de la mitad del grupo (13, 15) afirma ser capaz de distinguir entre ideas principales y secundarias, comprender los textos globalmente, emitir juicios críticos sobre el contenido de lo leído y sintetizar el texto leído. Un grupo amplio (13-20) parece encontrar algo más de dificultad cuando reconoce que sólo a veces sabe extraer datos relevantes de las lecturas, lee con el tono adecuado a cada tipo de texto, lee en voz alta de modo fluido y correcto, lanza predicciones e inferencias sobre el contenido, define palabras según el contexto, capta el sentido figurado de algunas expresiones o identifica algunos procedimientos retóricos. Y, aunque, en general, niegan apoyarse en el dedo para indicarse el lugar de lectura en el texto, nueve alumnos reconocen requerirlo alguna vez y, en un caso, afirma que, al parecer, siempre.

COMPETENCIA LECTORA Y ACTITUD HACIA LA LECTURA					
CUESTIONARIO AUTOEVALUACIÓN					
Escuela Museo Pedagógico (Poniente 2015-16)					
	Sí	A veces	No		
ACTITUDES	1. Demuestro interés por la lectura.	☒	☐	☐	
	2. Aprovecho el tiempo que se me concede para leer en clase.	☒	☐	☐	
	3. Leo más libros o textos de los exigidos.	☐	☐	☒	
	4. Propongo libros a los demás o hablo de lecturas realizadas.	☒	☐	☐	
	5. Visito la biblioteca y cazo libros en préstamo para leer.	☒	☐	☐	
	6. Disfruto leyendo.	☒	☐	☐	
COMPETENCIA LECTORA: Decodificar y comprender	7. Leo con un ritmo fluido.	☒	☐	☐	
	8. Apoyo el dedo para indicarme a mi mismo por dónde voy leyendo.	☐	☒	☐	
	9. Vocalizo correctamente.	☒	☐	☐	
	10. Propongo la voz hasta delante y se escuchan, adecuadamente, lo que leo.	☒	☐	☐	
	11. Leo con atención y extraigo datos relevantes de la lectura.	☒	☐	☐	
	12. Leo con el tono adecuado para cada tipo de texto.	☒	☐	☐	
	13. Leo en voz alta con fluidez y corrección.	☒	☐	☐	
	14. Hago hipótesis o predicciones sobre el contenido.	☐	☒	☐	
	15. Soy capaz de leer entre líneas haciendo deducciones.	☐	☒	☐	
	16. Soy capaz de discernir entre ideas principales y secundarias.	☐	☒	☐	
	17. Soy capaz de definir palabras que no entiendo por el contexto en el que aparecen.	☐	☒	☐	
	18. Comprendo los textos globalmente.	☒	☐	☐	
	19. Identifico el tema.	☒	☐	☐	
	20. Soy capaz de elaborar sencillos textos escritos sobre el contenido de lo leído.	☒	☐	☐	
	21. Soy capaz de emitir juicios críticos sobre el contenido de lo leído.	☒	☐	☐	
	22. Entiendo y capto el sentido figurado vs. sentido recto que pueden tener algunas expresiones leídas.	☐	☒	☐	
	23. Reconozco el punto de vista narrativo en cada momento.	☒	☐	☐	
	24. Identifico algunos procedimientos retóricos empleados en el texto.	☒	☐	☐	
	25. Expongo un resumen coherente.	☒	☐	☐	

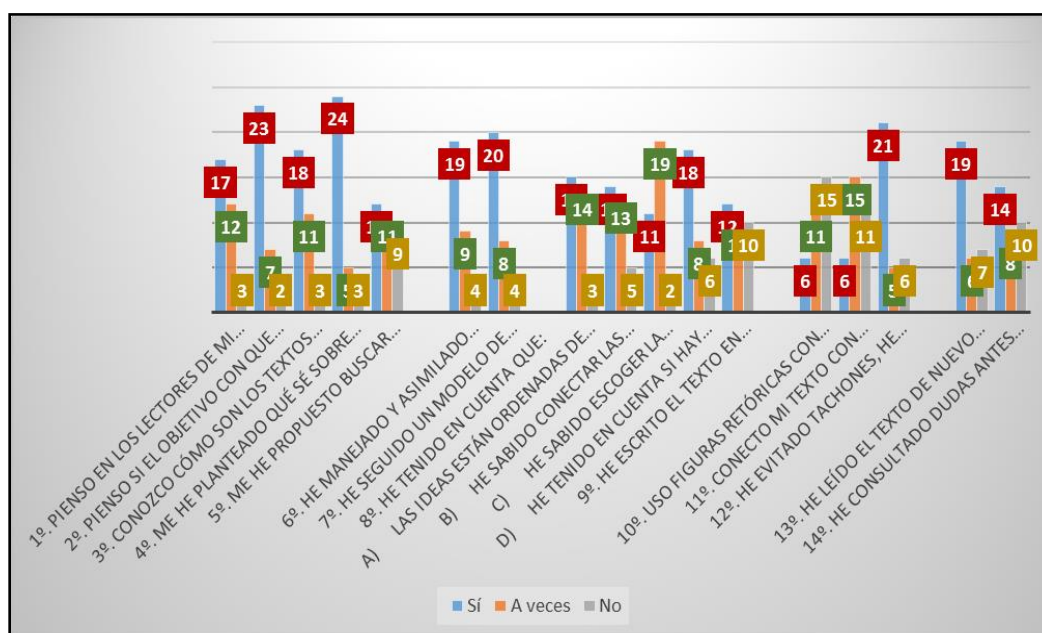
Figura IV.21. Ejemplo de cuestionario de autoevaluación de la competencia lectora y actitud hacia la lectura

4.4.2.2.4. Proceso de escritura (creativa) (1º ESO)

	ESCRITURA (CREATIVA)			
32 alumnos	Parámetros	Sí	A veces	No
ANTES DE ESCRIBIR. ACCEDER AL CONOCIMIENTO Y PLANIFICAR	1º. Pienso en los lectores de mi texto: quiénes son y si me entenderán lo que escribo.	17	12	3
	2º. Pienso si el objetivo con que escribo ha quedado claro.	23	7	2
	3º. Conozco cómo son los textos para... relatar, describir...: su organización o estructura.	18	11	3
	4º. Me he planteado qué sé sobre el tema que voy a tratar en el texto.	24	5	3

	5°. Me he propuesto buscar información sobre el tema.	12	11	9
DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA.	6°. He manejado y asimilado documentación o un plan de lecturas para tener suficientes contenidos sobre el tema que quiero tratar.	19	9	4
PRODUCCIÓN DEL TEXTO	7°. He seguido un modelo de organización de la información (según el tipo de texto elegido – microcuento/haiku-).	20	8	4
	8°. He tenido en cuenta que:			
	e) Las ideas están ordenadas de forma clara (destacando lo más relevante), relacionadas entre sí y con el tema que quiero tratar. Y están repartidas, de forma ordenada, en oraciones y párrafos. LA COHERENCIA.	15	14	3
	f) He sabido conectar las oraciones entre sí para formar párrafos, y estos últimos entre sí (con conjunciones, signos de puntuación, repeticiones necesarias...). LA COHESIÓN.	14	13	5
	g) He sabido escoger la variedad (dialectal y estándar), la dimensión (oral o escrita) y el registro (formal, coloquial, específico...) apropiados para la situación en que voy a usar el texto. LA ADECUACIÓN.	11	19	2
	h) He tenido en cuenta si hay imprecisiones, repeticiones, palabras malsonantes, muletillas..., más propias de lo oral. He revisado la ortografía y la expresión, buscando un léxico rico y variado. LA CORRECCIÓN.	18	8	6
	9°. He escrito el texto en borrador antes de darlo	12	10	10

	por definitivo.			
	10°. Uso figuras retóricas con una voluntad estética y de forma original.	6	11	15
	11°. Conecto mi texto con modelos literarios leídos con una función comunicativa clara.	6	15	11
DESPUÉS DE HABERLO ESCRITO.	12°. He evitado tachones, he escrito con una letra legible y he respetado los márgenes de la hoja. LA PRESENTACIÓN.	21	5	6
PRESENTACIÓN Y REVISIÓN	13°. He leído el texto de nuevo para localizar aciertos y errores y resolverlos. LA REVISIÓN	19	6	7
	14°. He consultado dudas antes de dar el texto por terminado. LA REVISIÓN.	14	8	10



COMENTARIO

Centrados en la autoevaluación del proceso de su escritura (creativa), en relación con la fase primera de acceso al conocimiento y planificación, la mayoría (17-24) afirma pensar en los lectores, en el objetivo de escritura, en el conocimiento que tienen sobre el tema que van a tratar y conocer la estructuración de las ideas según el tipo de texto. Un grupo amplio (12) afirma haber buscado información sobre el tema previamente, lo cual

no ha movido a nueve de los alumnos del grupo. Durante el proceso de escritura, en la fase de producción textual, la mayoría (18-20) afirma haber manejado un plan de lecturas que les aportaba suficientes contenidos en torno al tema sobre el que escribir, haber seguido los modelos textuales ofrecidos y haber tenido en cuenta la revisión de errores y aciertos constante del taller –interacción constante alumno/profesora-. Un grupo numeroso (12-15) afirma haber tenido en cuenta la ordenación de las ideas y su relación con el tema y la conexión entre las unidades empleadas. También una mayoría (15, 19) admite que sólo a veces sabía adecuar su lenguaje y conectar su texto con los modelos literarios leídos. La mayor dificultad, al parecer, para la mayoría (15) que dice no haber sabido usar figuras retóricas con una voluntad estética y original. Un grupo amplio (11) las ha utilizado alguna vez. Finalmente, en la fase final de presentación y revisión, en general (19, 21), han cuidado la presentación de sus textos y han atendido a la revisión para localizar aciertos y errores. En menor medida (14) han consultado dudas a la profesora, y un grupo amplio (10) nunca lo ha hecho.

AUTOEVALUACIÓN DE LA ESCRITURA CREATIVA DE LOS ALUMNOS				
Emilia Morote Pitañur (Proyecto 2015-16)				
	Parámetros	Si	A veces	No
ANTES DE ESCRIBIR.	1º. Pienso en los lectores de mi texto: quiénes son y si me entenderán lo que escribo.	☒		
	2º. Pienso si el objetivo con que escribo ha quedado claro.	☒		
	3º. Conozco cómo son los textos para... relatar, exponer, informar, convencer, ordenar... su organización o estructura.		☒	
	4º. Me he planteado qué sé sobre el tema que voy a tratar en el texto.	☒		
	5º. Me he propuesto buscar información sobre el tema.		☒	
DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA.	6º. He manejado y asimilado documentación o un plan de lecturas para tener suficientes contenidos sobre el tema que quiero tratar.			☒
	7º. He seguido un modelo de organización de la información (según el tipo de texto elegido –microcuento/haiiku-).	☒		
	8º. He tenido en cuenta que:			
	a) Las ideas están ordenadas de forma clara (destacando lo más relevante), relacionadas entre sí y con el tema que quiero tratar. Y están repartidas, de forma ordenada, en oraciones y párrafos. LA COHERENCIA.		☒	
	b) He sabido conectar las oraciones entre sí para formar párrafos, y estos últimos entre sí (con conjunciones, signos de puntuación, repeticiones necesarias...). LA COHESIÓN.		☒	
	c) He sabido escoger la variedad (dialéctica y estándar), la dimensión (oral o escrita) y el registro (formal, coloquial, específico...) apropiada para la situación en que voy a usar el texto. LA ADECUACIÓN.			☒
	d) He tenido en cuenta si hay imprecisiones, repeticiones, palabras malsonantes, muletillas..., más propias de lo oral. He revisado la ortografía y la expresión, buscando un léxico rico y variado. LA CORRECCIÓN.	☒		
	9º. He escrito el texto en borrador antes de darlo por definitivo.	☒		
	10º. Uso figuras retóricas con una voluntad estética y de forma original.		☒	
	11º. Conecto mi texto con modelos literarios leídos con una función comunicativa clara.		☒	
DESPUES DE HABERLO ESCRITO.	12º. He evitado tachones, he escrito con una letra legible y he respetado los márgenes de la hoja. LA PRESENTACIÓN.	☒		
	13º. He leído el texto de nuevo para localizar aciertos y errores y resolverlos. LA REVISIÓN.	☒		
	14º. He consultado dudas antes de dar el texto por terminado. LA REVISIÓN.			☒

Figura IV.22. Ejemplo de cuestionario de autoevaluación de escritura creativa

4.4.2.2.5. Autoevaluación del proceso de aprendizaje (1º ESO)

Dado que el alumno necesita ser consciente del estado de su proceso de aprendizaje, se le ha de ofrecer la oportunidad de reflexionar durante el desarrollo del taller y valorar, respondiendo a las siguientes cuestiones (marcar el cuadro): 32 alumnos

4. ¿Qué he realizado ya?:

LECTURA

- ☐ He realizado mis primeras lecturas y su interpretación (30 alumnos)

ESCRITURA

- ☐ He aplicado técnicas de escritura: transformación de modelos previos, palabras clave, torbellino de ideas, consignas... (14 alumnos)
- ☐ No he conseguido escribir todavía un texto. (22 alumnos)

IMPLICACIÓN Y CONTRIBUCIÓN A CREAR UN AMBIENTE AMENO, CREATIVO Y COLABORATIVO

- ☐ He procurado participar con borradores y crear un ambiente de trabajo idóneo. (14 alumnos)
- ☐ Añade otros aspectos que quieras hacer constar sobre tus inicios en las tareas de escritura creativa y que no se contemplan aquí:



5. ¿Qué me ha resultado más difícil?:

- ☐ Interpretar los textos de las lecturas. (19 alumnos)
- ☐ Aplicar técnicas para crear. (11 alumnos)
- ☐ Escribir textos ajustados a una intención comunicativa. (20 alumnos)
- ☐ Escribir aplicando un lenguaje literario, estético, no común. (23 alumnos)
- ☐ Otros...



6. ¿A qué me ha ayudado más?:

- ☐ A entender los textos leídos e interpretarlos. (13 alumnos)
- ☐ A sentir el placer por la lectura. (10 alumnos)
- ☐ A escribir de forma creativa con una intención comunicativa. (9 alumnos)
- ☐ A escribir de forma creativa con conciencia de estilo. (4 alumnos)
- ☐ A escribir creativamente con técnicas. (11 alumnos)
- ☐ A apreciar que escribir es un proceso, lento, pausado. (12 alumnos)
- ☐ A apreciar el valor cultural de la escritura creativa. (5 alumnos)
- ☐ Otros... (3 alumnos)



COMENTARIO

En general, casi la totalidad de los alumnos (30) han realizado las lecturas propuestas y su interpretación, tanto de forma individual como compartida en el aula. A la escritura ha accedido una mayoría amplia (22), reconociendo buena parte de ellos (14) que han aplicado técnicas o estrategias para escribir, han presentado borradores previos y han contribuido a crear un ambiente de trabajo idóneo. La mayor dificultad la reconocen, mayoritariamente (19-23), en la interpretación de los textos leídos, la escritura ajustada a

una intención comunicativa concreta y el uso de un lenguaje literario o desviado del común. En menor medida (11) ha estado en la aplicación de técnicas para crear.

Por último, reconocen que el taller con sus tareas de lectura y escritura les ha ayudado, sobre todo, aun no llegando a ser respuestas que representen ni la mitad ni la mayoría (9-13), a entender e interpretar los textos (13), apreciar que escribir en un proceso lento y pautado (12), aplicar técnicas para escribir creativamente (11), sentir el placer de la lectura (10) y escribir creativamente en función de una determinada intención comunicativa (9). Tan solo 4 alumnos creen escribir creativamente con conciencia de estilo y 5 aprecian el valor cultural de ese tipo de escritura.

PROYECTO DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 2015-16
CUESTIONARIO SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE (2)

Dado que el alumno necesita ser consciente del estado de su proceso de aprendizaje, se le ha de ofrecer la oportunidad de reflexionar durante el desarrollo del taller y valorar, respondiendo a las siguientes cuestiones (marcar el cuadro):

1. ¿Qué he realizado ya?

☐ He realizado mis primeras lecturas y su interpretación.

ESCRITURA:

☐ He aplicado técnicas de escritura: transformación de modelos previos, palabras clave, torbellino de ideas, consignas...

☐ No he conseguido escribir todavía un texto.

IMPULSACIÓN Y CONTRIBUCIÓN A CREAR UN AMBIENTE AMENO, CREATIVO Y COLABORATIVO.

☐ He procurado participar con borradores y crear un ambiente de trabajo idóneo.

☐ Añade otros aspectos que quieras hacer constar sobre tus inicios en las tareas de escritura creativa y que no se contemplan aquí.

2. ¿Qué me ha resultado más difícil?

☐ Interpretar los textos de las lecturas.

☐ Aplicar técnicas para crear.

☐ Escribir textos ajustados a una intención comunicativa.

☐ Escribir aplicando un lenguaje literario, estético, no común.

☐ Otros...

3. ¿Qué me ha resultado más fácil?

☐ Interpretar los textos de las lecturas.

☐ Aplicar técnicas para crear.

☐ Escribir textos ajustados a una intención comunicativa.

☐ Escribir aplicando un lenguaje literario, estético, no común.

☐ Otros...

4. ¿A qué me ha ayudado más?

☐ A entender los textos leídos e interpretarlos.

☐ A sentir el placer por la lectura.

☐ A escribir de forma creativa con una intención comunicativa.

☐ A escribir de forma creativa con conciencia de estilo.

☐ A escribir creativamente con técnicas.

☐ A apreciar que escribir es un proceso, lento, pautado.

☐ A apreciar el valor cultural de la escritura creativa.

☐ Otros...

3

Figura IV.23. Ejemplo de cuestionario del proceso de aprendizaje

4.4.3. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE CUESTIONARIOS FINALES

4.4.3.1. Cuestionarios finales en el Grado de Magisterio

4.4.3.1.1. Sobre el taller de escritura en el aula

ACTIVIDADES CREATIVAS (54 alumnos encuestados)					
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
Factores intelectuales					
1. El desarrollo de las competencias creativas o el aprendizaje creativo		1	6	34	13
2. La autoestima y el desarrollo personal	1	-	20	27	6
3. La reflexión crítica	-	4	21	25	4
4. El uso de las TIC para producir de manera personal o canalizar y expresar la creatividad	1	16	18	16	3
5. El trasvase intertextual	-	4	26	22	2
6. El acercamiento y/o descubrimiento de un estilo de escritura propio	-	-	13	24	17
7. El desarrollo de las competencias lingüística y literaria	-	1	15	35	3
8. El conocimiento de los géneros y tipología textual desde la creación personal y de manera lúdica	-	4	26	19	4
9. La incorporación, en el planteamiento didáctico de la lengua y la literatura, de un enfoque global de educación en valores	-	2	27	21	5
10. Aporta técnicas y estrategias que facilitan una actuación creativa	-	2	10	35	7
11. Fomenta la lectura creativa (transformando, yendo más allá de lo leído)	-	2	11	23	18
Factores no intelectuales (cooperación, participación, sociabilidad, de personalidad, motivacionales...)					
12. Actitudes cooperativas estimulantes y	-	3	15	28	8

favorecedoras de buenas relaciones interpersonales dentro del grupo					
13. La motivación por el trabajo en el aula y el entusiasmo por el futuro profesional	-	3	19	27	5
14. La estimulación del sentido del juego, ayudando a superar la inhibición paralizante para tu propia expresión creativa	-	3	16	25	10
15. Favorece la idea de que se ha de perder el miedo al ridículo para alcanzar una expresión creativa	-	2	11	25	16
16. Fomenta tu autodirección (curiosidad, indagación, investigación) y responsabilidad de tu propio aprendizaje	-	3	16	31	4
17. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad exige motivación y esfuerzo	-	1	10	27	16
18. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad exige y genera pasión y entusiasmo	-	1	16	23	14
19. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad implica valor, conciencia y actitud crítica para aceptar cambios y el debate entre “ser” y “deber ser”	-	1	21	24	8
Comenta, reflexivamente, aquellos aspectos que te parezcan importantes o no aparezcan y añade tu valoración personal					

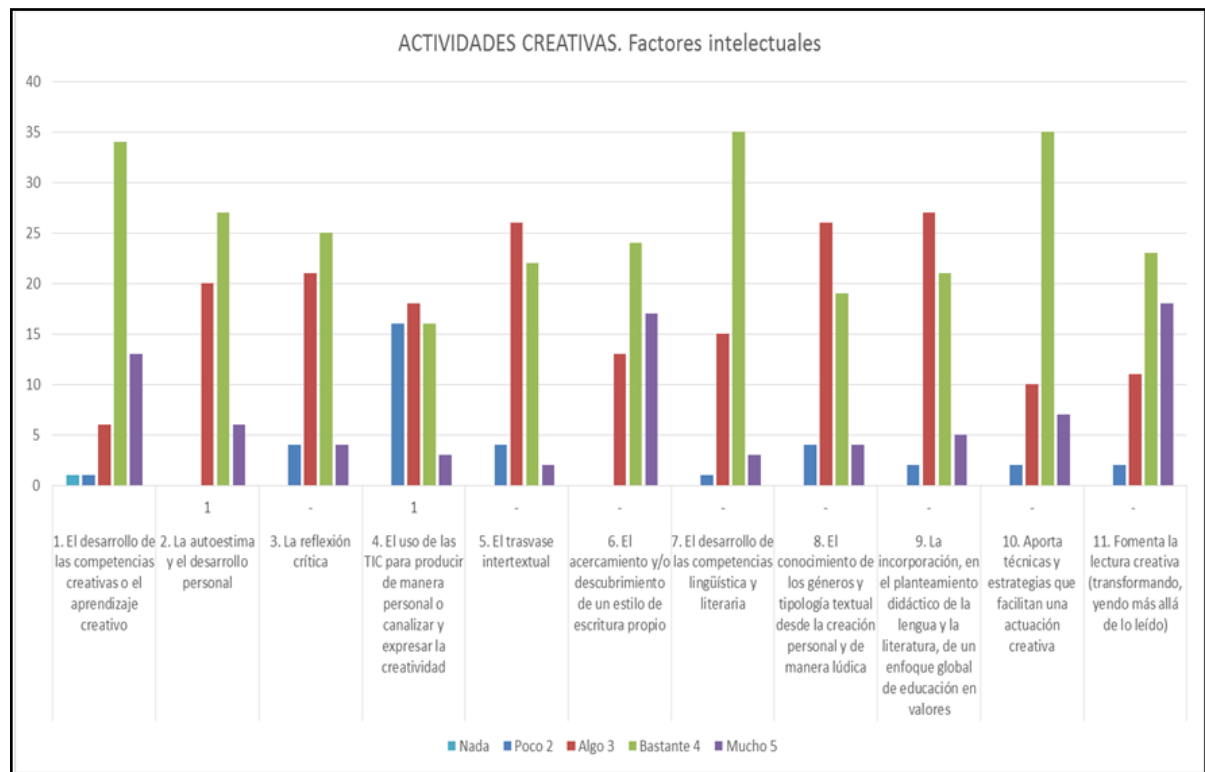


Figura IV. 24. Resultados de factores intelectuales

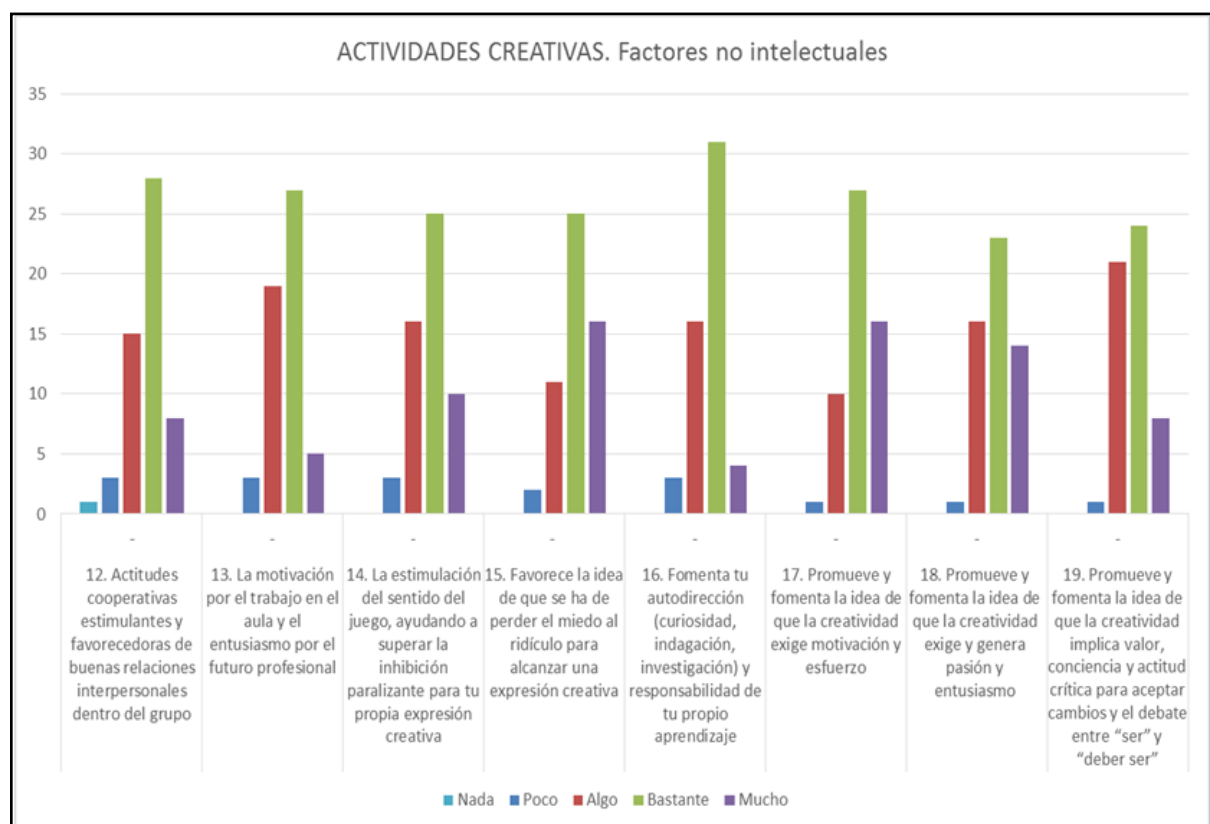


Figura IV. 25. Resultados de factores no intelectuales

COMENTARIO

La realización del taller de lectura y escritura creativa en el aula del Grado de Magisterio favorece (*bastante y mucho*), según un grupo mayoritario de alumnos (23-35) factores intelectuales como: el desarrollo de competencias creativas, la autoestima y desarrollo personal, la capacidad de reflexión crítica, el descubrimiento y desarrollo de un estilo de escritura propio, las competencias lingüística y literaria, la adquisición y afianzamiento de técnicas que favorezcan la creatividad y el fomento de una lectura creativa que vaya más allá de lo leído, con capacidad transformadora. Un grupo amplio, cerca de la mitad (18-27), considera que favorece de modo suficiente (*algo*) indicadores como el uso de la tecnología como canal expresivo, el trasvase intertextual –valorado muy positivamente por otros 24 alumnos–, el acercamiento a la tipología genérica y textual y la educación en valores.

Entre los factores no intelectuales, la mayoría valora como *bastante o mucho* el logro de: actitudes cooperativas que favorecen las relaciones interpersonales, el entusiasmo profesional que suscita, la estimulación del sentido lúdico y la pérdida del miedo al ridículo que favorecen la creatividad. Asimismo, creen que promueve y fomenta la creencia de que la creatividad requiere esfuerzo y motivación, genera pasión y entusiasmo y, finalmente, implica conciencia y actitud crítica para aceptar cambios y transformar.

Veamos las aclaraciones que aportan los alumnos en sus cuestionarios, sujetas a los indicadores anteriores, si bien aportan aspectos nuevos en su reflexión relativos a:

- La escasez de tiempo para su realización y mayor satisfacción.	6
- El descubrimiento del valor personal y formativo para el aula de la poesía.	6
- Su valor de proyección en el aula de Educación Primaria.	8
- El espacio del aula utilizada poco favorecedor.	2

- Lo novedoso del método didáctico.	4
- La necesidad de trabajar más en grupo.	1
- Se aprende a escuchar.	1

- Gracias a estas actividades se fomenta en muchos aspectos la actitud crítica, la creatividad, ... pero debido al escaso tiempo que le hemos podido dedicar quizás no ha sido todo lo satisfactorio que me hubiera gustado.

- El taller de escritura creativa me ha parecido muy interesante y sobre todo imprescindible para la formación de futuros maestros, aunque por las circunstancias de este primer cuatrimestre no ha tenido todo el éxito esperado.

- En mi opinión, me ha parecido muy bueno el taller, ya que nos ha permitido desarrollar la creatividad y expresar nuestros sentimientos.

- A la largo de la realización del taller, me he ido dando cuenta de lo que importante que es la poesía en mi vida ya que ahora la utilizo como fuente de expresión y de reflexión.

- La actividad creativa del póster ha sido interesante y completa.

- Los haikus son sencillos de comprender pero exigen un formato expresivo concreto (el último verso condiciona el tono del haiku); por eso creo que son fáciles para empezar pero una vez hechos resultan limitantes. Se agradece el cambio a las leyendas líricas, que pueden ayudar a expresarse más profundamente. Yo le daría un enfoque más orientado a la docencia, a que veamos que como docentes necesitamos tener un toque de poeta o escritor.

- Con el taller sobre todo he aprendido a superar mis miedos, a leer lo que he escrito sin miedo a lo que digan los demás. También he expresado mis sentimientos de una manera correcta. Y, por último, este taller lo llevaría a un aula de Primaria, ya que los niños de esta manera superarán sus miedos y ridículos a la hora de expresarse.

- Me ha parecido bien la idea del taller creativo, porque hemos experimentado con cosas nuevas, que han terminado por gustarme, como los haikus, las leyendas etc...

- Se ha desarrollado con gran esfuerzo y entusiasmo. Además el taller a fomentado la motivación y la creatividad, ya que gracias a él hemos podido expresar nuestros pensamientos e ideas.

- *Me ha parecido una actividad bastante interesante para mejorar la lectura y la creatividad a la hora de la realización de poemas.*
- *Me ha parecido una experiencia distinta a la vivida normalmente, los aspectos más importantes es el de favorecer la idea de que se ha de perder el miedo al ridículo.*
- *Uno de los aspectos más importantes es fomentar la creatividad y la imaginación. Además esto ayuda a cuando lo leemos, quitarnos el miedo y la vergüenza. Me ha parecido extraordinario este taller, ya que me ha hecho acercarme más a la lengua y a la literatura, haciendo que me llegue a gustar.*
- *Personalmente he escrito cosas que ni siquiera yo sabía que podría o sabría escribir. Ha sido tan interesante como bonito a la vez, y me ha ayudado a mirar a mi alrededor con otros ojos. Agradezco a la profesora por esta oportunidad y a la vez pido disculpas por que creo que en otras circunstancias lo podría haber hecho mucho mejor. Aún así estoy muy satisfecha con el trabajo realizado.*
- *El descubrimiento de un estilo propio y el hecho de que ayuda a la pérdida del miedo al ridículo son los aspectos más importantes a destacar del taller de escritura. En mi opinión, el hecho de plasmar mis sentimientos e ideas por escrito ha sido de lo más bonito y gratificante. Entender que yo también puedo expresarme, e incluso me ha ayudado a conocerme mejor a mí misma ha sido una gran experiencia.*
- *Este taller me ha permitido conocerme mejor y aprender aspectos de la literatura mucho más llamativos. Gracias a esta actividad mi punto de vista ha cambiado y he descubierto gustos que a partir de ahora potenciaré.*
- *Todo lo que he trabajado me ha parecido algo bueno e interesante para el futuro de esta asignatura. Al principio, me resultó complicado y era muy agobiante ya que era mucho trabajo y razonar cada apartado.*
- *Un gran problema que he observado es la vergüenza que presentamos varias personas en clase. Por lo tanto favorecería este aspecto.*
- *Me ha parecido muy interesante este tipo de didáctica, ya que además de fomentar la creatividad, nos ha enseñado que si rasgamos en el interior de cada uno podemos tener un escritor o un lector en potencia.*
- *A sido una actividad novedosa en mi caso, donde he descubierto que todos tenemos una actitud creativa que estaba escondida, lo cual es gratificante a nivel personal.*
- *Me ha parecido una actividad de gran utilidad, pues nos ha permitido fomentar nuestra creatividad y originalidad, conociendo nuevas facetas de nosotros mismos.*

- Sobre la realización del taller, creo que me ha servido mucho para darme cuenta de que expresando mis ideas y pensamientos puedo crear de forma literaria y eso nos hacer sentir orgullo, en mi opinión. Por lo tanto, el taller es una forma de hacernos creer en nosotros mismos y de desarrollar nuestra imaginación.
- El taller me ha parecido muy enriquecedor. En cuanto a perder el miedo al ridículo, es verdad, que ha favorecido, aunque debería tratarse en más asignaturas, porque te exigen y te evalúan por una buena exposición, pero no te enseñan..
- En general, el taller debería de haberse desarrollado en un ambiente físico más cercano pues de esa forma se favorece la interacción con los miembros del grupo.
- El taller de actividades creativas ha favorecido sobre todo el poder motivar a los alumnos mediante la poesía, de manera que puedan desarrollar su creatividad y expresar todo lo que sienten y piensan, sin miedo al ridículo.
- Bajo mi punto de vista, esta ha sido una buena experiencia, puesto que hemos tenido la oportunidad de implicarnos en la asignatura. Por otra parte, nos ha ayudado a desarrollar nuestro espíritu creativo. El único inconveniente a todo es la falta de tiempo.
- La cooperación, trabajar en grupo y alcanzar una expresión propia creativa e imaginativa. Pienso que es una forma de trabajar muy buena, aunque no es el espacio y ambiente ideal, pero son actividades muy buenas y motivadoras.
- Estas actividades favorecen a perder el miedo al ridículo, ya que exponemos cada una de nuestras actividades que normalmente suele dar vergüenza y ha servido para superarlas. En mi opinión, estos tipos de actividades son muy buenos, ya que hacen una comprensión de la asignatura más cómoda y más comprensiva.
- El taller de escritura ha hecho que todos empecemos a escribir de manera poética cosa que estoy segura de que más de la mitad no hacíamos. A la vez ha hecho que desconectemos y nos relajemos, hemos aprendido ha escuchar y más menos hemos perdido el sentido del ridículo.
- Estas actividades llevan un buen desarrollo personal del alumno, cooperación con los miembros, pérdida del miedo escénico, conocimiento más llevadero de lo que se está trabajando porque se hace de forma más divertida, diferente. Estas actividades me parecen muy interesantes y positivas para llevarlas a cabo en un aula, despiertan el interés de los alumnos, ya que les muestran cosas diferentes a las vistas anteriormente. Además ellos son los propios creadores, investigadores y eso les da mayor motivación y ganas de trabajar.

- *El taller me ha parecido una buena propuesta para ayudarnos a desarrollar nuestro espíritu creativo, nuestra imaginación y gusto por lo lírico. Nos ha ayudado a condensar en pocos versos o palabras todo lo que queremos transmitir a través de un haiku, de una leyenda lírica, etc, lo que es bastante difícil de hacer. En definitiva, este taller me ha hecho perder el miedo a plasmar lo que siento.*
- *Quizás lo único que ha podido afectar negativamente al taller es la falta de tiempo, ya que lo que hemos hecho es sólo un aperitivo de todo lo que podría extraerse de aquí. Pero el factor tiempo lo demarca la fecha en la que tenemos los exámenes y es irremediable, aún así, estos dos meses han dado para bastante, y opino que la creatividad e imaginación son ingrediente esenciales en un buen maestro. Y sin duda, ha ayudado a su desarrollo porque nos ha hecho crear.*
- *Me ha parecido muy interesante el taller y en comparación con el principio del taller he evolucionado mucho, me interesa la poesía, crearla, he perdido timidez a la hora de recitar. En definitiva, aunque no hayamos tenido el aula adecuada ha sido una muy buena práctica de la asignatura.*
- *Pienso que nos ha hecho esforzarnos a escribir, a pensar, a llevar a cabo actividades diferentes a las que hacíamos habitualmente y las cuales muchas de ellas podremos llevarlas a las aulas en nuestra futura actividad docente. Como punto negativo cabe destacar el poco tiempo que hemos tenido para realizar estos puntos anteriores.*
- *Como aspectos más relevantes podría destacar el desarrollo de las competencias creativas o el aprendizaje creativo, ya que mediante el taller se incrementa la creatividad. También me parece importante el desarrollo de las competencias lingüística y literaria, ya que mediante el taller se escriben poemas.*
- *En mi opinión, las actividades creativas pueden desarrollar en los alumnos unas creaciones de tipo más creativo e incrementar motivación y desarrollo lingüístico y literario, ya que se aprenden formas de crear nuevas y estilos más creativos.*
- *Ha sido un taller interesante porque he conocido cosas nuevas como los haikus y he trabajado la literatura de manera distinta de cómo lo había hecho anteriormente. Nos hemos iniciado en la escritura creativa y ha sido interesante, aunque a mi imaginación aún le falta por despertar.*
- *En esta asignatura hemos trabajado tanto la creatividad como la imaginación. El autoestima y el desarrollo personal se ha podido apreciar en la creación del taller, porque no había hecho haiku o poemas que estuviesen mal, podían gustar más o menos pero todo hemos podido ser capaz de crear.*

- *El fomento de la imaginación y de perder el miedo a hablar en público... Creo que estos aspectos han sido sin duda los más interesantes que hemos trabajado. Estoy muy contenta con todo el trabajo realizado en la asignatura.*
- *En mi opinión que las actividades creativas son importantes y se deben incluir en la educación para que se fomente la creatividad, y el niño se pueda desarrollar cognitivamente de manera correcta y en todos los sentidos.*
- *Que el desarrollo del taller debería ser más grupal, porque hemos trabajado más individualmente que en grupo.*
- *Para mí esta materia ha sido muy interesante porque para hacerla bien hay que esforzarse mucho y tienes que centrarte solo en eso, también me ha gustado mucho por las cosas tan bonitas que transmiten los trabajos cuando te implicas y quieres encontrar el sentimiento de la tarea.*
- *Considero que, con el taller, hemos conseguido evolucionar en la creatividad.*
- *Un aspecto importante es el de perder el miedo al ridículo. Creo que ese aspecto se ha tratado bastante en la asignatura y es importante para un futuro. Otro aspecto importante ha sido el desarrollo de la capacidad de imaginación de cada uno. Este aspecto también es importante para el desarrollo de esa asignatura. Ha sido demostrado en nuestras clases prácticas.*
- *Me ha parecido una buena idea para introducir la práctica de la literatura y la poesía en los docentes y así transmitirla a los futuros alumnos pero igual creo que hace falta un apoyo extra dado que muchos carecemos de herramientas en esta práctica.*
- *Este taller creo que es muy interesante, ya que fomenta la escritura y la lectura. Pero un aspecto negativo ha sido el tiempo. Ha incrementado mi creatividad y me ha servido para plasmar mis sentimientos y mis pensamientos en haikus, leyendas, microrrelato...*

15. Favorece la idea de que se ha de perder el miedo al ridículo para alcanzar una expresión creativa					X
16. Fomenta tu autodirección (curiosidad, indagación, investigación) y responsabilidad de tu propio aprendizaje				X	
17. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad exige motivación y esfuerzo					X
18. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad exige y genera pasión y entusiasmo					X
19. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad implica valor, conciencia y actitud crítica para aceptar cambios y el debate entre "ser" y "deber ser"					X
Comenta, reflexivamente, aquellos aspectos que te parezcan importantes o no aparezcan y añade tu valoración personal					
Ha sido un taller interesante porque he conocido cosas nuevas como los haikus y he trabajado la literatura de manera distinta de como lo había hecho anteriormente. Nos hemos iniciado en la escritura creativa y ha sido interesante aunque a mi imaginación aún le falta por despertar.					

15. Favorece la idea de que se ha de perder el miedo al ridículo para alcanzar una expresión creativa			X		
16. Fomenta tu autodirección (curiosidad, indagación, investigación) y responsabilidad de tu propio aprendizaje				X	
17. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad exige motivación y esfuerzo				X	
18. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad exige y genera pasión y entusiasmo			X		
19. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad implica valor, conciencia y actitud crítica para aceptar cambios y el debate entre "ser" y "deber ser"			X		
Comenta, reflexivamente, aquellos aspectos que te parezcan importantes o no aparezcan y añade tu valoración personal					
Personalmente he escrito cosas que ni siquiera yo sabía que podía o sabía escribir. Ha sido tan interesante como bamba a la vez, y me ha ayudado a mirar ~~las cosas~~ ~~de~~ mi alrededor con otros ojos. Agradezco a la profesora por esta oportunidad y a la vez pido disculpas por que veo que en otras circunstancias lo podría haber hecho mucho mejor. Aún así estoy ~~en~~ muy satisfecha con el trabajo realizado.					

15. Favorece la idea de que se ha de perder el miedo al ridículo para alcanzar una expresión creativa				X	
16. Fomenta tu autodirección (curiosidad, indagación, investigación) y responsabilidad de tu propio aprendizaje				X	
17. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad exige motivación y esfuerzo				X	
18. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad exige y genera pasión y entusiasmo				X	
19. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad implica valor, conciencia y actitud crítica para aceptar cambios y el debate entre "ser" y "deber ser"				X	
Comenta, reflexivamente, aquellos aspectos que te parezcan importantes o no aparezcan y añade tu valoración personal					
A lo largo de la realización del taller, me he ido dando cuenta de lo importante que es la poesía en mi vida ya que ahora la utilizo como fuente de inspiración y de reflexión.					

15. Favorece la idea de que se ha de perder el miedo al ridículo para alcanzar una expresión creativa				X	
16. Fomenta tu autodirección (curiosidad, indagación, investigación) y responsabilidad de tu propio aprendizaje			X		
17. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad exige motivación y esfuerzo			X		
18. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad exige y genera pasión y entusiasmo			X		
19. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad implica valor, conciencia y actitud crítica para aceptar cambios y el debate entre "ser" y "deber ser"			X		
Comenta, reflexivamente, aquellos aspectos que te parezcan importantes o no aparezcan y añade tu valoración personal					
El taller de escritura ha hecho que todos empezásemos a escribir de manera poética cosa que estoy segura de que uno de los frutos lo vamos a tener. A la vez ha hecho que descubriéramos y nos redigásemos, hemos aprendido a escribir y más o menos hemos perdido el miedo al ridículo.					

Figura IV.26. Ejemplos de cuestionario sobre taller de escritura creativa intertextual

4.4.3.1.2. Final

CUESTIONARIO FINAL PARA EL ALUMNADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA EN MAGISTERIO (53 alumnos encuestados)

1. ¿Consideras eficaz el trabajo en el aula con talleres de escritura intertextual y ekfrástica para la comprensión de textos poéticos, en particular, y literarios, en general?

Sí	No
53	-

Añade tus motivos.

2. ¿A partir de las tareas realizadas, encuentras interesante –para un fin profesionalizador- la escritura creativa?

Sí	No
53	-

Añade tus motivos.

3. ¿Te gusta escribir textos creativos o literarios?

Si	No
38	15

4. ¿Te gusta leer poesía?

Sí	No
20	23

5. ¿Te han gustado los textos seleccionados? Califica tu respuesta de 0 a 4.

Cero	Uno	Dos	Tres	Cuatro
		12	31	10

6. Califica de 0 a 4 el trabajo realizado previo a la interpretación de los textos.

Cero	Uno	Dos	Tres	Cuatro
		13	34	6

7. Califica de 0 a 4 el trabajo realizado para la interpretación de los textos.

Cero	Uno	Dos	Tres	Cuatro
		9	30	14

8. Califica de 0 a 4 el trabajo realizado en la creación de textos a partir de imágenes o de otros textos.

Cero	Uno	Dos	Tres	Cuatro
		13	26	14

9. ¿Crees que la modalidad de *taller* te ayuda a comprender, interpretar y crear? Califica tu respuesta de 0 a 4.

Cero	Uno	Dos	Tres	Cuatro
		1	19	33

10. ¿Crees que el modelo didáctico contribuye al desarrollo de tus competencias comunicativa y creativa? Califica tu respuesta de 0 a 4.

Cero	Uno	Dos	Tres	Cuatro
		4	17	32

Añade tus motivos.

11. ¿Crees que el modelo didáctico favorece el gusto por la literatura?

Sí	No
49	4

12. ¿Crees que las actividades realizadas aumentan tu afición a la poesía?

Sí	No
44	9

13. ¿Crees que las actividades realizadas aumentan tu afición a la escritura creativa?

Sí	No
49	4

14. ¿Crees que la lectura y la escritura creativas ayudan a la formación cultural del alumno?

Sí	No
53	-

15. ¿Por qué crees que es importante la escritura creativa?

- Consigues desahogarte.
- Nos ayuda a fomentar la imaginación y es muy importante saber expresarnos.
- Favorece el desarrollo de la imaginación y la creatividad. Esto favorece la mejora en otras materias escolares y en el desarrollo cognitivo de los niños.
- Es una de las mejores herramientas para cultivar la creatividad.
- Fomenta nuevo vocabulario y sobre todo su uso.
- Permite a los alumnos expresar fácilmente sus sentimientos y pensamientos de forma más motivadora lo que ayuda a que estos conciben la literatura de otra manera.
- Una vez descubierta la magia de esta, aprendes a ser más creativo, más profundo. Desde mi punto de vista, una persona que escribe es una persona más interesante.
- Para aprender a expresarnos y en nuestro caso poder enseñarlo.
- Porque ayuda a mejorar la competencia lingüística, la emocional y la creatividad.
- Es bueno fomentar de todas las maneras posibles la creatividad de los niños.
- Sirve para mejorar el modo de expresión.
- Podemos expresar nuestros sentimientos y emociones además de potenciar las destrezas básicas lingüísticas.
- Favorece el fomento del razonamiento, de la culturalidad y la intertextualidad.
- Es enriquecedora: ayuda a mejorar la expresión con la práctica y la corrección rápida con la interacción de la profesora y los compañeros , ordenar las ideas, despertar el deseo por la lectura, incrementa la formación cultural, desarrolla la competencia emocional y la lingüística.
- Desarrolla la competencia lingüística y comunicativa. Y desarrolla en el alumno el gusto por la lectura extrayendo de aquí muchos valores y favorece la autoestima del alumno, los forja como personas, sus gustos e intereses.
- Te ayuda a expresarte de una forma diferente.
- Se desarrolla la creatividad y la imaginación y ayuda a despertar la afición para escribir. También desarrolla la capacidad artística de los ciudadanos.
- Te permite disfrutar y descubrirte. Además es una vía de búsqueda de la innovación.
- Les ayuda a conocerse a ellos mismos y a desarrollar la imaginación.
- Favorece el gusto por la literatura y ayuda a comprender los textos poéticos y literarios en general. También se desarrolla la imaginación de los niños, que en otras asignaturas no se tiene en cuenta.

- *Nos permite expresar cosas que no transmitimos por vergüenza o por otros aspectos. Además, hace que te descubras a ti mismo y trates temas que ni tú mismo identificabas en ti.*
- *Ayuda a los niños a descubrirse a ellos mismos, mirar en su interior y exteriorizar sus sentimientos. También les favorece a la hora de expresarse.*
- *Fomenta la imaginación y permite expresar nuestros sentimientos y emociones sobre situaciones que hemos vivido o nuestros estados de ánimo.*
- *El alumno se siente más motivado y siguiendo unas pautas se llegan a conocer realmente las aptitudes de los alumnos y que ellos mismos descubran el placer de la escritura.*
- *Fomenta la capacidad expresiva de los alumnos y su autonomía para decidir.*
- *Fomenta la imaginación y la creatividad y lucha contra la imposición de un pensamiento y el egoísmo.*
- *Ayuda para el resto de áreas de conocimiento.*
- *Nos ayuda a expresar nuestros sentimientos.*
- *Es un vehículo para expresar sentimientos, emociones, valores, etc. Porque vivimos en un mundo donde todo es mecánico y hemos olvidado lo que realmente sentimos.*
- *Los alumnos aprenden a expresar sus sentimientos y en general a comunicarse mejor.*
- *Aparte de trabajar la imaginación, podemos comprobar en nuestros alumnos sus conocimientos, sus sentimientos, sus problemas e inquietudes, como también podemos encontrar un futuro gran escritor.*
- *Fomenta la creatividad y forma al alumno culturalmente., además de aprender a escribir y ampliar el vocabulario del alumno.*
- *Desarrolla la imaginación y el dominio del lenguaje.*
- *Contribuye a desarrollar el pensamiento crítico, la reflexión, la originalidad, la creación de alternativas y por tanto la autonomía.*
- *Despierta el gusto por escribir como me ha sucedido con los haikus.*
- *Ayuda al alumno a mejorar su capacidad expresiva y a comunicarse con los demás, mediante la expresión de ideas y sentimientos. También es un buen recurso con el cual disfrutar, soñar, ilusionarse, recordar e incluso desahogarse.*
- *Te ayuda a expresar lo que sientes, a compartir lo que sabes, te permite llevar tus ideas a la reflexión, a ordenarlas y poder comunicarlas. Además, uno trabaja su ideología, sus principios, sus sentimientos, sus emociones y de forma agradable y motivadora.*

- Ayuda a que los niños expresen sus sentimientos, a poder realizar ellos textos en los que se sientan identificados, ayudar a la imaginación y a la creatividad.
- Desarrolla la creatividad y evita que los alumnos sean autómatas y sistemáticos.
- Mejora la expresión y desarrolla la creatividad.
- Fomenta la actitud crítica y la creatividad.
- Ayuda al desarrollo de habilidades expresivas y comunicativas así como la creatividad y la originalidad. También fomenta la educación literaria.
- Potencia la imaginación, y también ayuda a mejorar la expresión y la competencia lingüística.
- Se desarrolla la creatividad y se amplía el vocabulario del alumno.
- Ayuda a desarrollar la imaginación, la creatividad y el pensamiento abstracto y crítico.
- Se le coge el gusto a la lectura y a la escritura.
- Es una forma de potenciar la imaginación y creatividad de los alumnos y sirve para desarrollarlas lo que necesita previamente de lectura de textos para ayudar a la intertextualidad de los alumnos.
- Trabaja la imaginación y la creatividad, y los alumnos aprenden a desenvolverse a la hora de expresar sus sentimientos y argumentar sus opiniones a la hora de defender sus posturas.
- A la escritura se le dedica menos tiempo que a la lectura.

16. Califica la actitud de tus compañeros, en general, durante el tiempo de realización de las tareas e investigación.

Muy positiva	Positiva	Indiferente	Negativa
23	28	2	

COMENTARIO

Las respuestas del grupo ponen de manifiesto que la totalidad del mismo valora el taller de escritura intertextual y ekfrástica como un modelo didáctico eficaz para la comprensión de textos poéticos sobre todo. Los motivos con que justifican su respuesta son:

- Proporciona bagaje cultural (3).

- Desarrolla la capacidad de comprensión e interpretación no sólo de textos poéticos (20).
- Fomenta la imaginación, la creatividad y la expresión de sentimientos (11).
- Fomenta el aprecio por la belleza (1).
- Desarrolla el intertexto lector (10).
- Procura un trabajo ameno y divertido (2).
- Desarrolla la capacidad de expresión (6).
- Fomenta el entusiasmo y la motivación por la escritura (4).
- Se ve útil para proyectarlo en un aula –competencias, implicación y protagonismo de los alumnos, aprendizaje para toda la vida, acercamiento a la poesía, facilidad para tratar ciertos temas, alejamiento de lo memorístico, trabajo con sentimientos- (16).
- Desarrolla la capacidad reflexiva (1).
- Favorece el disfrute y la motivación por la lectura (4).
- Es novedoso (5).

Segundo, la totalidad del grupo considera, igualmente, que las tareas de escritura creativa desarrolladas son interesantes para un fin profesionalizador. Los motivos que aportan:

- La importancia de saber expresarse (8).
- Apreciar que se pueden abordar contenidos teóricos de forma amena y motivadora (2).
- Descubrirles ideas para desarrollar la creatividad, la originalidad y la imaginación (13).
- Romper con la rutina dándole protagonismo al alumno (2).

- Fomentar el interés y la motivación del alumno en el aula (5).
- Despertar el gusto y el disfrute por la lectura y la escritura (3).
- Aportarles ejemplos e ideas para ponerlos en práctica (3).
- Desarrollar la capacidad reflexiva y crítica necesaria en un docente (2).
- Descubrir nuevas formas con que expresarse a un alumno (3).
- Apreciar su atractivo (3).

Por otra parte, aunque más de la mitad reconoce gustarles, ahora, la poesía (32), tan desconocida y alejada al inicio para ellos, y la escritura de textos literarios o creativos (40), un número destacado no gusta aún ni de este género (21) ni de este tipo de escritura (13). Asimismo, en los resultados del cuestionario final se pone de manifiesto que: 31 alumnos valoran favorablemente los textos seleccionados con tres puntos y 10 alumnos, con cuatro puntos. Más de la mitad del grupo califica con tres puntos (28) y cuatro (6) el trabajo previo a la interpretación de los textos. Y aumenta el número que valora positivamente el trabajo de interpretación, otorgando, en su mayoría, tres (29) y cuatro puntos (15) al mismo. El trabajo de creación de textos con relación a otros y a imágenes del taller se valora, mayoritariamente, de modo positivo, con tres (26) y cuatro puntos (14). Reconocen con su puntuación de tres (19) y cuatro (33) que la modalidad de taller les ayuda en la comprensión, interpretación y creación textual, y que favorece el desarrollo de su capacidad comunicativa y creativa, otorgando tres (17) y cuatro (32), aportando motivos sobre este último aspecto como:

- El interés de los textos (1).
- El complemento de lenguaje de las imágenes (1).
- Abordar la literatura de forma práctica (8), con el fomento tanto de la oralidad como de la escritura (2).
- La capacidad expresiva y emotiva de la poesía (6).
- Incitar a escribir (4).

- Aportar técnicas no empleadas o desconocidas hasta ahora (4).
- Abarcar el ciclo que va de la lectura a la escritura (2), junto a otros motivos aportados que no tienen relación con lo enunciado.

En consonancia con lo anterior, una mayoría amplia reconoce que el modelo didáctico propuesto favorece su gusto por la literatura (49) y que las actividades desarrolladas cumplen el objetivo de aumentar su afición a la poesía (44), a la escritura creativa (48), por las que apenas tenían interés alguno al inicio, y, finalmente, contribuye a su formación cultural (53).

Justifican la importancia de la escritura creativa practicada aportando su valoración personal y libre. De modo que de sus respuestas se deduce una valoración positiva de la misma. Así, creen que:

- Es un medio de desahogo personal (2).
- Fomenta y desarrolla la imaginación y la creatividad (24).
- Desarrolla la capacidad comunicativa, de expresión y comprensión (19).
- Favorece el desenvolvimiento en otras áreas del conocimiento (2).
- Favorece otra visión y el gusto por la literatura (2), la lectura (3) y la escritura (6).
- Facilita la expresión de sentimientos, valores y el desarrollo del pensamiento (14).
- Favorece el desarrollo personal y el autoconocimiento (7).
- Favorece la adquisición de vocabulario (3).
- Es motivadora (4).
- Sirve para el cultivo como futuros docentes (1).
- Desarrolla la autonomía personal (2).

- Desarrolla el intertexto lector y aumenta el bagaje cultural (5).
- Es una vía de búsqueda de innovación (1).
- Desarrolla el sentido crítico (3).

Por último, valoran, favorablemente, la actitud de los compañeros durante el tiempo de realización de las tareas: de forma positiva, 28; muy positiva, 23.

CUESTIONARIO FINAL PARA EL ALUMNADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN MAGISTERIO

1. ¿Consideras eficaz el trabajo en aula con talleres de escritura intertextual y electrónica para la comprensión de textos poéticos, en particular, y literarios, en general?

☒ Sí
☐ No

Añade tus motivos:

El trabajo en el aula a través de talleres de escritura me parece del todo eficaz, ya que la poesía, que siempre pensé que era una cosa que no me podía interesar, ahora, gracias a estas actividades, me parece muy interesante y me gusta mucho escribir.

2. ¿A partir de las tareas realizadas, encuentras interesante –para un fin profesionalizador– la escritura creativa?

☒ Sí
☐ No

Añade tus motivos:

Encuentro interesante y útil la escritura creativa para un fin profesionalizador, ya que me ha permitido conocer a los escritores, a la poesía y a la prosa, y a la vez, a través de estas actividades, he podido conocer a los escritores y a la vez, a la poesía y a la prosa.

3. ¿Te gusta escribir textos creativos o literarios?

☒ Sí
☐ No

4. ¿Te gusta leer poesía?

☒ Sí
☐ No

5. ¿Te han gustado los textos seleccionados? Califica tu respuesta de 0 a 4:

CERO	UNO	DOS	TRES	CUATRO
				X

6. Califica de 0 a 4 el trabajo realizado previo a la interpretación de los textos:

CERO	UNO	DOS	TRES	CUATRO
			X	

7. Califica de 0 a 4 el trabajo realizado para la interpretación de los textos:

CERO	UNO	DOS	TRES	CUATRO
				X

8. Califica de 0 a 4 el trabajo realizado en la creación de textos a partir de imágenes o de otros textos:

CERO	UNO	DOS	TRES	CUATRO
			X	

9. ¿Crees que la modalidad de taller te ayuda a comprender, interpretar y crear? Califica tu respuesta de 0 a 4:

CERO	UNO	DOS	TRES	CUATRO
				X

10. ¿Crees que el modelo didáctico contribuye al desarrollo de tus competencias comunicativa y creativa? Califica tu respuesta de 0 a 4:

CERO	UNO	DOS	TRES	CUATRO
				X

Añade tus motivos:

Si la metodología hubiera sido de una forma más creativa, al final no habrían sido aprendidos, ya que después de salir, he querido en el momento de la clase, conocer más sobre la historia de los talleres de escritura creativa.

11. ¿Crees que el modelo didáctico favorece el gusto por la literatura?

☒ Sí
☐ No

12. ¿Crees que las actividades realizadas aumentan tu afición a la poesía?

☒ Sí
☐ No

13. ¿Crees que las actividades realizadas aumentan tu afición a la escritura creativa?

☒ Sí
☐ No

14. ¿Crees que la lectura y la escritura creativas ayudan a la formación cultural del alumno?

☒ Sí
☐ No

15. ¿Por qué crees que es importante la escritura creativa?

La escritura creativa es importante, porque a través de ella, podemos conocer a los escritores y a la vez, a la poesía y a la prosa, y a la vez, a través de estas actividades, he podido conocer a los escritores y a la vez, a la poesía y a la prosa.

16. Califica la actitud de tus compañeros, en general, durante el tiempo de realización de las tareas e investigación:

MUY POSITIVA	POSITIVA	INDIFERENTE	NEGATIVA
	X		

Añade tus motivos:

Me gusta mucho la actitud de los compañeros, ya que me han ayudado a comprender, interpretar y crear, y a la vez, a través de estas actividades, he podido conocer a los escritores y a la vez, a la poesía y a la prosa.

CUESTIONARIO FINAL PARA EL ALUMNADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN MAGISTERIO

1. ¿Consideras eficaz el trabajo en aula con talleres de escritura intertextual y estilística para la comprensión de textos poéticos, en particular, y literarios, en general?

☒ Sí
☐ No

Añade tus motivos:

Los talleres de escritura los he disfrutado y yo que con ellos, en primer lugar, me ha motivado una pequeña retroalimentación o acercamiento a los poemas y microcuentos, con los cuales algo muy eficaz la fase de interpretación, ha sido importante porque he adquirido competencias por poder interpretar los textos literarios (poemas, microcuentos).

2. ¿A partir de las tareas realizadas, encuentras interesante -para un fin profesionalizador- la escritura creativa?

☒ Sí
☐ No

Añade tus motivos:

Apartir de desarrollar la capacidad de síntesis en el alumno, la capacidad de integrar y de analizar y sintetizar, con los microcuentos se puede trabajar todo lo anterior de una forma entretenida con los poemas al analizarlos, deber aprender la rima y la forma de la poesía.

3. ¿Te gusta escribir textos creativos o literarios?

☒ Sí
☐ No

4. ¿Te gusta leer poesía?

☒ Sí
☐ No

5. ¿Te han gustado los textos seleccionados? Califica tu respuesta de 0 a 4:

CERO	UNO	DOS	TRES	CUATRO
				X

6. Califica de 0 a 4 el trabajo realizado previo a la interpretación de los textos:

CERO	UNO	DOS	TRES	CUATRO
			X	

7. Califica de 0 a 4 el trabajo realizado para la interpretación de los textos:

CERO	UNO	DOS	TRES	CUATRO
				X

8. Califica de 0 a 4 el trabajo realizado en la creación de textos a partir de imágenes o de otros textos:

CERO	UNO	DOS	TRES	CUATRO
			X	

9. ¿Crees que la modalidad de taller te ayuda a comprender, interpretar y crear? Califica tu respuesta de 0 a 4:

CERO	UNO	DOS	TRES	CUATRO
				X

10. ¿Crees que el modelo didáctico contribuye al desarrollo de tus competencias comunicativa y creativa? Califica tu respuesta de 0 a 4:

CERO	UNO	DOS	TRES	CUATRO
				X

Añade tus motivos:

Como ya he dicho, los días de los que consta el taller ayudan a acercarme a los textos (microcuentos, poemas, relatos), pero siguiendo una estrategia, los cuales sin demasiados problemas ayudan a saber interpretar mejor, a crear textos y a saber uno día de poesía o narración pero ello.

11. ¿Crees que el modelo didáctico favorece el gusto por la literatura?

☒ Sí
☐ No

12. ¿Crees que las actividades realizadas aumentan tu afición a la poesía?

☒ Sí
☐ No

13. ¿Crees que las actividades realizadas aumentan tu afición a la escritura creativa?

☒ Sí
☐ No

14. ¿Crees que la lectura y la escritura creativas ayudan a la formación cultural del alumno?

☒ Sí
☐ No

15. ¿Por qué crees que es importante la escritura creativa?

Porque, en primer lugar, desarrolla la competencia lingüística y comunicativa. Mediante la escritura, el alumno debe aprender a transmitir mediante la escritura, correctamente lo que piensa, sus ideas, desarrolla en el alumno el gusto por la lectura, de lo cual se obtienen múltiples aprendizajes y aprendizajes culturales al alumno y se forma una persona con gustos e intereses.

16. Califica la actitud de tus compañeros, en general, durante el tiempo de realización de las tareas e investigación:

MUY POSITIVA	POSITIVA	INDIFERENTE	NEGATIVA
	X		

Figura IV.27. Ejemplos de cuestionario final del Grado de Magisterio

4.4.3.2. Cuestionarios finales en Educación Secundaria Obligatoria

4.4.3.2.1. Proyecto 1. Sobre criterios de evaluación (4º ESO)

GRUPO A-AF (Alumnos: 28 / Encuestados: 26 / Ausentes: 2)

Criterios de evaluación:

1. ¿Eres capaz de expresar claramente tus ideas, pensamientos y sentimientos por escrito?

Sí	No	A veces
14	2	10

2. ¿Eres capaz de leer, comentar e interpretar poesía y relato hiperbreve?

Sí	No	A veces
7	4	15

3. ¿Eres capaz de generar ideas nuevas con las técnicas aplicadas?

Sí	No	A veces
10	2	14

4. ¿Eres capaz de reconocer los rasgos de un movimiento literario y aplicarlos?

Sí	No	A veces
8	4	14

5. ¿Eres capaz de trabajar de forma individual y colaborativa?

Sí	No	A veces
18	2	6

6. ¿Eres capaz de emitir una opinión personal sobre poemas, microcuentos, pintura... e interrelacionar ideas?

Sí	No	A veces
11	5	10

7. ¿Eres capaz de crear un texto verbal o icónico con intención literaria?

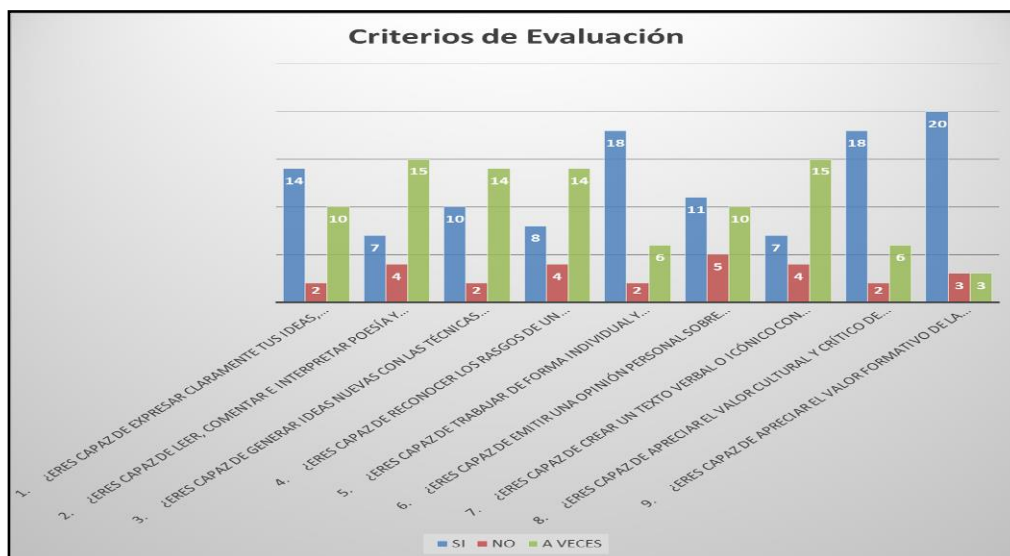
Sí	No	A veces
7	4	15

8. ¿Eres capaz de apreciar el valor cultural y crítico de la escritura y la pintura creativas?

Sí	No	A veces
18	2	6

9. ¿Eres capaz de apreciar el valor formativo de la escritura que interrelaciona unos textos con otros –verbales e icónicos- (intertextualidad)?

Sí	No	A veces
20	3	3



COMENTARIO

La autoevaluación de los criterios arroja resultados moderadamente positivos: quedan aún alumnos que no logran el desarrollo de las capacidades contempladas, y en buena parte de aquellos se alcanzan sólo a veces. Mayoritariamente, admiten:

- Desarrollar las capacidades de: expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos por escrito de forma clara (14).
- Trabajar de forma individual y colaborativa (18).
- Expresar una opinión personal sobre los textos e interrelacionar ideas (11).
- Apreciar el valor cultural y artístico de la escritura y pintura creativas (18).
- Apreciar el valor formativo de la escritura intertextual con lenguajes varios (20).

El resto de capacidades son respondidas con un “A veces” mayoritario sobre el “No”:

- Leer, comentar e interpretar poesía y relato hiperbreve (15).
- Generar ideas con las técnicas aplicadas (14).
- Reconocer los rasgos de un movimiento literario y aplicarlos (14).
- Crear un texto verbal o icónico con una intención literaria (15).

Por último, aun no siendo mayoría, la valoración negativa se halla en:

- Las capacidades de comprensión e interpretación (4).
- El reconocimiento de rasgos de un movimiento literario y su aplicación (4)
- La emisión de opinión personal sobre un texto artístico (5).
- La creación de un texto con intención literaria (4).

GRUPO 4º ESO BF (Alumnos: 17 / Encuestados: 17 / Ausentes: -)

Criterios de evaluación:

1. ¿Eres capaz de expresar claramente tus ideas, pensamientos y sentimientos por escrito?

Sí	No	A veces
15	-	2

2. ¿Eres capaz de leer, comentar e interpretar poesía y relato hiperbreve?

Sí	No	A veces
14	-	3

3. ¿Eres capaz de generar ideas nuevas con las técnicas aplicadas?

Sí	No	A veces
13	-	4

4. ¿Eres capaz de reconocer los rasgos de un movimiento literario y aplicarlos?

Sí	No	A veces
13	-	4

5. ¿Eres capaz de trabajar de forma individual y colaborativa?

Sí	No	A veces
15	-	2

6. ¿Eres capaz de emitir una opinión personal sobre poemas, microcuentos, pintura... e interrelacionar ideas?

Sí	No	A veces
11	-	6

7. ¿Eres capaz de crear un texto verbal o icónico con intención literaria?

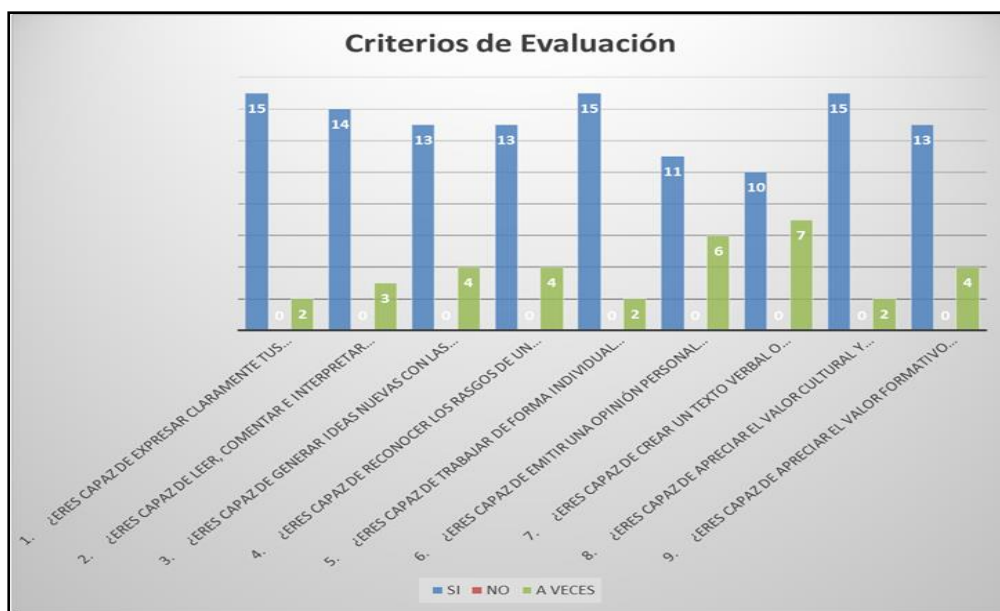
Sí	No	A veces
10	-	7

8. ¿Eres capaz de apreciar el valor cultural y crítico de la escritura y la pintura creativas?

Sí	No	A veces
15	-	2

9. ¿Eres capaz de apreciar el valor formativo de la escritura que interrelaciona unos textos con otros –verbales e icónicos- (intertextualidad)?

Sí	No	A veces
13	-	4



COMENTARIO

Autoevaluados los criterios de evaluación, estos son alcanzados y superados por la generalidad de los alumnos si bien se constata una cierta resistencia en algunos de ellos. Así, casi todos afirman ser capaces, finalmente, de:

- Expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos con claridad en la escritura (15).
- Leer, comentar e interpretar poesía y relato hiperbreve (14).
- Generar nuevas ideas con las técnicas aplicadas (13).

- Reconocer los rasgos de un movimiento literario y aplicarlos a los textos (13).
- Trabajar de modo individual y colaborativo (15).
- Apreciar el valor cultural y crítico de la escritura y pintura creativas (15).
- Apreciar el valor formativo de la escritura intertextual (13).

Y, aunque se valora de igual forma, se ha adquirido en menor medida la capacidad de emitir opiniones personales sobre textos literarios y artísticos (11) y de crear textos artísticos verbo-icónicos con una intención literaria (10). Si bien se admite que son capaces, en estos dos casos, de lograrlo a veces.

PROYECTO DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (PIIE). 2014-15

Se agradece la respuesta sincera, por su valor en la finalidad de mejora de los métodos de enseñanza.

Criterios de evaluación:

1. ¿Eres capaz de expresar claramente tus ideas, pensamientos y sentimientos por escrito?
☐ Si
☐ No
☒ A veces
2. ¿Eres capaz de leer, comentar e interpretar poesía y relato hiperbreve?
☐ Si
☐ No
☒ A veces
3. ¿Eres capaz de generar ideas nuevas con las técnicas aplicadas?
☐ Si
☐ No
☒ A veces
4. ¿Eres capaz de reconocer los rasgos de un movimiento literario y aplicarlos?
☐ Si
☐ No
☒ A veces
5. ¿Eres capaz de trabajar de forma individual y colaborativa?
☒ Si
☐ No
☐ A veces
6. ¿Eres capaz de emitir una opinión personal sobre poemas, microcuentos, pintura... e interrelacionar ideas?
☐ Si
☐ No
☒ A veces
7. ¿Eres capaz de crear un texto verbal o icónico con intención literaria?
☒ Si
☐ No
☐ A veces
8. ¿Eres capaz de apreciar el valor cultural y crítico de la escritura y la pintura creativas?
☒ Si
☐ No
☐ A veces
9. ¿Eres capaz de apreciar el valor formativo de la escritura que interrelaciona unos textos con otros – verbales e icónicos- (intertextualidad)?
☐ Si
☐ No
☒ A veces

Figura IV.28. Ejemplo de cuestionario de autoevaluación de criterios de evaluación

4.4.3.2.2. Diario

Se recogen, a continuación, aquellos aspectos relevantes extraídos del fragmento del diario aportado por la docente incorporada al proyecto posteriormente¹⁰¹ (Observación 2) con un grupo de 4º ESO de Diversificación que, aun no siendo objeto de análisis en esta investigación, sí aporta claridad en torno a las ventajas del modelo didáctico aplicado. Sus reflexiones en torno a la experiencia vivida por ella misma y por sus alumnos, no exentas de sentimiento, dejaban paso, también, a la reproducción de las palabras de aquellos en algún momento del proceso.

En los grupos en que no se ha aplicado la metodología contemplada (incorporados posteriormente tras la petición de la compañera con docencia directa sobre ellos), la dificultad para abordar la escritura creativa sólo se ha salvado, entre los dos nuevos grupos incorporados como referencia, en aquel que presentaba mayores déficits, si bien no se ha llegado a la realización de textos estética o literariamente aceptables para su publicación. El proceso es largo y lento. En este caso (grupo de Diversificación), se decidió, finalmente, ante el convencimiento de la profesora responsable de que podría ser de interés, intentar aplicar la secuencia didáctica creada para el taller, contando con la capacidad emotiva del trabajo cooperativo y la significatividad de los temas que la lectura inicial de modelos de haikus despertaba en los alumnos. Las evidentes muestras de sensibilidad y emoción ante la sorpresa que ha supuesto para los alumnos este encuentro nuevo con la poesía y la escritura quedan recogidas en las observaciones realizadas por la docente.

Les encantó romper con la monotonía de las clases ordinarias, hacer algo distinto que hasta ese momento no habían hecho nunca antes.”, comenta su profesora en su diario. “Para crear un clima cordial y de cercanía, dispusimos el aula formando un círculo. De esta forma, conseguimos varios objetivos: procurar que nadie se despiste, sentir que todos formábamos parte de un equipo y escuchar mejor al compañero”. [...] “A continuación, les pregunté si alguno de ellos sabía lo que era un haiku. Las respuestas fueron muy divertidas, pero lejanas a la realidad: una comida, el nombre de una mascota, una montaña... Entonces, les expliqué, brevemente, qué era un haiku y por qué este nombre, a partir de ahora, iba a formar parte de nuestro día a día en el centro. Las reacciones fueron negativas: <<la poesía es un rollo; eso, maestra, nosotros no lo entendemos, eso es para los listos...>>. A todo esto, no habían escuchado ni un solo poema, pero ya se sentían presionados. Intenté ayudarlos y

¹⁰¹ Profesora de Lengua castellana y Literatura (Olivia Munuera Martínez).

comencé a explicarles en qué consistía el taller. Este taller nos iba a servir para crecer como personas y como alumnos. Íbamos a disfrutar, no íbamos a ser juzgados, ni evaluados. Las dos horas que ocuparon estas dos sesiones las dedicamos, íntegramente, a leer. Esto que parece una tarea fácil resultó ser más complicada de lo que en un principio parecía.

Así que leímos varios haikus. Al principio, se pusieron muy nerviosos, se sintieron inseguros; nunca habían tenido un acercamiento a la poesía. Creían que no estaba a su nivel, que no era para ellos. Volvimos a releer los mismos haikus. Entonces, yo sentía su enfado y su rechazo; esto no es lo que esperaban. Estaban predispuestos negativamente sólo por el hecho de ser poesía. Como veía que la situación seguía siendo difícil, repartí a cada uno de ellos unas hojas con modelos de haikus escritos por compañeros del centro, por profesores e, incluso, algunos padres. Este acto tan sencillo los tranquilizó muchísimo e hizo que la sesión diera un giro inesperado. ¿Por qué? Porque hicieron una lectura más íntima. Los leyeron en silencio, los pensaron... Entonces, todo comenzó a fluir. Volvimos a leer los poemas. Ahora, de manera voluntaria, cada uno lee y comienza a interpretar. Lo primero que hacen es fijarse en los temas, después, intentan conectar los versos con aspectos que recuerdan o experiencias que ellos han vivido o les resultan próximas. [...].

Veamos algunos ejemplos de esta actividad inicial registrados por la docente en su diario:

<i>Violín de viento que vuela entre suspiros. Leve libélula.</i> “A Carmen le resultaba familiar la sensación del viento entre los árboles. Le pareció que, al leer el poema, podía oír el sonido del viento.”	<i>La brisa trenza destellos de la luna. El mar aguarda.</i> “José Ramón comentaba que sentía que era de noche y la luna se reflejaba en el mar rizado por el viento. Esta experiencia que describía el poema le resultaba familiar, porque era una escena que también había vivido él.”
<i>De nubes grises se tiñen sus miradas. La despedida</i> “Con este haiku, la respuesta fue muy rápida y casi todos coincidieron: dolor por separarse	“Surgió una conversación muy interesante cuando leímos el siguiente poema: <i>Boca de espinas. La sangre derramada. Sus ojos lloran.</i> Enseguida, una de las alumnas encontró la solución:

de alguien a quien amas. Como leímos y releímos los poemas muchas veces, finalmente, los invité a que escuchasen sin intentar interpretar, de modo que intentaran captar la belleza en su brevedad.”	alguien ha pronunciado palabras que hieren al otro. A continuación, otro alumno comenta que a él no le ha gustado el haiku. Esto nos lleva a un debate sobre la diferencia entre que te guste estéticamente el poema y que lo interiorices y te llegue. Es decir, te puede gustar la belleza de un haiku, pero esto no quiere decir que te tenga que conmover.”
“La lectura sigue avanzando y, poco a poco, comienzan a sentirse más cómodos, más libres, menos evaluados. Seguimos leyendo y observo que, ahora, se fijan en el vocabulario, en las connotaciones de las palabras. Por ejemplo: <i>Turbio camino de aguas procelosas ahogan mis besos.</i> Este poema que leímos al principio y del que no entendieron nada, ahora, cuando lo volvemos a leer se detienen, lo leen e intentan interiorizar. Se dan cuenta de que el camino es “turbio”, se dan cuenta de que los besos están “ahogados”... Veo cómo se ilusionan, se atropellan los unos a los otros por comentar, por decir lo que ellos creen que quiere transmitir el haiku...Esto comienza a funcionar.”	

El trabajo cooperativo de intercambio de opinión y apelación a la emotividad y proximidad de los temas da resultados favorables:

Después de estas dos sesiones me doy cuenta de los prejuicios que tienen mis alumnos hacia la poesía. Esto me hace reflexionar y cuestionarme muchas cosas. Creo que el rechazo viene del miedo, del desconocimiento, pero son capaces de apreciar algo hermoso y bello como un haiku aunque no lleguen a entenderlo completamente. Reflexiono sobre el proceso o la evolución que, en apenas dos sesiones, se ha producido en ellos. Estoy contenta y ellos, también. Esta ruptura con las clases tradicionales ha sido como una brisa fresca, como el rocío de la mañana... Están respondiendo muy bien, están perdiendo el miedo al ridículo. Al comienzo de las sesiones, leían los poemas de una manera fría, sin entonar, sin respetar las pausas, se equivocaban al leer; en la medida que el ambiente se ha ido suavizando, la lectura de los haiku también se ha visto modificada. Ha sido como si los leyeran con más cuidado, con más cariño.

Los alumnos inician sus creaciones a falta de la actuación reparadora del docente en interacción con los alumnos dado que la actividad se prolongaba más de lo esperado. Pero se aprecian logros relativos a la capacidad comunicativa.

Tras estas primeras sesiones en las que comenzamos a crear, con muchas dificultades, con muchas inseguridades, nos damos cuenta, entre otras consideraciones, de que no estamos acostumbrados a reflexionar sobre lo que sentimos o sobre lo que nos hace sentir el poema y de que tenemos miedo al ridículo, así que nos incomoda que se rían de lo que escribimos, de que no guste. No queremos sentirnos rechazados. Además, a veces, nos falta vocabulario para expresar las ideas, los sentimientos que queremos transmitir. [...]. Sigo viendo el progreso de mis alumnos. Me conmueve y me hace sentirme bien. Veo cómo mejora la comunicación entre ellos. Se relacionan más y mejor. Se ayudan a crear, se hacen confidencias, se prestan ayuda cuando se bloquean. Espero que este proyecto les ayude a amar la poesía, pero también espero que les ayude en su vida personal y social.

4.4.3.2.3. Proyecto 2. Sobre criterios de evaluación (4º ESO)

GRUPO 4º ESO A-AF (26 ALUMNOS)

Se evalúa en qué grado se ha adquirido la competencia en cada uno de los indicadores marcados en los respectivos criterios de evaluación.

1. ¿Eres capaz de expresar claramente tus ideas, pensamientos y sentimientos por escrito?

Sí	No	A veces
5	6	15

2. ¿Eres capaz de leer, comentar e interpretar poesía y relato hiperbreve?

Sí	No	A veces
6	5	10

3. ¿Eres capaz de leer, comentar e interpretar textos de opinión con sentido crítico?

Sí	No	A veces
6	5	10

4. ¿Eres capaz de generar ideas nuevas con las técnicas aplicadas?

Sí	No	A veces
10	5	11

5. ¿Eres capaz de reconocer los rasgos de un movimiento literario, aplicarlos y establecer relaciones con otros textos, experiencias de vida y la actualidad?

Sí	No	A veces
5	11	10

6. ¿Eres capaz de trabajar de forma individual y colaborativa?

Sí	No	A veces
15	5	6

7. ¿Eres capaz de emitir una opinión personal sobre poemas, microcuentos, novelas, pintura, columnas de opinión... e interrelacionar ideas?

Sí	No	A veces
7	5	14

8. ¿Eres capaz de crear un texto verbal o icónico con intención literaria?

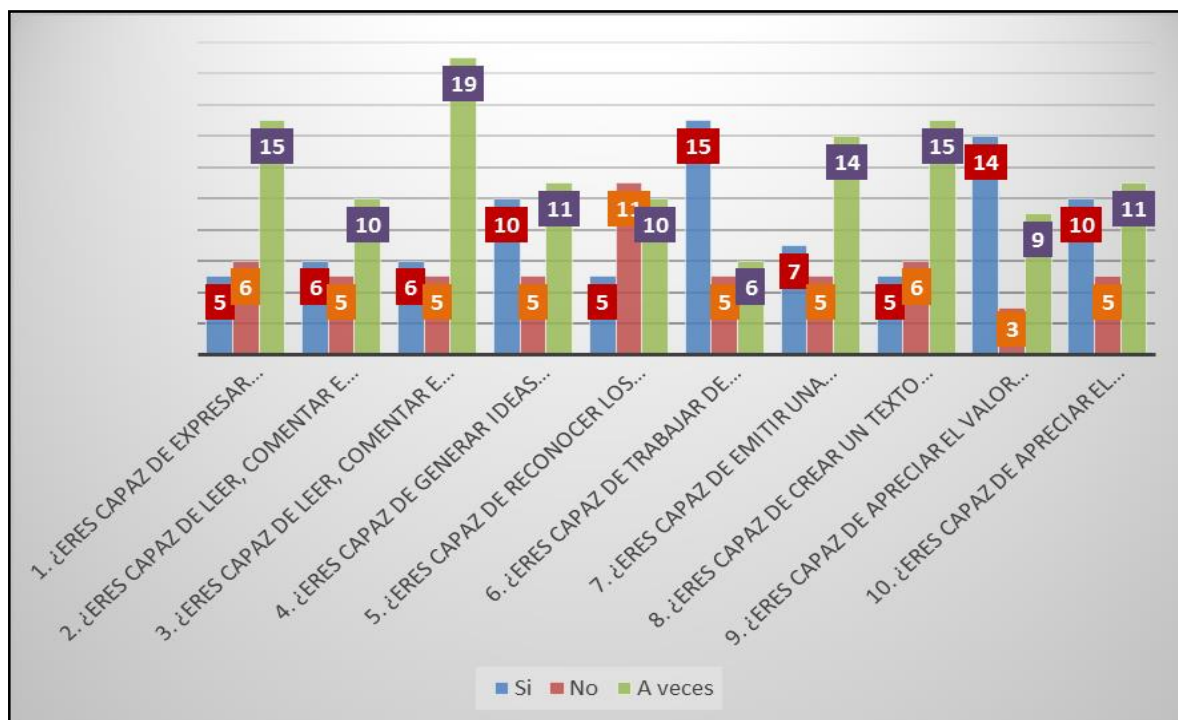
Sí	No	A veces
5	6	15

9. ¿Eres capaz de apreciar el valor cultural y crítico de la escritura creativa?

Sí	No	A veces
14	3	9

10. ¿Eres capaz de apreciar el valor formativo de la escritura que interrelaciona unos textos con otros (intertextualidad)?

Sí	No	A veces
10	5	11



COMENTARIO

La autoevaluación de la competencia nos permite deducir que, en general, los alumnos logran desarrollar las capacidades contempladas de forma suficiente. De modo que, sólo *a veces*, la mayoría son capaces de:

- Expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos (15).
- Leer, comentar e interpretar poesía y relato hiperbreve (10).
- Leer, comentar e interpretar textos de opinión con sentido crítico (10).
- Generar nuevas ideas con las técnicas empleadas (11).
- Emitir opiniones personales sobre los textos e interrelacionar ideas (14).
- Apreciar el valor formativo de la escritura intertextual (11).

Son mayoritariamente afirmativas las respuestas a la capacidad de trabajar individual y colectivamente (15) y de apreciar el valor cultural y crítico de la escritura creativa (14). Por último, encuentran mayor resistencia en el desarrollo de la capacidad de reconocer los rasgos de movimientos literarios, aplicarlos y establecer relación con otros

textos, con experiencias propias y con la actualidad (11), aunque es mayoritaria la respuesta que denota su desarrollo favorable (Sí: 5; A veces: 10).

GRUPO 4º ESO B (12 ALUMNOS)

Se evalúa en qué grado se ha adquirido la competencia en cada uno de los indicadores marcados en los respectivos criterios de evaluación.

1. ¿Eres capaz de expresar claramente tus ideas, pensamientos y sentimientos por escrito?

Sí	No	A veces
3	-	9

2. ¿Eres capaz de leer, comentar e interpretar poesía y relato hiperbreve?

Sí	No	A veces
2	1	9

3. ¿Eres capaz de leer, comentar e interpretar textos de opinión con sentido crítico?

Sí	No	A veces
6	4	2

4. ¿Eres capaz de generar ideas nuevas con las técnicas aplicadas?

Sí	No	A veces
8	2	2

5. ¿Eres capaz de reconocer los rasgos de un movimiento literario, aplicarlos y establecer relaciones con otros textos, experiencias de vida y la actualidad?

Sí	No	A veces
6	2	4

6. ¿Eres capaz de trabajar de forma individual y colaborativa?

Sí	No	A veces
10	-	2

7. ¿Eres capaz de emitir una opinión personal sobre poemas, microcuentos, novelas, pintura, columnas de opinión... e interrelacionar ideas?

Sí	No	A veces
9	1	2

8. ¿Eres capaz de crear un texto verbal o icónico con intención literaria?

Sí	No	A veces

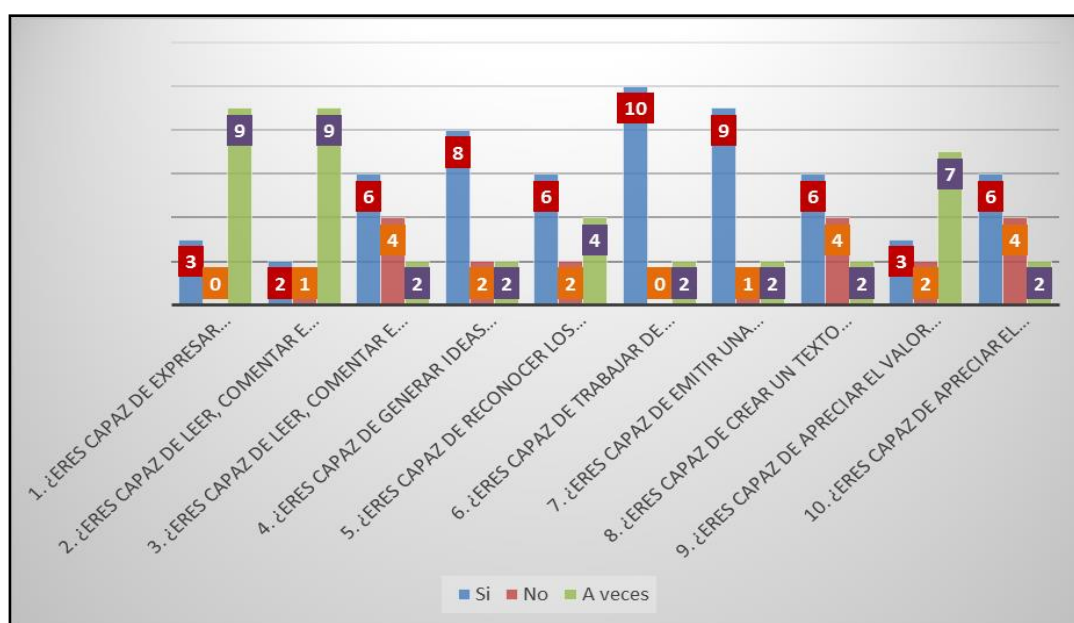
6	4	2

9. ¿Eres capaz de apreciar el valor cultural y crítico de la escritura creativa?

Sí	No	A veces
3	2	7

10. ¿Eres capaz de apreciar el valor formativo de la escritura que interrelaciona unos textos con otros (intertextualidad)?

Sí	No	A veces
6	4	2



COMENTARIO

Las respuestas de los alumnos a los indicadores de los criterios de evaluación ponen de manifiesto un resultado, en general, favorable al desarrollo de las capacidades. De forma más amplia, reconocen, con un “Sí”, el desarrollo de:

- La capacidad de leer, comentar e interpretar textos de opinión con sentido crítico (6).
- Generar ideas nuevas con las técnicas aplicadas (6).
- Trabajar de modo individual y colectivo (10).
- Expresar opiniones personales sobre los textos artísticos e interrelacionar ideas (9).

- Crear textos verbo-icónicos con intención literaria (6).
- Apreciar el valor formativo de la escritura intertextual (6).

A ello se suma el reconocimiento de que, *a veces*, un buen número de alumnos son capaces de:

- Expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos con claridad (9).
- Leer, comentar e interpretar poesía y relatos hiperbreves (9).
- Apreciar el valor cultural y crítico de la escritura creativa (7).

En cualquier caso, los resultados arrojan también la información de que la mayor resistencia o dificultad (“No”) se halla en:

- La lectura, comentario e interpretación de textos (4).
- La creación de textos con intención literaria (4).
- El aprecio del valor formativo de la escritura intertextual (4).

GRUPO 4º ESO CF (33 ALUMNOS)

Se evalúa en qué grado se ha adquirido la competencia en cada uno de los indicadores marcados en los respectivos criterios de evaluación.

1. ¿Eres capaz de expresar claramente tus ideas, pensamientos y sentimientos por escrito?

Sí	No	A veces
14	1	18

2. ¿Eres capaz de leer, comentar e interpretar poesía y relato hiperbreve?

Sí	No	A veces
8	4	21

3. ¿Eres capaz de leer, comentar e interpretar textos de opinión con sentido crítico?

Sí	No	A veces
15	4	14

4. ¿Eres capaz de generar ideas nuevas con las técnicas aplicadas?

Sí	No	A veces
13	6	14

5. ¿Eres capaz de reconocer los rasgos de un movimiento literario, aplicarlos y establecer relaciones con otros textos, experiencias de vida y la actualidad?

Sí	No	A veces
11	7	15

6. ¿Eres capaz de trabajar de forma individual y colaborativa?

Sí	No	A veces
31	-	2

7. ¿Eres capaz de emitir una opinión personal sobre poemas, microcuentos, novelas, pintura, columnas de opinión... e interrelacionar ideas?

Sí	No	A veces
11	5	17

8. ¿Eres capaz de crear un texto verbal o icónico con intención literaria?

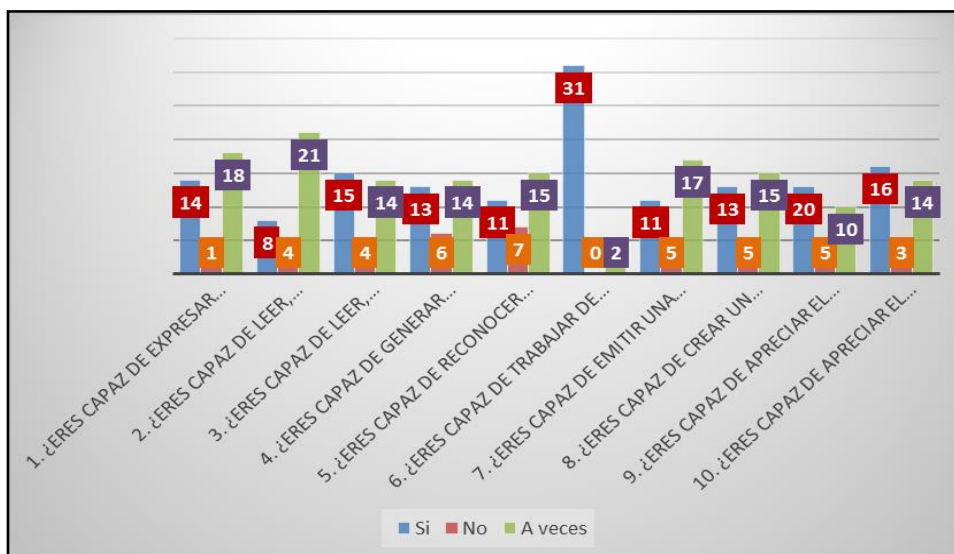
Sí	No	A veces
13	5	15

9. ¿Eres capaz de apreciar el valor cultural y crítico de la escritura creativa?

Sí	No	A veces
20	3	10

10. ¿Eres capaz de apreciar el valor formativo de la escritura que interrelaciona unos textos con otros (intertextualidad)?

Sí	No	A veces
16	3	14



COMENTARIO

Las respuestas de la autoevaluación de la competencia nos ponen de manifiesto que la generalidad de los alumnos de este amplio grupo bilingüe, si bien desarrollan favorablemente las capacidades que se contemplan, sólo alcanza la mayoría la respuesta afirmativa (“Sí”) en:

- La capacidad de trabajar de modo individual y colaborativo (31).
- Leer, comentar e interpretar textos de opinión con sentido crítico (15).
- Apreciar el valor formativo de la escritura intertextual (16).

En resto de capacidades, la respuesta mayoritaria es “A veces”:

- Capacidad de expresar, claramente, ideas, pensamientos y sentimientos (18).
- Leer, comentar e interpretar poesía y relatos hiperbreves (21).
- Reconocer los rasgos de un movimiento literario, aplicarlos y establecer relaciones con otros textos, sus experiencias de vida y la actualidad (15).
- Emitir una opinión personal sobre los textos artísticos e interrelacionar ideas (17).
- Crear textos verbo-icónicos con intención literaria (15).

Por último, es reseñable la respuesta negativa de los alumnos en varias de estas capacidades:

- Leer, comprender e interpretar poesía y microcuentos (4).
- Leer, comprender e interpretar textos de opinión con sentido crítico (4).
- Generar ideas con técnicas (6).
- Reconocer los rasgos de un movimiento y aplicarlos estableciendo relación con otros textos y la actualidad (7).
- Emitir opiniones personales sobre textos artísticos e interrelacionar ideas (5).
- Crear textos con intención literaria (5).
- Apreciar el valor cultural y crítico de la escritura creativa (5).

PROYECTO DE CENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. 2015-16
CUESTIONARIO SOBRE ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA (4)

Se evalúa en qué grado se ha adquirido la competencia en cada uno de los indicadores marcados en los respectivos criterios de evaluación.

1. ¿Eres capaz de expresar claramente tus ideas, pensamientos y sentimientos por escrito?
☒ Sí
☐ No
☐ A veces
2. ¿Eres capaz de leer, comentar e interpretar poesía y relato hiperbreve?
☐ Sí
☐ No
☒ A veces
3. ¿Eres capaz de leer, comentar e interpretar textos de opinión con sentido crítico?
☐ Sí
☐ No
☒ A veces
4. ¿Eres capaz de generar ideas nuevas con las técnicas aplicadas?
☐ Sí
☐ No
☒ A veces
5. ¿Eres capaz de reconocer los rasgos de un movimiento literario, aplicarlos y establecer relaciones con otros textos, experiencias de vida y la actualidad?
☐ Sí
☐ No
☒ A veces
6. ¿Eres capaz de trabajar de forma individual y colaborativa?
☒ Sí
☐ No
☐ A veces
7. ¿Eres capaz de emitir una opinión personal sobre poemas, microcuentos, novelas, pintura, columnas de opinión... e interrelacionar ideas?
☒ Sí
☐ No
☐ A veces
8. ¿Eres capaz de crear un texto verbal o icónico con intención literaria?
☒ Sí
☐ No
☐ A veces
9. ¿Eres capaz de apreciar el valor cultural y crítico de la escritura creativa?
☒ Sí
☐ No
☐ A veces
10. ¿Eres capaz de apreciar el valor formativo de la escritura que interrelaciona unos textos con otros (intertextualidad)?
☒ Sí
☐ No
☐ A veces

2

Figura IV.29. Ejemplo de cuestionario de autoevaluación de criterios de evaluación

V

CONCLUSIONES

5.1. GRADO DE MAGISTERIO

Unificada y analizada la información, es posible, siguiendo un proceso reflexivo y crítico, interpretar los resultados alcanzados y, partiendo del problema o hipótesis de inicio y los objetivos en que se concretaba, podemos llegar a unas conclusiones, definidas, finalmente, desde la triangulación de los datos obtenidos en los distintos instrumentos empleados, recogidos de manera gráfica en la siguiente imagen y que hemos venido aportando de manera sistematizada al presentar instrumentos y resultados para su interpretación.

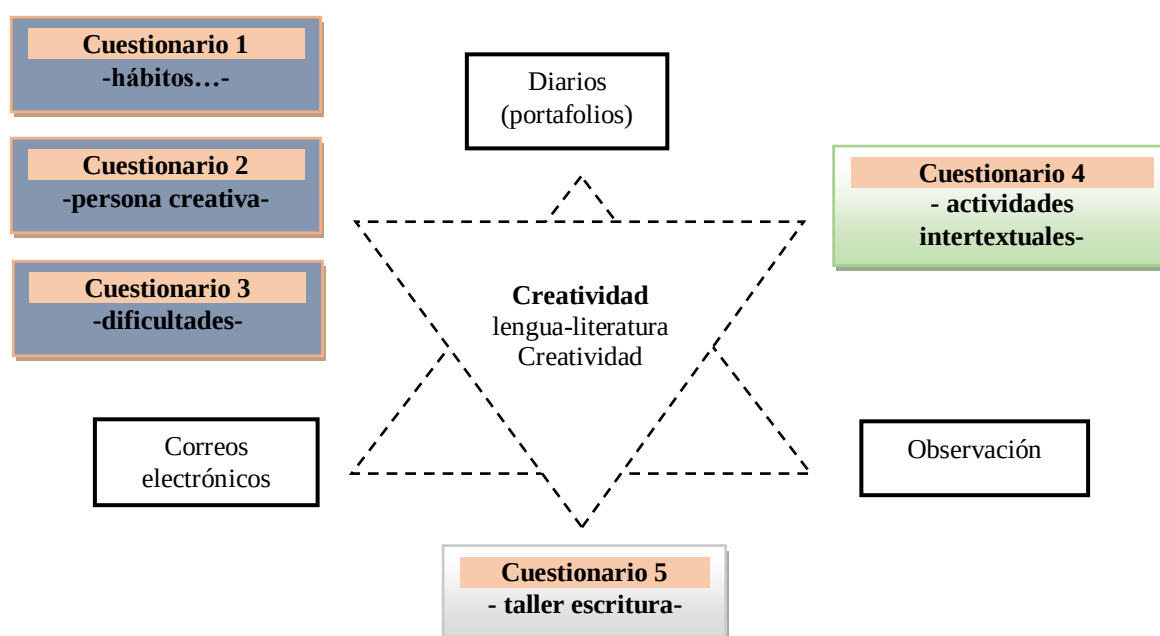


Figura V.1. Imagen de la triangulación de diferentes instrumentos

Esta es la imagen del diálogo o interacción de voces –“polifonía textual” (Nieto, 2010, p.418)- que han ido surgiendo en el análisis y que no hacían sino traducir las diferentes perspectivas que dieran coherencia a la información y autenticidad a esa fase de reflexión sobre los efectos de puesta en marcha del plan de acción.

Recordamos, en estas páginas finales del informe de investigación, el objetivo general (incluido, igualmente, en el apartado 3.3.2. *Objetivos específicos*, como *Objetivo 3*), a partir del cual establecíamos los objetivos específicos en cada nivel educativo, punto de

inicio, a su vez, para explicitar las siguientes observaciones y creencias como conclusión de aquel.

- Objetivo general / Objetivo 3. *Diseñar, aplicar y evaluar un modelo didáctico intertextual e interdisciplinar para el desarrollo de la competencia discursiva de estudiantes de Educación Secundaria y Grado de Magisterio mediante talleres de lectura de textos literarios multimodales y creación literaria de microficciones en un marco democrático de aprendizaje para la vida.*

De modo que, contemplando el modelo didáctico creativo, concluimos que:

DISEÑO	APLICACIÓN	EVALUACIÓN
Su <i>diseño</i> ha cumplido con: - La contemplación de tareas significativas con el idioma y la participación activa del alumnado. - Un espacio que facilitara la interacción, la recurrencia al factor de la emotividad y afectividad del alumno, y la coordinación del docente. - La selección de lecturas que motivaran un cambio de actitud respecto de los déficits de lectura que marcaban sus gustos. - Elementos y estrategias ajustados a un contexto de	Su <i>aplicación</i> ha cumplido con: el ajuste a la temporalización prevista y la coordinación requerida por la concepción del aula como taller. Sin olvidar que debe estar presente que tal concepción del aula ya lleva implícita la idea de la experimentación que lo aleja del sometimiento del alumno, sujeto activo, a una inmediata y rigurosa corrección lingüística, discursiva y literaria, del rigor de una simple calificación numérica que pudiera representar la máxima objetividad con que	Su <i>evaluación</i> ha contado con el aporte de datos de distintos instrumentos y procedimientos: portafolios, observación, interacción o colaboración entre compañeros contribuyendo a la revisión continua con sus comentarios e, incluso, las tutorías virtuales y sus productos creativos (y borradores previos). Finalmente, mediante la aplicación de los cuestionarios correspondientes. En este ámbito del modelo cuyo centro de interés se sitúa en la concepción del

participantes descrito, con un problema definido y justificado; unos objetivos marcados; un enfoque didáctico definido; un plan de acción secuenciado y una evaluación competencial no sujeta a un único instrumento de seguimiento.	justificar su validez.	aula-taller y la escritura creativa de microficción, se reconocen una serie de limitaciones y prospectiva que vendrán a explicitarse más adelante al hilo de la redacción, relativas tanto al proceso de escritura que requiere atención al error y su revisión como otros aspectos relacionados tanto con el diseño como con su aplicación.

TABLA V.1. Aspectos relativos al modelo didáctico de escritura creativa

Se puede afirmar que la *creatividad*, especialmente, en la escritura, ha de tener cabida en la formación inicial de los alumnos, y un espacio en el aula, con independencia de que forme parte de los objetivos profesionalizadores de cualquier asignatura, un aula masificada en una sociedad, la del siglo XXI, compleja y problemática, que plantea retos constantes, no exentos de actitudes críticas, reflexivas e ingeniosas, para lograr una concepción amplia de lo creativo, que supere lo meramente cognitivo para alcanzar, también, el ámbito afectivo y de ejecución, de saber hacer.

La creatividad ha de enseñarse en la práctica, por lo que cualquier individuo puede mejorar su creatividad, si bien es evidente que el comportamiento o solución creativa, en unas circunstancias dadas, es imposible de prever. Ante esto, con esta investigación, se confirma que la planificación de actividades y tareas de dinamización creadora, intertextuales y en correlación con otras disciplinas, permiten desarrollar el potencial creativo, imaginativo y comunicativo del alumnado del Grado de Magisterio en Educación Primaria en su formación inicial, así como promover la animación a la lectura y la escritura creativa que garanticen desarrollo progresivo en la capacidad comprensiva e interpretativa y

el fomento del desarrollo personal, interpersonal y el pensamiento crítico, que, en definitiva, resultan un aval para alcanzar un mayor dominio de la realidad.

Por tanto, la manera más idónea y efectiva de fomentar la creatividad en la formación inicial es aplicar un modelo didáctico de creatividad, lo cual no implica la asunción, por parte del profesor, de la total responsabilidad sobre las causas del fracaso o sobre aquello que no funcione en su docencia. Todas las actividades propuestas han tratado de ser realizadas en el aula; sin embargo, el escaso tiempo disponible, el excesivo número de alumnos y las alteraciones en el horario han impedido que todas pudieran acabarse en clase, sobre todo, las grupales que requerían del uso de las TIC, como se evidencia en sus valoraciones finales y reflexiones en los diarios personales, incluidos en sus portafolios:

“En general, me ha gustado el taller, pero me hubiera gusta más realizarlo sin tanta presión e invadida por el estrés y el agobio propio de esa época en la que te piden que vacíes sobre un papel en blanco todo lo que has aprendido a lo largo del curso”. (M.)

Sin embargo, aun reconocidas esas limitaciones, a las que habría que añadir la falta de contraste de opiniones entre una muestra de docentes que no experimentaran este tipo de enfoque en la enseñanza de la lengua y la literatura, que puede ser un aspecto a desarrollar en el futuro como prospectiva, con una amplia muestra e instrumentos o técnicas cualitativas que faciliten y promuevan la discusión e intercambio de opiniones, creencias y observaciones producto de sus experiencias, tenemos el convencimiento de la validez de cuantas conclusiones aquí se vierten por el mismo propósito de mejora de los procesos de aprendizaje en las aulas de quien investiga.

Las valoraciones de los alumnos nos llevan a la conclusión de que su participación en el taller de escritura creativa ha contribuido a su apreciación del valor formativo del mismo, tanto en la línea del desarrollo personal y cultural como en el profesionalizador en su formación inicial. No obstante, los resultados de los respectivos cuestionario en torno a las actividades intertextuales y al taller de escritura general nos permiten concluir, teniendo en cuenta las respuestas iniciales previas a la intervención con el modelo didáctico y los

objetivos específicos marcados y el cuestionario inicial sobre sus hábitos de escritura y lectura, la reafirmación en las siguientes ideas enumeradas:

- La ayuda y eficacia de los textos literarios poéticos seleccionados y el enfoque didáctico empleado en tanto que:
 - Favorecen y desarrollan la capacidad de comprensión y expresión, con una mayor riqueza léxica y un aumento de su intertexto lector y su bagaje cultural general. En sus comentarios orales, insisten en que su mayor interés y motivación por este tipo de lecturas poéticas residía en su aparente sencillez del lenguaje y su entronque vital y emotivo.
 - Les aportan mayor sensibilidad.
 - Fomentan su creatividad y e imaginación, además de valores, sentido crítico y compromiso social.
 - En su formación inicial, les aportan conocimiento para proyectarlo en sus aulas en el futuro.

La poesía, además de crear vínculos de afectividad y contribuir a formar personas felices, contribuye a fomentar el respeto por los demás, a erradicar pensamientos y actitudes discriminatorias y a potenciar valores positivos. Si bien no ha de olvidarse que “el énfasis debe ponerse en la comprensión” (Cassany, 2009, p. 135), factor que, como ellos mismos han reconocido, ha generado el interés por nuevas lecturas.

La lectura poética y el establecimiento de relaciones intertextuales se convertía, inicialmente, en un obstáculo, como se pone en evidencia tanto en los cuestionarios como en este mismo correo electrónico aquí reproducido:

Estimada Emilia:

Estoy leyendo los poemas de Amalia Bautista y realmente no sé cómo afrontar esta tarea. Sé que el resto de compañeros están en la misma situación: nuestra cultura poética se limita a los grandes clásicos y nos sentimos absolutamente incapaces de relacionar a esta poetisa con ningún autor, estilo o formato que hayamos estudiado previamente. Es para mí como saltar de la tabla del dos a explicar la fórmula de la fusión nuclear. Hacer lo que podamos en este caso, por lo tanto, no se aplica, porque no tenemos herramientas ni conocimientos para relacionar estos poemas con nada conocido. Sería dar palos de ciego.

¿Nos podría dar alguna orientación, por favor?

Gracias de antemano

Figura V.2. Correo electrónico de una alumna (8-03-14)

Textos poéticos iniciales, primeros escauceos de creación, como punto de partida para la verdadera propuesta de escritura siguiendo el recurso didáctico creado ([Anexo 7.2.5](#)).

- El recurso de la intertextualidad:

- Supone un estímulo de la imaginación y la creatividad.
- Favorece el desarrollo de la competencia lingüística y discursiva.

Podemos afirmar que crear a partir de *modelos textuales* previos (hipotextos) no ha sido fácil, pero ha sido una constante la repetición por parte de la coordinadora de que se trataba de convertir aquellos en medios para crear vías de expresión propias, lo que exigía, además, la relectura y reescritura de sus propias textualizaciones. De modo que, a sabiendas de esta dificultad, se contaba con la propuesta de lecturas completas que fueran ricas en relaciones intertextuales o recreaciones imaginativas de hipotextos conocidos por ellos, como los poemas de Amalia Bautista (2010), por ejemplo, y con un lenguaje sencillo que facilitara su comprensión e interpretación.

- La escritura de microficción, valorada como novedosa para ellos, según sus respuestas, ha favorecido:
 - El desarrollo de habilidades de comprensión y expresión, de síntesis, y de pensamiento reflexivo y crítico.
 - El fomento de su imaginación y creatividad.
 - El gusto por la escritura.

Sin duda, es preocupante uno de los indicadores: la expresión (creativa e imaginativa, quizá, paso relevante para el logro de una expresión más compleja, argumentativa). Son muchos los alumnos que reconocen tener problemas de expresión, tanto oral como escrita, lo que dificulta la comunicación en general. En los escasos comentarios del cuestionario inicial sobre la persona creativa, se insiste en la nula práctica en escritura creativa. Y, en este sentido, son significativas las palabras de un alumno en su diario, que ponen el acento sobre un problema de mayor alcance en el que entran otros condicionantes: “Y es que, de dos años que llevo en el grado, me sobran las veces que hemos tenido que escribir”. (B.)

En cualquier caso, las creaciones recopiladas de los alumnos tienen el mérito de cierta calidad literaria, de logro de la coherencia semántica, de intento de conexión entre la disposición sintáctica y la voluntad comunicativa, y muestran un vínculo personal con la sociedad y con otras disciplinas artísticas que enriquecen tanto su capacidad discursiva con nuevos lenguajes como su riqueza literaria en tanto han logrado establecer una trabazón con aquellos otros textos (hipotextos) con los que, intencionadamente, establecían una relación en su práctica intertextual. Asimismo, aunque la revisión estaba limitada a un tiempo escaso y a un espacio poco idóneo para la interrelación que requiere un taller, al que le es inherente la proximidad y la espontaneidad, ha habido, finalmente, como se ha adelantado más arriba, una mayor calidad en el logro de la coherencia y la cohesión de sus textos líricos y narrativos de microficción.

Creaciones que, lejos de ser calificadas con una nota numérica, venían a recibir el comentario de sus compañeros, la consecuente reflexión posterior del alumno comentado o las sugerencias de la profesora en torno a aspectos en la fase de redacción o de nuevas lecturas/temas con que establecer conexión.

Sin embargo, todos han generado interés y motivación por continuar intentando esta escritura cuya hiperbrevedad, mayor condensación y efecto de sorpresa (como rasgos con que se trataba en ellos temas que les resultaban de relevancia social y personal) suponían un descubrimiento y un estímulo para una escritura creativa de la que se hallaban distanciados.

Asimismo, la escritura ha generado reflexión sobre el mismo lenguaje que, en el aula concebida como taller, suponía un permanente intercambio de nuevas opciones o propuestas de reescritura (por lo general, en la pizarra del aula) que pudieran garantizar la coherencia y la trabazón necesarias para ajustarse a los temas, los títulos, las intenciones comunicativas y los mismos párrafos o versos que se leían y eran objeto de análisis en común.

Los textos elaborados han llevado a la reflexión, con tono serio, cómico e irónico, sobre temas diversos, siendo la mirada crítica sobre la actualidad -la crítica de la desigualdad social, al capitalismo, p.ej.-, el entorno inmediato del aula o de la estación del año, la interpretación de textos pictóricos o literarios, la metapoesía/metaliteratura, la cotidianeidad y la recurrencia a los tópicos clásicos, los mayoritarios (Anexo 7.2.20, apartado 7.2.20.1.1). No obstante, se han logrado también composiciones líricas, haikus, al más puro estilo oriental de reflejo del instante o de esa escena aparentemente trivial por su cotidianeidad pero no exenta de cierta ternura, gracia o belleza. En cualquier caso, composiciones que facilitan el entronque con otras artes y disciplinas, pues, aun no ofreciendo un fuerte impacto estético, quizá, por su escasa extensión y reducido espacio, a la vez, para juegos retóricos, se han apreciado como textos que pueden ser recreados a través de imágenes y sonidos.

El lenguaje poético, con su retórica, ha tenido su aplicación en las leyendas líricas o frases poéticas inspiradas en imágenes (Anexo 7.2.20, apartado 7.2.20.1.2). Un juego poético que implicaba un entronque con el lenguaje icónico: imágenes de diferentes autores y movimientos estéticos como Zacarías Cerezo, Monet, Picasso... generaban, esta vez, frases poéticas imaginativas cuya lectura al grupo y búsqueda de su sentido y relación con la imagen entre los compañeros lograba la implicación e incorporación a la dinámica creativa de nuevos alumnos. La variedad de hipotextos icónicos, con distintas intenciones, ha hecho posible el uso de tonos diferentes: humorístico, irónico, crítico, melancólico..., (“Si construimos nuestro

mundo sobre nubes de algodón, ¿conseguiremos la felicidad?”, “El enamorado es aquel que, entre la grandiosidad del mundo, se queda encerrado en propia jaula”, “La luna nos mira mientras nos embarga su misterio”, “Las luces del ocaso son ofrendas de luz que iluminan a los descreídos”, “El árbol es el diálogo del cielo y la tierra sobre la muerte”) en algunos casos, resultando próximos a la modernidad de los aerolitos de Carlos Edmundo de Ory o las greguerías de Ramón Gómez de la Serna; en otros, al tono sentencioso y doctrinal clásico del aforismo (“Pies de plomo en tan fina rama”).

En definitiva, apuntes creativos que han invitado a conectar la creación literaria como respuesta original a pinturas que puedan definir una época y un movimiento literario (“Agradecidos somos con la vida cuando no dejamos vacíos los vagones del destino”, “Intrépido umbral que desafías al mundo para evocar las legendarias minas de vida”). A la vez que se ha movido al alumno, a través de la imagen, a desentrañar el sentido de un lenguaje no verbal. Una manera, en la secuencia didáctica del taller, de promover no sólo la relación entre textos de distintos formatos y la reflexión, sino, al mismo tiempo, de fomentar un discurso en el que gestionen retórica, actualidad, arte y crítica.

La interacción entre texto e imagen es, en la actualidad, una relación frecuente en las lecturas de literatura infantil y juvenil, un recurso que genera tramas narrativas, ambientes y, en muchos casos, una vía para garantizar la comprensión de los textos y para suscitar la fascinación por la lectura entre los lectores iniciados o no. En otros casos, se podría valorar, incluso, como brevísimos microcuentos: “Aguardaba impaciente la noche esperando a su ruiñeñor: melodía para enamorados”. En la línea de ajuste a los cánones del relato hiperbreve aceptados comúnmente, aparecen algunos de los compuestos por los alumnos (“A ella le encantaba pasar las madrugadas con él, pero, al llegar el día, el despertador siempre los separaba. Así, entre sueño y sueño, construyó su vida sentimental.”; “Las once de la noche. Suena el timbre. Tras la puerta, tú, tan dulce y descarado como siempre. Sin mediar palabra, me quitas la ropa. Las sábanas tiemblan; la almohada grita. Mi felicidad se esfuma en un suspiro; tú te despidas como cada día: <<El cheque está sobre la mesa>>.”).

La mayor dificultad reconocida por ellos mismos estriba en: la conexión con otros textos (“El príncipe murió buscando a su princesa, sin darse cuenta de que,

antes de empezar a buscarla, ella ya estaba allí”) y el desarrollo mismo de una historia que obedeciera a una intención comunicativa. Dificultades que se abordaban en el aula con la lectura en común y la interacción en la que, como se ha indicado en otra ocasión, se trataba de proponer opciones que facilitaran la relación entre finalidad comunicativa y textualización final.

A pesar de los intentos en el aula de revisión y reparación de la escritura, unas de las limitaciones era la falta de tiempo para atender a tantos alumnos, lo que suponía que, en algunos casos, la clase se prolongaba a través de los correos electrónicos, así como, quizá, la aplicación de rúbricas de evaluación de la escritura aun cuando la lectura de autores que les facilitaran el conocimiento de la didáctica de la escritura, como D. Cassany¹⁰² (2010a, 2010b), por ejemplo, se contemplaba en la faceta teórica de la asignatura del Grado, en lo que se incluía, igualmente, aquella otra lectura del mismo autor que los conectara con el concepto de “lectura crítica” (Cassany¹⁰³, 2006b), cuya faceta práctica tratará de abordarse en etapas inferiores con los proyectos que la faciliten, para abordar la competencia discursiva a través de la “mirada crítica” que el propio Cassany (2009) define como poliédrica.

Supone acercarse a la realidad para interpretarla, interrogarla y cuestionarla. Esa mirada se hace tangible a través de un discurso, donde deja huellas de su naturaleza crítica. La posibilidad de reconocer y usar recursos retóricos en que se vehicula una mirada crítica ayuda a los estudiantes a resquebrajar ante sus ojos de lector-escritor en formación la visión plana de las imágenes de la realidad y les permite comunicar su particular interpretación de esas imágenes, fruto de este cuestionamiento. (pp. 191-192).

- La lectura, reconocida como escasa en el cuestionario exploratorio sobre hábitos de lectura y escritura y en la interacción oral de inicio de curso, concluidas las tareas, ha supuesto:

¹⁰² Cassany, D. (2010a). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama; Cassany, D. (2010b). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

¹⁰³ Cassany, D. (2006b). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

- Una toma de conciencia del aporte que ha conllevado para su bagaje cultural junto al potencial de sensibilización social, personal o afectiva.
- Un entusiasta descubrimiento, que, además, refuerza la motivación por continuar leyendo aun acabadas las tareas.
- La promoción de valores universales que favorecen y garantizan, en las aulas, no sólo acciones de carácter transformador sino, además, inclusivo.

Una importante limitación en este aspecto: la imposibilidad de una lectura final de sus propias creaciones para tener una visión global del grupo sobre temas tratados y recursos lingüísticos y retóricos; una lectura que conllevara una selección ordenada y comentada.

- La interacción en el aula, basada en la inicial lectura dramatizada de los textos compartida por el grupo, a la búsqueda de las interpretaciones de los textos literarios, fomenta la imaginación y la creatividad de los alumnos atribuyendo valor a sus aportaciones personales, que se incrementaban cuando llegaba el momento de la creación personal de textos. La puesta en común es valorada por ellos mismos como un recurso que fomentaba el diálogo, la competencia discursiva, la vivencia del contenido de la lectura, el enriquecimiento con la diversidad de opiniones y, por ende, mayor amenidad y visión de la literatura como algo útil.

En este ejercicio de intercambio y escritura negociada tras el comentario de los compañeros o la coordinadora del taller, hay que admitir, como limitaciones, las siguientes: la desigual predisposición inicial a escribir (que, como se consigna en otro momento, ha variado favorablemente) y la asistencia irregular, que no han favorecido la negociación de un tiempo de entrega inicial para que, tras la revisión de la coordinadora del taller, pudieran comentarse posteriormente, por lo que se determinó actuar, de inmediato, con quienes adquirirían ese compromiso constante en el aula; o las propias limitaciones del aula que, dada su disposición en grada, no facilitaba la integración mediante la creación de un ambiente afectivo o próximo y, sobre todo, el contacto que requiere la asistencia individual para la revisión de cualquiera de sus escritos y la aproximación a su dominio de destrezas y habilidades expresivas en el momento de plantear variaciones de reescritura en función de la voluntad comunicativa particular.

Una escritura inicial en el aula como escenario más propicio, que llega a prolongarse fuera de la misma, sobre todo, ya avanzado el taller, y especialmente, con quienes han mantenido una participación constante en el aula desde el inicio.

Y, en este proceso educativo, el profesor (coordinador) tiene un comportamiento didáctico: estimular la creatividad, organizando actividades innovadoras, motivantes, que faciliten el trasvase intertextual, den cabida, incluso, a la expresividad espontánea, y faciliten la relación profesor-alumno en la que se consideren factores de ayuda la colaboración, la experiencia y la aptitud del alumno, quien, en enseñanzas superiores, ha de ser más eficiente para descubrir y resolver problemas en diversas situaciones. Y es ahí donde las competencias creativas tienen su espacio. La existencia de un clima creativo favorable implica, pues, que la relación profesor-alumno ha de propiciar el ambiente que permita el desarrollo y fomento de la libertad de pensar responsablemente, sin temor, de la motivación, de la imaginación, de la originalidad y la independencia, así como una visión de la evaluación en proceso, en la que los alumnos se autoevalúen, sean partícipes de sus correcciones y se tengan en consideración los juicios razonados y correctamente formulados de aquellos. Por tanto, tres elementos necesarios a desarrollar: el aprendizaje creativo, el pensamiento creativo y el clima pedagógico creativo.

Acquaroni (2008, p. 343) pone de manifiesto, en su investigación, la relevancia de la relación o la interacción con el profesor en las tareas de una escritura que, necesariamente, se realiza en solitario, donde aquel se convierte en su primer receptor a sabiendas del dominio expresivo del alumno, dominio, a veces, limitado por el elevado número de aquellos en el aula y el escaso tiempo disponible si se trata de procesos de lectura y escritura. Esta misma autora (2015, p. 14) enumera una serie de pautas en la labor mediadora del profesor en el taller de escritura creativa con que, en este caso, se ha coincidido: la conducción de la interpretación de la lectura y del proceso de escritura, la distribución de los turnos de intervención en los comentarios, la proposición de nuevas lecturas o temas relacionados con que ayudar a reescribir o parafrasear y animar a participar a los más reticentes, sin que estos se vean intimidados por no llegar a escribir, eso sí, comprometiéndose a improvisar su escritura ante los alumnos. En esta relación con el grupo, consideramos relevante haber ido verbalizando la vivencia en el proceso:

al hacer uso de alguna técnica para generar ideas, al establecer relación entre una palabra clave como consigna y un título, etc.

- El beneficio de abordar la lengua con un enfoque no meramente lingüístico ni gramatical ni la literatura, con un enfoque historicista o con pautados comentarios de texto orientados a la prueba de Selectividad (como ha venido siendo su experiencia a lo largo de su trayectoria académica), sino acudiendo, sobre todo, a factores emotivos o afectivos y a la actualidad de sus propias experiencias vitales. Sus datos cualitativos reflejan su apreciación positiva y la influencia en la mejora de su capacidad discursiva. A pesar de lo cual, es un hecho que no se tiene el dominio generalizado de aquellos rasgos de textualidad que se presupone en esta etapa educativa.

La literatura, en la actualidad, cuenta con nuevos soportes tecnológicos: el vídeo, que ha de facilitar la transformación del alumno en sujeto activo, participativo, reflexivo, creativo y crítico, capaz de transformar la realidad. Como comenta Caro Valverde, recurrir a estrategias que fomenten la creatividad es una contribución más a la innovación educativa. Y en este sentido, las propuestas de uso de TIC tratan de afianzar ese potencial creativo del alumno poniéndose al servicio de su expresión, de su comunicación.

- Objetivo 1. *Identificar y valorar los rasgos de personalidad creativa que están presentes en los alumnos del grupo en el que se investiga y participa con docencia directa.*

En relación con la persona creativa, no se pretendía, en este trabajo, medir su inteligencia, de ahí la no aplicación de prueba alguna que pudiera diagnosticar su talento creativo. Aunque el cuestionario inicial dejaba entrever algunos rasgos¹⁰⁴ de creatividad que no se apreciaban al inicio de la propuesta didáctica, se puede afirmar que el desarrollo de las diferentes tareas, con la lectura constante de poesía y la promoción de la escritura al hilo de

¹⁰⁴ Valoran como “bastante o mucho” los siguientes: *cognitivos*: ser originales e imaginativos (rasgo 2) y tener capacidad crítica y una mente abierta a posibilidades no dadas (rasgo 5); *de personalidad*: tener capacidad ilusionante (rasgo 8); mostrar curiosidad intelectual (rasgo 9), sentir atracción por lo novedoso o complejo (rasgo 10) y tener interés por el conocimiento y la comunicación (rasgo 11).

textos poéticos o en conexión con otras artes y los distintos agrupamientos en el aula, aun con la dificultad del aula en grada, han permitido que ellos mismos descubrieran un potencial creativo adormecido. Es especialmente significativo el reconocimiento inicial del déficit en aquellos rasgos creativos vinculados a la comunicación en general (valorados como “nada, poco, algo”), desde la falta de fluidez expresiva y dificultad para asociar ideas hasta la escasa capacidad persuasiva pasando por el deficiente hábito de lectura y escritura creativa admitido por ellos mismos desde el inicio. Finalmente, tanto desde la observación como desde sus reflexiones finales (véase, a continuación, el fragmento de un diario), se observa cómo casi todos aprecian la incidencia que las tareas desarrolladas han tenido sobre esos rasgos, así como sobre aspectos de la personalidad.

No solo me ha servido para conocerme mejor y aportarme grandes valores, sino que me he planteado seguir este canon cuando sea futura docente. Creo que es una forma magnífica para que los niños afiancen su personalidad, además, también va a permitir que se conozcan más entre ellos. Yo he conocido mejor a mis compañeros, a esto no solo me ha ayudado la realización en grupo de algunas partes del taller, sino que la lectura de nuestras composiciones en clase me ha hecho comprender las emociones de muchos de mis compañeros. Parece que el taller nos ha unido todavía más, nos hemos reído muchísimo en las fases grupales, además hemos dejado al descubierto algunos de nuestros pensamientos. (M.)

Como se indicaba en el apartado 4.4.1.1.2, es significativo, pues, en este sentido, que los resultados arrojen el dato de la escasez de rasgos de personalidad vinculados directamente al ámbito cognitivo, como no sentirse libres ni con capacidad persuasiva, entendida esta como aquella que puede modificar el estado de opinión de otro, dada su relación con ese deficitario dominio expresivo e ideativo.

Hacer cosas con palabras (talleres) facilita la conversión del alumno en un sujeto activo que, mediante un uso creativo del lenguaje literario, no hace sino acercar de manera eficaz a los alumnos a la experiencia de la creación literaria y, al mismo tiempo, estimular el uso poético y creativo del lenguaje como una feliz adquisición propia. Se afianza, además, el sentido de la democracia en que ha de convertirse la educación –como tantas veces evoca

la profesora Caro Valverde- en tanto que se fomenta el libre trasiego de formas textuales mediante la transformación (hipertextualidad) y, sobre todo, se atribuye fuerza expresiva a la voz de los alumnos como fuente creativa.

- Objetivo 2. *Explorar, reconocer y valorar las dificultades que, en el ámbito académico, limitan el desarrollo de la creatividad de los alumnos.*

El espacio creativo favorable es un factor o una variable importante, como han destacado los mismos alumnos encuestados. Se crea un clima afectivo en el aula que favorece el rendimiento académico. Facilita que el alumno vaya valorando su rendimiento a lo largo del proceso como un elemento constructivo más, por lo que desdramatiza la evaluación.

En su trabajo de investigación, aun en un nivel educativo inferior, Navarro (2008, p. 204) también señalaba la relevancia de este factor en sus conclusiones. Y es que ese clima afectivo y cordial es un garante (y así lo creen los propios alumnos en los cuestionarios y comentarios personales en el aula) de que la expresión, a veces, contenida, pierde el miedo al ridículo y desata el verbo y la inventiva.

Un clima creativo afectivo que, para el trabajo con la poesía, ha requerido del uso de la música en algunas fases —a veces, la aportada por quienes nos descubrían sus dotes artísticas en el dominio de algún instrumento musical e impactaban generando mayor entusiasmo y un clima grato- y ha requerido, igualmente, apelar a temas próximos recurriendo a otros autores que iban incorporándose como parte del intento de estimular la lectura poética, de cuyo déficit queda constancia al inicio de las tareas, y como fuente de inspiración para sus propias creaciones. Esto mismo, y con el ánimo de mejorar el sistema educativo español, lo apuntaban J. Sánchez Enciso y F. Rincón, en los primeros años 80 del siglo XX.

Las líneas seguidas en el marco teórico de este ejercicio trataban de ofrecer una perspectiva precisa sobre el fenómeno de los talleres de escritura y su relación con el concepto de creatividad, unidos ambos al contexto educativo de los alumnos del Grado de

Magisterio en Educación Primaria, en cuyas aulas no suele atenderse a esa relación taller-creatividad con dedicación expresa e intencionada. Se tiene el convencimiento de que es necesario aportar a la formación inicial de los alumnos una educación artístico-cultural que forme parte de su formación integral y en la que las técnicas de creación literaria se conviertan en vehículo de acción cultural y social.

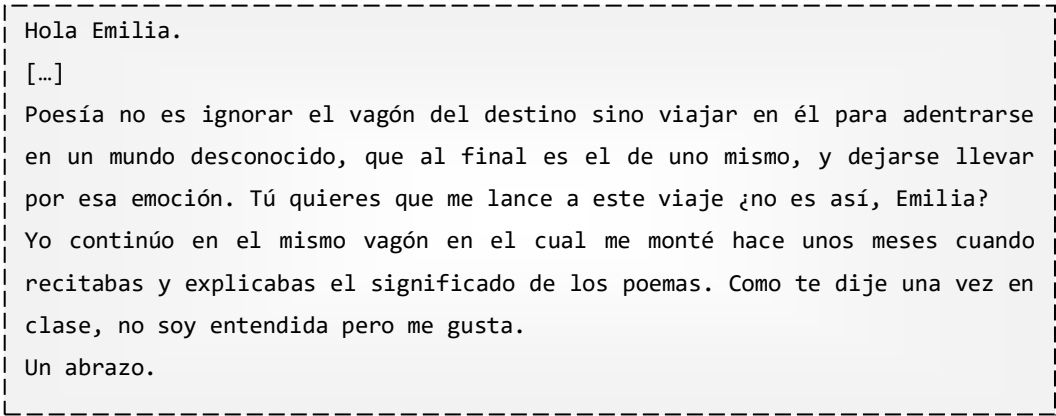
Se parte, de un lado, de la observación en el aula del propio docente y, de otro, de la creencia de que la enseñanza es, en sí, una acción creativa y de que fomentar cambios creativos en el aula favorece el desarrollo personal y social, además del pensamiento crítico.

Según la hipótesis planteada, la relación modelo de transposición didáctica-creatividad (no como coeficiente intelectual medido al alumno) es significativa, lo que nos lleva a pensar que, mediante la lectura, la técnica y la ejercitación constante y permanente en la escritura, es posible mejorar su creatividad y, en definitiva, la competencia comunicativa, discursiva y literaria. La escritura creativa, pues, no nace espontáneamente, sino que es preciso fomentarla en todas las etapas educativas y, si no se contempla desde los docentes con la amplitud de miras que les haga ver la necesaria intertextualidad e interdisciplinariedad, incluso, el trabajo coordinado entre distintos niveles educativos, como afirma M.T. Caro (2006), el problema es más profundo:

(...) afincados en nuestras respectivas especialidades curriculares, los docentes adiestramos a los discentes en el estudio de compartimentos estancos, y desaprovechamos así su intertexto lector y su motivación significativa en el aprendizaje dialógico por el que se promocionaría en las escuelas el pensamiento creativo y crítico de los estudiantes y su motivación personal hacia el estudio como tal. (p. 4).

Es necesario, pues, someter a revisión constante el modelo didáctico trabajado para corregir sus errores, pero con el convencimiento de que es esta línea de trabajo la que permite fomentar la lectura y escritura creativas –incluso, en quienes no sienten interés o una atracción especial por la poesía, en particular, o la disciplina de lengua y literatura, en general-, el ejercicio intertextual e interdisciplinar, el fomento de valores –no sólo los implicados en los trabajos grupales- y la interculturalidad necesarios para el desarrollo, al

mismo tiempo, de una cultura creativa global y de la persona de manera íntegra. La creatividad en el aula, sin duda, lleva consigo componentes motivadores y sociales que la hacen conveniente. Así queda recogido, como una evidencia más, en sus propios correos electrónicos, cuyo uso y beneficio están contemplados en el desglose de uno de los objetivos específicos:



Hola Emilia.
[...]
Poesía no es ignorar el vagón del destino sino viajar en él para adentrarse en un mundo desconocido, que al final es el de uno mismo, y dejarse llevar por esa emoción. Tú quieres que me lance a este viaje ¿no es así, Emilia?
Yo continúo en el mismo vagón en el cual me monté hace unos meses cuando recitabas y explicabas el significado de los poemas. Como te dije una vez en clase, no soy entendida pero me gusta.
Un abrazo.

Figura V.3. Correo electrónico de una alumna (13-04-14)

Así pues, la creatividad puede ser despertada o desarrollada mediante un proceso educativo (que ha de continuar en la formación inicial y permanente del docente), lo que implica alta rentabilidad en desarrollo de destrezas mentales, en cualidades y valores inherentes al ser humano, en valores culturales, en cooperación, sociabilidad, en innovación y en capacidad para comunicar. Es decir, se proyecta la persona en su totalidad: en su dimensión cognitiva (saber), afectiva (ser) y efectiva (hacer).

El presente trabajo es el resultado de la unión de teoría y práctica educativa más reflexión. Se presenta una transposición didáctica ambiciosa legitimada por el deseo personal, como docente, de ofrecer tareas de escritura y expresión, en general, creativas sometidas a una continua revisión y mejora en función de los resultados obtenidos y las reflexiones vertidas por los alumnos participantes, prueba de ello es haber iniciado, aun con limitaciones de ajuste horario, los proyectos aquí recogidos. Todo ello con el fin de alcanzar mayor credibilidad en el tema. “La investigación cualitativa y en general la investigación en la acción trata de resolver problemas prácticos, la responsabilidad de la validación externa del estudio le corresponde al usuario y no al investigador” (Pérez,

1994, p. 94). En la medida de lo posible, se ha intentado interpretar de forma correcta y, a pesar de la enorme cantidad de material recopilado, ajustar los relatos de los alumnos participantes –sus opiniones, sentimientos, percepciones- a categorías que iban revisándose y mostrar sus opiniones junto a los datos de carácter cuantitativo obtenidos en los cuestionarios.

Quizá sea interesante y conveniente, para futuras investigaciones:

- a) En primer lugar, facultar el trabajo a una medición del grado de creatividad de los alumnos (con cualquiera de los test de pensamiento creativo ya validados) en el inicio de la intervención. De este modo, se podría establecer una relación entre: el grado de pensamiento creativo resultante, los rasgos reconocidos comúnmente como propios de la persona creativa que ellos se atribuyen en el cuestionario inicial y la calidad, originalidad y grado estético de sus propias creaciones.
- b) En segundo lugar, contemplar el análisis de las concepciones y las prácticas educativas tanto de los mismos alumnos como de los profesores en relación con la enseñanza o la práctica de la escritura creativa desde estadios o niveles educativos anteriores. Sería de provecho incorporar nuevas visiones de esta realidad educativa a través de grupos de discusión con docentes sobre el modelo didáctico y con una muestra y contexto de centro más amplios. Y quizá, pudiera ser interesante añadir variables nuevas, como el sexo de los encuestados –sin son alumnos- o los años de docencia –si son docentes-.
- c) En tercer lugar, estudiar el perfil de los alumnos que acceden a la titulación de Educación Primaria, con el objetivo de que el profesorado pueda establecer una relación estrecha con un estilo de aprendizaje creativo, innovador y motivar al alumnado para el desarrollo y fomento de la creatividad en el área de lengua y literatura como un puente para una visión de aquella más global, dentro de una cultura creativa.
- d) En cuarto lugar, dados los datos obtenidos en los cuestionarios y la observación directa del aula durante el desarrollo de las tareas en relación con el insuficiente conocimiento y uso de las TIC como herramienta motivadora y altamente creativa, sería interesante recabar información relativa a su conocimiento y uso entre los estudiantes del Grado de

Educación Primaria, en la medida en que su utilización y eficacia en los niños de E.P., e, incluso, en Infantil, es cada vez mayor. Sería, pues, conveniente observar cómo incidiría el uso de las TIC en los componentes necesarios en el constructo *creatividad*: la persona, el contexto, el proceso y el producto.

- e) En quinto lugar, revisar qué tipo de vías de divulgación de los textos creativos de los alumnos universitarios suelen emplearse o han venido utilizándose entre los estudiantes de Grado de Magisterio, al mismo tiempo que tratar de descubrir nuevas vías posibles.
- f) Y, por último, ampliar el estudio estableciendo una comparación con otros contextos educativos europeos o americanos dentro de la formación inicial del estudiante de Magisterio.

Por una parte, a pesar de los resultados favorables que confirman la hipótesis y que los objetivos planteados servían de estructura con que sustentar la búsqueda de aquella, se reconoce que todavía queda mucho por hacer en la búsqueda de esa concepción más amplia de la creatividad desde el área de Lengua y Literatura como parte contribuyente a una cultura creativa global. Sin duda, recuerdo, como ya ha quedado desarrollado en líneas precedentes, la constante revisión de las tareas aportadas por los alumnos, entre las respuestas inmediatas.

Por otra, aunque los alumnos encuestados han valorado positivamente la contribución de esas tareas del taller, la observación directa de las mismas durante la intervención y de los productos creativos resultantes en su evaluación, podemos reconocer que no es suficiente con el trabajo realizado en un único cuatrimestre, por lo que sería conveniente una mayor prolongación en el tiempo, así como la búsqueda de cauces de divulgación que estimulen la escritura de los alumnos, por lo común, condenada a morir en el secreto/oscuridad del profesor evaluador/inquisidor.

Y, en relación con la idea de mejora de la práctica educativa, fuente siempre de la investigación-acción presente, convendría insistir en un aspecto enunciado anteriormente como sugerencia, esto es, contemplar la posibilidad de ampliar el número de la muestra a alumnos y profesores para recabar información sobre la concepción que se tiene de la práctica de la escritura creativa en distintos niveles, sobre todo, en el

contexto educativo de Educación Primaria, y sobre su mayor o menor necesidad en la formación inicial, incluso, permanente del docente que pretenda enseñar a sus discentes a aprender a escribir con creatividad como fuente enriquecedora del desarrollo integral de la persona y de una concepción menos restringida de la cultura como una cultura creativa global, de enorme interés en una sociedad, la nuestra, problemática y compleja, necesitada de soluciones y personas creativas, solidarias, reflexivas y con el espíritu crítico que los haga libres de pensamiento.

En definitiva, contemplar la creatividad en la formación inicial de los alumnos del Grado de Magisterio entronca con aquellas motivaciones que llevan a Navarro (2008, pp. 167-168) en su tesis a centrar su atención en la necesidad de contemplar la creatividad como un recurso necesario y escasamente utilizado en el contexto escolar, con independencia del nivel intelectual de los alumnos, y ello con metodologías dinámicas activas y creativas y con vistas a convertir la creatividad de los niños en una herramienta útil ante los desafíos que le depara la sociedad actual y futura. El desarrollo del potencial creativo del alumno, de manera holística, en conexión con sus inquietudes personales y su vida diaria y en un aula que fomente valores de solidaridad, respeto, amistad, entusiasmo y esfuerzo, redundará en beneficio del desarrollo personal y social, que le llevará a la más que necesaria contemplación de una cultura creativa global que mire por el bienestar humano general, lo que implica la práctica intertextual e interdisciplinar como parte de las estrategias didácticas de los docentes desde Lengua y Literatura.

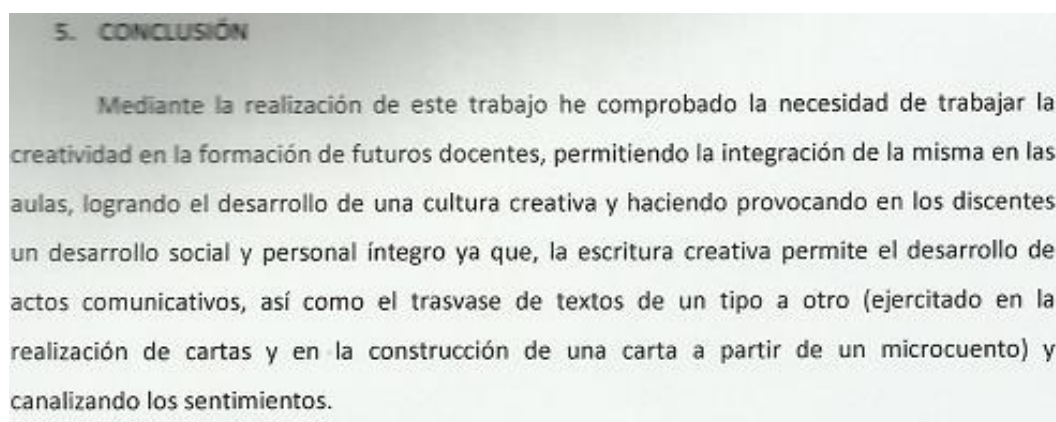


Figura V.4. Extracto del portafolio de un alumno en sus conclusiones o valoración final ([Anexo 7.2.20](#))

La intención de este trabajo de investigación ha sido siempre investigar sobre enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del Grado de Magisterio (el taller de expresión creativa como transgresión generadora de creatividad), siendo el espacio del aula referente el clima de empatía y motivación creativo donde no solo se enseñara y/o aprendiera desde la creatividad, sino que se favoreciera en el alumno (futuro docente) la experimentación e información sobre técnicas, junto a la motivación y la ilusión transformadoras que potencien su desarrollo integral como personas.

Verdaderamente siento haber disfrutado elaborando este trabajo, al igual que sé que lo han hecho otros muchos compañeros. No ha sido tarea sencilla, he de reconocerlo, pero me ha permitido potenciar mi creatividad y mis ganas por la lectura y la escritura (pienso que lo necesitaba).

Además, he disfrutado mientras lo hacía, me he reído, en unas ocasiones, y frustrado en otras. Jamás había elaborado poemas, ni si quiera sabía que era eso de los "haikus", o de que trataba el mundo de los microcuentos. Y tampoco pensaba que un simple corto de tres minutos me iba a dar tantos quebraderos de cabeza.

A través de este taller he hecho algo precioso, de lo que me siento verdaderamente orgulloso, y por lo que, Emilia, te doy las gracias. He podido escribirle una carta al amor de mi vida, sí, a mi madre. Se la he leído tras terminarla, se la he escrito cuidadosamente en un papel y según ella, le he hecho quizás el más bonito de los regalos, le he dicho que la quiero, con mis mejores palabras.

Espero aportar todo lo que he aprendido a los más pequeños, y por qué no también, a los que están más crecidos.

Por todo lo argumentado pienso que este taller de escritura creativa ha cumplido su objetivo. Ha sido un empujón más, hacia lo bello, hacia la cultura. Incluso pienso, que me ha permitido conocerme un poquito mejor.

Concluyo mi trabajo con la explícita e ingeniosa frase del escritor y poeta británico Rudyard Kipling, con quien francamente coincido: "Las palabras constituyen la droga más potente que haya inventado la humanidad".

Figura V.5. Extracto del portafolio de un alumno en sus conclusiones o valoración final ([Anexo 7.2.20](#))

Es esta, en definitiva, una investigación-acción que ha tratado de cumplir con criterios de rigor científico –ya desde el mismo planteamiento de una hipótesis inicial que la

suscitara- como la validez y la credibilidad, dado que es un tema de interés que preocupa a quien investiga por formar parte de su experiencia docente en el aula universitaria (y de Educación Secundaria) y que se ha convertido en un proceso crítico de intervención y reflexión. En aras del mismo fin, los procedimientos utilizados han sido variados, teniendo cabida, incluso, la observación directa propia y las opiniones o reflexiones libres de los alumnos en los diarios incluidos en sus portafolios y en los mismos cuestionarios, a lo que cabe añadir la relevancia de las opiniones vertidas en los correos electrónicos recibidos y la evidencia de sus propias producciones creativas.

Finalmente, recapitulamos enumeradas las limitaciones observadas y comentadas en el desarrollo de este apartado de conclusiones relativas al ámbito universitario:

- a) La escasez de tiempo y las limitaciones de un aula dispuesta en grada que impedía el trabajo colaborativo, la interacción inmediata, la implicación y la creación de un ambiente favorable, próximo y agradable.
- b) El excesivo número de alumnos, su desigual predisposición inicial a leer y escribir, y las alteraciones del horario y asistencia irregular que impedían acabar algunas actividades en clase, sobre todo, las destinadas al grupo.
- c) La inexistencia de opiniones contrastadas entre una muestra amplia de docentes que pusieran en práctica este tipo de enfoque y modelo didácticos en la enseñanza de la lengua y la literatura.
- d) La no consecución de una lectura final de sus creaciones para alcanzar una visión global del proceso creativo con una revisión de los temas y recursos empleados.
- e) La no aplicación de rúbricas/cuestionarios con que (auto)evaluar su escritura, de modo que, por primera vez en el grupo investigado, pudieran comenzar a tomar conciencia de sus errores y llegar a monitorizar su proceso.
- f) La edición de un libro recopilatorio de las tareas creativas de los alumnos para que tenga el verdadero sentido de una práctica comunicativa real y significativa que sirva de estímulo creativo y contribuya, con su conocimiento en sucesivos talleres, a la convivencia y el enriquecimiento cultural de los alumnos ofreciendo sus miradas de la literatura y de la actualidad, de la vida misma.

5.2. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Conviene evocar, desde el inicio de este informe de investigación, cómo ambos proyectos aquí desarrollados partían de un *objetivo general común*, ideados para el ámbito escolar del mismo centro de enseñanza (IES “Felipe de Borbón”), con resultados de diagnóstico inicial que hacían de él un escenario donde actuar conjugando experiencia, investigación, participación activa del alumno, implicación de la comunidad educativa y nuevos enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua y la literatura, que llevaban consigo, además, una evaluación competencial cuyos instrumentos varios superaban la restricción del examen tradicional. Un mismo objetivo compartido, igualmente, aun con ligeras matizaciones en los objetivos específicos, con el Grado de Magisterio, lo que daba coherencia a la propia inquietud profesional y compromiso con la mejora de la situación en las aulas de quien investiga afrontando las carencias y los obstáculos para su resolución. Tareas comunicativas significativas de microficción literaria con el idioma (en interrelación con nuevos lenguajes artísticos, nuevos códigos, nuevas disciplinas) que potencien competencias con la intertextualidad y la interdisciplinariedad, creatividad y valores para una educación integral en un marco de convivencia y en el marco de convergencia europeo.

Diseñar, aplicar y evaluar un modelo didáctico intertextual e interdisciplinar para el desarrollo de la competencia discursiva de estudiantes de Educación Secundaria mediante talleres de lectura de textos literarios multimodales y creación literaria de microficciones en un marco democrático de aprendizaje para la vida.

De modo que, tras contemplar el modelo didáctico creativo en ambos proyectos, concluimos, de modo sintético, que:

DISEÑO	Su <i>diseño</i> ha cumplido con: - La atención a un problema no resuelto que contaba con la elaboración de las secuencias didácticas con recursos para un “Plan lector” de textos multimodales ajustado a carencias y a preferencias de los propios alumnos, y un plan de escritura creativa de microficción interdisciplinar basado: primero, en una concepción del aula como taller, esto es, un espacio que facilitara la interacción para el desarrollo tanto de los procesos cognitivos activados durante la composición de textos como de factores de emotividad y afectividad del alumno. Para lo cual, se ha contado con un enfoque didáctico definido y una planificación de objetivos, contenidos, recursos, temporalización y evaluación de competencias. Segundo, en una concepción de la enseñanza de la lengua como proceso. Tercero, en una concepción de la enseñanza de la literatura que superara la tradicional visión memorística de aquella con prácticas lectoras y escritoras que faciliten la adquisición de habilidades y estrategias para alcanzar la significación del texto, mediante conexiones con otros textos y otros códigos que faciliten el desarrollo del sentido crítico y, quizá, talentos aún no descubiertos en los alumnos, y, sobre todo, que lleven a seguir leyendo. - La contemplación de tareas significativas con el idioma dentro de una metodología de proyectos globales creativos e interdisciplinares de investigación e innovación en el marco de la evaluación por competencias, lo que implica la labor de coordinación de las diferentes disciplinas y de elaboración de los informes pertinentes requeridos por la instancia educativa convocante (Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia).
APLICACIÓN	Su <i>aplicación</i> ha cumplido con: el ajuste a la temporalización prevista y la coordinación requerida por la concepción del aula como taller, que llevaba implícitas: la interacción, la revisión de borradores y la contemplación de los productos finales con fines pedagógicos. Además de la relación interdisciplinar con otros profesores de las distintas áreas implicadas en sendos proyectos, junto a la respuesta a los distintos requerimientos documentales de la Consejería de Educación a través del CPR correspondiente.

EVALUACIÓN	Su <i>evaluación</i> ha contado con el aporte de datos de distintos instrumentos y procedimientos (cuestionarios, observación, interacción o colaboración entre compañeros contribuyendo a la revisión continua con sus comentarios, junto a los establecidos por los respectivos departamentos en sus programaciones).

TABLA V.2. Aspectos relativos al modelo didáctico de escritura creativa

La búsqueda del fomento, desarrollo y adquisición de la competencia comunicativa, discursiva y la educación literaria por la vía de los proyectos basados en tareas interdisciplinarias e internivelares y talleres de lectura y escritura literaria que motiven para el aprendizaje para la vida viene a ser una respuesta motivada por lo experimentado, igualmente, en la etapa educativa superior.

Proyectos que se proponían, además, como un intento de superar esas otras limitaciones observadas en aquella etapa: de un lado, la tarea final de la edición de un libro que recopile el trabajo del alumno en el aula. Tarea incuestionable en tanto que práctica comunicativa real y significativa que favorece actitudes beneficiosas para la convivencia y el enriquecimiento cultural del mismo entorno, sin olvidar que la desmotivación, tanto de alumnos, por la acumulación de fracasos, como de familias, escasamente implicadas en los procesos educativos del centro, es un rasgo de los participantes del centro de Educación Secundaria que sirve de marco contextual, como así se recoge en los documentos oficiales que lo precisan (Programación General Anual, Proyecto Educativo de Centro y Memoria de Departamento de Lengua castellana y Literatura). De otro, la falta de la observación pautada, mediante indicadores clarificadores, del proceso de escritura para su autoevaluación, y que permitan al alumno tomar conciencia del proceso de escritura para llegar a controlarlo ellos mismos, lo que intentará paliarse con la elaboración de documentos cuyos indicadores clarifiquen a los alumnos los procesos cognitivos activados en cada fase de la producción escrita.

Así pues, esta investigación ha servido para demostrar cómo la metodología de trabajo adoptada (junto al material original generado que puede ser transferido y mejorado, en la práctica, por otros docentes) y los objetivos planteados como “andamiaje” resultan útiles ante el problema del que se partía. Una vía de exploración por donde la lectura, la

escritura y el diálogo (sus experiencias, sus emociones, sus comparaciones con otros textos, los temas tratados, etc.) caminaban de la mano, junto a nuevas disciplinas que ampliaban el horizonte de expectativas y la expresión creativa.

Se confirma, pues, la hipótesis común a todos los niveles, que lleva a la validación del método didáctico empleado, cuya aplicación:

1. Permite fomentar la lectura de textos multimodales como un factor indispensable para el desarrollo competencial del alumno (comunicativo, discursivo y literario), según el marco de convergencia europeo, que contribuye al desarrollo integral de la persona, social y afectivo.
2. Desarrollar la educación literaria que fomente el gusto por la literatura y ayude a interpretar el sentido de los textos literarios en relación con otras artes y lenguajes.
3. Fomentar la escritura creativa mediante el conocimiento de técnicas y el desarrollo de tareas significativas de microficción literaria con el idioma en relación interdisciplinar.
4. Fomentar la expresión literaria y argumentativa denotadora de respeto y sensibilidad estética y social.
5. Fomentar el uso expresivo de las TIC.
6. Promover la autonomía personal y el aprendizaje colaborativo.
7. Promover valores con que aprender para la vida.
8. Promover la implicación activa de las familias.
9. Promover el ejercicio de control de su propio proceso de escritura con la generación de documentos autoevaluadores.

5.2.2. PROYECTO 1

A continuación, se ofrecen las siguientes conclusiones relativas al Proyecto 1, que, como respuesta al problema de investigación del que partimos, validan la hipótesis planteada, compartida en sendos proyectos aquí presentados:

Un modelo de transposición didáctica creativo e innovador, a través de tareas de microficción interdisciplinares innovadoras y transformadoras, en el ámbito áulico de la Educación Secundaria Obligatoria, mediante el diseño y aplicación de proyectos, desde el área de lengua y literatura, y con la colaboración interdisciplinar que multiplique los lenguajes, servirá como fuente de energía didáctica y fomento de una dimensión afectiva y social para que los alumnos de Educación Secundaria logren el grado óptimo de competencia en comunicación lingüística, discursiva y literaria, artística y cultural que les permita ofrecer pruebas de su expresión y comprensión partiendo de lecturas significativas y motivadoras, así como de su capacidad reflexiva, crítica y emotiva que les haga despertar ante la actualidad que requiera de una transformación social y, por tanto, de mayor compromiso social consciente y responsable.

La gran cantidad de datos recogidos tanto en cuestionarios exploratorios al inicio como en los aplicados en las restantes fases de desarrollo del proyecto se ven reforzados por la incorporación de una nueva perspectiva que supone la participación de una nueva observadora haciendo uso de la reflexión en su diario como técnica cualitativa de recogida de datos. Nuevo diálogo de voces, como se recoge en la figura siguiente, que nos permiten enunciar las siguientes conclusiones en relación con los objetivos marcados.

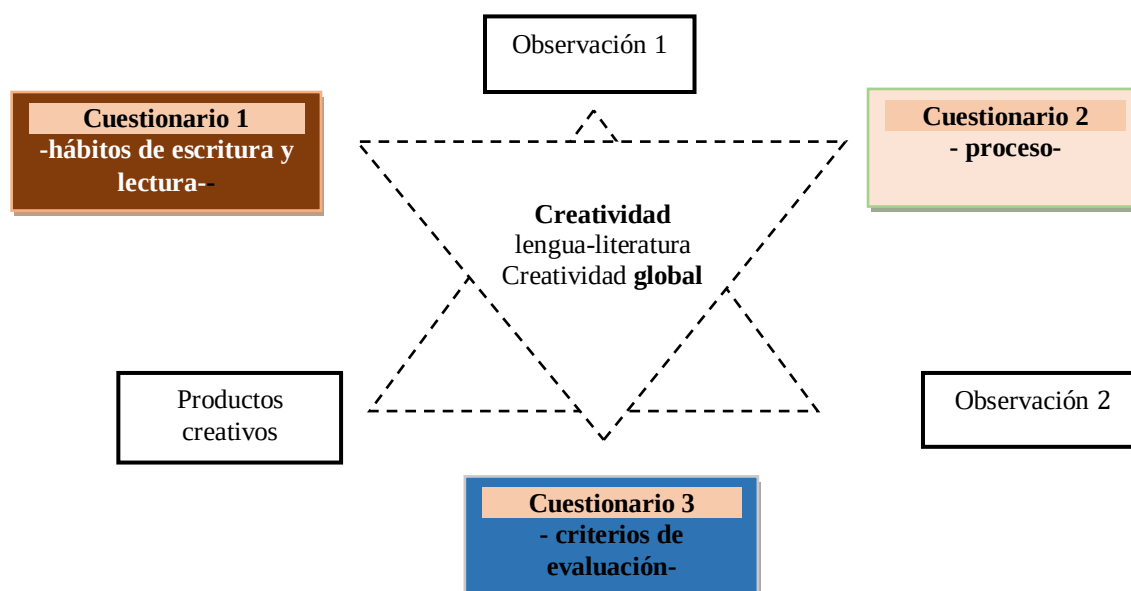


Figura V.6. Triangulación de diferentes instrumentos

- Objetivo 1. *Fomentar la escritura creativa.*

El logro de este primer objetivo, con un grado de consecución elevado (por el empleo de borradores previos, por la calidad estética de los productos finales y, además, por la implicación de otros agentes), viene garantizado con el diseño y aplicación del modelo didáctico de taller de lectura y escritura interdisciplinar ([Anexo 7.2.18](#)), que ha llevado consigo la promoción de la lectura y de la creación de microficción literaria con relación entre distintas disciplinas.

A partir de los resultados recogidos en sendos cuestionarios (la variación en el número de los alumnos encuestados obedece a los casos de absentismo del grupo) y la observación directa, concluimos que, evocando los restantes objetivos en que se desglosaba el anterior, la aplicación de la modalidad de taller de escritura creativa interdisciplinar en el aula facilita, por parte de los alumnos, la mejora en la adquisición de destrezas y habilidades para:

- La expresión de ideas, pensamientos y sentimientos por escrito.
- La adquisición de técnicas de generación de ideas para la escritura intencionada y estética.

- El reconocimiento de los rasgos de un movimiento literario a través de la relación intertextual descubierta en el proceso de lectura y reescritura.
- El trabajo individual y cooperativo.
- La interrelación de ideas para la emisión de una opinión personal en la interpretación de textos literarios.
- La escritura de textos verbo-icónicos con intención literaria.
- El aprecio del valor cultural y crítico de la expresión creativa y el aprecio del valor formativo de la escritura intertextual.

Sin embargo, hay que consignar como limitación el hecho de no haber podido abordar la escritura creativa de microcuentos, dada la peculiaridad de los grupos con que se ha trabajado y el menor tiempo de que se disponía, finalmente, para el desarrollo de este proyecto, tan exigente, además, en documentación y uso de una plataforma digital donde ir depositando aquella. Aun así, el resto de contenidos, que figuran en otro apartado, sí ha podido abordarse.

Por otra parte, la guía del docente en ese proceso lento y reparador de escritura ajustada a una intención comunicativa y estética es necesaria, más allá del modelo de escritura convencional, ajustado a las respuestas esperadas del solucionario de un libro de texto del alumno. La escritura creativa no es una capacidad innata de unos pocos, que se aviva con la técnica y la práctica. Una guía facilitada por las pautas establecidas en la secuencia didáctica diseñada (Anexo 7.2.18) con el fin de paliar el problema de falta de tiempo e, incluso, de distinto grado de implicación entre los alumnos. Y una reparación que llevaba a instar a los alumnos a volver a su propio texto, a releer el hipotexto o a buscar una nueva formulación de la idea entre los compañeros que sirviera de modelo.

Recogidos todos los productos creativos resultantes de este proceso de escritura creativa interdisciplinar, es un hecho:

- De un lado, la calidad estética del elevado número de composiciones orientales creadas que, por sí mismas, aclaran o interpretan los textos o modelos literarios

que han servido de base y que, además, en muchos casos, cuentan con esa glosa o comentario breve que aporta luz en su lectura (dirigida, pues, a alumnos y a las aulas), escrita tanto en castellano como en inglés, como un primer “flirteo” escrito con la habilidad comprensiva y expresiva de la síntesis de la que se hacía práctica, siguiendo el currículo, en esos momentos al abordar textos de opinión no recogidos en este proyecto.

- De otro, la apuesta innovadora de fomentar la expresión creativa a través de la imagen fija o en vídeo ([Anexo 7.2.21](#) y [Anexo 7.2.23](#)), que, en el caso de un grupo de alumnos con dificultades y acumulación de fracasos escolares (repetidores), ha supuesto un beneficio, un estímulo y un acicate para continuar, apreciando su potencial creativo, y ganar esa seguridad que lleva a evitar o combatir el riesgo de abandono.

No obstante, reconozcamos como nueva limitación que no es la solución completa a los graves déficits expresivos, y no sólo escritos¹⁰⁵. Aun así, no deja de ser un aporte relevante por la incidencia en la sensibilidad de los alumnos, en el desarrollo de su capacidad comunicativa, en su sentido de la estética, en el aprecio a la expresión o comunicación libre y, en definitiva, por su concienciación de que son capaces de crear cultura, como así lo refrendan los tres alumnos que asumieron la redacción del epílogo abajo reproducido para un posible libro final.

¿Qué es un haiku? Tal vez, fue esa la primera pregunta que nos asaltó antes de saber que íbamos a escribir este libro. Fue el comienzo de nuestra andadura por el singular campo de las letras hispanas al rescate de olvidados, desconocidos e incomprensidos poemas de Bécquer y de Alberti, buscando entre sus líneas un filón que explotar para hallar ese deseado oro en forma de haiku. Un *escuadrón haijín* que, poco a poco, se fue sumando a nuestro ejército, que, armado con una estilográfica cargada de tinta, batalló por conseguir su fin último: crear cultura.

¹⁰⁵ Limitaciones que suponen un acicate para mejorar el diseño de lecturas con la selección de textos multimodales del proyecto siguiente y el propósito de un mayor y más complejo trasiego intertextual e interdisciplinar.

El afán de mejora y el crecimiento personal iban unidos, indisolublemente, a la lectura y a la escritura. Algo así como lograr un saber humanizado con prácticas compartidas y acabar educando el gusto por lo bien dicho con este *mester de haijines* que nos ha llevado a contemplar los textos vividos con la lectura como una sorprendente “mano de nieve” con que despertar el sonido del “arpa” de la creación poética en tan sólo tres versos.

Nunca se ha dicho que conseguir nuestras metas fuera fácil, pero, día a día, hemos ido progresando para alcanzar nuestro objetivo. En mi caso, aunque la escritura nunca me ha resultado fácil, este proyecto ha resultado ser una experiencia enriquecedora. En clase, la persona a la que le resultaba más sencillo ayudaba al que le costaba más para componer sus haikus y pudieran demostrar todo lo que valen. Finalmente, todos hemos podido aportar un poco de nosotros a la escritura, a la lengua, a la literatura y a nuestra propia vida.

En definitiva, estos meses de lectura y búsqueda no han sido fáciles para nadie, pero sí de resultados satisfactorios. Todo ese esfuerzo ha sido recompensado al ver nuestro primer haiku terminado. Esa mezcla entre orgullo, satisfacción y ganas de seguir creando se ve reflejada en todos y cada uno de los haikus de este libro tan especial que hemos sacado adelante entre todos los compañeros, haciendo de cada día una oportunidad para seguir construyendo puentes que nos acerquen cada vez más a la verdadera educación con pasamanos de libertad, de conciencia crítica, de creatividad y palabras publicadas.

Aitor Campillo López, Francisco José Vidal Sánchez y Pablo Sánchez Garrido (alumnos de 4º ESO).

Aporte corroborado, igualmente, por la docente que se incorpora con un nuevo grupo con enormes déficits en aras de aprovechar su creencia en las posibilidades que le ofrece el recurso didáctico diseñado (apartado 4.4.3.2.2. Diario).

- Objetivo 2. Desarrollar la educación literaria.

En relación con la educación literaria, y evocando los restantes objetivos en que se desglosa el anterior, se puede afirmar que:

a) Se ha fomentado el gusto por la literatura, en general, y la lectura del género poético y su interpretación en relación con la imagen (fija y en movimiento), en particular.

b) Se ha promovido la lectura y análisis de textos poéticos clásicos de la literatura moderna y contemporánea para reconocer los temas y sus procedimientos lingüísticos y literarios, de modo que se han convertido en una herramienta que ha facilitado el desarrollo de un sentido no sólo estético, sino, además, crítico, por la conexión con la actualidad que han descubierto.

La lectura de estos clásicos ha supuesto un enriquecimiento en valores y en recursos lingüísticos de posible reutilización.

c) La lectura de los modelos textuales ha desvelado a los alumnos actitudes que podían tener incidencia en su propio desarrollo personal. En algunos discentes, se ha observado mejora en su comportamiento, así como en su autovaloración como alumnos con capacidades creativas desconocidas. Son varios quienes han prolongado su participación en el proyecto siguiente e, incluso, el tiempo de dedicación a la escritura haciendo del correo electrónico una extensión más de su vía de expresión artística con la profesora.

d) La lectura de poesía con fines recreativos les ha desvelado nuevas posibilidades de expresión personal y de acercamiento novedoso a la literatura como fuente de riqueza moral, social y personal. Además, se han descubierto en actitudes reflexivas y críticas en consonancia con la apreciación del valor estético de sus composiciones y de aquellas que servían de modelo.

e) Destaca la relevancia social y cultural de combinar la lectura con la escritura creativa, esta última, como han comprobado, no reservada a unos pocos, sino a quienes adquieren y desarrollan las habilidades y destrezas necesarias que les permitan descubrir el placer de su lectura y escritura.

f) El papel de refuerzo del intertexto del lector. La intertextualidad como estrategia de lectura les ha permitido descubrir la relación, innovación, recreación o parentesco entre los textos. Al servicio de la competencia literaria, se convierte en un

componente más de la competencia comunicativa útil al alumno para ampliar sus conocimientos, su imaginación y creatividad, así como actitudes de aprecio a la cultura.

Tareas de lectura alejadas de ese reduccionismo academicista que M.T. Caro Valverde (2015a) considera nefasto, tareas mnemotécnicas que llevan a la mera reproducción de contenidos, y que, como ella misma indica, nos llevan a formular como prospectiva la idea de que se necesita formar al profesorado en los procedimientos procesuales de las funciones complejas tanto de la lectura como de la escritura, lo que supone una posición o perspectiva innovadora.

(...) para que dispongan de estrategias eficaces destinadas a la didáctica de la competencia en comunicación lingüística en las aulas en coherencia con las premisas de la ciencia del discurso (Dijk, 1997). Tal formación debe contrarrestar la tradición asentada en las rutinas de la vida escolar que usa la lectura y la escritura más para tareas mnemotécnicas que epistemológicas (...). Adviértase que las consecuencias de este reduccionismo son nefastas, pues elimina la posibilidad de su empleo cognitivo para la investigación y con ella todas las virtudes procesuales ligadas a la revisión textual y a la elaboración de borradores propios, a la resolución de problemas complejos y el desarrollo de actitudes críticas, así como al diagnóstico, la comparación y las autoevaluaciones sobre lo comprendido y expresado. (p. 141).

Al decir de la evaluación del modelo por parte de los docentes participantes, se valora positivamente su eficacia en la adquisición de competencias, en la implicación del alumno en tareas comunicativas y estéticas que despiertan su creatividad. Asimismo, valoran, favorablemente, el ajuste al currículo del nivel contemplado y la posibilidad de conexión con nuevas tareas creativas en las que intervengan distintas disciplinas, lo que viene favorecido por un acercamiento nuevo a la literatura, lejos de la simple memorización de rasgos de un movimiento y próximo a una visión de la literatura como escritura que habla de uno mismo, de vivencias o experiencias compartidas. En definitiva, contribuye a la percepción del resto de componentes de que la educación literaria no se reduce a la capacidad memorística de movimientos, rasgos generales del mismo, autores y obras, sino

que se trata del aprendizaje de la lectura como experiencia de vida, como capacidad de interpretación y expresión de vivencias, emociones, deseos, etc.

- Objetivo 3. *Mejorar la expresión oral y escritura (en castellano e inglés).*

En relación con el desarrollo y adquisición de la competencia comunicativa, podemos concluir que:

- Se ha partido de la experiencia personal en el uso del lenguaje y se ha alcanzado un grado de conciencia elevado de su utilidad en situaciones reales de comunicación.
- Se ha comprendido que su aprendizaje requiere abordar el error como un factor clave del proceso.
- Se ha utilizado el lenguaje, también, como un instrumento que facilita el análisis reflexivo y crítico de la realidad en una situación real de comunicación escrita.
- Se ha mejorado la interrelación entre los alumnos en un grupo especialmente problemático, tomando conciencia de la relevancia del uso respetuoso de la palabra.

- Objetivo 4. *Incorporar el uso de las TIC como herramienta que facilita un uso creativo del lenguaje verbal, visual y sonoro, así como herramienta de comunicación en el diseño y la difusión de las tareas.*

Objetivo compartido con otra disciplina (Dpto. Educación Plástica y Visual del IES “Felipe de Borbón”), y logrado en la medida en que se han creado haikus visuales y sonoros, así como los posters de presentación y recopilatorios (Anexo 7.2.21 y Anexo 7.2.23) para la exposición con que mostraba a la comunidad educativa sus creaciones, sirviendo, por el atractivo y novedad del formato empleado, de estímulo con fuerte capacidad persuasiva para futuros trabajos similares. Posters que combinan las funciones poética, referencial y apelativa para animar a su lectura y atraer a nuevos escritores. No obstante, la no consecución de la tarea de creación de microcuentos ha impedido la elaboración de los *storyboards*, que tratarán de desarrollarse en sucesivos proyectos.

- Objetivo 5. *Promover la autonomía personal y el aprendizaje cooperativo.*

Se ha promovido, con la modalidad de taller, el trabajo autónomo y cooperativo, promocionando valores de creatividad, respeto, sensibilidad y solidaridad, así como una concepción de la escritura como proceso lento que requiere la reparación del error (y, consecuentemente, la formación docente en la didáctica del error) y, por tanto, de una mediación del docente como guía más próximo e inmediato.

En definitiva, como se contemplaba en el proyecto, la participación activa del alumno, junto a la actuación del docente como mediador del proceso con el objetivo de mejora permiten el desarrollo de las habilidades lingüísticas y no lingüísticas, de destrezas escritas, en un contexto que pretende ser significativo y motivador mediante la estrategia didáctica del taller de escritura creativa en el aula. El trabajo cooperativo y la contemplación de la reparación del error en un proceso de escritura facilitan la toma de conciencia por parte del alumno de sus debilidades y su progresiva adquisición de destrezas y habilidades.

Se ha apreciado por parte del grupo de docentes implicados (junto a las valoraciones expresadas en sesión de evaluación) cambios evidentes en la actitud de los alumnos de los grupos investigados, en especial, entre quienes ya arrastraban una trayectoria de indisciplina y espontaneidad que causaban problemas de convivencia. Verse reconocidos en público con evidencias que prueban su capacidad para crear aquello que no creían posible por falta de desarrollo de sus habilidades lectoras y escritoras ha sido un buen puente hacia la mejora personal y académica.

Por otra parte, se ha favorecido, como parte de su prospectiva recogida en el proyecto, la implicación de distintos sectores de la comunidad educativa y la extensión a otros centros, que, en esta ocasión, habían pedido su participación también, participación no contemplada por cuanto invalidaba, desde las bases de la convocatoria de los Proyectos de Innovación e Investigación Educativa (PIE), su posibilidad de aprobación. Todo ello requiere de la implicación del centro en otra medida, relacionada con el ajuste de horario que facilite la interacción y la coordinación.

Prospectiva que incide en la necesidad de garantizar, como continuidad del primer proyecto, la edición de un libro recopilatorio por parte del Servicio de Publicaciones de la Consejería de Educación correspondiente, así como facilitar el trabajo conjunto con instituciones locales para la recitación, exposición pública de posters, presentación de libro o concursos de microficción. La tarea final de editar un libro en el que se fomenta la autoría de los alumnos es una contribución eficaz a la cultura de su entorno vital, de su pueblo. El lector de sus composiciones acabará encontrando reminiscencias de los modelos que han servido de base; los textos, pues, como fuente de aprendizaje y como medio de expresión de experiencias y de regulación de la convivencia. En definitiva, una participación activa de los alumnos que, en el encuentro con los textos clásicos y su recreación, construyen un discurso propio y ofrecen visiones integradoras y esperanzadas de la vida, de la sociedad. La creatividad, la originalidad y la inventiva han estado asociadas a la lectura de los clásicos de la poesía y a la escritura innovadora de hipertextos de microficción, que se han enriquecido con miradas reflexivas, críticas y emotivas de alumnos, inicialmente, alejados de reconocerse capaces de llegar a crear un libro del que ellos sean protagonistas.

Por otra parte, con más tiempo, de un lado, se ha contemplado la posibilidad de ampliar el uso de recursos TIC para la creación de cortos cinematográficos a partir de los microcuentos (en futuros proyectos), sin descartar aplicaciones incluidas en los teléfonos móviles; de otro, se considera motivadora y eficaz en el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica del alumno la tarea titulada “Pintura en acción”, combinable con otras de escritura creativa, como hemos comprobado en la sección del libro denominada “Haikus espejo crítico” (Anexo 7.2.21, apartado 7.2.21.1.4). Además, en esta línea de prospectiva, se propone superar limitaciones de este proyecto en el siguiente mediante la ampliación a nuevas tipologías textuales en sucesivas intervenciones, así como la redacción de indicadores con que autoevaluarse su escritura en la medida en que el número de alumnos participantes lo permita.

Finalmente, volviendo a la figura que representaba la triangulación de datos inicial, centramos la atención en la recopilación de los textos creativos bajo el nombre de “Haikus espejo”, consensuado por el grupo de profesores participantes y con la opinión favorable de

los alumnos, a quienes, democráticamente, se les había pedido su valoración según las lecturas realizadas y su práctica escritora. Una amplia serie de composiciones líricas hiperbreves (haikus, algunos visuales y sonoros) con gran relevancia pedagógica:

- a) Por una parte, son el resultado de contemplar la escritura en un ambiente de afectividad y emotividad que favorezca las actitudes de aprendizaje y la creatividad del alumno (único protagonista).
- b) Por otra, representan una aproximación lúdica a los efectos de la palabra a través de los talleres de escritura en el aula.

Con estas composiciones, además, se busca romper las barreras cognitivas y prejuicios que separan al alumno del lenguaje poético y de su apropiación en el uso, lenguaje presente, igualmente, en las ilustraciones que llevan a enriquecer el punto de vista y ofrecer oportunidades de expresión novedosas y de indudable potencialidad didáctica.

Se han agrupado en cuatro secciones, que responden, en definitiva, a visiones personales de la lectura e interpretación de poemas de Gustavo Adolfo Bécquer (*Rimas*) o de Rafael Alberti (*Marinero en tierra*) con una orientación metadiscursiva (<<Espejo de las *Rimas*>>, <<Espejo de *Marinero en tierra*>>); por otra, en recreaciones de motivos como el mar o la noche (<<Espejo del mar y la noche>>) y, a partir de la “pintura en acción” realizada en un muro del centro de enseñanza -“El muro de las artes”-, una mirada reflexiva, crítica y reivindicativa de valores (<<Espejo crítico>>) (Anexo 7.2.21). Un trabajo cooperativo en taller de escritura que ha requerido relectura y reescritura al mismo tiempo que la “reparación” del error que aquellas llevan implícitas, así como la conciencia de que la competencia lectora lleva implícito el compromiso con la escritura para, en el marco de una práctica cultural, convertirse en participante activo y reflexivo en la sociedad, potenciando su conocimiento autónomo.

Sobre el sentido del haiku¹⁰⁶ en la poesía española, se trata de una forma y una experiencia técnica enlazadas, según P. Aullón¹⁰⁷, con la originalidad y exotismo del Romanticismo y la novedad de los movimientos vanguardistas. Probablemente, a decir de Octavio Paz, fuera su concentración verbal lo que atrajera la atención de autores como Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez o poetas de la Generación del 27, entre otros. Las primeras muestras de haikus de Machado son anteriores, incluso, a la publicación de los poemas del poeta mexicano José Juan Tablada, que se autodenominó introductor del haiku en España, todo ello justificado por la conexión que aquel encontró con la tradición popular, recurriendo a motivos temáticos, despersonalización o uso del verso sorpresa final, gusto por realidades de dimensiones reducidas o juegos fonéticos que se asocian a la poética del poema japonés.

En este trabajo de escritura creativa de microficción, lejos de cerrar la inventiva del haiku a la expresión natural de lo que capten nuestros sentidos, a la aprehensión de lo más elemental, sin que el yo pueda alterar o manipular, y a la obligada presencia de esa necesaria palabra que remita o sugiera una estación (*kigo*), como marcan los cánones o sus seguidores más ortodoxos, aun sin perder el sentido de su existencia, su valor expresivo como impresión o visión cordial de la naturaleza, se ha abierto la experiencia expresiva a un haiku no tradicional para facilitar una aproximación al texto poético que servía de base, de Bécquer o de Alberti, con una clara intención de ejercicio intertextual, o a la imagen sugeridora de valores y sentido crítico creada en “El muro de las artes”.

El dominio del lenguaje, desde las aulas, nos ha de llevar a saber mantener y expresar una actitud crítica y transformadora de la realidad. Y la imagen, como lenguaje, ofrece enormes posibilidades de expresión creativa y oportunidades varias y distintas de influir, de persuadir a los demás.

¹⁰⁶ Término de creación moderna que P. Aullón de Haro prefiere naturalizar reproduciéndolo con “j”: *jaiku*.

¹⁰⁷ Aullón, P. (2002). *El jaiku en España*. Madrid: Hiperión.

El propio Alberti, y otros muchos de los poetas contemporáneos al autor, mantuvieron una actitud crítica en su obra. Y, sobre todo, una actitud rebelde, inconformista, que llevó al joven poeta a la pintura. Así pues, se proponía una aproximación lectora y escritora para, como un romántico del siglo XXI y con un sentido estético, expresar su capacidad transformadora, su inconformismo con la realidad, su reivindicación de valores como la libertad, por ejemplo, y todo ello con el complemento enriquecedor del lenguaje visual (con una técnica descontextualizadora que hace de la imagen una manera de mirar la realidad distanciada de lo cotidiano, en la línea de favorecer, con este lenguaje, la capacidad reflexiva y crítica del alumno).

Si bien Vicente Haya, en *Aware. Iniciación al haiku japonés* (2012) o en *El espacio interior del haiku* (2015)¹⁰⁸, ofrece numerosas claves para componer un haiku: la sencillez, la conexión con la vida, la diversidad de interpretaciones desde la sencillez expresiva o, entre otras, la huida de la metáfora; en este caso, no se ha eludido la artificiosidad del lenguaje metafórico si este servía para hacer llegar su intención comunicativa, adoptando, a veces, un tono gregueresco (mezcla del gusto de poetas vanguardistas, como Guillermo de Torre, o del 27, como Emilio Prados). Aun así, se intentaba apreciar esos rasgos que el crítico recoge en su obra: la economía expresiva; la importancia de la percepción (no se hará extraña la recurrencia a elementos modernos que forman parte de nuestro modo de vida, como también recoge Alberti en su poesía); sorpresividad, facilitada por el empleo de signos de admiración y puntos suspensivos; frecuente nominalización; un verso final concluyente o con fuerza evocadora (*kireyi*); contextos referenciales naturales; búsqueda de motivaciones fonéticas; aproximación emotiva o estética a realidades pequeñas; sugerencia de emociones o sentimientos a través de imágenes; indeterminación que lleve al lector a una cooperación necesaria para completar el sentido...

Por último, conviene situar en lugar preeminente la cooperación cómplice de madres de alumnos, receptoras y entregadas al ejercicio reparador de su escritura, como

¹⁰⁸ Haya, V. (2012). *Aware. Iniciación al haiku japonés*. Barcelona: Kairós; Haya, V. (2015) *El espacio interior del haiku*. Madrid: Shinden Ediciones.

un espejo más donde el alumno podía mirarse. Escritura que encontraba como mediador al propio alumno. Y la implicación de profesores en la elaboración de modelos textuales que pudieran ser de utilidad para sucesivas secuencias didácticas.

5.2.3. PROYECTO 2

La siguiente figura recoge el nuevo diálogo de voces que nos permiten enunciar las siguientes conclusiones.

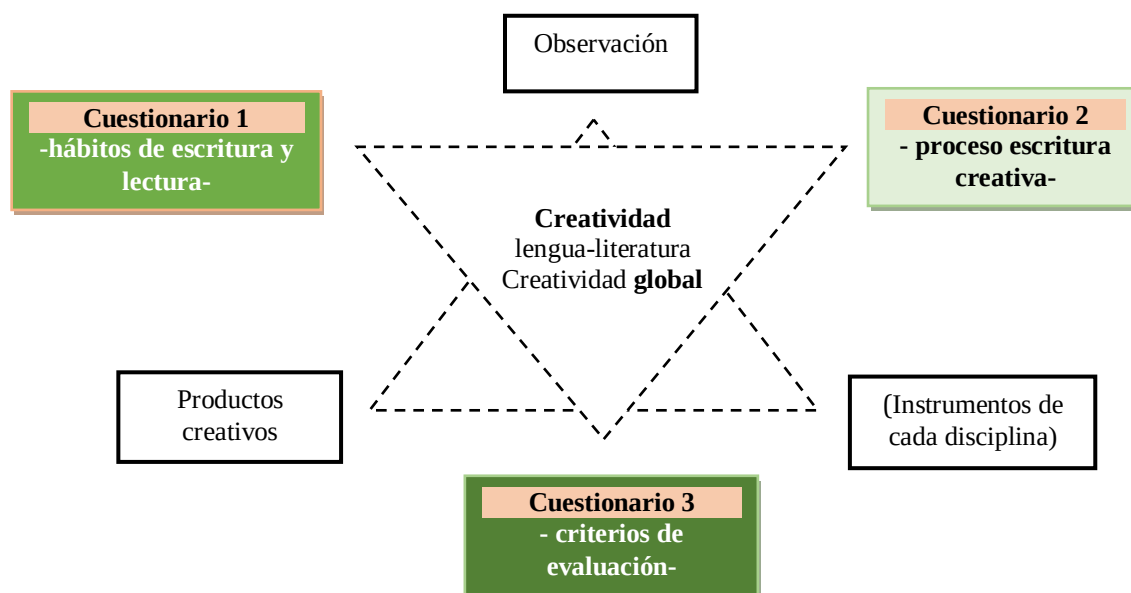


Figura V.7. Triangulación de diferentes instrumentos

Determinado y expuesto el problema del que se partía en el nuevo proyecto, con la justificación detallada de las razones por las que aquel se presentaba (carencias competenciales básicas en lectura y escritura; escasa o nula experiencia creativa motivada y planificada; desafecto lector, especialmente, hacia la poesía; dificultad para la comprensión del texto literario, sobre todo, lírico...), se planteaban, a partir del objetivo general común siguiente, otros tantos específicos que iremos reproduciendo a continuación.

Diseñar, aplicar y evaluar un modelo didáctico intertextual e interdisciplinar para el desarrollo de la competencia discursiva de estudiantes de Educación Secundaria mediante talleres de lectura de textos literarios multimodales y creación literaria de microficciones en un marco democrático de aprendizaje para la vida.

Un proyecto conectado al aula, su problemática y a la actualidad del drama de los refugiados, *centro de interés* que ha permitido abordarse desde la relación interdisciplinar (que favorecía el conocimiento y la comprensión de hechos históricos como la Guerra Civil o las migraciones), la pluralidad de lenguajes (verbal, icónico y musical) y la superación de dos de las limitaciones relevantes del proyecto anterior:

- a) De un lado, atender a la lectura y escritura desde la mayor amplitud y variedad de textos multimodales que favorecieran el desarrollo del discurso argumentativo como un nivel superior o más complejo de la discursividad.
- b) De otro, promover, de modo más sistematizado (selección de indicadores descriptores del proceso cognitivo de la escritura y la comprensión lectora), el autocontrol o monitorización del alumno que M.T. Caro (2015a, p. 141) considera tan necesarios y derivados de la aplicación de los innovadores procedimientos procesuales de las funciones complejas de la lectura y la escritura.

Un proyecto tan ambicioso como complejo para su realización en un marco contextual (descrito en el apartado 4.1.2. Participantes y contexto de Educación Secundaria Obligatoria) definido por aulas masificadas y tan poco propensas a la creación de cultura más allá del tratamiento sistemático del currículo en un libro de texto del alumno (resultado este extraído de los cuestionarios exploratorios).

Finalizado el mismo, se puede afirmar que se han alcanzado todos y cada uno de los objetivos¹⁰⁹ propuestos inicialmente con un alto grado de consecución. Y, como se

¹⁰⁹ Señalar que el seguimiento de las restantes actividades y tareas ha sido valorado y evaluado por el profesor correspondiente del área aplicando los instrumentos programados por su departamento.

aprecia en los resultados de los cuestionarios y en los mismos productos creativos¹¹⁰, así como en la observación de quien investiga, las mejoras en la adquisición de competencias traducen, sin aspavientos ni alharacas, cómo, en efecto, la adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos es paulatina, progresiva al tiempo que el alumno ha ofrecido serias y creíbles muestras de progreso en su propia madurez personal y compromiso social como aspectos inherentes al aprendizaje para la vida.

A continuación, acudiendo a cada uno de los objetivos específicos, observamos en qué medida la intervención ha facilitado la consecución del objetivo general para resolver el problema descrito, lo que nos llevará a enunciar unas conclusiones generales.

- Objetivo 1. *Fomentar la lectura como factor indispensable del desarrollo competencial del alumno.*

En el marco de los grupos de 1º ESO y 4º ESO objeto de investigación, la planificación de lecturas de textos multimodales, literarios y divulgativos (una superación más del proyecto anterior), ha permitido:

- Fomentar y desarrollar las habilidades de comprensión de textos ajustados a los respectivos currículos (LOMCE y LOE) –objetivos, contenidos y criterios de evaluación seleccionados-.
- Convertir la lectura en fuente de enriquecimiento personal, favorecida por la conexión con la actualidad y el entorno próximo al descubrir “historias de vida”¹¹¹ de familiares o vecinos que habían vivido experiencias de migración con que

¹¹⁰ No se incorporan a esta investigación las tareas de otras disciplinas, de cuya evaluación dan cuenta los profesores que evalúan en función de los criterios e instrumentos contemplados en sus respectivas programaciones de departamento. No obstante, sí se muestran aquellas que han supuesto la incorporación de nuevos códigos de expresión, por su incidencia en la comunicación. (Anexo 7.2.23). Y quedan fuera, además, los textos expositivos y argumentativos que se generaban desde las pautas de cada uno de los recursos didácticos aplicado en sendos niveles educativos: historias de vida, comentarios críticos, respuestas a guías de lecturas... (1º/ 4º ESO).

¹¹¹ Tarea de investigación, inicialmente, entre familiares, vecinos y gente conocida contemplada en el proyecto (Anexo 7.2.19) como germen o hipotexto para subsiguientes microcuentos. Asimismo, trabajo de campo susceptible de ampliarse en el tiempo, en la muestra, en los grupos intervinientes y en la relación colaboradora con otras instituciones locales.

comprender la situación de los refugiados que centraban el interés de la selección de textos del “Plan lector” diseñado “ad hoc”.

- Promover la autoevaluación de su experiencia lectora y escritora ofreciendo al alumno la información pertinente sobre las habilidades y estrategias, así como las actitudes en juego en la competencia lectora. (Anexo 7.2.13, para 1º ESO, y Anexo 7.2.16, para 4º ESO)

Los resultados en la autoevaluación de la competencia lectora y su actitud hacia la lectura, tanto en un nivel educativo como en otro, nos llevan a creer que ha supuesto un beneficio, pues, a pesar del elevado número de alumnos por aula y las diferentes actitudes de cada uno de ellos ante las lecturas (influidos, en todos los casos, por las también distintas actitudes de las familias ante la lectura, como se observaba en los permanentes diálogos en las horas de tutoría o en las implicaciones a través de correos electrónicos) buena parte de ellos ha tomado conciencia de estrategias básicas que les ayudan a comprender, interpretar y valorar, y, como consecuencia de ese mayor dominio, se ha reconocido tener mayor interés por la lectura, a la que dicen haberle encontrado su utilidad y su interés.

No obstante, añadamos una limitación en relación con este aspecto: el progreso en la adquisición o el desarrollo de esas estrategias depende de la continuidad con que se apliquen, en el aula, aquellas tareas significativas y desde aquellos enfoques que les otorguen su valor. De modo que no es posible garantizar la continuidad de proyectos globales de este tipo sin el apoyo organizativo que corresponde a otras instancias educativas.

Aunque, en los cuestionarios iniciales con carácter exploratorio, la poesía no estaba ni entre sus lecturas ni entre sus preferencias, se ha tratado de no convertir el plan de lecturas en una imposición de este género en exclusiva (nueva limitación de intervenciones anteriores superada), aprovechando su inercia en los gustos por la lectura de relatos. Esto ha favorecido que se pudiera cumplir con una amplia selección de lecturas -ampliada después con los relatos de Reinhardt Jung (2014) en 1º ESO- efectuadas por la mayoría de los alumnos, no sin dejar de planificar el trabajo con las mismas a través de recursos didácticos (Anexo 7.2.19) creados en función de sus necesidades, para que

trabajaran la comprensión y la expresión de textos de distintas tipologías. De modo que ha supuesto un paso de afianzamiento en el hábito lector de estos grupos y un progreso en su competencia literaria, que, siguiendo la definición de Mendoza (2001, pp. 216-221) o Cassany, Luna y Sanz (2008, pp. 488-489), va más allá de las meras habilidades de comprensión de la lectura y se prolonga en aquella otra experiencia excepcional que M.T. Caro (2015b) recoge en sus investigaciones: la experimentación con “el discurso imaginativo de la comunicación literaria” (p. 272). La lectura, en opinión de Mendoza, citado en Caro (2015b, p. 273) tiene un valor preeminente sobre la escritura en la consolidación de la competencia literaria.

- Objetivo 2. *Desarrollar la educación literaria (relación con otros textos –intertextual- y otras artes: pintura, fotografía y música).*

De un lado, aunque el modelo didáctico aplicado no es una solución inmediata al problema, sino un paso más que exige continuidad en las lecturas y una planificación motivada, sí podemos admitir, en general, haber enriquecido, en alguna medida, mediante las lecturas, su patrimonio lingüístico y cultural, y haberlo conectado con esa otra literatura surgida de las “historias de vida”, que no dejan de ser parte de la cultura de su pueblo.

De otro, en la adquisición de la competencia y educación literarias, ha sido relevante el papel de la intertextualidad como estrategia de lectura que les ha permitido descubrir la relación, innovación, recreación o parentesco entre los textos: un componente más de la competencia comunicativa útil al alumno para ampliar sus conocimientos, su imaginación y creatividad, así como actitudes de aprecio a la cultura.

En sendos grupos de 4º ESO, se ha alcanzado progreso en la comprensión global de los textos, en la identificación e interpretación de técnicas y recursos literarios (la distinción de ideas principales y secundarias, la identificación de los recursos retóricos empleados, la redacción de comentarios críticos sobre lo leído).

En este ámbito, tanto en 1º ESO como en 4º ESO, aunque la diversidad de tipos y formatos de textos ha favorecido, en la línea de desarrollo de su competencia literaria, el gusto y disfrute con la literatura (en sentido amplio), hay que admitir como limitación que

la falta de tiempo, el número tan elevado de alumnos por aula y el exceso de documentación exigida para cumplir con los requisitos de la convocatoria en la que se enmarca este nuevo proyecto han sido un obstáculo para ampliar las lecturas a clásicos de la literatura (contemplados en el diseño del “Plan lector”) que, por las características de los alumnos, requieren de una labor de guía por parte del docente para facilitar su comprensión. No obstante, como se puede observar en los recursos didácticos generados por quien investiga ([Anexo 7.2.19](#)), se ha pretendido, siempre, la relación con textos clásicos tanto para la lectura como para la promoción, a partir de aquellos, de la escritura creativa, complementada con la aportación realizada desde la asignatura de Latín¹¹². Por otra parte, como indican en sus cuestionarios, un número amplio de alumnos de 1º ESO, en contraste con la situación de la que partíamos, creados sus primeros textos y avanzadas sus lecturas recomendadas, manifiestan hablar y proponer nuevos libros a sus compañeros y, sobre todo, saber identificar temas en aquellas, comprenderlas globalmente, sintetizarlas o emitir un juicio crítico.

Y, en su totalidad, tanto en un nivel educativo como en otro, los alumnos han incorporado la literatura a su vida cotidiana, dato que se observa en el desarrollo de las actividades diseñadas, y, en su mayoría, han disfrutado con la lectura.

Por tanto, se ha cumplido, pues, con los siguientes objetivos extraídos del desglose de aquel:

- Fomentar el gusto por la literatura como expresión vital y estética y visión del mundo.
- Fomentar el gusto por la literatura, clásica, moderna y contemporánea.
- Leer, comentar e interpretar textos poéticos y narrativos, y estos en relación con otras artes.

¹¹² Transposición didáctica titulada “Eneas, un héroe exiliado”, aportada por el profesor Jason Cimavilla Riancho (Departamento de Latín). Su finalidad era el conocimiento del héroe troyano, exiliado de su patria, convertido este en personaje entrevistado por los alumnos, quienes confeccionarían preguntas, respuestas de aquel y comparaciones con recientes episodios de exiliados de guerra que, en la actualidad, llegan a las costas de Europa. Como indica el profesor, “una actualización del mito clásico de Eneas desde la perspectiva de exiliado de guerra que busca una nueva patria”.

- Reconocer los temas y los procedimientos lingüísticos y literarios de haikus y microcuentos.

- Objetivo 3. Fomentar la escritura creativa.

Podemos concluir, desde los datos de cuestionarios y observación directa de quien participa, que:

- Se ha desarrollado en los alumnos la competencia comunicativa procurando un cambio en la comunidad educativa al basar la enseñanza de la lengua en su concepción como proceso, en plantear tareas concretas y conectar con su entorno social.

El trabajo cooperativo y la contemplación de la reparación del error en un proceso de escritura (a través de la estrategia didáctica del taller de escritura creativa en el aula) facilita la toma de conciencia por parte del alumno de sus debilidades y su progresiva adquisición de destrezas y habilidades en torno a la comprensión y la expresión mediante el ejercicio de autocontrol con una serie de indicadores con que toman conciencia de su progreso en según qué fase del proceso cognitivo.

Por otra parte, aunque la interacción ha sido un factor relevante en el desarrollo del taller, podría admitirse como limitación el hecho de no haber contemplado la misma autoevaluación de la dimensión oral. Señala M.T. Caro (2015a) que “la interacción oral en el aula es elemento constructivo del discurso escrito (p. 143), por lo que requeriría del mismo trabajo guiado del docente y del mismo (auto)control del alumno. Si bien, en la medida de lo posible, ya forma parte de la evaluación de la competencia comunicativa lingüística de la asignatura.

Por último, en relación con la revisión y reparación de los errores (lingüísticos y discursivos), se constata que ha tenido lugar, sobre todo, en la fase de producción textual, y de mayor calado en los textos críticos de 4º ESO previos a la escritura de microficción y en la redacción de los relatos en 1º ESO y respuestas motivadas desde las guías de lectura de los distintos tipos de texto, atendiendo a las propiedades propias de cada uno.

- Reconocido, a tiempo, el excesivo número de cuestionarios que parecían restar interés a los alumnos, se ha buscado, finalmente, mayor concreción en la autoevaluación de la escritura como proceso, desde la planificación previa hasta la presentación, pasando por la textualización o desarrollo y la revisión.

Sus datos nos llevan a concluir que:

- Se ha logrado que el alumno aprendiera nuevas estrategias de lectura y escritura que le ayudaran y motivaran a encontrar nuevas actitudes ante el hombre y sus acciones, así como a adoptar, en consecuencia, un talante crítico y razonado y una mayor sensibilidad en su capacidad de discernimiento (Objetivo 5).

De modo que los alumnos de 1º ESO, tras la intervención con el modelo didáctico:

- Planificación. Piensan en un lector, en un objetivo de escritura, en el conocimiento que tienen sobre el tema que van a tratar y en una estructura según el tipo de texto.
- Producción textual. Se han beneficiado del aporte de contenido que proporcionan las lecturas, han seguido los modelos textuales ofrecidos y han procurado ordenar ideas estableciendo conexión con el tema y con el título, además de someter a revisión su texto antes de darlo por finalizado y presentarlo.

No obstante, aún está insuficientemente extendido el dominio de técnicas de escritura (palabras clave, torbellino de ideas, transformación de modelos previos...) y el empleo del lenguaje literario. Requieren de continuidad.

- En sendos niveles educativos, con la adecuación pertinente de los textos divulgativos seleccionados (Anexo 7.2.19), se ha dado ese paso necesario para mejorar o iniciarse en las expresión argumentada y crítica. Es un objetivo que requiere persistencia en el tiempo para la mejora más extendida en las habilidades y técnicas que permitan la emisión de juicios críticos sobre un texto, la exposición sintética ordenada de aquel y la extracción de datos relevantes del mismo.

En este sentido, Atienza y López (2009) defienden la necesidad de educar la “mirada crítica” dado el marco social actual como una

forma de dar respuesta a la “intromisión” de la imagen de actualidad, para lo que se hace necesario fomentar “el desarrollo de una perspectiva crítica ante la interpretación de textos” (p. 194) estableciendo conexiones entre la imagen y el texto que llevan a conectarla con su conocimiento de mundo planteándose interrogantes, hipótesis o extrañándose como vías de acceso previas a la creación de un discurso crítico.

- Se han creado textos verbo-icónicos con intención literaria definida y con capacidad de generar opinión en el lector. Viñetas de una sola ilustración, comics y *storyboards* que han sido elaborados de modo interdisciplinar e internivelar (Anexo 7.2.22).

Previamente, se ha abordado la comprensión lectora y escritura crítica con actividades en torno a textos discontinuos (viñetas de opinión) extraídos de los medios de comunicación en torno al tema central del proyecto (Anexo 7.2.19).

- Se han acometido tareas de escritura de microficción (haikus y microcuentos) cuyo centro de interés estaba puesto en aquellos que, hoy, están presentes en los medios y representan un drama de dimensiones suficientes como para, desde las aulas, pretender crear conciencia sobre la situación y la necesidad de fomentar valores, además de conocimiento sobre circunstancias socio-históricas de las que la literatura y otras artes se hacen eco, y que, esta vez, han llegado por vía creativa, imaginativa y de investigación en la misma intrahistoria de su pueblo. Por tanto, se ha fomentado la expresión, oral y escrita, de opiniones que denotaran respeto y sensibilidad estética y social.

Una amplia selección de haikus y microcuentos (Anexo 7.2.22), escritos, en su mayoría, por alumnos de 1º ESO y 4º ESO, que giran en torno al centro de interés de la figura del “refugiado”, cuyo drama vital debía ser objeto de atención en el aula y, por tanto, convertirse en el eje articulador de lecturas y escrituras, a la vez que facilitar la reconciliación del alumno lector con sus propias creaciones y el momento histórico vivido mediante un discurso ameno, artístico, reflexivo, crítico, comprometido y adecuado al momento; esto es, un buen discurso, el de una persona “discreta”, entendida en ese mismo sentido en el que don Quijote

atribuía tal cualidad a don Diego de Miranda (caballero del Verde Gabán), ante quien aquel defendía su dominio de la lengua como primer escalón para alcanzar la sabiduría.

Refugiados, migrantes, exiliados, desplazados internos... son términos y realidades que se han incorporado al uso común de los alumnos y convertido en protagonistas de una realidad histórica y literaria que invitaba a mirar al pasado (migraciones, Guerras Mundiales o Guerra Civil) y descubrir similitudes, para centrar la atención, en especial, en los más vulnerables: los niños, convertidos en personajes mayoritarios de las composiciones de los alumnos. Y es que, como reza el verso del poeta oriolano, “y su vivir ceniciento”¹¹³ también revolvía sus almas. Con qué sutileza han captado el dolor y la desolación en sus textos... Y con tal belleza expresiva que sus composiciones logran mitigar la fuerza destructora del sufrimiento. No deja de ser un momento captado de una realidad que se ha hecho cotidiana y que exige que desde las aulas sea observada y mirada críticamente como antídoto contra el olvido y la indiferencia ante lo que se repite diariamente. “No quedan flores/y hay cuerpos olvidados/en aquel monte.” – escribe Cristina Martí Sánchez -1º ESO-.

Recordemos, al hilo del comentario anterior, las palabras de M.T. Caro (2015a):

(...) la lectura y la escritura no se refieren a un método en particular, sino a una nueva perspectiva educativa que subraya la estrecha relación que existe entre lenguaje y pensamiento y que otorga a sus respectivas acciones un papel benefactor en la formación global de la persona como agente social. (p. 141).

Abordar la actualidad exige, pues, comprometerse, reflexionar, serenarse y, sobre todo, capacitarse para construir discurso. Y es que este nuevo proyecto nos desafiaba a generar argumentos críticos, en verso y en prosa hiperbreves, y nos mostraba que el camino hacia la reflexión crítica e imaginativa no es de una única dirección: un tránsito de la lectura del texto periodístico (columnas de opinión de Pedro Guerrero Ruiz (2015c y 2015d) –“¿Por quién doblas las campanas?” y “Refugiados”, publicados en *La Opinión*-, Almudena Grandes

¹¹³ Verso del poema “El niño yuntero”, perteneciente al libro *Viento del pueblo* (1937).

(2015) –“Bollos”, en *El País*-, Rosa Montero (2015) –“Aquel niño”, en *El País*-, Luis García Montero (2015) –“Humanos”, en *Infolibre*- o Manuel Vicent (2015) –“Qué pasará”, en *El País*-), a la lectura del haiku y microcuento; y de estos, al diálogo con el texto y la literatura (juvenil, clásica, moderna y contemporánea) que aviva los textos convirtiéndose en hipertextos creativos que llevan a reconocer los conflictos históricos, las divisiones y carencias de la sociedad, y a descubrir la necesidad de pensar clara y críticamente y empatizar con quienes son víctimas de estas circunstancias como expresión sincera de humanidad.

Asimismo, los alumnos han indagado en la “intrahistoria” de su pueblo para “rescatar vidas” de la memoria de familiares y conocidos (“historias de vida” hechas literatura), en unos casos, relacionadas con la migración o fines solidarios; en otros, con forzados exilios en la Guerra Civil. Relatos que pasan a formar parte del patrimonio cultural de los alumnos y del pueblo con esa otra “literatura” llena de verdad que estos completan con sorpresa, emoción, comprensión, devoción y empatía: todos ellos, ejemplos de esfuerzo, inconformismo y superación ante vicisitudes varias de la vida, en muchos casos, tristes, enormemente dolorosas y limitadoras. Por tanto, historias que, susceptibles de ampliarse en un trabajo posterior, sientan una educativa y emotiva base de diálogo del alumno con quienes han convertido, generosamente, su tiempo vivido en pedagogía y, desde luego, en esperanza en un futuro mejor por mucho que ese “viento de encono” que evocaba Miguel Hernández en su poema¹¹⁴, convertido en ignorancia, en ira o en locura bélica, se empeñe, en lo sucesivo, en derribarlos, arrastrarlos o separarlos.

Del relato vivo de familiares se ha llegado a creaciones literarias que invitan a ensalzar a todos aquellos “héroes anónimos” que buscaron nuevos caminos de vida. Historias, al mismo tiempo, que dialogan con la literatura misma. Como recuerda Caro Valverde, quien lee para escribir se implica de modo personal y ve, en los textos, el modelo. Un trasiego textual para cultivar la mirada del alumno, también, en estos relatos en los que se combina retazos de realidad y ficción con la intención de ilusionar, criticar, sensibilizar, empatizar, defender derechos y valores como la libertad o la solidaridad con el débil,

¹¹⁴ Poema “¿Qué quiere el viento de encono?”, perteneciente al libro *Cancionero y romancero de ausencias*.

potenciar el valor de lo pequeño o aparentemente insignificante, conocer los motivos que llevaron a abandonar a sus familias y sentir el desarraigo o la necesidad misma de supervivencia, mostrar el convencimiento y la rebeldía ante el sinsentido de una guerra o elogiar el valor de las personas por encima de adscripciones a ideologías o creencias; en definitiva, contribuir a crear cultura para evitar cuanto impide u obstaculiza una convivencia en paz y un desarrollo como sociedad justa y democrática. Una conquista del futuro comprendiendo las vidas ajenas como paso previo para apreciar el valor de la generosidad o de la libertad para tomar decisiones y resolver problemas comunes.

La atención respetuosa, practicada por quienes han desarrollado ese trabajo de campo entre familiares y amigos, lleva parejas la sorpresa de lo desconocido y el encanto de la recreación imaginativa de aquellas experiencias vitales olvidadas en el recurso de la escritura de estos relatos hiperbreves que bucean en la fuente de sus vidas con imaginación y con un lenguaje esmerado y poético a veces.

Composiciones recreadas sonora y musicalmente¹¹⁵ (convertidos sonido y música en factor de ambiente o en pincelada sonora para definir un estado o una emoción) que aparecen dotadas de tintes literarios, periodísticos, así como de valores de empatía y compromiso solidario, rebelde o discrepante y esperanzado ante el horror y la crueldad de las guerras, el dolor de las personas y la inseguridad de sus vidas ancladas en campos de refugiados, mezclados con el deseo de fomentar el gusto por el placer estético (“A cada paso,/de sus lágrimas brotan/los crisantemos”, Anabel Fernández Bravo -4º ESO-). Ese mismo placer que se desprende, por ejemplo, de quien, inspirado en la actualidad de un acontecimiento triste próximo (evocado en el título: “Casa en llamas”), pone el lenguaje poético al servicio de la emoción, de la verdad del cariño a un animal, merecedor del mismo trato justo y respetuoso con que damos muestras de humanidad, a la vez que al servicio, igualmente, del sentido crítico hacia la sociedad en un haiku-relato intenso con el juego pasado-presente con el que transcurren los hechos de forma vehemente aun sin aspavientos: el dolor contenido en un puño es verdadero; no necesita de más gestos ni gritos: “Lloraba

¹¹⁵ Tarea interdisciplinar e internivelar incorporada por el Departamento de Música del IES “Felipe de Borbón”. Una cala original creativa e imaginativa más del nuevo proyecto.

el perro,/desahuciado en casa./Arden sus lágrimas”, Christian Villegas Romero - 4º ESO-. O ese otro placer estético que desencadena el juego intencionado de ruptura con la fábula, la mezcla del lenguaje poético con el del cómic y el objetivo de vida comprometida con la humanidad en esta otra composición (“Tragedia en onomatopeya”, microcuento de Jaime Cano García -1º ESO-) donde se conspira con el lenguaje para sorprender al lector con un relato de denuncia del inmovilismo social.

Composiciones hiperbreves con que aprender a mirar con sentido reflexivo, estético y crítico.

Un corpus de haikus y microrrelatos que, a la vez que contemplan las premisas básicas del género, atienden al bagaje lector de los alumnos para crear, con voluntad comunicativa, una red intertextual (incluso, ekfrástica) en unos y otros. Conspiran todos para ofrecer su ficción hiperbreve con una red de textos que teje su “telaraña” amable con los tiempos a través de la intención comunicativa comprometida con la sociedad y la intensidad de la fuerza lírica: noticias, novela, poesía y tópicos que el lector activo y cómplice interpreta libremente. Reminiscencias pictóricas (las “pinturas negras” de Goya) y literarias de la obra de Alberto Méndez (*Los girasoles ciegos*), Ricardo Gómez (*Diario en un campo de refugiados*), Augusto Monterroso, Juan Ramón Jiménez, Antonio Machado, Federico García Lorca, Izet Sarajlic, Charles Simic, Pablo Neruda... Así se aprecia en composiciones como el haiku “Pintura negra de Goya”, de M^a Inmaculada Sánchez Palazón –madre de alumna-, y los microcuentos “Amarga derrota”, de Estela López Lorente -4º ESO-, y “Amor más allá del mar”, de Clara Martínez Martí -1º ESO-.

De una parte, una amplia selección de haikus que abordan la experiencia expresiva desde el intencionado ejercicio intertextual a la expresión sencilla y natural alejada del artificio retórico convirtiéndose, al mismo tiempo, en un rico patrimonio cultural que deja señas de identidad de sus autores: alumnos comprometidos capaces de observar, describir, relatar, persuadir, reivindicar valores, denunciar y transformar la sociedad. Ejemplo: el haiku “Pena negra”, de Jesús Ángel Martí Rivera, 1º ESO.

Todas ellas, composiciones poéticas en las que asoman un compendio de rasgos atribuidos al género (Haya, 2012): entre otros, sencillez, economía expresiva, sorpresividad, nominalización, verso final evocador y sorprendente, aproximación a realidades pequeñas, aprehensión del entorno natural, conexión con la vida... Sin embargo, también ha habido espacio para la apertura hacia una composición menos tradicional, no limitada, en exclusiva, a la aprehensión de lo natural, y ello a través del juego intertextual, la fuerza persuasiva y sugeridora de títulos o la actitud reflexiva, crítica o reivindicativa de otros. Más allá, pues, de la captación del instante, lo que requiere de la actitud activa y cooperadora del lector que dé sentido.

De otra, una no menos extensa antología de microcuentos que logran el efecto sorpresa final; el juego con la omisión de detalles que provoquen la cooperación necesaria del lector que asigne sentido; la simplificación de la trama; su carácter transtextual; perspectivas insólitas; la ambigüedad intencionada o un lenguaje a veces poético, y la fantasía que rompe una visión estereotipada y acartonada del ser humano (Morote, 2015b, p. 342). Ejemplo: el microcuento “Mar de flores”, elaborado por Clara Martínez Martí -1º ESO-.

Intensidad, suspense y un lenguaje poético en ocasiones buscan un lector recreador activo que aporte su sentido, no definitivo. Pero, también, experimentación distorsionando la realidad, con una prosa que recuerda la vanguardista de Gómez de la Serna o jugando con el absurdo, sin renunciar a la oportuna crítica social. Véase como ejemplo el microcuento “Crónica de una hazaña”, de Christian Viguera Romero -4º ESO-.

En definitiva, los talleres de microficción han sido, como se desprende del título de este proyecto, un principio organizativo para una escritura que quiere ser una invitación desde las aulas a romper el silencio, incluso, con la autocrítica; una nota de esperanza y solidaridad como principios básicos de convivencia; una ruptura moderada con lo impuesto como señal de protesta y rebeldía; un estímulo para mantener despierta la capacidad de sorpresa ante una cotidianidad dolorosa que no ha de resultarnos ajena ni lejana; una apuesta por la fuerza inclusiva, educadora, emotiva, creativa y constructiva de la acogida a quienes viven el fuerte dolor del desarraigo impuesto por la fuerza de las armas

y la destrucción; un azote de conciencias ante el inmovilismo social; un pulso a la intolerancia y la marginación social, y una apelación a la razón y la inteligencia ante la sinrazón y la crueldad del rechazo a la ayuda a quienes viven el horror de la guerra o el hambre. Véase esta composición imperecedera de Noura El Aoulady -1º ESO-: “Niños sin cole/caminan sin descanso/mirando al sol”.

Por último, han de representar el conjunto de voces imaginativas y luminosas de unos alumnos que han aprendido a reaccionar “dialogando” (con las obras y con su tiempo, con la actualidad) como desafío para defender aquello otro a lo que no le desea temporalidad alguna: la esperanza que recupere a la persona. Así se ilustra en el haiku de Germán García Gomariz -4º ESO-: “Germinarán/jazmines en el suelo/donde lloraste.”.

La esperanza depositada, además, en la imaginación, en la educación creadora de cultura y en el respeto intercultural como esos “martillos verdugos” con que, retomando el poema¹¹⁶ de Miguel Hernández, darle fin a esa cadena de odios, violencias y desdichas de tantos pueblos. Multiplicidad de voces y perspectivas que, con lenguajes varios, simbolizan la responsabilidad y el compromiso social de un centro de enseñanza con el bienestar y la felicidad para combatir el odio y la insolidaridad. Véase un claro ejemplo en el microcuento titulado “Por los viejos raíles”, de Cristina Martí Sánchez, 1º ESO.

- Objetivo 4. *Incorporar el uso de las TIC como herramienta que facilita un uso creativo del lenguaje verbal, visual y sonoro, así como herramienta de comunicación en el diseño y la difusión de las tareas.*

Este uso se contempla en el ámbito de la relación interdisciplinar. De modo que la dimensión icónica ha tenido un camino de ida y vuelta.

A partir de los microtextos, se ha desarrollado un nuevo diálogo del alumno con aquellos para, previo guion, recrearlos en imágenes, coordinado desde el Departamento de Educación Plástica y Visual. Un extrañamiento inicial más para desarrollar la

¹¹⁶ Extraídos del poema “El niño yuntero”, perteneciente al libro *Viento del pueblo* (1937).

creatividad a través del uso de las herramientas digitales y gráficas de las que el alumno dispone en la red: diseño de viñetas de opinión que, aun con distintos formatos, experimentaban el uso del lenguaje propio del cómic para explotar la fuerza comunicativa, emotiva y persuasiva de la imagen convertida en potente argumento. Asimismo, aquellos generaban nuevas interpretaciones traducidas, esta vez, al lenguaje musical así como al resto de idiomas con que trabaja el centro, con la colaboración de los Departamentos de Música e Inglés. Una acción expresiva creativa y multidisciplinar para el desarrollo competencial del alumno.

Dada la dificultad para financiar la impresión de posters, la recopilación del material creativo surgido del proyecto ha quedado sujeto, de nuevo, a su compilación en un software electrónico (MTO¹¹⁷) ([Anexo 7.2.23](#)) que facilita su conversión en libro digital que sirva como modelo textual en futuros talleres de escritura creativa interdisciplinar e, incluso, para una distribución gratuita por su fácil acceso a través de un enlace en internet.

Este incluye imágenes y grabaciones de audio (voces, música y efectos ambientales) que se convierten en recurso útil no sólo por su valor motivacional sino, también, porque, de un lado, como “espejo”, les devuelve los errores para la mejora de la competencia en su dimensión oral; de otro, enriquece las creaciones verbales e icónicas que, a su vez, cuentan con hipervínculos y, en conjunto, constituyen un potente recurso hipertextual para el aula. Tan sólo ha sido posible la realización de posters, sin impresión, de apertura y cierre ([Anexo 7.2.23](#)) para su inserción en el *software* anterior.

Obras y autores de literatura juvenil, clásica, moderna, contemporánea, junto a distintas tipologías y modalidades textuales se han convertido, pues, en la base formadora para abordar distintas tareas interdisciplinares que convergen, finalmente, en este recurso o instrumento recopilatorio innovador que involucra al lector en un juego de relaciones intertextuales enriquecido visual y musicalmente. Una interrelación que favorece una visión múltiple, democrática de la realidad y del presente de los refugiados; en definitiva, voces diversas para motivar, concienciar y propiciar en los alumnos un discurso reflexivo, comprometido y transformador.

¹¹⁷ *Multimedia Time Organizer* (v4.xx) [Programa informático]. Molina de Segura: Black Cat Network.

- Objetivo 5. *Promover valores de originalidad, creatividad, respeto, solidaridad y sensibilidad.*

Este objetivo se ha cumplido desde la elección misma del centro de interés del proyecto (un drama humanitario actual que requiere visiones reflexivas sobre la Historia y acciones solidarias, respetuosas y reivindicativas de los derechos humanos) hasta la creación de material didáctico original y el proceso creativo desde las distintas disciplinas tanto de alumnos como de familias que han colaborado.

- Objetivo 6. *Promover la implicación activa de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la escritura colaborativa.*

Alumnos ¹¹⁸, familias ¹¹⁹ y profesores involucrados todos en este proyecto ambicioso. Véase en ellos a quienes transitan o dan “pasos” por el camino de la enseñanza y del aprendizaje: “pasos” que, en solidaria y humana conspiración de voces dialogantes (aun dispares), vienen a marcar el ritmo que rompa el silencio de quienes han perdido su voz y su bienestar, de aquellos cuyas vidas no venden pero padecen el rigor del egoísmo, del rencor, del miedo o de la destrucción; los “pasos” que han de dejar “huellas” de tolerancia, libertad, respeto, conocimiento, imaginación... esto es, de cultura para, en lo sucesivo, descubrir los “rayos de luz” ¹²⁰ con que vencer las “sombras” para convivir.

- Objetivo 7. *Promover la monitorización de los alumnos en el proceso de lectura y escritura mediante la generación de documentos autoevaluadores ajustados a la evaluación competencial exigida, válidos para conformar un proyecto lingüístico de centro.*

La aplicación de los cuestionarios de autoevaluación del proceso de escritura (creativa) en ambos niveles (Anexo 7.2.14 y Anexo 7.2.16) , así como la puesta en

¹¹⁸ Alumnos de 1º, 2º, 3º, 4º y Bachillerato del centro, junto a colaboraciones de exalumnos del mismo y del Grado en Primaria de la Facultad de Educación (prácticas de escritura creativa del curso 2015-16).

¹¹⁹ Colaboración de madres tanto en la escritura imaginativa como en la indagación conjunta de “historias de vida” junto a aquellos familiares y amigos que han servido de fuente para su investigación. Además de la implicación en la redacción de un epílogo para la posible edición del material recopilado.

¹²⁰ Evocación del poema “Eterna sombra” (*Cancionero y romancero de ausencias*, de Miguel Hernández).

conocimiento de los indicadores con que se realizaba un primer diagnóstico de principales errores respecto de su competencia comunicativa y discursiva ha facilitado el progresivo autocontrol del alumno en su proceso de aprendizaje de la escritura, que se inicia en la adquisición del conocimiento y planificación iniciales y, tras el proceso recursivo de producción textual y revisión, finaliza en la feliz entrega del documento definitivo.

Por tanto, aunque podemos afirmar que se ha logrado este objetivo, supuesto que la realización de las tareas ha añadido un cambio favorable generalizado al final del proceso, no se puede dejar de reconocer que, tanto en el caso de los alumnos de 4º ESO, situados al final de la etapa, como en los de 1º ESO, al inicio, sería conveniente extender entre los docentes una reflexión en torno a la concepción que de lengua y literatura se lleva al aula, y, por tanto, una reflexión en torno al enfoque didáctico y la práctica docente (metodología) más adecuados a este marco educativo concreto. De este modo, se garantiza la continuidad.

Además, a pesar del intento de atender a la singularidad de cada alumno en su proceso de aprendizaje de la lectura crítica y de la escritura creativa y argumentativa mediante documentos autoevaluadores, dada la ingente cantidad de alumnos por grupo y dadas las distintas necesidades, el proceso de revisión y reescritura llegaba a continuar a través del correo electrónico.

Por tanto, realizado el proyecto, se tiene la creencia de que:

- a) El método didáctico propuesto, así como la metodología y el enfoque de la lengua y la literatura empleados, facilitan el desarrollo de las competencias contempladas, especialmente, la comunicativa y la educación literaria entre un alumnado con un nivel académico medio-bajo y con un desafecto lector preocupante, que obliga a adoptar nuevas acciones metodológicas en lo sucesivo para la adquisición competencial verdadera.

Es la continuidad la que garantiza las experiencias significativas, y así se ha demostrado con este nuevo proyecto respaldado desde la Consejería y la comunidad educativa del IES.

- b) El material didáctico creado ha resultado útil y extensible a otros alumnos y centros para su uso en tareas de lectura y escritura creativa y crítica. El valor didáctico del mismo proyectado en un libro futuro ha tenido ya el reconocimiento

de personas de prestigio en el mundo de la cultura, quienes han ofrecido: de un lado, unas líneas salutorias (Luis Alberto de Cuenca); de otro, ilustraciones (los artistas plásticos Carmen Molina Cantabella y Francisco Cánovas Almagro) (Anexo 7.2.23).

- c) La interacción interdisciplinar mejora las competencias básicas del alumnado.
- d) La aplicación de la creatividad en las aulas permite ir más allá de lo meramente estandarizado, procurando, incluso, resultados de inclusión social (Anexo 7.2.23) si su esfuerzo es comunicado y sancionado, socialmente, como aportación cultural que contribuye a la mejora de las relaciones entre personas y al fomento de valores de esfuerzo, superación, justicia, solidaridad y convivencia pacífica. Y a todo ello, de modo armónico, han contribuido desde todas las áreas implicadas.
- e) Los proyectos interdisciplinares que implican a tantos miembros y tan diversos representantes de una comunidad educativa crea pilares firmes de crecimiento basados en valores de cooperación, de respeto a las opiniones ajenas y en la atención a problemas reales detectados dentro de las aulas.

Prueba de ello es el aumento de alumnos participantes en tareas que les resultaban tan complejas y alejadas, así como la alta participación de madres, incluso, para la elaboración de paratextos para un libro recopilatorio final (con la redacción de “Saluda” y “Epílogo”).

Así escriben las madres al final del “Epílogo” sobre este proyecto que se incluiría en el libro recopilatorio homónimo *Los pasos del silencio*:

[...] Todos a una, alumnos, padres y profesores del IES “Felipe de Borbón” acercan al lector sus composiciones originales, emotivas, solidarias, reflexivas y críticas en torno a un tema tan de actualidad como terrible: el drama de los refugiados, que les ha llevado a ampliar la mirada para aprender a reconocer lo vivido como fuente de conocimiento, de superación vital, de corrección para la historia mediante historias de vida que han surgido de la investigación de los alumnos entre las familias del pueblo, historias emotivas y conmovedoras en las que nuestros hijos también se han inspirado para recrearlas con tintes de solidaridad en sus palabras.

Muerte, vida, dolor, alegría, miedo, esperanza, amor, soledad... pueblan sus textos para crecer como lectores conectados con la actualidad y la literatura,

como lectores imbuidos por palabras cuidadas, imágenes persuasivas y sonidos sugeridores en un mundo que nos exige atención, compromiso y humanismo.

Finalmente, sirvan estos versos como colofón e invitación a otras familias para sucesivas experiencias similares, así como prueba inequívoca de que, en efecto, como se nos dice en las aulas a padres y alumnos, no se puede educar de espaldas a la realidad si queremos encontrar sus voces allí donde sean necesarias, oportunas, justas y solidarias para crecer como personas íntegras: [...]

(M^a JESÚS MARTÍ MARTÍ, CARMEN SÁNCHEZ ALMELA y M^a INMACULADA SÁNCHEZ PALAZÓN, madres de alumnas de 1º ESO).

- f) En relación con el currículo, los principales acuerdos han estado motivados por la necesidad de plantear tareas que tuvieran interrelación disciplinar abarcando todas aquellas áreas posibles, aun a sabiendas de que hubiera sido posible incorporar una nueva disciplina como la Educación Física por la relación con el centro de interés de los refugiados todo el esfuerzo físico y las “largas” pruebas de orientación a las que se ven sometidos en su periplo vital, entre otras. En cualquier caso, todas las tareas contempladas convergían, sin ser mera suma acumulativa inconexa, como considera M.T. Caro que han de diseñarse y desarrollarse proyectos globales interdisciplinares innovadores.

Por otra parte, en relación con las tareas de escritura creativa de microficción, se ha aportado el material didáctico elaborado para su uso en otras aulas por su idoneidad y novedad (3º ESO y 1º BACH.), además del ajuste a los llamados “estándares de aprendizaje” dada su finalidad de desarrollo competencial clara.

- g) En relación con la organización del centro, a pesar de contemplarse en la Programación General Anual (PGA) del mismo, no se han ofrecido facilidades en el horario para coordinar este tipo de proyectos con tan elevado número de alumnos y profesores de tan variadas disciplinas y objetivos, más allá de la aprobación prescriptiva en claustro o la recurrencia a este como tema central cuando se defiende, ante las familias, las buenas prácticas del centro. La documentación que se requiere cumplimentar así como el mismo diseño, redacción de proyecto y la elaboración de cuestionarios y materiales didácticos con que intervenir en las aulas ha sido abrumadora.

A pesar de todo lo anterior, se han logrado cuantos objetivos se proponían como necesarios ante la realidad del aula por la fuerte implicación del profesorado participante, así como por el sorprendente número de alumnos que ha entrado en la dinámica de trabajo propuesta (se han visto en el modelo del curso precedente, donde han encontrado un estímulo) y la fuerza inestimable, cómplice y creativa de madres y representantes de la Asociación de Padres y Madres del centro (AMPA).

De modo breve, recopilamos y ponemos el acento en los siguientes aspectos que llevan implícitos este nuevo proyecto:

- a) La contribución desde las aulas a desarrollar en los alumnos del IES “Felipe de Borbón” la capacidad de análisis, crítica, empatía y compromiso con la realidad de su entorno más o menos próximo. El drama humanitario de los refugiados tienen dimensiones universales, y no nos es ajeno. Y todo con la conjunción de diversos lenguajes y artes que contribuyen a una recreación discursiva amplia y bella.

La educación basada en competencias requiere diseños didácticos en los que esté presente la cognición superior de la reflexión en sus vertientes metacognitiva, creativa y crítica. Y su evaluación se rige por los descriptores que dan valor al aprendizaje para la vida. (Caro, 2015b, p. 277).

- b) La aplicación de transposiciones didácticas innovadoras, con carácter intertextual e internivelar, lo que ha permitido el fomento y desarrollo de tareas inclusivas y tareas que logran mejoras tanto en el rendimiento competencial como en el desarrollo personal de alumnos que, en muchos casos, arrastran fracaso escolar y, en otros, graves problemas de integración. Innovación reconocida, además, en la viveza de las tareas, susceptibles de mayor desarrollo, así como en la superación de los límites del aula para el aprendizaje significativo.

- c) El compromiso de tan elevado número de docentes a pesar de la inexistente colaboración desde la organización del centro de enseñanza.
- d) La originalidad y creatividad, con material didáctico susceptible de aplicar en otros centros educativos.

Expuestas, de modo detallado, todas las apreciaciones anteriores en torno a los objetivos marcados y en el marco de las distintas etapas educativas, podemos afirmar que se corrobora la hipótesis planteada en el epígrafe 3.4. *Hipótesis de la investigación.*

Por otra parte, si bien se han ido aportando, en cada etapa, las oportunas limitaciones y futuras perspectivas de investigación, cabría traer a colación, en torno al modelo didáctico, que ha sido objeto de atención desde el Centro de Profesores de la Consejería de Educación de Murcia (CPR), por lo que quien investiga y coordina estos proyectos participó como ponente en un curso de formación para docentes en el curso 2015-16.

Un modelo inscrito en el marco de convergencia europeo con el trabajo por competencias que facilita la relación interdisciplinar, la aplicación de tareas inclusivas, y un enfoque de la lengua y la literatura idóneos para el desarrollo de las competencias comunicativa, discursiva y literaria, contextualizando la acción docente del aula en situaciones vivenciales útiles que favorezcan el aprendizaje para la vida. Un modelo que, como ha quedado registrado, ha venido rectificándose de forma sucesiva en sendas etapas, facilitado por la flexibilidad inherente a la fase de reflexión propia de la investigación-acción a la que pertenece; no obstante, limitaciones relativas al tiempo, al excesivo número de alumnos por aula o a las necesarias coordinación con niveles inferiores y conocimiento de distintas metodologías y enfoques didácticos por parte de los docentes, sin dejar de mencionar, por ejemplo, la selección planificada de lecturas según qué objetivos se planteen en el aula, un modelo –decía, pues- mejorable. Sería interesante que las conclusiones aquí aportadas encontraran nuevos hallazgos prácticos

y teóricos en otros contextos educativos que llevarán a una validación definitiva del modelo aquí aportado.

Mi reflexión sincera en torno a las tareas implicadas en este trabajo de investigación parte, necesariamente, del reconocimiento de que, más allá de mis propias intuiciones o inquietudes (deseos de aprender y mejorar mi práctica docente), la observación de modelos próximos en el departamento al que pertenezco en el ámbito universitario (M.T. Caro Valverde y P. Guerrero Ruiz), el descubrimiento y la profundización en cualquiera de los conceptos que lleva aparejados la investigación suponen un paso más en mi formación personal y profesional. Lo cual implica, dada mi concepción de la enseñanza como algo que va más allá de lo técnico, un continuo cuestionamiento de mi propia experiencia docente así como de la relación profesor-alumno-centro- en busca de sentido, coherencia y, sobre todo, de repercusión positiva sobre la formación de los alumnos, que, en definitiva, son el centro de interés de cualquier acto docente.

En relación con esa reflexión personal y acto de transparencia, me gustaría poner el acento sobre esos valores intrínsecos a la investigación en educación (Buendía y Berrocal, 2001, 2010) –aprendidos durante este periodo de dedicación al presente trabajo y que no podemos olvidar en el ámbito educativo en el que nos movemos: el respeto, la dignidad, la libertad y el compromiso social. Transparencia que lleva a admitir el deseo de haber ampliado el marco de lecturas sobre el tema, haber podido ser más exhaustiva en el análisis o haber fundamentado mejor la propuesta didáctica, pero la implicación en otros aspectos de la enseñanza que han ido surgiendo durante este mismo periodo o la misma dinámica (con exceso de burocracia) de la enseñanza han exigido el reparto del tiempo de dedicación.

Finalmente, junto a la ética, en la investigación educativa, no puede dejar de aparecer esa energía que emana de la conciencia de que la acción educativa, en todos los ámbitos, es un acto vivo de expresión de libertad, de igualdad y solidaridad que, sin cuidado, puede perecer. Así, quisiera recordar unos versos del poeta Ángel González

(2008) con el ánimo de evocar un valor esencial en este trabajo, con seres humanos, en el que influyen tantos y tan diversos factores y en el que el error, aun no intencionado, puede existir y dejar su huella. De modo que la actuación docente, como un órgano vivo más, así como la investigación que sobre ella realicemos, viene a ser “*una inconsistente tela, pero/qué estambre terco la esperanza*”¹²¹ (p. 63).

¹²¹ Versos pertenecientes al poema “Viejo tapiz”.

VI

REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, M. (2002). Rafael Alberti, ¿poesía infantil? En P. Guerrero (Ed.), *Rafael Alberti* (pp. 13-30). Alicante: Aguacilara.
- Acquaroni, R. (2002). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*. Salamanca: Santillana y Universidad de Salamanca.
- Acquaroni, R. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Acquaroni, R. (2015). La experiencia de la literatura: Una propuesta de taller de escritura creativa para aprendices de ele/L2. *Doblele*, (1), 3-25. En <http://revistes.uab.cat/doblele/article/view/12>.
- Addiss, S., Yamamoto, F. y Yamamoto, A. (2012). *Haiku. Antología de Poemas Japoneses*. Madrid: Dojo.
- Agüera, E., Alfageme, M.B. y Calderón, M.D. (2005). Educación superior e innovaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*. 10 (36), 1-15. En <http://www.rieoei.org/1015.htm>.
- Alberti, R. (2009). *Marinero en tierra*. Madrid: Alianza Editorial.
- Alonso, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa* (28), 51-64. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=237790>.
- Alsina, M. (2006). Competencias profesionales y creatividad docente en los futuros profesores de música de secundaria: un estudio a partir del contexto universitario inglés. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 3 (2). En <http://www.ucm.es/info/reciem/v3n2.pdf>.
- Altamirano, F. (2013). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dialogía. Revista de lingüística, literatura y cultura*, 7, 227-244. En <https://www.journals.uio.no/index.php/Dialogia/article/view/755>.
- Álvarez, T. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Barcelona: Octaedro.
- Andrés, C. y Albalat, A. (2008). *Haikus*. Elago Ediciones.
- Andrés-Suárez, I. (2010). *El microrrelato español. Una estética de la elipsis*. Palencia: Menoscuarto.
- Andrés-Suárez, I. (2013). *Antología del microrrelato español (1906-2011). El cuarto género narrativo*. Madrid: Cátedra.

- Ariel, E. (2013). Microficción: 20 certezas provisorias. *El Cuento en Red. Revista Electrónica de Estudios sobre la Ficción Breve*, 27, 77-78. En <http://cuentoenred.xoc.uam.mx/busqueda.php>.
- Argullol, R. (2013). *Maldita perfección. Escritos sobre el sacrificio y la celebración de la belleza*. Barcelona: Acantilado.
- Atienza, E. y López E. (2009). El discurso de la mirada crítica. En *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 191-206). Barcelona: Paidós.
- Aullón, P. (2002). *El jaiku en España*. Madrid: Hiperión.
- Babicka, A., Dudek, P., Makiewicz, M. y Perzycka, E. (2010). Competencia creativa del profesor. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 51-61. En <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=217014922006>.
- Bados, C. (2013). La minificción como herramienta didáctica en la adquisición de la competencia literaria. *El Cuento en Red. Revista Electrónica de Estudios sobre la Ficción Breve*, 27, 38-44. En <http://cuentoenred.xoc.uam.mx/busqueda.php>.
- Barat, J.R. (2000). *La coartada del lobo*. Murcia: Cuadernos de poesía. ESPARTARIA.
- Barat, J.R. (2005). *Poesía para gorriones*. Valencia: UMA.
- Barat, J.R. (2006). *Malas compañías*. Madrid: Asociación de Escritores y Artistas Españoles.
- Basho, M. (2009). *Haiku de las cuatro estaciones*. Madrid: Miraguano.
- Bautista, A. (2010). *Tres deseos*. Sevilla: Renacimiento.
- Bautista, A. (2013). *Falsa pimienta*. Sevilla: Renacimiento.
- Bécquer, G. (2013). *Rimas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Benedetti, M. (2001). *Rincón de haikus*. Madrid: Visor.
- Bermejo, J.M. (Traductor y recopilador) (2010). *Instantes. Nueva antología del haiku japonés*. Madrid: Hiperión.
- Berríos, L. (2014). Recepción de los textos clásicos grecolatinos en el aula: la minificción como alternativa. En C. Arbonés, M. Prats y E. Sanahuja (Coords.), *La educación literaria y la e-literatura de la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula* (pp. 200- 214). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. En <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/67641?locale=es>.
- Betancourt, J. (1999). Educar para transformar. *Educar. Revista de Educación de la Secretaría de Jalisco* (10). En http://www.geocities.ws/seccion47_innovacion/creatividadeduc10.html.
- Boccuti, A. (2009). Los atajos de la ficción. *Etudes romanes de Brno* (2), 107-119. En

- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4267444>.
- Brasca, R. (2010). La elocuencia del silencio. Sobre el final de las microficciones. *Cuadernos del CILHA*, 11 (13), 13-20. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3684405>.
- Buendía, L. y Berrocal, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Ágora digital* (1), 1-14. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963248>.
- Buendía, L. y Berrocal, E. (2010). La observación. En S. Nieto Martín (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 130-168). Madrid: Dykinson, S.L.
- Bueno, F.T. (2010). El proceso de construcción del canon literario de la poesía actual: la poesía de la experiencia como crítica a la posmodernidad. *El invisible anillo* (12), 60-67. En http://www.editorialeneida.com/es/colecciones.html?page=shop.product_details&flypage=flypage.tpl&product_id=185&category_id=15.
- Bustamante, L. (2012). *Una aproximación al microrrelato hispánico: antologías publicadas en España (1990-2011)*. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid). En <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1029>.
- Cairo, M. (2009). La minificción como territorio poético. En G. Tomassini y S. Maris (Comps.), *La minificción en español y en inglés, Actas de las III Jornadas Nacionales de Minificción* (pp. 33-39). Rosario: Universidad del Centro Educativo Latinoamericano.
- Cárdenas, A. (2000). Nana Rodríguez: Elementos para una teoría del minicuento. *El Cuento en Red. Revista Electrónica de Estudios sobre la Ficción Breve*, 2, 146-149. En <http://cuentoenred.xoc.uam.mx/busqueda.php>.
- Cardoso, M.T. (1994). Apuntes para la estimulación, por los docentes, de la creatividad en los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2 (37), 1-8. En <http://www.rieoei.org/1096.htm>.
- Caro, M.T. (Coord.) (2001). *Calderón en el Romea. El Gran Teatro de la Creación. Murcia: IES <<Manuel Tárrega Escribano>>. Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia. Murcia: IES <<Manuel Tárrega Escribano>>. Centro de Profesores y Recursos Torre Pacheco.*
- Caro, M.T. (Coord.) (2003a). *Donde habite Cernuda. Murcia: IES <<Manuel Tárrega Escribano>>. Centro de Profesores y Recursos Torre Pacheco.*

- Caro, M.T. (Coord.) (2003b). *Echar redes al Genio: Calderón en el Romea* (CD-ROM). Murcia: Centro de Profesores y Recursos Torre Pacheco.
- Caro, M.T. (Coord.) (2005). Más de cien mentiras (Quijote y Sabina confabulados), en AAVV., *Muestras de experiencias didácticas en torno al Quijote* (2005) (CD-ROM). Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Caro, M.T. (2006). *Los clásicos redivivos en el aula. Modelo didáctico interdisciplinar en educación literaria* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). En <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/117>.
- Caro, M.T. (2010). Intertextos para la interculturalidad: Shehrezada, de Tawfiq Al-Hakim. En A. Mendoza y C. Romea (Coords.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 175-184). Barcelona: Horsori.
- Caro, M.T. (2014). La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinaria para el aprendizaje basado en competencias. *Educatio Siglo XXI*, 3 (32), 31-50. En <http://revistas.um.es/educatio/article/view/210961/168161>.
- Caro, M.T. (2015a). Lengua escrita. Los procesos de comprensión y expresión escritas. En P. Guerrero y M.T. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 141-157). Madrid: Pirámide.
- Caro, M.T. (2015b). Fundamentación científica de la Educación Literaria. En P. Guerrero y M.T. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 261-288). Madrid: Pirámide.
- Caro, M.T. (2015c). 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: Pirámide.
- Caro, M.T. y González, M. (2011). Proceso didáctico de la lectura creativa: de la comprensión lectora global al comentario crítico personal. Comunicación presentada en el *I Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora*, 7-18 marzo.
- Caro, M.T. y González, M. (2012). *Comentario de texto fácil para Bachillerato y acceso a la Universidad*. Madrid: Espasa.
- Caro, M.T. y González, M. (2013). De la mano de Cervantes: la lectura moderna de los clásicos. *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura* (9). En https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2013.09.05/254
- Caro, M.T. y González, M. (2014a). El marco cognitivo y funcional de la comprensión lectora. En Sánchez, M., Mirete, A.B. y Orcajada, N. (Eds.), *Investigación*

- educativa en las aulas de Primaria* (pp. 291-299). Murcia: edit.um (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia).
- Caro, M.T. y Valverde, M.T. (2014b). Los clásicos y sus heteroglosias. Por una educación dialógica. En Sánchez, M., Mirete, A.B. y Orcajada, N. (Eds.), *Investigación educativa en las aulas de Primaria* (pp. 281-289). Murcia: edit.um (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia).
- Caro, M.T.; Valverde, M.T. y González, M. (2015d). *Guía de Trabajos Fin de Grado en Educación*. Madrid: Pirámide.
- Cassany, D. (2006a). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006b). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (Comp.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2010a). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2010b). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cavalli, D. (2011). La escritura reflexiva para acceder a y potenciar la experiencia de lectura de un poema. En *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literatura*, 4 (3), 24-37. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5162931>.
- Cavalli, D. (2012). Del pensamiento sobre poesía en alumnos de secundaria. Aportes de la poética cognitiva. En A. Mendoza y J.M. de Amo (Coords.), *Perspectivas en investigación e innovación didáctica en recepción lectora: leer hipertextos* (pp. 617-633). Almería: Universidad de Almería.
- Cecilia, R., Danolo, D. y Rinaudo, M.C. (2009). Contextos de educación en la Universidad: perspectivas de los alumnos potencialmente más creativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (6), 1-11. En <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/236200>.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro: Barcelona.
- Chacón, Y. (2005). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5 (1), 1-30. En <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44750106>.

- Climent, J.B. (2010). Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21 (1), 96-106. En <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010120091A>.
- Colás, M.P. y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría Técnica del MECD-Grupo ANAYA. En <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
- Corrales, J.L. (2001). Formación de profesorado en Creación Literaria. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, (28), 65-78. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=237792>.
- Cutillas, V. (2005). *La enseñanza de la dramatización y el teatro: propuesta didáctica para la enseñanza secundaria* (Tesis Doctoral, Universidad de Valencia). En <http://roderic.uv.es/handle/10550/15359>.
- Dahl, R. (2008). *Relatos escalofriantes*. Madrid: Alfaguara.
- Davies, D. (2003). Creative Teachers for creative Learners Symposium. En <http://www.bathspa.ac.uk/schools/education/research/docs/BERA%202004%20paper.pdf>
- Decreto 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 221, 24 de septiembre de 2007, pp. 27179-27303.
- Decreto 220/2015, de 2 de septiembre, por el que se establece el currículo LOMCE de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 203, 3 de septiembre de 2015, pp. 30902-30962.
- De Cuenca, L.A. (2002). *Sin miedo ni esperanza*. Madrid: Visor.
- De Cuenca, L.A. (2008). *Su nombre era el de todas las mujeres*. Sevilla: Renacimiento.
- De la Parra, C. (2014, 29 diciembre). *Jamás alguien supo* [Mensaje en Blog]. En <http://elmicrorrelatista.blogspot.com.es/2014/12/jamas-alguien-sup.html>.
- De la Torre, S. (2009). La Universidad que queremos. Estrategias creativas en el aula universitaria. *Revista Digital Universitaria*, 12 (10), 1-17. En <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art89/int89.htm>.

- Delmiro, B. (2001). La escritura en los aledaños de lo literario. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa* (28), 9-50. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=237789>.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. En http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.
- De Teresa, A. (2010). El valor de la enseñanza de la literatura. *TEXTOS. La educación literaria en el bachillerato* (55), 9-16.
- De Vicente-Yagüe, I. (2012). *La educación literaria y musical. Un modelo interdisciplinar de innovación didáctica en Educación Secundaria, Bachillerato y Enseñanzas Artísticas de Murcia* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- EduCaixa (2016, 22 abril). Los docentes debemos apostar por clases creativas en todas las áreas [Mensaje en blog]. En <http://blog.educaixa.com/es/-/los-docentes-debemos-apostar-por-clases-creativas-en-todas-las-areas>.
- EFE (27 de abril de 1999). ACNUR denuncia el recrudecimiento de las atrocidades en Kosovo. *El País*. En http://elpais.com/diario/1999/04/27/internacional/925164010_850215.html.
- Elisa, L. (2014). Minificciones intertextuales ¿obstáculos o puertas de lectura? En C. Arbonés, M. Prats y E. Sanahuja (Coords.), *La educación literaria y la e-literatura de la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula* (pp. 537- 544). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. En <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/67641?locale=es>.
- Ellis, D. (2010). *Ciudad de barro*. Zaragoza: Edelvives.
- Epple, J.A. (2008). Orígenes de la minificción. En I. Andrés-Suárez y A. Rivas (Eds.), *La era de la brevedad. El microrrelato hispánico, Actas del IV Congreso Internacional de Minificción* (pp. 123-136). Palencia: Menoscuarto.
- Escamilla, A. (2014). *Inteligencias Múltiples. Claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Esquivias, M.T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5 (1), 2-17. En http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf.
- Esteve, F. (2008). *Análisis del estado de la creatividad de los estudiantes universitarios*. [Artículo en sitio web]. En <http://www.increa.uji.es/arxiu/publicacionesincrea/124.pdf>.

- Fernández, A., González y Pérez, M.M. (2014). Educación literaria, proyectos colaborativos y textos multimodales: Un paseo con Antonio Machado. En C. Arbonés, M. Prats y E. Sanahuja (Coords.), *La educación literaria y la e-literatura de la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula* (pp. 367- 377). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. En <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/67641?locale=es>.
- Ferrando, M., Prieto, M.D., Ferrándiz, C. y Sánchez, C. (2005). Inteligencia y creatividad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 3 (7), 21-50. En <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?101>.
- Ferrer, C. (2009). Poesía en la clase de ELE: propuestas didácticas. *Revista de Didáctica MarcoELE* (9), 1-21. En http://marcoele.com/descargas/enbrape/ferrer_poesia.pdf.
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Fundéu BBVA. *Árabe no es islámico o musulmán* [Artículo en sitio web]. En <http://www.fundeu.es/recomendacion/arabeislamicomusulman/>.
- Fundéu BBVA. *Islámico e islamista. Diferencia* [Artículo en sitio web]. En <http://www.fundeu.es/recomendacion/islamico-e-islamista-135/>
- Gaceta de Haikus. Gaceta Cultural Nacional e Internacional. *Hojas en la acera*, 1, 1-32. En http://www.elrincondelhaiku.org/Ilustraciones/pub_hojasacera01.pdf.
- Gallardo, I. (2010). La poesía en el aula: una propuesta didáctica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (2), 1-28. En <http://revista.inie.ucr.ac.cr/ediciones/controlador/Article/accion/show/articulo/la-poesia-en-el-aula-una-propuesta-didactica.html>.
- García, G. (27 de enero de 1981). La poesía, al alcance de los niños. *El País*. En <http://elpais.com/diario/1981/01/27/opinion/349398006850215.html>.
- García, L. (2000). *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Granada: Comares.
- García, L. (2012). *Una musa vestida con vaqueros. La poesía de la experiencia*. [Artículo en sitio web]. En <http://circulodepoesia.com/nueva/2012/11/una-musa-vestida-con-vaqueros-la-poesia-de-la-experiencia>.
- García, L. (30 de agosto de 2015). Humanos. *Infolibre*. En http://www.infolibre.es/noticias/opinion/2015/08/29/humanos_37072_1023.html.
- García, F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista Bibliográfica de Geografía y*

- Ciencias Sociales*, 207, 1-10. En http://www.uhu.es/francisco.pozuelos/docencia/pppt/pt1_enfermeria/biblioteca/3modelos_didacticos/modelos_%20didacticos_paco_gcia.pdf.
- Gargallo, C. y Madrenas, D. (2014). Brevedad e hipertextualidad: de la imagen a la minificción. En C. Arbonés, M. Prats y E. Sanahuja (Coords.), *La educación literaria y la e-literatura de la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula* (pp. 391- 400). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. En <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/67641?locale=es>.
- Gómez, R. (2014). *Diario en un campo de barro*. Zaragoza: Edelvives.
- Gonzaga, W. (2005). Las estrategias didácticas en la formación de docentes de Educación Primaria. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5 (1), 1-23. En <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9115>.
- González, A. (2008). *Otoños y otras luces*. Barcelona: Tusquets.
- González, A. (2009). *Palabra sobre palabra*. Barcelona: Seix Barral.
- González, J.E. (2015). *Propuesta didáctica de un texto poético en un aula de ELE*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de La Laguna, Tenerife.
- 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. En <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/36742>.
- González, M. (2014). El fantástico vuelo de los libros por el espacio audiovisual: lecciones imaginativas para la vida creadas por William Joyce. 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. 633-641). Barcelona: Universidad de Barcelona – ICE.
- González, M. (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. 389-397). Madrid: Pirámide.
- Grandes, A. (2 de noviembre de 2015). Bollos. *El País*. En http://elpais.com/elpais/2015/10/30/opinion/1446212498_404846.html.
- Guerra, P. (2012, 31 de agosto). *Antes de amarte, amor* (Archivo de vídeo). En <http://www.youtube.com/watch?v=NHC-Tq1FuYY>.
- Guerra, P. (2013, 31 de octubre). *A veces, en octubre, es lo que pasa* (Archivo de vídeo). En <https://www.youtube.com/watch?v=ZvpZb3U1vd0>.

- Guerrero, P. (Ed.) (2002). *Rafael Alberti*. Alicante: Agua Clara.
- Guerrero, P. (2004). *Lengua, literatura y su enseñanza. Proyecto docente*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Guerrero, P. (2008). *Metodología de investigación en educación literaria (El Modelo Ekfrástico)*. Murcia: DM.
- Guerrero, P. (2015a). Literatura y Bellas Artes. En P. Guerrero y MT. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 365-376). Madrid: Pirámide.
- Guerrero, P. (2015b). Metodología de la investigación literaria. En P. Guerrero y MT. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 455-471). Madrid: Pirámide.
- Guerrero, P. (30 de agosto de 2015c). Refugiados. *La Opinión*. En <http://www.laopiniondemurcia.es/opinion/2015/08/30/refugiados/673398.html>.
- Guerrero, P. (6 de septiembre de 2015d). ¿Por quién doblan las campanas? *La Opinión*. En <http://www.laopiniondemurcia.es/opinion/2015/09/06/doblan-campanas/674963.html>.
- Guerrero, P. y Belmonte, J. (1998). *Lengua y Literatura y su didáctica*. Murcia: DM: ICE Universidad.
- Guerrero, P. y Caro, M.T. (2013). Educación literaria (Una línea de investigación). *Boletín de Investigación* (Diciembre), 35-61.
- Guerrero, P. y Pastor, B. (2002). Tontología albertiana. <<Avant la lettre>>. En *Rafael Alberti* (pp. 127-140). Alicante: Editorial Aguaclara.
- Haba, J., Alcantud, M. y Peredo, J. (2015). Taller de Escritura Creativa para el desarrollo de la Competencia Literaria en Brasil. *Revista Didáctica, Lengua y Literatura*, 27, 97-110. En http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50868.
- Halperín, R.W. (2005) (Coord.). *Leer y escribir la poesía*. París: UNESCO. SECTOR DE LA EDUCACIÓN. División de Educación Superior Sección de Formación de Docentes. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001395/139551s.pdf>.
- Harris, J.E. (1999). *El mito de la educación*. Barcelona: Mondadori.
- Haya, V. (Selección y prólogo), Alonso, L.C., Ibáñez, M. y Segovia, G. (2006). *La senda de Buson (36 haikus)*. *Antología de haikus*. Lucena: Juan de Mairena, y de libros. En <http://www.culturalucena.es/alettras/ebooks/lasendadebuson.pdf>.
- Haya, V. (2007). El haiku japonés. Esencia y tipología. En *Pliegos de Yuste*, 5 (1). En <http://www.pliegosdeyuste.eu/n5pliegos/91.pdf>.
- Haya, V. (2012). *Aware. Iniciación al haiku japonés*. Barcelona: Kairós.

- Haya, V. (2015). *El espacio interior del haiku*. Madrid: Shinden Ediciones.
- Hernández-Esquivel, C.E. (2012). Haiku: tradición poética de Japón. *La Colmena* (73), 75-79. En <http://lacolmena.uaemex.mx/index.php/lacolmena/article/view/4451>.
- Herrero, M.A. (2014). Una experiencia literaria desde la minificción: cervantina intempestiva. En C. Arbonés, M. Prats y E. Sanahuja (Coords.), *La educación literaria y la e-literatura de la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula* (pp. 185- 199). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. En <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/67641?locale=es>.
- Higueras, M. (Edit.) (2008). *Relatos escalofriantes de Roald Dahl. Antología*. Madrid: Alfaguara.
- Horche, R. y Escalante, A. (2008). La poesía en el aula de E/LE: Una propuesta didáctica. Comunicación presentada en *I Simposio Internacional de Poesía Española e Hispanoamericana*, 50-58, Brasilia.
- Huertas, R. (2013). *Los héroes son mentira*. Zaragoza: Edelvives.
- Huidobro, T. (2002). Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). En <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/psi/ucm-t25705.pdf>.
- Instituto de Tecnologías Educativas (2010). La creatividad en las escuelas de Europa: una encuesta al profesorado. En: http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/La_creatividad_Europa_Yves.pdf.
- Jameson Notodofilmfest (2014, 15 de abril). *El desayuno*. (Archivo de vídeo). En <https://www.youtube.com/watch?v=G9OK57xOUm8>.
- Jiménez, J.R. (1998). *Canta pájaro lejano*. Madrid: Espasa Calpe.
- Jover, G. (2008). Se está haciendo cada vez más tarde (Por una literatura sin fronteras). En C. Lomas (Coord.), *Textos literarios y contextos escolares* (pp. 149-178). Barcelona: Graó.
- Jover, G. (2011). El currículo oficial de lengua y literatura en la educación secundaria. En U. Ruiz Bikandi (Coord.), *Lengua castellana y literatura. Complementos de formación disciplinar* (pp. 27-38). Barcelona: Graó.
- Jung, R. (2014). *El libro de los relatos perdidos de Bamberg*. Barcelona: Vicens Vives.
- Juri, S. (2010). Sobre los libros de juego intertextual con los cuentos populares. En A. Mendoza y C. Romea (Coords.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 43-55). Barcelona: Horsori.

- Juristo, J.A. (22 de abril de 2011). ¿Hacia una nanoliteratura? *Cuartopoder.es*. En <https://www.cuartopoder.es/detrasdelsol/%C2%BFhacia-una-nanoliteratura/29>.
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, 22 (11), 191-210. En <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83411213>.
- Lagmanovich, D. (2006a). *El microrrelato. Teoría e historia*. Palencia: Menoscuarto.
- Lagmanovich, D. (2006b). La extrema brevedad: microrrelatos de una o dos líneas. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 32. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1431040>.
- Lagmanovich, D. (2011). En el territorio de los microtextos. *El Cuento en Red. Revista Electrónica de Teoría de la Ficción Breve* (23), 3-8. En http://cuentoenred.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php?id_fasciculo=547.
- Landero, L. (2008). El oficio de escritor. En C. Lomas (Coord.), *Textos literarios y contextos escolares* (pp. 221-230). Barcelona: Graó.
- Lara, M. (Ed.) (2004). *Once de marzo. Antología de haikus desde Lucena*. Lucena: Delegaciones de Publicaciones y Educación del Ayuntamiento de Lucena.
- Lara, M. (Ed.) (2005). *Haikus del mal amor*. Málaga: Diputación Provincial de Málaga.
- Lara, M. (2007). *El invernadero de nieve*. Burgos: DVD Ediciones
- Larrea, M.I. (2001-2002). El microcuento en Hispanoamérica. *Revista Electrónica: Documentos Lingüísticos y Literarios UACH* (24-25), 29-36. En http://www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=140.
- Latorre, A. (2010). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lázaro, H. (13 de enero de 2013). <<El Haiku es una poesía tradicional japonesa que se centra en la natuzaleza>>. *La Verdad*.
- Lentzen, M. (1998). Formas líricas breves. El <<haiku>> en las obras poéticas de Juan José Domenchina y Ernestina de Champourcín. En F. Sevilla y C. Alvar (Eds.), *Actas del XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas AIH, II* (pp. 695-702). Centro Virtual Cervantes.
- Lew, S. (2014, 31 diciembre). *Microrrelatos ilustrados* [Mensaje en Blog]. En <http://microrelatosilustrados.blogspot.com>.
- Lomas, C. (2008). Retorno a los días colegiales (Los años de la escuela en la literatura). En C. Lomas (Coord.), *Textos literarios y contextos escolares* (pp. 15-56). Barcelona: Graó.

- López, M. (2007). ¡Escribamos un haiku! *Revista de Didáctica MarcoELE* (6), 1-5. En <http://marcoele.com/descargas/6/lopez-haiku.pdf>.
- López, S. (2010). Crisis analógica, futuro digital. En Meddia, cultura i comunicació (Eds.), *Actas del IV Congreso Online del Observatorio para la Cibersociedad*. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3324009>.
- López, J. (2013). El verso si breve dos veces bueno: la poesía como herramienta en la enseñanza de ELE. En P.J. Molina (Ed.), *Actas de las V Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre 2013* (pp. 115-126). Chipre: Universidad de Chipre.
- López, J. (2014). El poema breve se hace leve: haikus en el aula de ELE. En N.M. Contreras (Ed.), *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 873-882). En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=564835>.
- López, A. y Encabo, E. (2006). *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un enfoque sociocrítico*. Barcelona: Octaedro.
- Lorenzano, L. (2000). El cartón cuenta un cuento. Presencia y ausencia narrativa en el cartón de actualidad político/social. *El Cuento en Red. Revista electrónica de teoría de la ficción breve*, 1 (1), 32-36. En http://cuentoenred.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php?id_fasciculo=251.
- Lorenzo, B. (2011, 9 noviembre). *Relatos para leer de pie...* [Mensaje en Blog]. En <http://relatosparaleerdepie.blogspot.com>.
- Lozano, G. (2010). *La magia de las palabras: narraciones desde el aula para disfrutar y trabajar*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia. En [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=6377&RASTRO=c943\\$m4331,4330&IDTIPO=246](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=6377&RASTRO=c943$m4331,4330&IDTIPO=246).
- Marín, J.M. (Ed.) (2000). *Rimas y leyendas*. Madrid: Edelvives.
- Marina, J.A. (2011). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J.A. (2015). *Despertad al diplodocus. Una conspiración educativa para transformar la escuela... y todo lo demás*. Barcelona: Planeta.
- Marinkovich, J. (2004). Aproximaciones al análisis intertextual del discurso científico. *Revista Signos*, 48 (33), 117-128.
- Martínez, A. (2011). Lectura y escritura académica. Procesos reflexivos en una experiencia de formación docente. Ponencia presentada en el *Tercer Congreso*

- Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*, 5-7 de septiembre, Barcelona.
- Martínez, J.E. (2001). *La intertextualidad literaria*. Madrid: Cátedra.
- Martínez, M. (2013). Palabras con descuento. Minificción y twittertura en el aula ele. *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania*, 5 (2), 6-23. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5292550>.
- Mata, J. (2008). La edad de Aquiles o la futilidad de la literatura. En C. Lomas (Coord.), *Textos literarios y contextos escolares* (pp. 119-134). Barcelona: Graó.
- Mayr, G. (13 noviembre 2008). *Francisca Noguero: <<La minificción es un espacio de libertad>>*. [Mensaje en blog]. En <http://eljineteinsomne2.blogspot.com.es/2008/11/francisca-noguero-minificcion-es-un.html>.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2010). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Méndez, A. (2012). *Los girasoles ciegos*. Barcelona: Anagrama.
- Mendoza, A. (Coord.) (2000). *Lecturas de museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Barcelona: Servicio de Publicaciones UB.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro entre las aportaciones del texto con las del lector*. Castilla-La Mancha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2008). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- Mendoza, A. (2010a). La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector. En A. Mendoza y C. Romea (Coords.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 143-174). Barcelona: Horsori.
- Mendoza, A. (2010b). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, 21-33.
- Mendoza, A. (2012a). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. (2012b). Leer hipertextos de papel: sobre el lector y sus hipervínculos cognitivos. En A. Mendoza (Coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 73-99). Barcelona: Octaedro.
- Millás, J.J. (2001). *Articuentos*. Barcelona: Alba.
- Mion, H.J. (2013, 15 octubre). *Nanorrelatos* [Mensaje en Blog]. En <http://sibreve.blogspot.com>.

- Monreal, C. (2000). *La creatividad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Montero, C. (1991). Con Mafalda en clase de español. En S. Montesa y A.M. Garrido, *El español como lengua extranjera, de la teoría al aula: actas del tercer Congreso Nacional de ASELE* (pp. 247-252). Málaga: Universidad de Málaga. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1959510>.
- Montero, R. (17 de septiembre de 2015). Aquel niño. *El País*. En http://elpais.com/elpais/2015/09/15/eps/1442337607_360525.html.
- Monterroso, A. (2000). *La oveja negra y demás fábulas*. Suma de Letras.
- Morata, M. (2009). *Cuentos con (co)razón para aprendices de filósofo*. Murcia: DM.
- Morata, M. (2011). *Las vidas del agua*. Granada: GEU.
- Morata, M. (2012a). *Confieso que una vez acosé. Confieso que una vez fui acosado*. Granada: GEU.
- Morata, M. (2012b). *Mami, ¿a que María no es tonta?* Granada: GEU.
- Morata, M. (2012c). *Papi, ¿los niños juegan con muñecas?* Granada: GEU.
- Morata, M. (2013). *El ángel que quería ser niña*. Granada: GEU.
- Morote, E. (2012). *Desarrollo de la capacidad creativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura para la formación inicial del alumnado del Grado de Primaria. Una investigación en el aula*. (Tesis de Maestría). Universidad de Murcia, Murcia.
- Morote, E. (2013). Educar y enseñar, desde Secundaria hasta el Grado de Primaria en Magisterio, en el marco de una democracia vulnerada. Mesa redonda realizada en *I Congreso Internacional y II Nacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*, mayo, Murcia.
- Morote, E. (Ed.). (2014). *HAIKUS. Palabra e imagen*. AMPA del IES Felipe de Borbón y Concejalía de Educación, Cultura y Juventud (Ayuntamiento de Ceutí).
- Morote, E. (2015a). Fundamentación científica de la Didáctica de la Lengua. En Guerrero, P. y Caro, M.T. (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 29- 45). Madrid: Pirámide.
- Morote, E. (2015b). Fomento de la escritura: hipertextos en el aula. Microficciones: invención transgresora. En Guerrero, P. y Caro, M.T. (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 313- 328). Madrid: Pirámide.
- Moure, G. (2008). Contra los chupadores de ojos. En C. Lomas (Coord.), *Textos literarios y contextos escolares* (pp. 209-218). Barcelona: Graó.
- Multimedia Time Organizer* (v4.xx) [Programa informático]. Molina de Segura: Black Cat Network.

- Narbona, R. (2011, 29 diciembre). *Sobre Constantino Cavafis (esperando a los persas)* [Mensaje en blog]. En <http://rafaelnarbona.es/?p=199>.
- Navarro, J. (2008). *Mejora de la creatividad en el aula de primaria* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). En <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/3049/1/NavarroLozano.pdf>.
- Navarro, R. (Ed.). (2009). *Novelas Ejemplares*. Barcelona: Edebé.
- Navarro, R. (2013). El espectáculo invisible: las claves del microrrelato a través de los textos de Ana María Shua. *Castilla. Estudios de Literatura* (4), 249-269. En <http://www5.uva.es/castilla/index.php/castilla/article/view/222>.
- Neuman, A. (2014, 27 diciembre). *Microrréplicas* [Mensaje en Blog]. En <http://andresneuman.blogspot.com>.
- Nieto, S. (Ed.). (2010). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Dykinson.
- Noguerol, F. (2008). Minificción e imagen: cuando la descripción gana la partida. En I. Andrés-Suárez y A. Rivas (Eds.), *La era de la brevedad. El microrrelato hispánico, Actas del IV Congreso Internacional de Minificción* (pp. 183-206). Palencia: Menoscuarto.
- Observatorio de Lectura y el Libro (2016a). *El sector del libro en España. 2013-2015*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirect/estudios-e-informes/elaborados-por-el-observatoriolect.html>.
- Observatorio de Lectura y el Libro (2016b). *Los libros infantiles y juveniles en España. 2014-2015*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirect/estudios-e-informes/elaborados-por-el-observatoriolect.html>.
- Oviedo, R. (2008). Los raudos espejos del desencanto (guiños entre el microcuento español e hispanoamericano). En I. Andrés-Suárez y A. Rivas (Eds.), *La era de la brevedad. El microrrelato hispánico, Actas del IV Congreso Internacional de Minificción* (pp. 469-487). Palencia: Menoscuarto.
- Paseos.net (2014). *Clarea el día. Antología de haiku en castellano*. Mandala Ediciones
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

- Pérez, C. (2002). Escritura creativa y poesía en la enseñanza de lenguas. *Publicaciones* (32), 105-121. En <http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2327/2488>.
- Pérez, J.F. y Porras, M.V. (2006). *A la intemperie*. Lucena: Delegación de Cultura y Patrimonio del Ayuntamiento de Lucena.
- Prado, J. (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Proyecto de Centro (s.f.). *Proyecto interdisciplinar, innovador y original en el IES Felipe de Borbón de Ceutí. La Microficción Literaria para una educación competencial* [Artículo en sitio web]. En https://www.educarm.es/home?p_p_id=educarm2novedades_WAR_educarm2novedadesportlet&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&codContenido=70499.
- Proyecto de Innovación e Investigación Educativa (s.f.). *La educación en Ceutí ante un nuevo y ambicioso Proyecto de Innovación e Investigación Educativa* [Artículo en sitio web]. En http://www.educarm.es/home?p_p_id=educarm2novedades_WAR_educarm2novedadesportlet&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&codContenido=68994.
- Pujals, G. (2012). Lectura hipertextual e inferencias lectoras. Ejemplos en álbumes ficcionales. En A. Mendoza (Coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 135-148). Barcelona: Octaedro.
- Pujante, B. (2008). Minificción y título. En I. Andrés-Suárez y A. Rivas (Eds.), *La era de la brevedad. El microrrelato hispánico, Actas del IV Congreso Internacional de Minificción* (pp. 245-259). Palencia: Menoscuarto.
- Pujante, B. (2013). *El microrrelato hispánico (1988-2008): teoría y análisis*. (Tesis Doctoral, Universidad de Murcia). En <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/36177>.
- Real Academia Española. Ficción. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=Hqnhtmk>.
- Reyes, G. (1984). *Polifonía textual. La citación en el relato literario*. Madrid, Gredos.
- Rincón del haiku. En <http://www.elrincondelhaiku.org/>.

- Rincón, F. (2010). La enseñanza de la literatura en la última década. En C. Lomas y A. Osoro (Coords.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 223-233). Madrid: Paidós.
- Roas, D. (2008). El microrrelato y la teoría de los géneros. En I. Andrés-Suárez y A. Rivas (Eds.), *La era de la brevedad. El microrrelato hispánico, Actas del IV Congreso Internacional de Minificción* (pp. 47-76). Palencia: Menoscuarto.
- Robinson, K. (2009). *El Elemento*. Barcelona: Grijalbo. En <http://craig.com.ar/biblioteca/El%20elemento%20%20Descubrir%20tu%20pasi%20F3n%20lo%20cambia%20todo%20-%20Ken%20Robinson.pdf>.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas*. Barcelona: Grijalbo.
- Ródenas de Moya, D. (2008). El microrrelato en la estética de la brevedad del Arte Nuevo. En I. Andrés-Suárez y A. Rivas (Eds.), *La era de la brevedad. El microrrelato hispánico, Actas del IV Congreso Internacional de Minificción* (pp. 77-121). Palencia: Menoscuarto.
- Rodríguez, A.F. (1996). Creatividad y formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 25, 125-132. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117897>.
- Romea, C. (2003). El impacto del discurso literario y audiovisual. La iconotextualidad como motivación del intertexto lector. En A. Mendoza Fillola y P. C. Cerrillo (coords.), *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 300-436). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Romea, C. (2008). ¿Cómo leemos en la era de Bill Gates? Una mirada postmoderna a los textos. En A. Mendoza (Coord.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 91-103). Barcelona: editorial Horsori.
- Romea, C. (2009). Qué miramos. Qué vemos. Qué leemos. Los medios como guiño para adquirir competencias. *Aula de Innovación Educativa*, 183-184, 75-76.
- Romea, C. (2013). Minificción hipertextual. Dos líneas de poema como germen de un relato. *Splendor in the Grass* (1961). En L. P. Candelas, R. Jiménez, M. F. Romero y S. Sánchez (Coords.). *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI*. GEU Editorial: Granada.
- Romero, P.J. (21 de diciembre de 2008). La poesía de la experiencia: origen y razón de ser en España. *Ideal.es*. En <http://www.ideal.es/almeria/20081221/opinion/poesia-experiencia-origen-razon-20081221.html>.

- Rubio, J. (1987). <<La difusión del *haiku*: Díez-Canedo y la revista *España*>>. *Cuadernos de Investigación Filológica* (12-13), 83-100. En <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/cif/article/view/2127/1996>.
- Ruiz, M.M. (2012). Hipertextos, metaficción y fantasía, en *Corazón de tinta*. En A. Mendoza (Coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 149-164). Barcelona: Octaedro.
- Sánchez-Enciso, J. (2008). *(Con)vivir en la palabra. El aula como espacio comunitario*. Barcelona: Graó.
- Sánchez-Enciso, J. (2011). Otra manera de decir <<Te quiero>>: una secuencia para introducir la lírica contemporánea en la Educación Secundaria. En U. Ruiz Bikandi (Coord.), *Lengua castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 51-68). Barcelona: Graó.
- Saneleuterio, E. (2008). Sensibilización poética en ELE. En J. Martí (Coord./Ed.), *II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE* (pp. 325-338). Valencia: Universidad de Valencia.
- Sanjuan, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos* (7), 85-100. En https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2011.07.07.
- Sanjuan, M. (2013). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia. Revista Internacional de Estudios Literarios* (8), 155-178. En <http://ojs.impossibilia.org/index.php/impossibilia/article/view/105>.
- Sarajlić, I. (2003). *Una calle para mi nombre*. Lucena: Excmo. Ayuntamiento de Lucena. Delegación de Publicaciones.
- Serrano, F.J. (1999). Análisis de relatos. En J. Sáez et al., *Cuentos pedagógicos, relatos educativos*, 33-71. Murcia: DM.
- Sierra i Fabra, J. (2007). *Las alas del sol*. Madrid: SM.
- Shua, A.M. (2009). *Cazadores de letras. Minificción reunida*. Madrid: Páginas de Espuma.
- Simic, Ch. (2003). *Desmontando el silencio*. Lucena: Excmo. Ayuntamiento de Lucena. Delegación de Publicaciones.
- Soseki, N. (2013). *Tintes del cielo*. Gijón: Satori.
- Studzińska, J. (2011). El haiku en la poesía hispánica. *Romanica.doc*, 2 (1), 1-11. En <http://www.romdoc.amu.edu.pl/studzinska.html>.

- TED Talks (Productores). (2007, 6 enero). Ken Robinson dice que las escuelas matan la creatividad. En <https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbY>.
- Tejerina, I. (2002). Rafael Alberti y la literatura infantil. En P. Guerrero (Ed.), *Rafael Alberti* (pp. 297-316). Alicante: Aguaclara.
- Tortosa, A. y León, E. (2011). *Camino de mi casa*. Barcelona: Thule Ediciones S.L.
- Urbán, M. (25 de octubre de 2015). La Unión Europea quiere acabar con el derecho de asilo. *Eldiario.es*. En http://www.eldiario.es/euroblog/Union-Europea-quiere-acabar-derecho_6_445215497.html.
- Vacas, R. (2006). *Consumir preferentemente*. Madrid: Anaya.
- Vicent, M. (8 de noviembre de 2015). Qué pasará. *El País*. En http://elpais.com/elpais/2015/11/06/opinion/1446816166_361151.html.
- Vicente, J.A. y Vicente, P.A. (2013). *Enseñar y aprender lengua*. Madrid: Síntesis.
- Villarrubia, A. (2010). Una habitación para la propia literatura. En Y. Gracida y C. Lomas (Coords.), *Textos de Didáctica de la Lengua y de Literatura. La educación literaria en el bachillerato* (pp. 51-62). Barcelona: Graó.
- Zavala, L. (2008). La minificción audiovisual: hacia un nuevo paradigma en los estudios de la minificción. En I. Andrés-Suárez y A. Rivas (Eds.), *La era de la brevedad. El microrrelato hispánico, Actas del IV Congreso Internacional de Minificción* (pp. 207-229). Palencia: Menoscuarto.
- Zavala, L. (2009). Los estudios sobre minificción: Una teoría literaria en lengua española. *El Cuento en Red. Revista Electrónica de Estudios sobre la Ficción Breve*, 19, 37-44. En <http://cuentoenred.xoc.uam.mx/busqueda.php>.
- Yezzed, F. (2008). Poema en prosa vs. minificción: Concepciones genéricas y críticas. *El Cuento en Red. Revista Electrónica de Estudios sobre la Ficción Breve*, 17, 1-20. En <http://cuentoenred.xoc.uam.mx/busqueda.php>.
- Yezzed, F. (2009). Nana Rodríguez: La ficción breve y la poesía son géneros muy cercanos en mi caso. *El Cuento en Red. Revista Electrónica de Estudios sobre la Ficción Breve*, 20, 72-75. En <http://cuentoenred.xoc.uam.mx/busqueda.php>.

VII

ANEXOS

7.1. ANEXOS DE INSTRUMENTOS Y RESULTADOS DEL ANTECEDENTE DE LA INVESTIGACIÓN (TFM)

7.1.1. CUESTIONARIO INICIAL (C1) Y RESULTADOS SOBRE RASGOS DE LA PERSONA CREATIVA

PERSONA CREATIVA					
	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
Rasgos cognitivos					
1. Con fluidez expresiva y de asociación de ideas					
2. Original e imaginativo					
3. Con hábito de lectura y escritura creativa					
4. Poseo sentido artístico/estético					
5. Con capacidad crítica y una mente abierta a posibilidades no dadas					
Rasgos de personalidad...					
6. Poseo alta autoestima, autoconfianza					
7. Libre (por mi competencia lingüística y comunicativa en general)					
8. Con capacidad ilusionante, apasionado/a					
9. Curioso/a intelectualmente					
10. Atraído/a por la novedad y la complejidad					
11. Con interés por el conocimiento y la comunicación					
12. Con capacidad persuasiva					
Teniendo en cuenta los indicadores anteriores, añade la matización que creas oportuna.					

TABLA VII.1. Cuestionario –persona creativa- (C1)

PERSONA CREATIVA					
Me considero...	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
Rasgos cognitivos					
1. Con fluidez expresiva y de asociación de ideas	- 0%	3 5%	37 57%	23 35%	2 3%
2. Original e imaginativo	- 0%	13 20%	28 43%	23 35%	1 2%
3. Con hábito de lectura y escritura creativa	4 6%	22 34%	20 31%	17 26%	2 3%
4. Poseo sentido artístico/estético	- 0%	25 39%	25 38%	13 20%	2 3%
5. Con capacidad crítica y una mente abierta a posibilidades no dadas	- 0%	3 5%	22 34%	32 49%	8 12%
Rasgos de personalidad...					
6. Poseo alta autoestima, autoconfianza	1 2%	6 9%	25 38%	27 42%	6 9%
7. Libre (por mi competencia lingüística y comunicativa en general)	- 0%	4 6%	37 56%	20 32%	4 6%
8. Con capacidad ilusionante, apasionado/a	- 0%	4 6%	20 31%	28 43%	13 20%
9. Curioso/a intelectualmente	- 0%	1 2%	20 31%	34 52%	10 15%
10. Atraído/a por la novedad y la complejidad	- 0%	3 5%	17 26%	32 49%	13 20%
11. Con interés por el conocimiento y la comunicación	- 0%	1 2%	20 31%	35 53%	9 14%
12. Con capacidad persuasiva	1 2%	10 15%	25 38%	22 34%	7 11%
Teniendo en cuenta los indicadores anteriores, añade la matización que creas oportuna. - “En general, me considero una persona con muchas ganas de trabajar y aprender. El inconveniente que muchas veces produce que no se refleje mi trabajo realizado es la falta de confianza en mí misma, quizás por la timidez o vergüenza a equivocarme”.					

- “En ocasiones, en el contexto del aula no es sencillo crear situaciones creativas, como he podido comprobar durante el periodo de prácticas escolares. No obstante, en este desafío de innovar en el aula el que hace más especial, si cabe, la profesión docente. He comprobado cómo los talleres de creación literaria favorecen la creatividad en el aula”.
- “Me considero creativo según la asignatura. Hay algunas que me atraen lógicamente más que otras y hace que me muestres más interés”.
- “Soy una persona capaz de superar retos que se me plantean ya que suelo insistir en las cosas cuando no soy capaz de hacerlas”.
- “Normalmente, construyo impresiones mentales sobre los conceptos, pero no los expreso con palabras, ni siquiera en mi mente”.
- “Soy una persona muy creativa, pero algunas veces no tengo la confianza para expresar mis ideas”.
- “Me cuesta mucho expresarme, pero considero que si he llegado hasta aquí, mejor o peor pero me expreso”.
- “Me considero una persona bastante creativa pero no en el campo de las letras sino en el plástico, aunque nunca he tenido la oportunidad de comprobarlo porque nunca me he decidido a escribir”.

TABLA VII.2. C1: resultados en tantos por ciento y comentarios de los alumnos

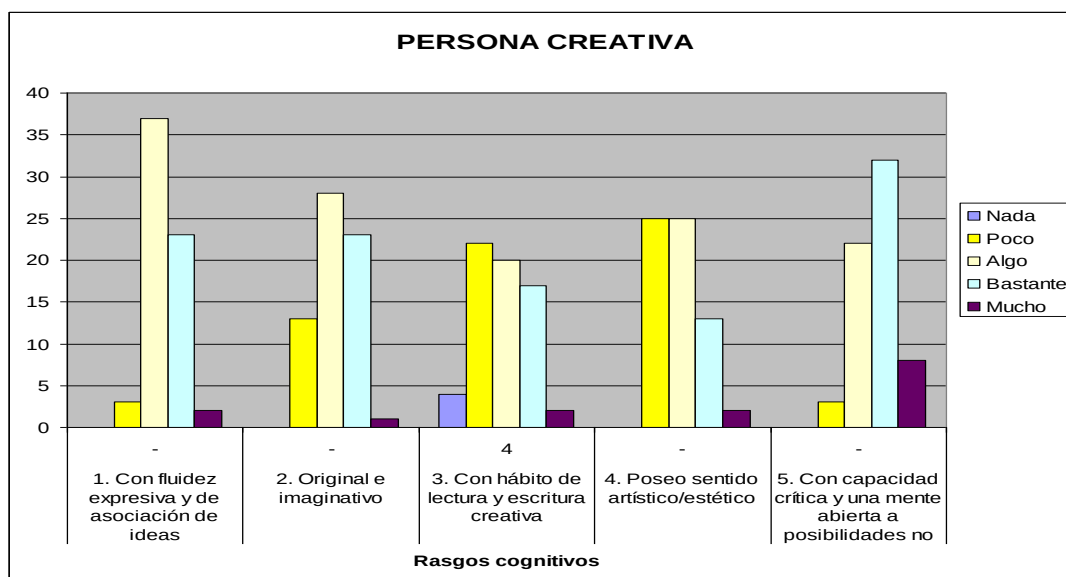


Figura VII.1. Rasgos cognitivos

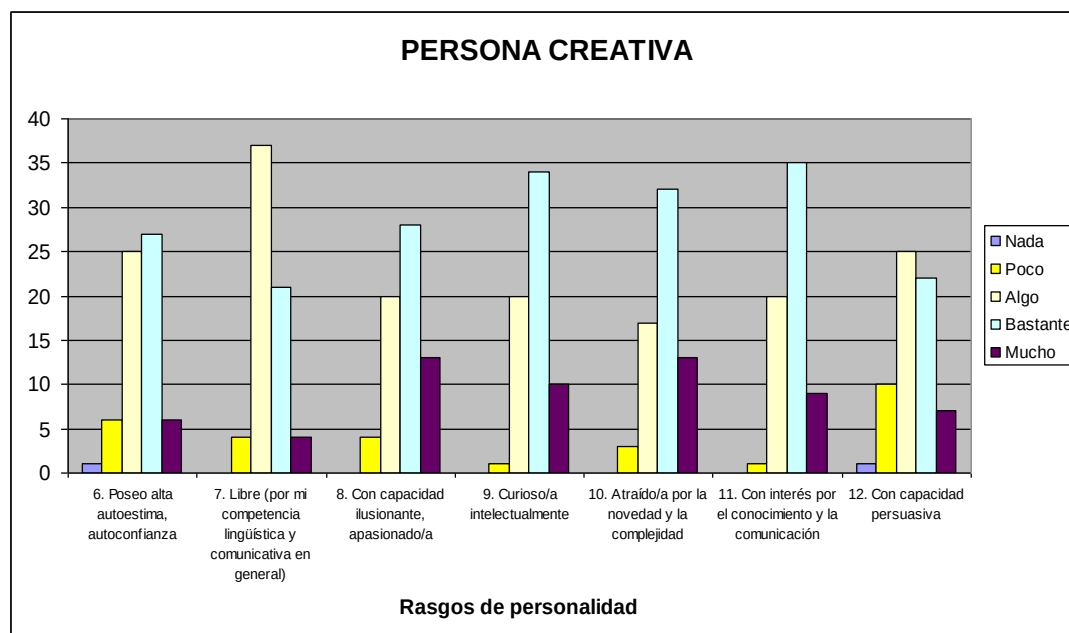
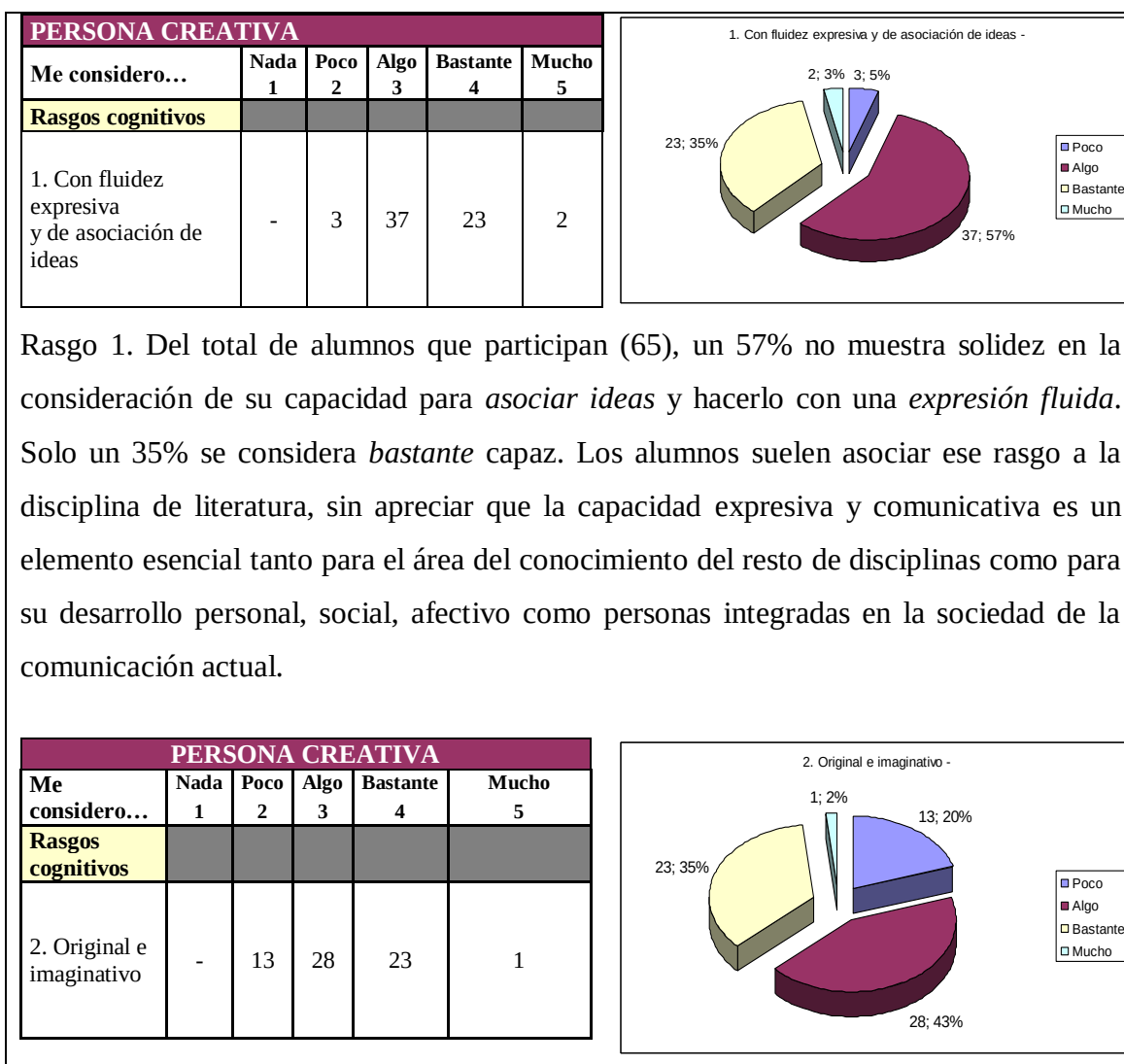
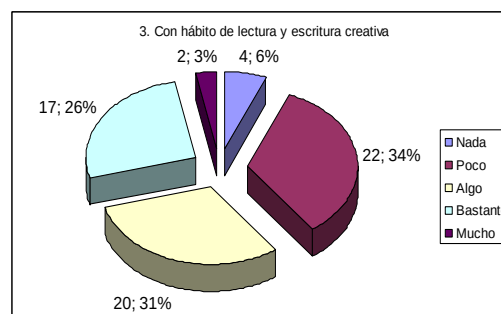


Figura VII.2. Rasgos de personalidad



Rasgo 2. Las respuestas al indicador “*original e imaginativo*” están más repartidas: un 20% *poco* y un 43% *algo* dan un porcentaje superior a la mitad de los alumnos que no aprecian, en sus rasgos de personalidad creativa, su capacidad imaginativa y de ser original. Aunque se aprecian brotes en ese 35% que se considera *bastante* original e imaginativo.

PERSONA CREATIVA					
Me considero...	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
Rasgos cognitivos					
3. Con hábito de lectura y escritura creativa	4	22	20	17	2

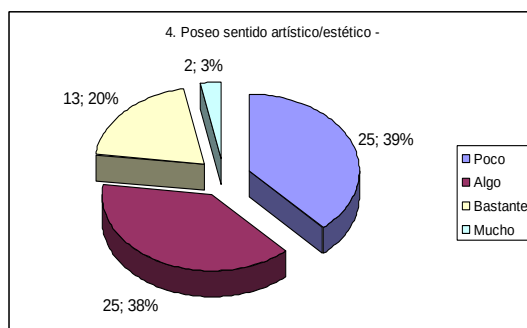


Rasgo 3. El rasgo asociado a los *hábitos de lectura y escritura creativa* indica que un 65% (suma de *poco* y *algo*) de los alumnos no está suficientemente familiarizado ni con la escritura creativa ni con la lectura, tan necesaria para la primera. Apenas un 26% (*bastante*) asocia a su personalidad creativa la lectura y la escritura con intención altamente estética y comunicativa. Y un 6% (*nada*) dice no tener ninguna experiencia de escritura creativa en el aula.

ACLARACIONES DE LOS ALUMNOS EN LOS CUESTIONARIOS:

- “Me considero una persona bastante creativa pero no en el campo de las letras sino en el plástico, aunque nunca he tenido la oportunidad de comprobarlo porque nunca me he decidido a escribir”.
- “Normalmente, construyo impresiones mentales sobre los conceptos, pero no los expreso con palabras, ni siquiera en mi mente”.
- “Soy una persona muy creativa, pero algunas veces no tengo la confianza para expresar mis ideas”.
- “Me cuesta mucho expresarme, pero considero que si he llegado hasta aquí, mejor o peor pero me expreso”.

PERSONA CREATIVA					
Me considero...	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
Rasgos cognitivos					
4. Poseo sentido artístico/estético	-	25	25	13	2



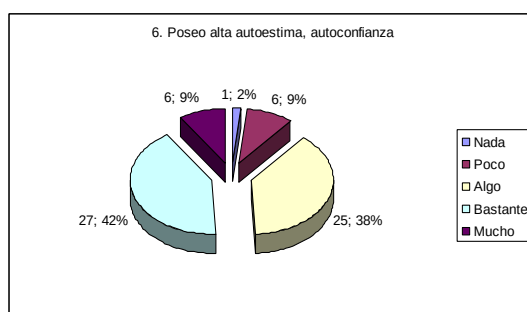
Rasgo 4. En coherencia con el rasgo anterior, un significativo 77% (*poco y algo*) reconoce no *poseer sentido artístico o estético*. Un 20% afirma poseer *bastante* sentido artístico o estético.

PERSONA CREATIVA					
Me considero...	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
Rasgos cognitivos					
5. Con capacidad crítica y una mente abierta a posibilidades no dadas	-	3	22	32	8



Rasgo 5. En contraste con el anterior, un 61% (*bastante y mucho*) admite poseer, claramente, *capacidad crítica y una mente abierta a posibilidades no dadas*. Y un 34% reconoce poseer *algo* ese rasgo propio de la personalidad creativa.

PERSONA CREATIVA					
Me considero...	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
Rasgos de personalidad...					
6. Poseo alta autoestima, autoconfianza	1	6	25	27	6



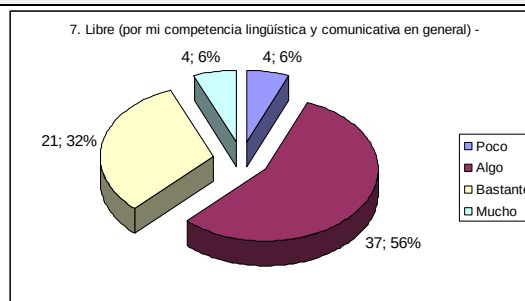
Rasgo 6. El indicador de la *autoestima y autoconfianza* arroja resultados positivos: un 51% reconoce poseer ese rasgo sobradamente (*bastante y mucho*) y un 38% *algo*.

ACLARACIONES DE LOS ALUMNOS EN LOS CUESTIONARIOS:

- “En general, me considero una persona con muchas ganas de trabajar y aprender. El inconveniente que muchas veces produce que no se refleje mi trabajo realizado es la falta de confianza en mí misma, quizás por la timidez o vergüenza a equivocarme”.
- “Soy una persona muy creativa, pero algunas veces no tengo la confianza para

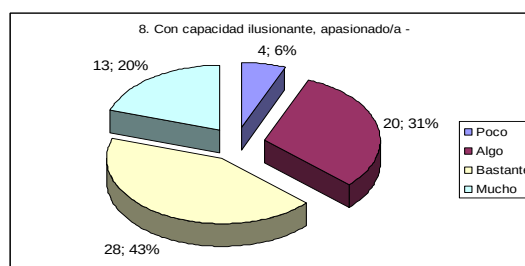
expresar mis ideas”.

PERSONA CREATIVA					
Me considero...	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
Rasgos de personalidad...					
7. Libre (por mi competencia lingüística y comunicativa en general)	-	4	37	21	4



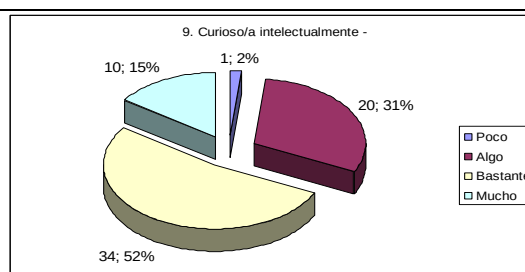
Rasgo 7. El rasgo de la *libertad* surgida de la capacidad o dominio de la expresión arroja estos datos: un 62% de los alumnos apenas se sienten libres por ese dominio expresivo (*poco* y *algo*), apenas dominan la palabra en la comunicación, lo cual enlaza con su reconocida escasa fluidez verbal o expresiva; un 32 % afirma sentirse *bastante* libre, por tanto, dominar esa competencia.

PERSONA CREATIVA					
Me considero...	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
Rasgos de personalidad...					
8. Con capacidad ilusionante, apasionado/a	-	4	20	28	13



Rasgo 8. *Con capacidad ilusionante y apasionados* encontramos un 63% de los alumnos. Y un 31% dice poseer algo de esa capacidad. Este rasgo se aprecia avanzado el taller. Quizá ese entusiasmo ande atenazado por el agobio del que, continuamente, se quejan: muchas horas en el centro y muchas asignaturas.

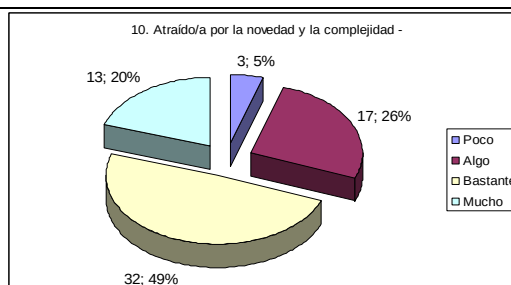
PERSONA CREATIVA					
Me considero...	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
Rasgos de personalidad...					
9. Curioso/a intelectualmente	-	1	20	34	10



Rasgo 9. Un 67% de los alumnos se consideran curiosos intelectualmente (*bastante* y *mucho*). Y un 31% solo muestran *algo* de curiosidad intelectual. Un 2%, *nada*. Ciertamente, este rasgo no encaja con lo observado: apenas leen por placer, apenas leen con intención de ampliar conocimiento de cualquiera de las distintas asignaturas más allá de los apuntes fotocopiados y, durante el taller, solo con insistencia por parte de la

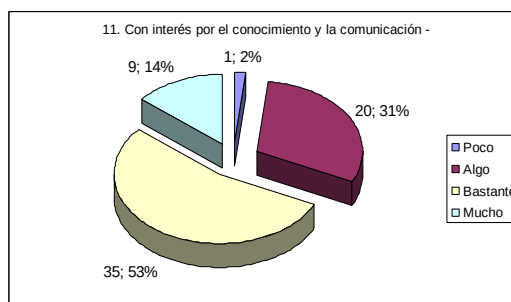
profesora y con lectura en voz alta por su parte, acaban cogiendo entre sus manos los libros que se ponen sobre la mesa para incitar a la lectura de poesía.

PERSONA CREATIVA					
Me considero...	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
Rasgos de personalidad...					
10. Atraído/a por la novedad y la complejidad	-	3	17	32	13



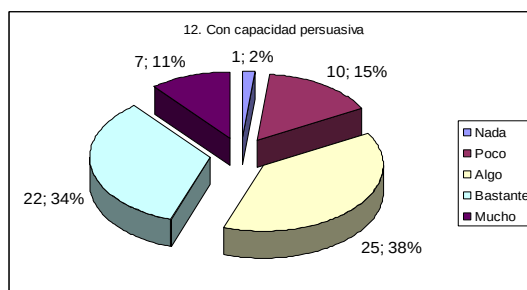
Rasgo 10. También un porcentaje elevado se manifiesta *atraído por la novedad y la complejidad* de los temas o los problemas que se planteen: un 69% posee ese rasgo sobradamente (*bastante y mucho*) y un 26% *algo*.

PERSONA CREATIVA					
Me considero...	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
Rasgos de personalidad...					
11. Con interés por el conocimiento y la comunicación	-	1	20	35	9



Rasgo 11. Un 67% muestra *interés por el conocimiento y la comunicación* como rasgos de personalidad propios de la persona creativa (*bastante y mucho*). Y un 31% muestra *algo* de interés por conocer y comunicarse. Estos dos últimos rasgos son coherentes en sus respuestas y enlazan con el 9. Es, sobre todo, al final del taller, en la tarea de divulgación grupal de sus creaciones, donde encuentran el gusto por la comunicación, necesaria para crear climas idóneos en el aula y para despertar el interés o la motivación de los demás.

PERSONA CREATIVA					
Me considero...	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
Rasgos de personalidad...					
12. Con capacidad persuasiva	1	10	25	22	7



Rasgo 12. El rasgo de la *capacidad persuasiva* dicen poseerlo (entre *mucho y bastante*) un 45% de los alumnos; un 38%, algo y un 15%, poco. Enlazado con la *capacidad*

expresiva, poco reconocida entre sus características, es reconocible también en los momentos de la intervención oral grupal de presentación de sus creaciones. Si bien la persuasión requiere también de la técnica que proporciona el conocimiento de la argumentación, que no se trabaja en este taller.

TABLA VII.2. Resultados en gráficos y comentarios de los alumnos

7.1.2. CUESTIONARIO INICIAL (C2) Y RESULTADOS SOBRE DIFICULTADES QUE, EN EL ÁMBITO ACADÉMICO, LIMITAN EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD

DIFICULTADES que, en el ámbito académico, limitan el desarrollo de la creatividad...	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
1. Se fomenta el desarrollo de la imaginación en las clases					
2. Se busca la originalidad en las creaciones de los alumnos					
3. Tengo dificultades en la expresión oral y/o escrita					
4. Tengo experiencia previa en talleres de escritura creativa o dramatizaciones que hayan llevado a producciones propias y originales					
5. Tengo experiencia previa en el uso de herramientas TIC motivadoras que fomenten la participación activa, reflexiva y crítica (blog, wiki...) dentro del aula					
6. Mis profesores son creativos y contemplan la creatividad como objetivo básico					
7. Existe un vínculo motivador entre					

estudiantes y profesores					
8. Existe un clima pedagógico creativo favorable para el desarrollo de actividades					
9. Se programan eventos que favorecen el desarrollo de la creatividad en los estudiantes o estimulan/recompensan al alumno creativo					
10. Se promueve el pensamiento divergente en las clases					
11. Se fomenta la autonomía, autocontrol y responsabilidad de los alumnos en el proceso de aprendizaje					
12. Se atiende a factores motivacionales y emocionales (pasión, placer, motivación, interés) que favorecen procesos comprensivos y aprendizajes significativos					
13. La articulación teoría-práctica permite resolver situaciones concretas en mi futura práctica profesional					
Comenta, reflexivamente, qué otras dificultades encuentras...					

TABLA VII.3. Cuestionario –dificultades para la creatividad- (C2)

DIFICULTADES que, en el ámbito académico, limitan el desarrollo de la creatividad...	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
1. Se fomenta el desarrollo de la imaginación en las clases	2 3%	19 29%	29 45%	15 23%	- 0%
2. Se busca la originalidad en las creaciones de los alumnos	- 0%	21 32%	19 29%	16 25%	9 14%
3. Tengo dificultades en la expresión oral y/o escrita	4 6%	22 34%	30 46%	9 14%	- 0%

4. Tengo experiencia previa en talleres de escritura creativa o dramatizaciones que hayan llevado a producciones propias y originales	33 50%	18 28%	11 17%	2 3%	1 2%
5. Tengo experiencia previa en el uso de herramientas TIC motivadoras que fomenten la participación activa, reflexiva y crítica (blog, wiki...) dentro del aula	3 5%	20 31%	29 44%	13 20%	- 0%
6. Mis profesores son creativos y contemplan la creatividad como objetivo básico	2 3%	19 29%	35 54%	9 14%	- 0%
7. Existe un vínculo motivador entre estudiantes y profesores	5 8%	24 37%	28 42%	7 11%	1 2%
8. Existe un clima pedagógico creativo favorable para el desarrollo de actividades	- 0%	26 40%	27 41%	11 17%	1 2%
9. Se programan eventos que favorecen el desarrollo de la creatividad en los estudiantes o estimulan/recompensan al alumno creativo	11 17%	30 45%	18 28%	5 8%	1 2%
10. Se promueve el pensamiento divergente en las clases	- 0%	17 26%	31 48%	15 23%	2 3%
11. Se fomenta la autonomía, autocontrol y responsabilidad de los alumnos en el proceso de aprendizaje	1 2%	3 5%	24 37%	31 47%	6 9%
12. Se atiende a factores motivacionales y emocionales (pasión, placer, motivación, interés) que favorecen procesos comprensivos y aprendizajes significativos	3 5%	27 42%	30 45%	5 8%	- 0%
13. La articulación teoría-práctica permite resolver situaciones concretas en mi futura práctica profesional	2 3%	13 20%	23 35%	24 37%	3 5%
Comenta, reflexivamente, qué otras dificultades encuentras...					
-“Muchas prácticas son demasiado pautadas, por lo que debería haber una mayor					

libertad a la hora de realizarlas”.

- “Celeridad de algunos profesores a la hora de dar la sesión”.
- “La creatividad no se fomenta como debería, y más en una carrera como la nuestra que sería aún más necesario entre otras cosas por la gran masificación de las aulas y por la falta de motivación de los profesores”.
- “Todo lo anteriormente enunciado es bastante complicado que se de en clase, ya que las mismas están masificadas y aunque por parte del docente se pretenda conseguir tal aprendizaje creativo y motivador, la realidad es otra”.
- “La cantidad de alumnado matriculado en las clases dificulta el desarrollo de actividades creativas”.
- “La rigidez en cuanto al horario de algunos profesores”.
- “Desde mi punto de vista, para promover la creatividad en el alumno, el profesor debe, en primer lugar, adoptar una actitud de empatía a fin de conocer al alumnado y así proponer situaciones que realmente favorezca el aprendizaje” (Pedro Baeza Escudero)
- “Creo que la creatividad debe de surgir de uno mismo por placer, por pensamientos, y ser incentivada, pero no ser propuesta a la fuerza”.
- “La expresión oral es algo que, a lo largo de mi vida como estudiante, es algo que se ha fomentado poco hasta llegar a la Universidad, por lo que cuesta aclimatarse a eso en cuestión”.
- “La falta de interés que reina en las clases dificultando el aprendizaje al resto de compañeros”.
- “Quizá el poco tiempo de prácticas reales que tenemos para aplicar ideas creativas; y que a veces no podemos desarrollar todo nuestro potencial creativo por la acumulación de trabajos de distintas asignaturas”.
- “En general, los profesores no imparten sus clases con creatividad y no tienen en cuenta los temas de interés del alumnado”.
- “Falta expresarse de forma oral, o crear situaciones que, de manera natural, permitan la expresión.
- “En algunas asignaturas nos limitamos a estudiar y solo se tienen en cuenta las notas de los exámenes y muchas veces prácticas que no sirven para nada”.
- “El tiempo es el mayor problema para que la creatividad se fomente”.
- “La mayoría de los actuales docentes siguen actuando de forma tradicional, empleando la memoria como arma fundamental y el papel protagonista del maestro”.

- “No se fomenta la creatividad, la mayoría de actividades que realizamos llevan un guion muy claro sobre lo que hay que hacer”.
- “Las clases casi siempre son teóricas, el profesor se dedica a leer el libro y el power-point y muy pocas prácticas tienen que ver con lo que vamos a trabajar en el futuro”.
- “En la teoría fomentan el constructivismo, aprendizaje significativo, trabajo cooperativo... y finalmente nos vemos sometidos a una evaluación mediante examen tipo test que no valora ninguno de los principios que estudiamos”.
- “En muchas ocasiones, la teoría que estudiamos está muy distante y desligada de nuestro futuro trabajo”.
- “La poca idea de innovación, ser una mente cerrada”.
- “No contar con una guía teórica aumenta la dificultad. Es mi primera experiencia como estudiante con este tipo de metodología”.

TABLA VII.4. C2: resultados en tantos por ciento y comentarios de los alumnos

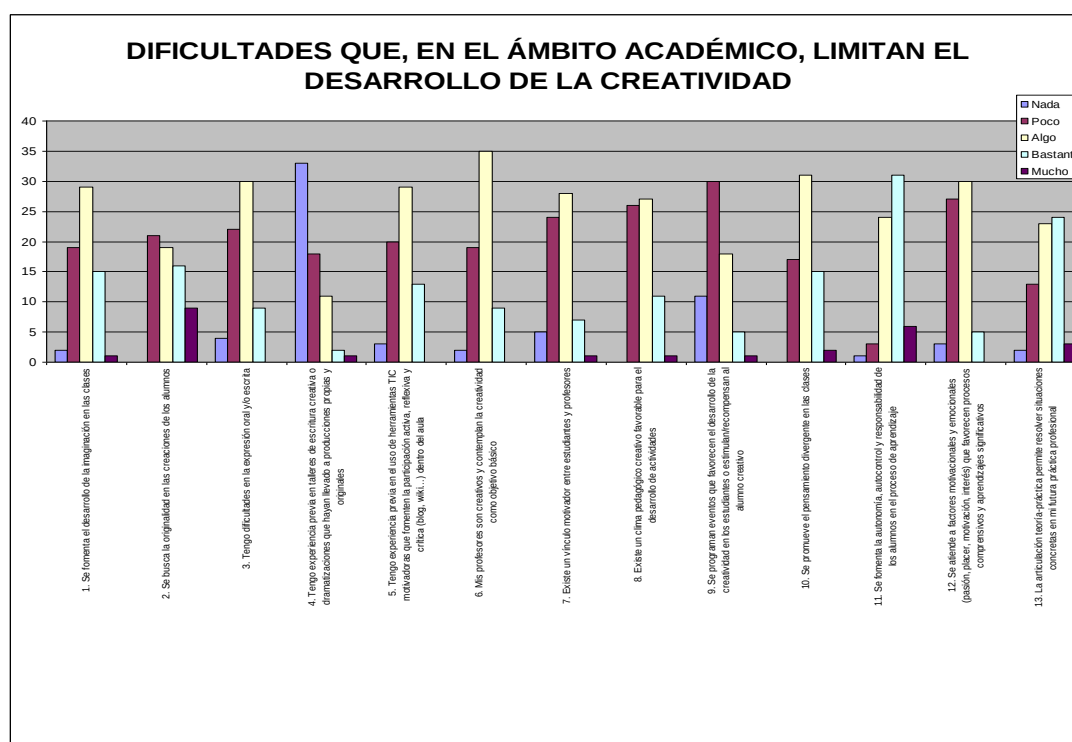
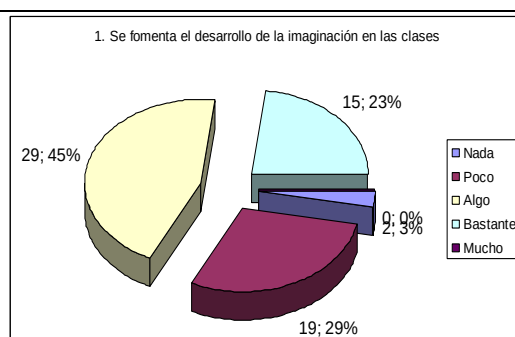


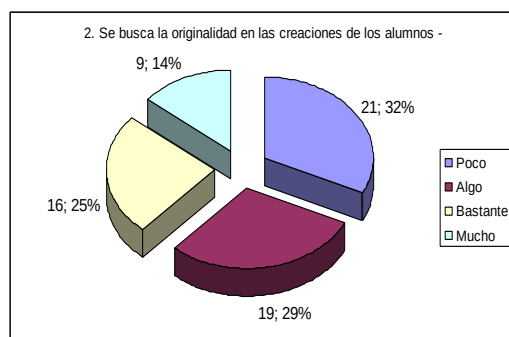
Figura VII.3. Dificultades que limitan la creatividad en el ámbito académico

DIFICULTADES que, en el ámbito académico, limitan el desarrollo de la creatividad...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
1. Se fomenta el desarrollo de la imaginación en las clases	2	19	29	15	0



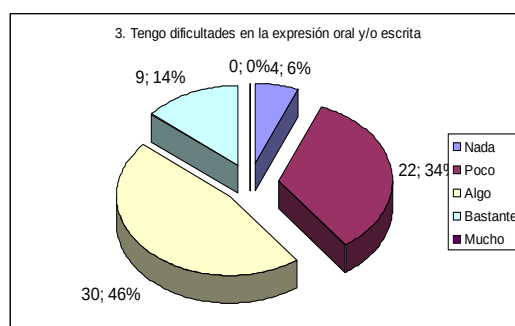
1. El escaso fomento de la imaginación en el aula está confirmado por el 77% de los encuestados (*nada, poco, algo*).

DIFICULTADES que, en el ámbito académico, limitan el desarrollo de la creatividad...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
2. Se busca la originalidad en las creaciones de los alumnos	0	21	19	16	9



2. Cuando los alumnos realizan sus creaciones o resuelven tareas en el aula, no aprecian que se pida de ellos ser originales, como lo confirma el 61% (*poco, algo*). Y, en relación con el anterior indicador y los rasgos del C1 vinculados, observamos coherencia en las respuestas, pues el 63% de los alumnos no se reconoce apenas ni imaginativo ni original (*poco, algo*).

DIFICULTADES que, en el ámbito académico, limitan el desarrollo de la creatividad...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
3. Tengo dificultades en la expresión oral y/o escrita	4	22	30	9	0



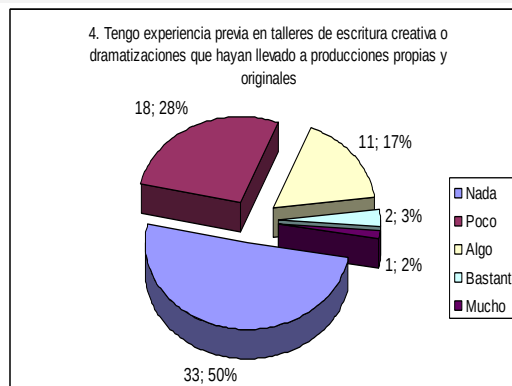
3. Una de las limitaciones más preocupantes entre quienes necesitarán de la palabra como elemento básico de la comunicación: las dificultades de expresión, tanto oral como escrita. Pero, curiosamente, el 86% de los alumnos no aprecia esa dificultad en ellos (*nada: 6%; poco: 34%; algo: 46%*). Sin embargo, en el cuestionario inicial, el 62% no reconocía tener una expresión fluida.

ACLARACIONES DE LOS ALUMNOS EN LOS CUESTIONARIOS:

- “La expresión oral es algo que, a lo largo de mi vida como estudiante, es algo que se ha fomentado poco hasta llegar a la Universidad, por lo que cuesta aclimatarse a eso en cuestión”.

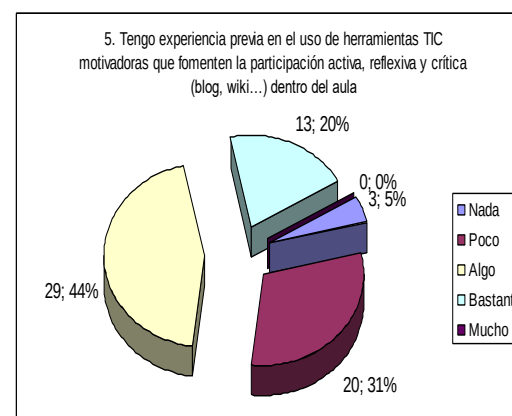
- “Falta expresarse de forma oral, o crear situaciones que, de manera natural, permitan la expresión”.

DIFICULTADES que, en el ámbito académico, limitan el desarrollo de la creatividad...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
4. Tengo experiencia previa en talleres de escritura creativa o dramatizaciones que hayan llevado a producciones propias y originales	33	18	11	2	1



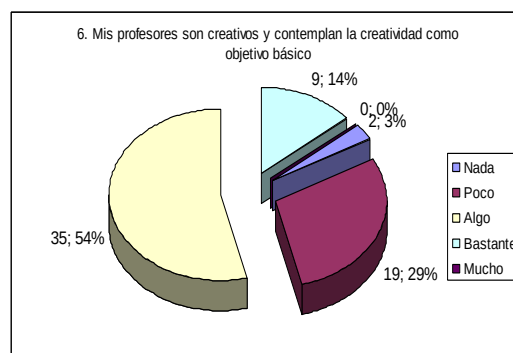
4. La experiencia previa en talleres de escritura creativa es, según las respuestas, inexistente en el 50% de los alumnos, a lo que se suma un 45% que apenas ha realizado ese tipo de tareas en el aula.

DIFICULTADES que, en el ámbito académico, limitan el desarrollo de la creatividad...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
5. Tengo experiencia previa en el uso de herramientas TIC motivadoras que fomenten la participación activa, reflexiva y crítica.	3	20	29	13	0



5. La escasa experiencia en el uso de las nuevas tecnologías como elemento al servicio de la creatividad, de la reflexión crítica y del fomento de la participación es reconocida por el 80% de los alumnos.

DIFICULTADES que, en el ámbito académico, limitan el desarrollo de la creatividad...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
6. Mis profesores son creativos y contemplan la creatividad como objetivo básico	2	19	35	9	0

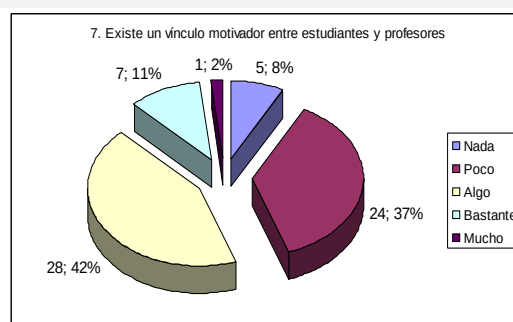


6. La imagen del profesor como poco creativo e interesado por su fomento en el aula es compartida por el 86% de los alumnos.

ACLARACIONES DE LOS ALUMNOS EN LOS CUESTIONARIOS:

- “En general, los profesores no imparten sus clases con creatividad y no tienen en cuenta los temas de interés del alumnado”.
- “La mayoría de los actuales docentes siguen actuando de forma tradicional, empleando la memoria como arma fundamental y el papel protagonista del maestro”.
- “No se fomenta la creatividad, la mayoría de actividades que realizamos llevan un guion muy claro sobre lo que hay que hacer”.

DIFICULTADES que, en el ámbito académico, limitan el desarrollo de la creatividad...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
7. Existe un vínculo motivador entre estudiantes y profesores	5	24	28	7	1

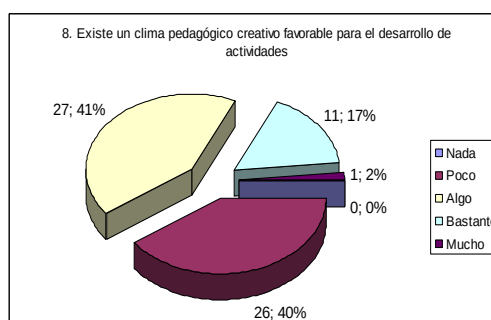


7. Apenas existe la interrelación alumno-profesor que consideren motivadora en el aula el 87%.

ACLARACIONES DE LOS ALUMNOS EN LOS CUESTIONARIOS:

- “La creatividad no se fomenta como debería, y más en una carrera como la nuestra que sería aún más necesario entre otras cosas por la gran masificación de las aulas y por la falta de motivación de los profesores”.
- “La falta de interés que reina en las clases dificultando el aprendizaje al resto de compañeros”.
- “Desde mi punto de vista, para promover la creatividad en el alumno, el profesor debe, en primer lugar, adoptar una actitud de empatía a fin de conocer al alumnado y así proponer situaciones que realmente favorezca el aprendizaje”.

DIFICULTADES que, en el ámbito académico, limitan el desarrollo de la creatividad...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
8. Existe un clima pedagógico creativo favorable para el desarrollo de actividades	0	26	27	11	1

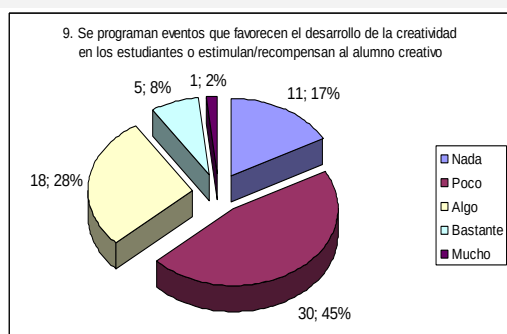


8. El clima de aula apenas se reconoce como favorable para la creación por el 81% de los encuestados, lo cual tiene relación con el indicador anterior.

ACLARACIONES DE LOS ALUMNOS EN LOS CUESTIONARIOS:

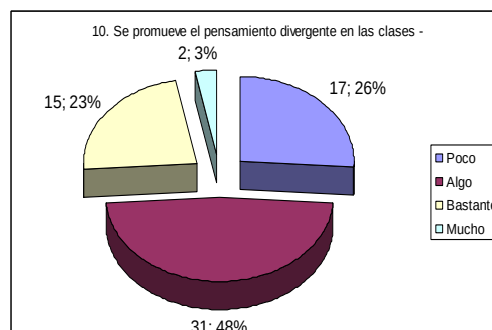
- “Todo lo anteriormente enunciado es bastante complicado que se de en clase, ya que las mismas están masificadas y aunque por parte del docente se pretenda conseguir tal aprendizaje creativo y motivador, la realidad es otra”.
- “La cantidad de alumnado matriculado en las clases dificulta el desarrollo de actividades creativas”.
- “La rigidez en cuanto al horario de algunos profesores”.
- “La falta de interés que reina en las clases dificultando el aprendizaje al resto de compañeros”.
- “Quizá el poco tiempo de prácticas reales que tenemos para aplicar ideas creativas; y que a veces no podemos desarrollar todo nuestro potencial creativo por la acumulación de trabajos de distintas asignaturas”.

DIFICULTADES que, en el ámbito académico, limitan el desarrollo de la creatividad...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
9. Se programan eventos que favorecen el desarrollo de la creatividad en los estudiantes o estimulan/recompensan al alumno creativo	11	30	18	5	1



9. El estímulo al alumno creativo desde eventos que reconozcan su creatividad apenas se reconoce entre los alumnos, quienes, en un 90%, así lo valoran.

DIFICULTADES que, en el ámbito académico, limitan el desarrollo de la creatividad...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
10. Se promueve el pensamiento divergente en las clases	0	17	31	15	2

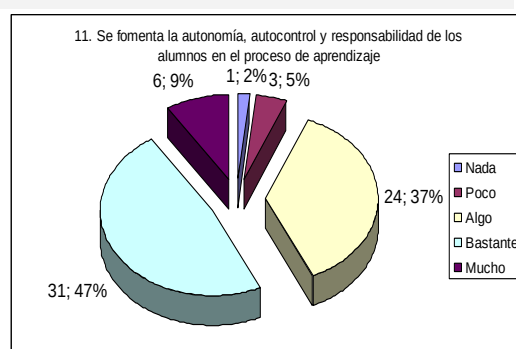


10. La existencia de tareas que promuevan el pensamiento divergente es escasa, como lo reconoce el 74% de los alumnos.

ACLARACIONES DE LOS ALUMNOS EN LOS CUESTIONARIOS:

- “Falta expresarse de forma oral, o crear situaciones que, de manera natural, permitan la expresión”.
- “No se fomenta la creatividad, la mayoría de actividades que realizamos llevan un guion muy claro sobre lo que hay que hacer”.

DIFICULTADES que, en el ámbito académico, limitan el desarrollo de la creatividad...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
11. Se fomenta la autonomía, autocontrol y responsabilidad de los alumnos en el proceso de aprendizaje	1	3	24	31	6

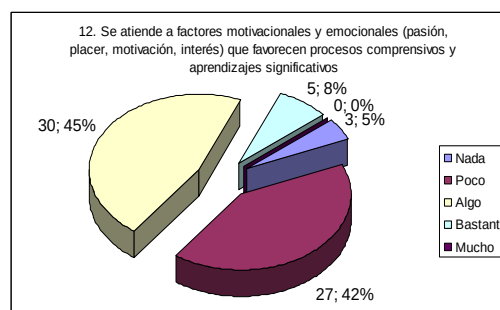


11. El fomento de la autonomía y la responsabilidad de los alumnos en su aprendizaje se reconoce por el 56% (*bastante, mucho*).

ACLARACIONES DE LOS ALUMNOS EN LOS CUESTIONARIOS:

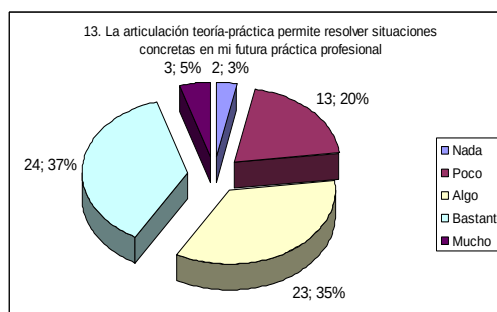
- “La mayoría de los actuales docentes siguen actuando de forma tradicional, empleando la memoria como arma fundamental y el papel protagonista del maestro”.

DIFICULTADES que, en el ámbito académico, limitan el desarrollo de la creatividad...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
12. Se atiende a factores motivacionales y emocionales (pasión, placer, motivación, interés) que favorecen procesos comprensivos y aprendizajes significativos	3	27	30	5	0



12. El recurso en el aula a factores emocionales y motivacionales para favorecer aprendizajes comprensivos y significativos es reconocido como escaso por el 92%.

DIFICULTADES que, en el ámbito académico, limitan el desarrollo de la creatividad...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
13. La articulación teoría-práctica permite resolver situaciones concretas en mi futura práctica profesional	2	13	23	24	3



13. La valoración de la relación entre teoría y práctica en el aula como favorable para actuaciones futuras eficaces en su terreno profesional es valorada como escasa o insuficiente solo por el 55% de los alumnos.

ACLARACIONES DE LOS ALUMNOS EN LOS CUESTIONARIOS:

- “Quizá el poco tiempo de prácticas reales que tenemos para aplicar ideas creativas; y que a veces no podemos desarrollar todo nuestro potencial creativo por la acumulación de trabajos de distintas asignaturas”.
- “Las clases casi siempre son teóricas, el profesor se dedica a leer el libro y el power-point y muy pocas prácticas tienen que ver con lo que vamos a trabajar en el futuro”.
- “En la teoría fomentan el constructivismo, aprendizaje significativo, trabajo cooperativo... y finalmente nos vemos sometidos a una evaluación mediante examen tipo test que no valora ninguno de los principios que estudiamos”.
- “En muchas ocasiones, la teoría que estudiamos está muy distante y desligada de nuestro futuro trabajo”.

TABLA VII.5. Dificultades que limitan la creatividad

7.1.3. CUESTIONARIO FINAL (C3) Y RESULTADOS DE EVALUACIÓN DEL MODELO DIDÁCTICO DEL TALLER DE ESCRITURA CREATIVA

ACTIVIDADES CREATIVAS					
La realización del taller de escritura creativa favorece...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5

Factores intelectuales					
1. El desarrollo de las competencias creativas o el aprendizaje creativo					
2. La autoestima y el desarrollo personal					
3. La reflexión crítica					
4. El uso de las TIC para producir de manera personal o canalizar y expresar la creatividad					
5. El trasvase intertextual					
6. El acercamiento y/o descubrimiento de un estilo de escritura propio					
7. El desarrollo de las competencias lingüística y literaria					
8. El conocimiento de los géneros y tipología textual desde la creación personal y de manera lúdica					
9. La incorporación, en el planteamiento didáctico de la lengua y la literatura, de un enfoque global de educación en valores					
10. Aporta técnicas y estrategias que facilitan una actuación creativa					
11. Fomenta la lectura creativa (transformando, yendo más allá de lo leído)					
Factores no intelectuales (cooperación, participación, sociabilidad, de personalidad, motivacionales...)					
12. Actitudes cooperativas estimulantes y favorecedoras de buenas relaciones interpersonales dentro del grupo					
13. La motivación por el trabajo en el aula y el entusiasmo por el futuro profesional					
14. La estimulación del sentido del juego, ayudando a superar la inhibición paralizante para tu propia expresión creativa					

15. Favorece la idea de que se ha de perder el miedo al ridículo para alcanzar una expresión creativa					
16. Fomenta tu autodirección (curiosidad, indagación, investigación) y responsabilidad de tu propio aprendizaje					
17. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad exige motivación y esfuerzo					
18. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad exige y genera pasión y entusiasmo					
19. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad implica valor, conciencia y actitud crítica para aceptar cambios y el debate entre “ser” y “deber ser”					
Comenta, reflexivamente, aquellos aspectos que te parezcan importantes o no aparezcan y añade tu valoración personal.					

TABLA VII.6. Cuestionario –evaluación del modelo didáctico- (C3)

ACTIVIDADES CREATIVAS					
La realización del taller de escritura creativa favorece...	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
Factores intelectuales					
1. El desarrollo de las competencias creativas o el aprendizaje creativo	- 0%	- 0%	3 5%	34 52%	28 43%
2. La autoestima y el desarrollo personal	- 0%	2 3%	17 26%	34 53%	12 18%
3. La reflexión crítica	- 0%	1 2%	24 37%	32 49%	8 12%
4. El uso de las TIC para producir de manera personal o canalizar y expresar la creatividad	- 0%	1 2%	19 29%	24 37%	21 32%

5. El trasvase intertextual	- 0%	- 0%	25 38%	33 51%	7 11%
6. El acercamiento y/o descubrimiento de un estilo de escritura propio	- 0%	- 0%	4 6%	35 54%	26 40%
7. El desarrollo de las competencias lingüística y literaria	- 0%	- 0%	5 8%	33 50%	27 42%
8. El conocimiento de los géneros y tipología textual desde la creación personal y de manera lúdica	- 0%	2 3%	15 23%	32 49%	16 25%
9. La incorporación, en el planteamiento didáctico de la lengua y la literatura, de un enfoque global de educación en valores	- 0%	2 3%	22 34%	28 43%	13 20%
10. Aporta técnicas y estrategias que facilitan una actuación creativa	- 0%	1 2%	11 17%	27 41%	26 40%
11. Fomenta la lectura creativa (transformando, yendo más allá de lo leído)	- 0%	1 2%	5 8%	31 47%	28 43%
Factores no intelectuales (cooperación, participación, sociabilidad, de personalidad, motivacionales...)					
12. Actitudes cooperativas estimulantes y favorecedoras de buenas relaciones interpersonales dentro del grupo	- 0%	3 5%	14 22%	27 41%	21 32%
13. La motivación por el trabajo en el aula y el entusiasmo por el futuro profesional	- 0%	2 3%	12 18%	35 54%	16 25%
14. La estimulación del sentido del juego, ayudando a superar la inhibición paralizante para tu propia expresión creativa	- 0%	1 2%	11 17%	33 50%	20 31%
15. Favorece la idea de que se ha de perder el miedo al ridículo para alcanzar una expresión creativa	- 0%	2 3%	10 15%	20 31%	33 51%
16. Fomenta tu autodirección (curiosidad, indagación, investigación) y responsabilidad de tu propio aprendizaje	- 0%	1 2%	9 14%	38 58%	17 26%

17. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad exige motivación y esfuerzo	- 0%	1 2%	3 5%	20 31%	41 62%
18. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad exige y genera pasión y entusiasmo	- 0%	- 0%	6 9%	23 35%	36 56%
19. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad implica valor, conciencia y actitud crítica para aceptar cambios y el debate entre “ser” y “deber ser”	- 0%	1 2%	14 22%	30 45%	20 31%
Comenta, reflexivamente, aquellos aspectos que te parezcan importantes o no aparezcan y añade tu valoración personal: - “Considero que el taller fomenta la creatividad, ya que, como he podido comprobar con mi experiencia, consigue sacar lo mejor de cada persona”. - A mi parecer, este taller de escritura ha conseguido que en mí se produzca un aprendizaje significativo. Me ha abierto numerosas posibilidades para expresarme, de una forma divertida y de otra más escueta. Ha sido muy interesante trabajarlo y estoy muy contento del resultado obtenido (personalmente)”. - “La realización de este taller me ha supuesto un gran interés por la literatura y ver que esta es más divertida de lo que pensaba. Me ha gustado mucho y he aprendido, para que, en un futuro, pueda transmitirlo a mis alumnos y fomentar la escritura y la lectura”. - “Son una buena alternativa a las formas de enseñanza tradicional. Es una manera diferente de estimular y potenciar las cualidades creativas de cada uno de forma individual”. - “En mi opinión, creo que la creatividad no se puede forzar y que hay que dar un margen para favorecer el poder creativo del alumno”. - “Para mí, sobre todo, este taller me ha aportado algo muy importante y es la capacidad para escribir algo literario, de manera que ha causado en mí un especial interés, que ha hecho que incluso fuera de la clase de lengua me ponga a escribir por diversión”. - “Al principio, parecía muy complicado, pero una vez realizado creo que es una forma muy buena de trabajar la creatividad de cada uno y despertar sensaciones ocultas de cada persona”. - “El desarrollo del taller es algo positivo para el alumnado pero quizás debería tenerse en cuenta el tiempo físico real para el desarrollo o trabajo pleno del mismo”.					

- “Me parece una forma muy original de incentivar a los alumnos de Primaria, pero a mí, personalmente, me ha costado mucho y muchas horas llevarlo a cabo debido a la falta de práctica. En el colegio nunca me han fomentado esta competencia”. (Francisca Barbero Risque)
- “La creatividad en el aula es motivadora y hace que las clases se hagan más amenas”.
- “Estoy de acuerdo con las actitudes creativas que se citan para evaluar, sobre todo en que efectivamente, se pierde el sentido de lo ridículo y por supuesto, se fomenta la creatividad del alumnado satisfactoriamente. Si tengo que poner una nota a este taller, es un 10. Salen de la rutina que supone trabajar otras materias de una manera muy interesante, llegando incluso a conocer y a descubrir mi lado más creativo, lo cual ayuda mucho a nuestro futuro docente”.
- “Creo que a pesar de que el taller está muy bien, quizá contenga demasiado volumen y por tanto la creatividad se vea mermada en algunos momentos por la presión”.
- “Me ha gustado mucho realizar este taller, hasta el momento nunca había realizado uno. Nunca me había sentado a escribir poemas y otros géneros literarios por lo que ha despertado en mí el deseo de escribir y sobre todo el desarrollo de la creatividad y también el conocimiento de otros géneros como el haiku”.
- “La creatividad genera pasión y entusiasmo, además de motivación por lo que es algo diferente a lo habitual, rutinario y aburrido”.
- “Nunca me había parado a crear tantas cosas como en este taller, y la verdad que me ha gustado bastante y me ha parecido entretenido. Para mí lo más importante es la creatividad que fomenta este taller y quería resaltarlo”.
- “Me ha parecido muy importante el uso de las TIC para la elaboración de algunas actividades ya que estas resultan muy atractivas al alumno”.
- “Si en el momento no se está inspirado, resulta difícil seguirlo bien y hacer buenas producciones”.
- “Esta asignatura me parece bonita y creativa, pero como había que cooperar y trabajar en grupos, he estado bastante desmotivada con mi grupo”.
- “Sirve para descubrir aspectos de ti que no conocías”.
- “Te ayuda a reflexionar sobre si la aproximación a la literatura y poesía desde el sistema educativo es el adecuado”.
- “La importancia del descubrimiento interior. Un planteamiento didáctico muy bueno y que fomenta aspectos en torno a la lingüística y la literatura tanto como aspectos

transversales como los valores”.

- “Me parece oportuno añadir que es la primera vez que me he lanzado a escribir poesía. El resultado quizá no haya sido mejor, pero me he sentido feliz de poder expresar a través de las palabras aquello que muchas veces he querido decir. Considero que es un medio ideal para que los alumnos comprueben lo que son capaces de hacer y crear”.
- “Destacar que hasta la fecha de hoy apenas me había enfrentado a la escritura creativa, y ha sido para mí un motivo de reflexión y satisfacción”.
- “Favorece sobre todo la pérdida del miedo a hacer el ridículo”.

TABLA VII.7. C3: resultados en tantos por ciento y comentarios de los alumnos

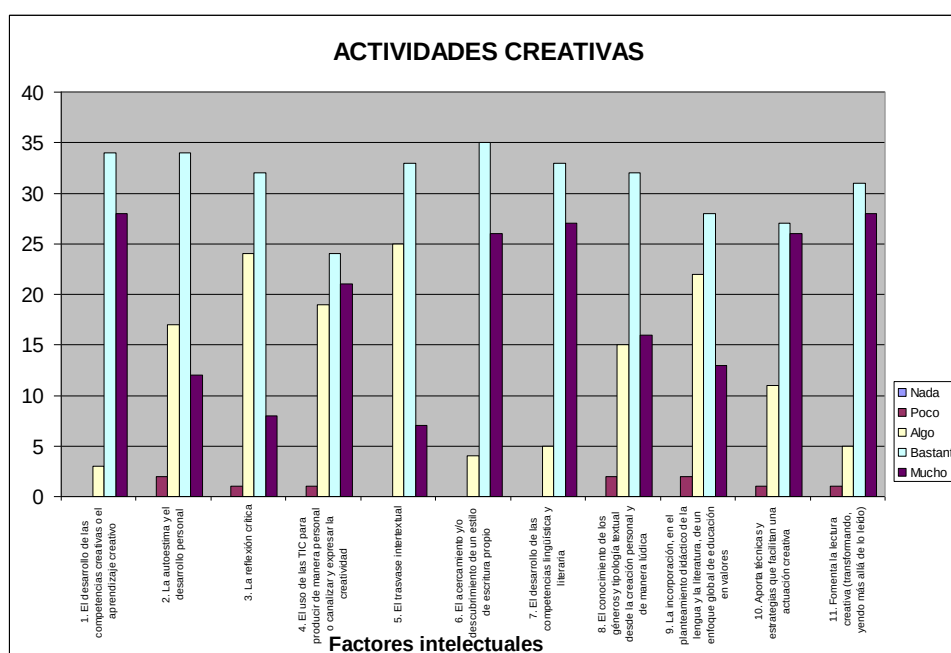


Figura VII.4. Factores intelectuales

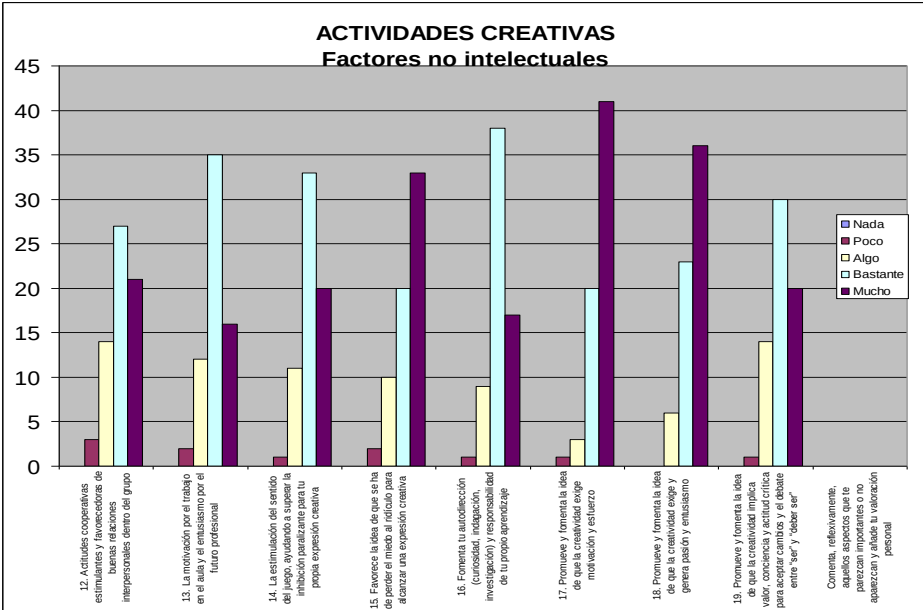
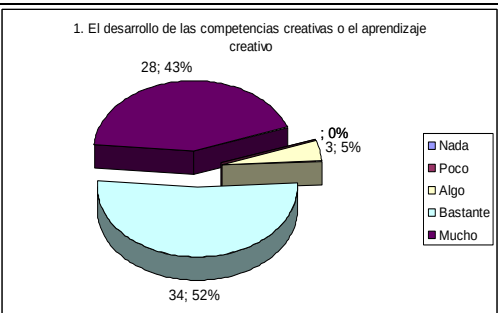


Figura VII.5. Factores no intelectuales

ACTIVIDADES CREATIVAS					
La realización del taller de escritura creativa favorece...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
Factores intelectuales					
1. El desarrollo de las competencias creativas o el aprendizaje creativo	-	-	3	34	28

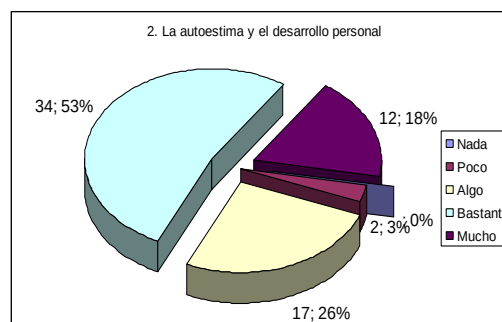


1. Un 95% de los alumnos cree que la experiencia del taller propuesto favorece (*bastante y mucho*) el desarrollo de las competencias creativas o el aprendizaje creativo.

ACLARACIONES DE LOS ALUMNOS EN LOS CUESTIONARIOS:

- “Considero que el taller fomenta la creatividad, ya que, como he podido comprobar con mi experiencia, consigue sacar lo mejor de cada persona”.
- “Son una buena alternativa a las formas de enseñanza tradicional. Es una manera diferente de estimular y potenciar las cualidades creativas de cada uno de forma individual”.
- “Nunca me había parado a crear tantas cosas como en este taller, y la verdad que me ha gustado bastante y me ha parecido entretenido. Para mí lo más importante es la creatividad que fomenta este taller y quería resaltarlo”.

ACTIVIDADES CREATIVAS					
La realización del taller de escritura creativa favorece...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
2. La autoestima y el desarrollo personal	-	2	17	34	12

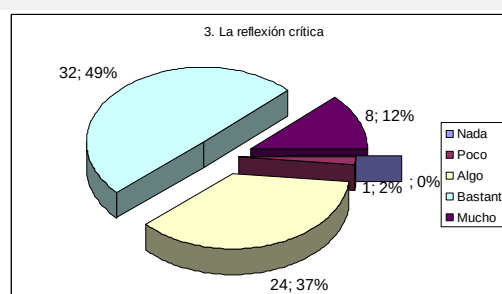


2. Un 71% de los alumnos cree que la experiencia del taller propuesto favorece (*bastante y mucho*) el desarrollo de la autoestima y su persona. Y un 26%, *algo*.

ACLARACIONES DE LOS ALUMNOS EN LOS CUESTIONARIOS:

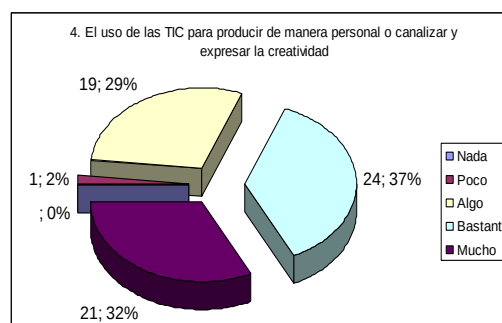
- “Sirve para descubrir aspectos de ti que no conocías”.
- “Destacar que hasta la fecha de hoy apenas me había enfrentado a la escritura creativa, y ha sido para mí un motivo de reflexión y satisfacción”.
- “Al principio, parecía muy complicado, pero una vez realizado creo que es una forma muy buena de trabajar la creatividad de cada uno y despertar sensaciones ocultas de cada persona”.

ACTIVIDADES CREATIVAS					
La realización del taller de escritura creativa favorece...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
3. La reflexión crítica	-	1	24	32	8



3. Un 61% de los alumnos cree que la experiencia del taller favorece (*bastante y mucho*) el desarrollo de la *reflexión crítica*. Un 37% cree que lo favorece *algo*.

ACTIVIDADES CREATIVAS					
La realización del taller de escritura creativa favorece...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
4. El uso de las TIC para producir de manera personal o canalizar y expresar la creatividad	-	1	19	24	21

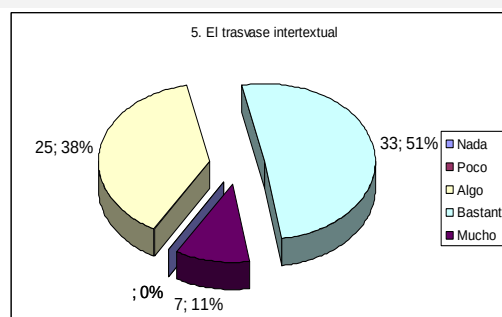


4. Un 69% de los alumnos cree (*bastante y mucho*) que la experiencia del taller facilita, con el uso de las *TIC*, el desarrollo y fomento de producciones personales y creativas. Un 29% cree que *algo*.

ACLARACIONES DE LOS ALUMNOS EN LOS CUESTIONARIOS:

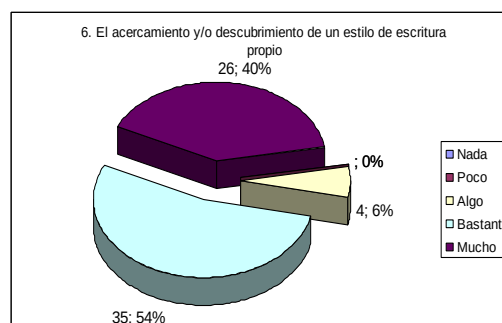
- “Me ha parecido muy importante el uso de las TIC para la elaboración de algunas actividades ya que estas resultan muy atractivas al alumno”.

ACTIVIDADES CREATIVAS					
La realización del taller de escritura creativa favorece...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
5. El trasvase intertextual	-	-	25	33	7



5. Un 62% de los alumnos cree que el taller favorece (*bastante y mucho*) el trasvase intertextual en las actividades propuestas. Un 38% cree que lo favorece *algo*.

ACTIVIDADES CREATIVAS					
La realización del taller de escritura creativa favorece...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
6. El acercamiento y/o descubrimiento de un estilo de escritura propio	-	-	4	35	26

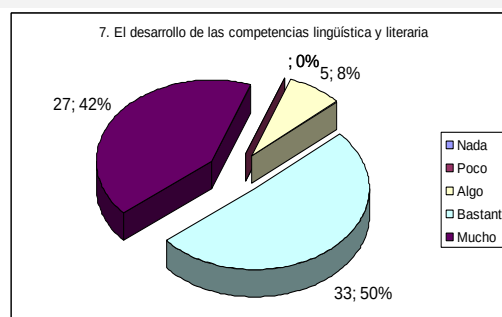


6. Un 40% de los alumnos cree que la experiencia del taller les ha permitido (*mucho*) descubrir un estilo de escritura propio. Un 54% cree que *bastante*.

ACLARACIONES DE LOS ALUMNOS EN LOS CUESTIONARIOS:

- “Destacar que hasta la fecha de hoy apenas me había enfrentado a la escritura creativa, y ha sido para mí un motivo de reflexión y satisfacción”.

ACTIVIDADES CREATIVAS					
La realización del taller de escritura creativa favorece...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
7. El desarrollo de las competencias lingüística y literaria			5	33	27

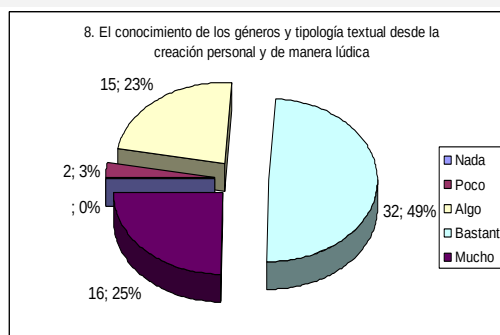


7. Un 92% de los alumnos cree que el taller favorece (*bastante y mucho*) el desarrollo de las competencias lingüística y literaria.

ACLARACIONES DE LOS ALUMNOS EN LOS CUESTIONARIOS:

- “Me parece oportuno añadir que es la primera vez que me he lanzado a escribir poesía. El resultado quizá no haya sido mejor, pero me he sentido feliz de poder expresar a través de las palabras aquello que muchas veces he querido decir. Considero que es un medio ideal para que los alumnos comprueben lo que son capaces de hacer y crear”.

ACTIVIDADES CREATIVAS					
La realización del taller de escritura creativa favorece...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
8. El conocimiento de los géneros y tipología textual desde la creación personal y de manera lúdica	-	2	15	32	16

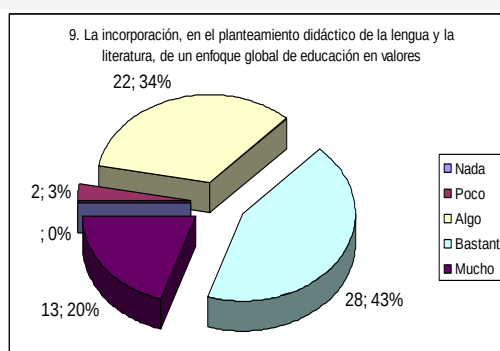


8. Un 74% de los alumnos cree que el taller ha favorecido (*bastante y mucho*) el conocimiento de los géneros literarios y la tipología textual desde la creación personal con actitudes creativas y de manera lúdica. Un 23% cree que algo.

ACLARACIONES DE LOS ALUMNOS EN LOS CUESTIONARIOS:

- “Me ha gustado mucho realizar este taller, hasta el momento nunca había realizado uno. Nunca me había sentado a escribir poemas y otros géneros literarios por lo que ha despertado en mí el deseo de escribir y sobre todo el desarrollo de la creatividad y también el conocimiento de otros géneros como el haiku”.

ACTIVIDADES CREATIVAS					
La realización del taller de escritura creativa favorece...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
9. La incorporación, en el planteamiento didáctico de la lengua y la literatura, de un enfoque global de educación en valores	-	2	22	28	13

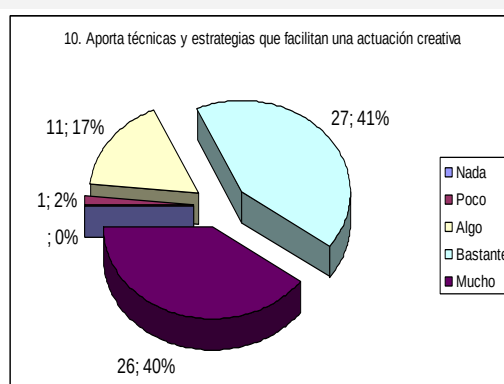


9. Un 63% de los alumnos cree que el taller ha favorecido (*bastante y mucho*) la visión e incorporación, en la didáctica de la lengua y la literatura, de la educación en valores. Un 34% cree que algo.

ACLARACIONES DE LOS ALUMNOS EN LOS CUESTIONARIOS:

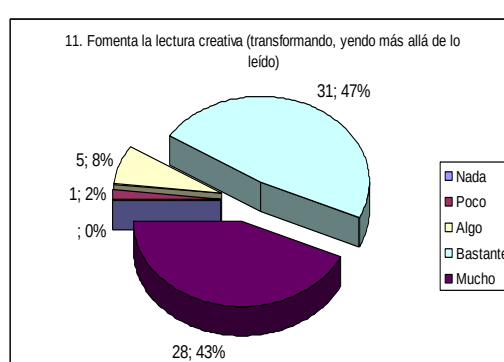
- “La importancia del descubrimiento interior. Un planteamiento didáctico muy bueno y que fomenta aspectos en torno a la lingüística y la literatura tanto como aspectos transversales como los valores”.

ACTIVIDADES CREATIVAS					
La realización del taller de escritura creativa favorece...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
10. Aporta técnicas y estrategias que facilitan una actuación creativa	-	1	11	27	26



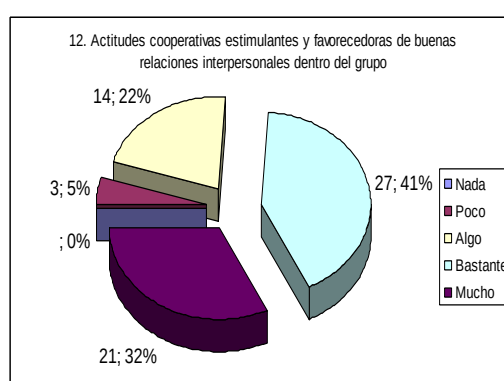
10. Un 81% de los alumnos cree que el taller ha favorecido (*bastante y mucho*) el conocimiento y el uso de técnicas y estrategias que facilitan actuaciones creativas. Un 17% cree que *algo*.

ACTIVIDADES CREATIVAS					
La realización del taller de escritura creativa favorece...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
11. Fomenta la lectura creativa (transformando, yendo más allá de lo leído)	-	1	5	31	28



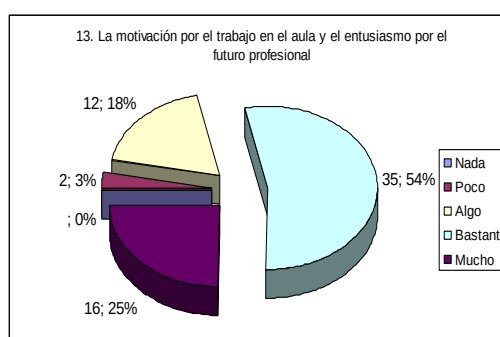
11. Un 90% de los alumnos cree que el taller ha favorecido (*bastante y mucho*) el fomento de la lectura creativa que permite transformar el texto e ir más allá de lo leído.

ACTIVIDADES CREATIVAS					
La realización del taller de escritura creativa favorece...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
Factores no intelectuales					
12. Actitudes cooperativas estimulantes y favorecedoras de buenas relaciones interpersonales dentro del grupo	-	3	14	27	21



12. Un 62% de los alumnos cree que el taller favorece (*bastante y mucho*) el desarrollo de actitudes cooperativas que estimulan y facilitan las buenas relaciones interpersonales dentro de los grupos de trabajo. Un 22% cree que *algo*. Y ningún alumno cree que *nada*.

ACTIVIDADES CREATIVAS					
La realización del taller de escritura creativa favorece...	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
13. La motivación por el trabajo en el aula y el entusiasmo por el futuro profesional	-	2	12	35	16



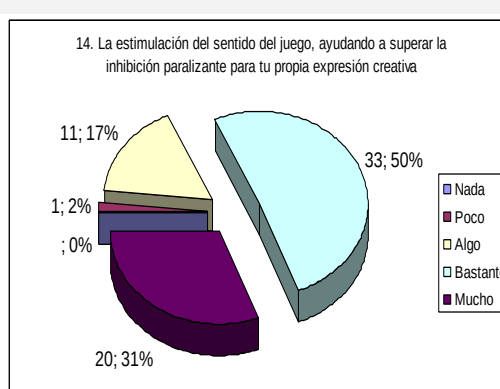
13. Un 79% de los alumnos cree que el taller favorece (*bastante y mucho*) la motivación por el trabajo en el aula y acrecienta el entusiasmo por el futuro profesional en la etapa de formación inicial de los futuros docentes. Un 18 % cree que *algo*.

ACLARACIONES DE LOS ALUMNOS EN LOS CUESTIONARIOS:

- “Estoy de acuerdo con las actitudes creativas que se citan para evaluar, sobre todo en que efectivamente, se pierde el sentido de lo ridículo y por supuesto, se fomenta la creatividad del alumnado satisfactoriamente. Si tengo que poner una nota a este taller, es un 10. Salen de la rutina que supone trabajar otras materias de una manera muy interesante, llegando incluso a conocer y a descubrir mi lado más creativo, lo cual ayuda mucho a nuestro futuro docente”.

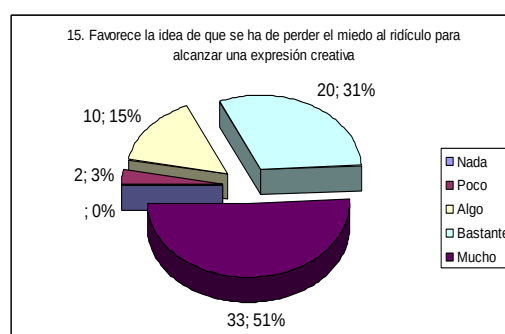
- “La realización de este taller me ha supuesto un gran interés por la literatura y ver que esta es más divertida de lo que pensaba. Me ha gustado mucho y he aprendido, para que, en un futuro, pueda transmitirlo a mis alumnos y fomentar la escritura y la lectura”.

ACTIVIDADES CREATIVAS					
La realización del taller de escritura creativa favorece...	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
14. La estimulación del sentido del juego, ayudando a superar la inhibición paralizante para tu propia expresión creativa	-	1	11	33	20



14. Un 81% de los alumnos cree que el taller *estimula (bastante y mucho) el sentido del juego y ayuda a superar la inhibición que paraliza la expresión creativa personal*. Un 17% cree que *algo*.

ACTIVIDADES CREATIVAS					
La realización del taller de escritura creativa favorece...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
15. Favorece la idea de que se ha de perder el miedo al ridículo para alcanzar una expresión creativa	-	2	10	20	33

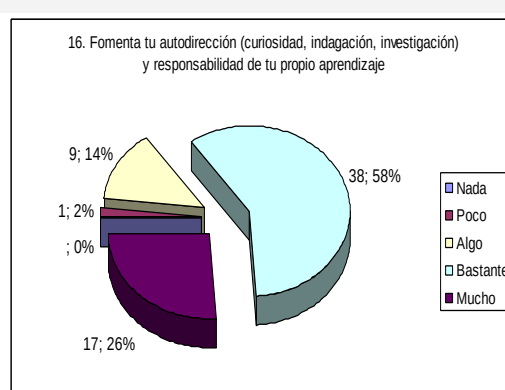


15. Un 82% de los alumnos cree que el taller *favorece (bastante y mucho)* la idea de que se ha de perder el miedo al ridículo para lograr expresiones creativas. Un 15% cree que *algo*.

ACLARACIONES DE LOS ALUMNOS EN LOS CUESTIONARIOS:

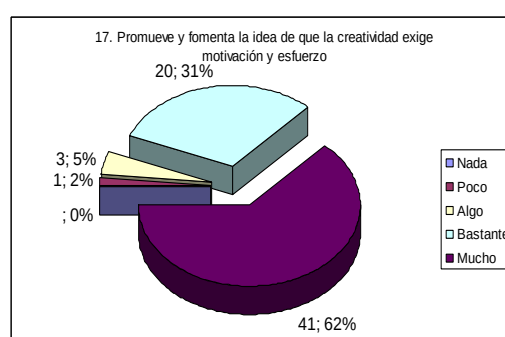
- “Favorece sobre todo la pérdida del miedo a hacer el ridículo”.

ACTIVIDADES CREATIVAS					
La realización del taller de escritura creativa favorece...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
16. Fomenta tu autodirección (curiosidad, indagación, investigación) y responsabilidad de tu propio aprendizaje	-	1	9	38	17



16. Un 84% de los alumnos cree que el taller *fomenta (bastante y mucho)* su autodirección (curiosidad, indagación, investigación) y su actitud responsable ante su propio aprendizaje. Un 14% cree que *algo*.

ACTIVIDADES CREATIVAS					
La realización del taller de escritura creativa favorece...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
17. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad exige motivación y esfuerzo	-	1	3	20	41



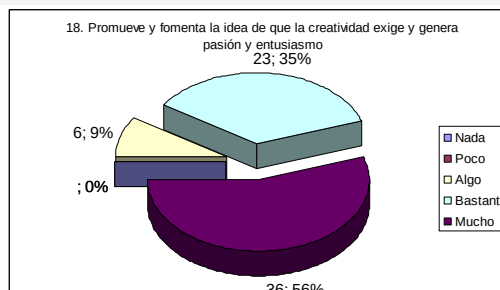
17. Un 93% de los alumnos cree que el taller *promueve y fomenta (bastante y mucho)* la idea de que la creatividad exige motivación y esfuerzo.

ACLARACIONES DE LOS ALUMNOS EN LOS CUESTIONARIOS:

- “Me parece una forma muy original de incentivar a los alumnos de Primaria, pero a

mí, personalmente, me ha costado mucho y muchas horas llevarlo a cabo debido a la falta de práctica. En el colegio nunca me han fomentado esta competencia”.

ACTIVIDADES CREATIVAS					
La realización del taller de escritura creativa favorece...	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
18. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad exige y genera pasión y entusiasmo	-	-	6	23	36

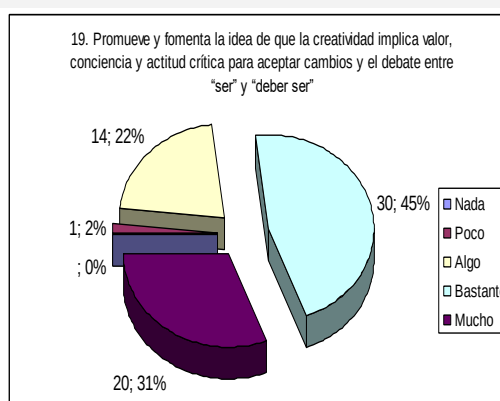


18. Un 91% de los alumnos cree que el taller *promueve y fomenta (bastante y mucho) la idea de que la creatividad exige y genera pasión y entusiasmo*.

ACLARACIONES DE LOS ALUMNOS EN LOS CUESTIONARIOS:

- “La creatividad genera pasión y entusiasmo, además de motivación por lo que es algo diferente a lo habitual, rutinario y aburrido”.

ACTIVIDADES CREATIVAS					
La realización del taller de escritura creativa favorece...	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
19. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad implica valor, conciencia y actitud crítica para aceptar cambios y el debate entre “ser” y “deber ser”	-	1	14	30	20



19. Un 76% de los alumnos cree que el taller *promueve y fomenta (bastante y mucho) la idea de que la creatividad implica valor, conciencia y actitud crítica para aceptar cambios y el debate entre “ser” y “deber ser”*. Un 22% cree que algo.

TABLA VII.8. Evaluación del modelo didáctico: gráficos y comentarios de alumnos

7.1.4. ENTREVISTA A ALUMNOS DEL GRADO DE MAGISTERIO Y RESPUESTAS

ENTREVISTA Nº ____

Fecha:

Nombre:

Duración aproximada:

Lugar:

Comentario:

TABLA VII.9. Planificación de entrevista

PREGUNTAS	
Concepto	
1. ¿Qué entiendes por creatividad en el área de Lengua y Literatura?	
2. ¿Con qué otros conceptos asocias esa creatividad?	
Ámbito áulico: fines, factores motivadores, competencias...	
3. ¿Por qué crees que debería potenciarse la capacidad innovadora y creativa de los alumnos del Grado de Magisterio?	
4. ¿Qué elementos/factores debieran confluír, en el aula, para que existieran aulas creativas y fluyera la creatividad?	
5. ¿Qué utilidad puede tener el desarrollo de la creatividad en Lengua y Literatura en relación con el desarrollo personal y social del alumno?	
6. ¿Crees que el desarrollo de competencias creativas en el área de Lengua puede mejorar el sentido crítico y la capacidad de solucionar problemas en la vida real? Justifica tu respuesta.	
7. ¿Cómo crees que puede favorecer al desarrollo de competencias creativas y comunicativas el uso complementario de las TIC en las clases de Lengua y Literatura?	
Ámbito social, valores	
8. ¿Cómo puede ser la creatividad (en Lengua y Literatura) un factor de mejora de nuestra sociedad?	
9. ¿Ayudaría a analizar mejor y desde distintas perspectivas nuestra realidad personal, de grupo y social?	
10. Expón, al menos, tres ventajas de tener un gran sentido creativo a la hora de comunicar a los demás.	

TABLA VII.10. Preguntas de entrevista

Categorías	Preguntas	Respuestas	Temas (frecuencia)
Concepto de creatividad	1. ¿Qué entiendes por creatividad en	- “La capacidad de crear textos originales y	- ser imaginativo (4 veces)

	el área de lengua y literatura?	representarlos de forma artística”. (1. E) - “La capacidad de imaginar y producir, de innovar en todo aquello que tenga que ver con al área: recursos, metodología...” (2.E) - “La capacidad de tener fluidez e imaginación cuando escribes, tener capacidad de imaginar lugares y transportar al receptor a lugares desconocidos o personajes imaginarios.” (3. E) - “La capacidad para innovar con el lenguaje y producir nuevos textos escritos u orales que atraigan la atención y el interés de los demás”. (4. E) - “La capacidad de las personas en la creación de cosas propias y autónomas, como, por ejemplo, creación de textos, poesías o cualquier otro tipo de actividad en dicha área”. (5. E) - “Es ser original, activo, tener una mente abierta y despierta y ver más allá de lo que tenemos delante”. (6. E) - “Ser capaz de soñar y ser imaginativo a la hora de comunicarse con los demás, ya sea de forma oral o escrita”. (7. E) - “Realizar las cosas de manera diferente y propia”. (8. E) - “La capacidad de innovar, de crear algo original y que tenga utilidad dentro del área”. (9. E) - “Aquella capacidad que se tiene para poder comunicarse de diferentes maneras y de forma	- crear textos originales y estéticos (6 veces) - innovar (3 veces) - capacidad ensoñadora (1 vez) - dominar el lenguaje o la expresión (3 veces) - dominar la comunicación (3 veces) - ser persuasivo (3 veces)

		efectiva”. (10. E)	
	2. ¿Con qué otros conceptos asocias esa creatividad?	- “Imaginación, libertad de expresión, comunicación de sentimientos”. (1) - “Originalidad, imaginación”. (2) - “Imaginación, capacidad descriptiva, innovación”. (3) - “Innovación, ingenio, fluidez expresiva”. (4) - “Originalidad e innovación de la persona, autonomía, libertad en el pensamiento y creación, cohesión y coherencia en las cosas que construyes, etc.” (5) - “Imaginación, observar, percibir” (6) - “La originalidad, lo artístico, el sentido crítico, la eficacia”. (7) - “Innovar, novedad y originalidad”. (8) - “Arte, música y tecnología” (9) - “Conocimientos y experiencia, ya que saber muchos aspectos de una materia permite poder realizar una labor desde diferentes puntos de vista”. (10)	- imaginación e ingenio (5 veces) - libertad de expresión (2 veces) - originalidad (4 veces) - innovación (4 veces) - conocimiento (1 vez) - experiencia (1 vez) - lo artístico (2 veces) - libertad de pensamiento (1 vez) - autonomía (1 vez) - capacidad expresiva (3 veces) - sentido crítico (1 vez)
Ámbito áulico: fines, factores motivadores, dificultades, competencias...	3. ¿Por qué crees que debería potenciarse la capacidad innovadora y creativa de los alumnos del Grado de Magisterio?	- “Porque solo así se puede fomentar en los alumnos ese concepto” (1) - “Porque considero que, como futuros docentes, nos encontraremos con unos alumnos, aún niños, con gran capacidad de creación que tendremos que desarrollar y ayudar a potenciar”. (2) - “Porque los maestros tienen que transmitir mucho de forma oral y escrita, teniendo la capacidad de adaptación según la situación”. (3) - “Porque trabajaremos con	- afrontar retos (2 veces) - fomentar y potenciar la creatividad en los niños (5 veces) - los maestros tienen que transmitir mucho (oralmente y por escrito) - proporcionar experiencias variadas a los niños (1 vez) - mejorar conocimientos y habilidades (1

		un sector de la población muy exigente a la hora de aprender, puesto que tienen una capacidad de abstracción y atención suficiente y tendremos que proporcionarles experiencias distintas y variadas”. (4) - “Porque es necesario para poder enfrentarse a cualquier reto en la vida cotidiana y tener iniciativa propia al respecto”. (5) - “La capacidad innovadora y creativa debe estar presente porque, cuando estemos en un colegio con niños y niñas, debemos captar su atención y motivación para que ellos las desarrollen”. (6) - “Todo lo que va más allá de las pautas tradicionales y monótonas por las que se rige la enseñanza resulta atractivo para los alumnos y todo lo que atrae es motivador”. (7) - “Para el día de mañana llegar a potenciar la creatividad de nuestros alumnos en el aula”. (8) - “Porque esas capacidades nos serán útiles durante el desarrollo de nuestra profesión, ya que, cuando la ejerzamos, nos encontraremos con situaciones diversas en las cuales nos harán falta dichas capacidades”. (9) - “Porque es necesario que esa capacidad quede plasmada en el desarrollo de la docencia en el colegio, ya que, en el mundo actual, son necesarios los alumnos creativos”. (10)	vez) - tener iniciativas propias (1 vez) - interactuar con los niños (3 veces) - preparar a los niños para la sociedad actual (1 vez)
4.	¿Qué elementos/factores	- “Actividades que fomenten la creatividad, la	- actividades creativas e

	debieran confluír, en el aula, para que existieran aulas creativas y fluyera la creatividad?	imaginación y fomentar la pérdida del miedo a la hora de expresarse”. (1) - “Principalmente, en el aula, debiera existir un clima afectivo en el que el niño pueda sentirse libre, sin miedo a equivocarse. De esta forma, el niño se sentirá más seguro de sí mismo para poder crear”. (2) - “Colores atractivos a los alumnos, clima de confianza y calidez”. (3) - “Ante todo, un clima relajado, un ambiente atractivo culturalmente, que los niños no tengan oposición para producir y dar ideas y que tengan un maestro/a que les ayude a ello siendo también el portador de nuevos conceptos”. (4) - “Los elementos que deberían influir en estas aulas deberían ser personales, es decir, personas que den ejemplo de creatividad y así poder motivar a las personas”. (5) - “Material creativo, es decir, recursos tanto de libros como digitales que ayuden a crear aulas creativas. Libros de lectura que formen objetos cuando los abran y luego que los niños creen su propio libro”. (6) - “Creo que lo más importante es la forma de involucrarse y de vivir la docencia por parte de los profesores. En mi opinión, la creatividad es un 1% de inspiración y un 99% de voluntad”. (7) - “Libertad de expresión oral o escrita, pero siempre de	imaginativas (3 veces) - actividades desinhibidoras para perder el miedo a hablar (1 vez) - clima de aula afectivo y de calidez (4 veces) - clima de aula cultural (1 vez) - fomento de la interacción y debate de ideas (2 veces) - docente innovador como modelo (2 veces) - vivir la docencia involucrándose mucho (1 vez) - potenciar libertad de expresión en el aula (4 veces) - fomentar actitudes de respeto en el aula (1 vez) - ambiente cooperativo (1 vez) - hacer participar a los alumnos (1 vez)

		forma respetuosa”. (8) - “Buen ambiente de trabajo, cooperación”. (9) - “Creo que uno de los elementos que habría que tratar es dejar a los alumnos que imaginen y transmitan las ideas propias, haciéndolos partícipes de la clase”. (10)	
5. ¿Qué utilidad puede tener el desarrollo de la creatividad en lengua y literatura en relación con el desarrollo personal y social del alumno?		- “Si se es creativo a la hora de expresarse lingüísticamente, podrá serlo en todas las áreas y así construir personas originales y capaces de comunicarse en la sociedad”. (1) - “Crear en Lengua y Literatura puede mejorar la personalidad del niño, de tal manera que permitirá un mayor conocimiento de él mismo, ayudándole a relacionarse socialmente”. (2) - “Facilidad en la expresión, se puede expresar de muchas formas, pero cualquiera de ellas requiere de creatividad. La expresión es necesaria para la vida social y más aún en la vida de un niño. Expresar es comunicar y la comunicación es fundamental”. (3) - “Cuanto más creativo sea el niño, más capacidad tendrá para expresar sus ideas, lo cual se traducirá en una mayor confianza en sí mismo y a la hora de relacionarse con los demás”. (4) - “Que tenga la capacidad de iniciarse en un mundo de interacción con las personas y poder llegar a acuerdos de innovación y creación propias, y compartirlo con el	- mejorar comunicación (7 veces) - originalidad (2 veces) - autoconocimiento (3 veces) - apertura de mente (2 veces) - mejorar expresión verbal (3 veces) - actitud de respeto a la opinión ajena (1 vez) - actitud crítica (1 vez) - resolver problemas de diferentes maneras (2 veces) - autonomía (1 vez)

	resto de las personas para opinar”. (5) - “Puede ser que, a la hora de hablar y expresarse, sean más abiertos y que su mente sea más abierta cuando hablen con otras personas y así aprendan a respetar diferentes opiniones e ideas”. (6) - “Con la creatividad, creamos personas abiertas que, ante un problema, piensan en varios caminos posibles de solución, que no se frustren tanto, que van más allá de lo típico y habitual de las cosas, que sean más críticos”. (7) - “Llegar a conocer lo más profundo e imaginativo de los alumnos”. (8) - “La utilidad de expresarse correctamente, de tener una escritura rica en vocabulario, conceptos...”. (9) - “Permite que las personas puedan saber cómo actuar en los momentos complicados que requieren la realización de acciones complicadas, por lo que favorece la autonomía de las personas y, el hecho de saber cómo hay que realizar las cosas, facilita la ayuda que podemos brindar a los demás”. (10)	
6. ¿Crees que el desarrollo de competencias creativas en el área de lengua puede mejorar el sentido crítico y la capacidad de solucionar problemas en la vida real? Justifica	- “Sí, porque, siendo creativos, serán capaces de solucionar problemas de forma divergente, no solo buscando la solución fácil”. (1) - “Sí. Considero que contribuir al desarrollo de competencias creativas en esta área mejorará el sentido crítico, favoreciendo que	- Sí (todos los entrevistados) - facilidad para encontrar soluciones (5 veces) - resolver problemas con sentido crítico (5 veces) - facilidad de

	tu respuesta. pueda ser capaz de solucionar problemas. Por ejemplo, esa competencia creativa puede ayudarlo a saber seleccionar qué libro leer, relacionar una obra con otras similares, hacer críticas de un libro, etc.”. (2) - “Sí. Es una forma de comunicación y tener creatividad permite tener una capacidad de adaptación a cualquier situación”. (3) - “Sí. Sería útil, en general, cuantas más competencias se tengan, sobre todo, lingüística, mayor facilidad de abstraer la mente y comprender los mensajes del exterior se tendrá. Así será más sencillo analizar nuestro entorno”. (4) - “La persona crítica es capaz de solucionar sus problemas con la razón. Por supuesto, estas competencias hacen que tus razones sean propias e innovadoras”. (5) - “Sí, porque, si tu mente es más abierta, tienes la capacidad de respetar las diversas opiniones del resto, pues te ayuda a llevarte mejor con el resto de las personas”. (6) - “Sí. Nos ayuda a afrontar los problemas de la vida de la mejor manera posible”. (7) - “Sí, porque permitirá que el alumno se exprese con total libertad y con pensamiento propio ante las situaciones que se le puedan presentar a lo largo de su vida”. (8) - “Sí, porque el ser creativo, innovador, en algunos casos, puede ayudar a solucionar	adaptación a cualquier situación (1 vez) - facilidad para razonar (3 veces) - facilidad para innovar (2 veces) - dotar de libertad de opinión (4 veces) - dotar de pensamiento propio (2 veces)

		problemas”. (9) - “Sí, ya que la creatividad nos permite poder pensar críticamente sobre un problema y poder enfrentarnos a él”. (10)	
	7. ¿Cómo crees que puede favorecer al desarrollo de competencias creativas y comunicativas el uso complementario de las TIC en las clases de lengua y literatura?	- “A salir de la rutina, de lo hasta ahora establecido, con elementos visuales que motiven al alumno”. (1) - “Puede favorecer su desarrollo puesto que su uso contribuye a crear alumnos críticos que reflexionan acerca de la abundante información que encuentran, que seleccionan qué contenido es relevante del que no lo es”. (2) - “Pues es muy favorable puesto que ayudan a la creatividad”. (3) - “Las TIC son una forma diferente de creación y comunicación, por tanto, son más competencias que mejoran las cualidades para defenderse en lengua y literatura”. (4) - “En la actualidad, las TIC están cobrando demasiada importancia, pues estas pueden ser de gran utilidad en las clases de lengua y literatura, ya que dan la oportunidad de ofrecer programas de creatividad y ejemplos de otras personas que publican sus ideas y así motivan a los receptores”. (5) - “Las TIC pueden ayudar a hacer actividades en las que las personas desarrollen su mentalidad, ya que cuando las utilizas dan mucho juego”. (6) - “Nos ayudan a salir de la pizarra tradicional y los alumnos están más	- motivar con elementos visuales que salen de lo rutinario (1 vez) - fomentar actitudes reflexivas y críticas (1 vez) - favorecer y fomentar la comunicación (2 veces) - facilitar la interacción (1 vez) - facilitar el acceso al conocimiento (4 veces) - proporcionar programas de creatividad (1 vez)

		motivados, prestan más atención y ponen más interés en lo que hacen”. (7) - “Escribiendo en algún foro textos con los pensamientos de los alumnos sobre diversos temas de actualidad”. (8) - “Favorecen positivamente”. (9) - “Pueden favorecer el desarrollo de la creatividad ya que las personas, al utilizar las TIC, se desenvuelven en otro ámbito y les permite conocer gran cantidad de ideas y formas de trabajar y actuar”. (10)	
Ámbito social, valores...	8. ¿Cómo puede ser la creatividad (en lengua y literatura) un factor de mejora de nuestra sociedad?	- “Teniéndola siempre en cuenta y no acomodarnos a lo establecido” (1) - “Diferenciándonos a unos de otros”. (2) - “Favoreciendo la comunicación evitando situaciones de malentendidos o llegar a comentarios erróneos”. (3) - “Nos llevaría a ver las cosas de otra manera, como se dice, a abrir la mente y aceptar bien las críticas. Y lo que es más importante: emitir buenos juicios”. (4) - “Tendría un gran efecto en la sociedad. Las personas creativas hacen de esta una mejor convivencia innovadora, crítica y, además, tomar decisiones sin ningún prejuicio”. (5) - “Puede ser el momento de comunicar y expresar, ya sea hablando o mediante un cartel o signos” (6) - “A formar personas más sensibles, críticas y eficientes”. (7) - “Para mejorar un pensamiento más crítico con	- mejorar la convivencia (1 vez) - formar personas más sensibles (1 vez) - formar personas más eficientes (1 vez) - diferenciar a unos de otros (1 vez) - favorecer la comunicación (4 veces) - ayudar a no acomodarnos a lo establecido (1 vez) - favorecer el sentido crítico (4 veces) - aumentar la capacidad ilusionarse y de ensoñación (1 vez)

		los temas de actualidad y romper la pasividad de la mayor parte”. (8) - “Favorece el sentido crítico” (9) - “Nos permite tratar y comunicarnos con las personas de diferentes maneras. Por otro lado, la creatividad en la literatura nos permite introducirnos en el mundo de la fantasía. Y pienso que soñar es algo importante para las personas y nos permite crear una meta para poder continuar en una labor”. (10)	
	9. ¿Ayudaría a analizar mejor y desde distintas perspectivas nuestra realidad personal, de grupo y social?	- “Por supuesto, ya que ayudaría a mejorar nuestra formación como docentes”. (1) - “Una persona creativa ayudaría a que un alumno pueda expresarse de forma más espontánea, a abrirse más con los demás”. (2) - “Sí, porque nos ayudaría a ser críticos y autocríticos favoreciendo así las relaciones sociales”. (3) - “Sí, ya que es mayor la comprensión”. (4) - “Sí, ya que cualquier avance positivo en la sociedad haría que funcione mejor”. (5) - “Sí”. (6) - “Sí, porque, si nos conocemos mejor nosotros mismos, entenderemos mejor a los demás”. (7) - “Sí, porque intenta ir más allá de lo fácil para llegar a una conclusión aún más profunda”. (8) - “Sí, porque, al tener un sentido crítico, podemos analizar distintas perspectivas”. (9) - “Sí, porque ver cómo	- Sí (todos los entrevistados) - mejorar la formación docente (1 vez) - mejorar la comunicación (3 veces) - mejorar la interacción (3 veces) - favorecer el sentido crítico (2 veces) - favorece la comprensión (2 veces) - favorece el conocimiento (1 vez) - ayuda a resolver situaciones o problemas (3 veces)

		actuamos facilita el saber cómo actuar”. (10)	
	10. Expón, al menos, tres ventajas de tener un gran sentido creativo a la hora de comunicar a los demás.	- “La fluidez a la hora de expresarse, ser capaz de pensar alternativas a la hora de expresarse y no siempre del mismo modo y tener capacidad crítica”. (1) - “Una persona creativa es más imaginativa, se comunica de una forma más espontánea y es más original”. (2) - “Saber expresarse y sentirse comprendido por los demás, saber adaptarse a cualquier cambio y facilidad para atraer a los demás, porque que sea atrayente implica facilidad de comprensión e implicación de los receptores”. (3) - “Mayor fluidez verbal y capacidad de comprensión, facilidad para que, con las palabras, se pueda captar la atención de los demás porque lo que dice sea interesante y, cuanta más creatividad a la hora de comunicar, nos permitirá dar una mayor fluidez a nuestras ideas”. (4) - “Autonomía personal, libertad de pensamiento e innovación de ideas”. (5) - “Puedes llamar mejor la atención del resto de personas, mis relaciones con los demás pueden ser más favorables a la hora de respetar lo que piensan, ya que tengo una mentalidad abierta y puedes ayudar a desarrollar el sentido crítico en las personas”. (6) - “Mejor comunicación y entendimiento con los demás, ya que la creatividad nos ayuda a razonar y a	- mejorar la expresión y comprensión (5 veces) - mejorar la comunicación (7 veces) - mayor persuasión (3 veces) - libertad de pensamiento (3 veces) - autonomía (1 vez) - afrontar problemas (3 veces) - desarrollar sentido crítico (3 veces) - desarrollar imaginación y originalidad (3 veces)

		expresarnos con los demás; una persona creativa tiene más posibilidades de tener éxito y, en el ámbito personal, nos ayuda a afrontar los problemas de la vida cotidiana mucho mejor que alguien no creativo”. (7) - “Resolver mejor los problemas, ser una persona con pensamiento propio y crítico e ir más allá de la solución fácil”. (8) - “Mayor comunicación y sentido crítico”. (9) - “Ser creativo permite comunicar a las personas de diferentes maneras, es decir, saber cambiar el registro según con quién se hable. También se sabe ayudar en los momentos más complicados a las personas, haciéndose comprender”. (10)	

TABLA VII.11. Entrevista: respuestas y temas emergentes

7.2. ANEXOS PARA LOS TRES CICLOS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

7.2.1. CUESTIONARIO SOBRE HÁBITOS DE ESCRITURA Y LECTURA EN EL GRADO DE MAGISTERIO (EDUCACIÓN PRIMARIA)

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA)

Encuesta dirigida a los alumnos del Grado de Primaria con el objetivo de conocer la realidad de la lectura y escritura en la formación inicial del Grado. Se agradece la respuesta sincera, por su valor en la finalidad de mejora de los métodos de enseñanza

LECTURA

A. Hábitos de lectura

1. ¿Cuántos libros de poesía sueles leer por afición al trimestre?

Cero	Uno	Dos	Tres	4 o + de 4

2. ¿Te gusta leer?

Mucho	Poco	Nada

3. ¿Te gusta leer poesía?

Mucho	Poco	Nada

¿Qué autores y obras? ¿Por qué?

-

4. ¿Qué es lo que más te gusta leer?

Teatro	Narrativa	Poesía	Cómic	Biografías

5. Explica qué harías para desarrollar los hábitos de lectura:

-

B. Comprensión e interpretación de la lectura

6. ¿Comprendes la lectura poética con facilidad o con dificultad?

Facilidad	Dificultad

Añade los MOTIVOS:

-

7. ¿Cómo debe ser esa lectura para que sea de tu interés?

-

8. ¿Qué piensas de los métodos de análisis de textos literarios (poéticos, sobre todo) que has realizado en clase en etapas anteriores de tu formación?

Positivos	Negativos	Divertidos	Aburridos	Útiles	Inútiles	Otros

ESCRITURA

C. Hábitos de escritura

9. ¿Te gusta escribir?

Mucho	Poco	Nada

10. ¿Te gusta escribir textos literarios?

Mucho	Poco	Nada

11. ¿Cuántos escribes por trimestre?

Cero	Uno	Dos	Tres	4 o + de 4

D. En tus planes de estudios

12. ¿Se fomenta entre los alumnos la afición o motivación por la escritura creativa?

Mucho	Poco	Nada

13. ¿Las actividades sobre la lectura fomentan la escritura creativa mostrando técnicas o habilidades?

Mucho	Poco	Nada

14. ¿Qué piensas de los métodos de análisis de textos literarios (poéticos, sobre todo) que has realizado en clase en etapas anteriores de tu formación?

Positivos	Negativos	Divertidos	Aburridos	Útiles	Inútiles	Otros

15. ¿Cómo crees que se podrían desarrollar mejor los hábitos de escritura creativa en el aula?

-

16. ¿Se utiliza la interrelación entre distintas modalidades artísticas para la educación literaria, la interpretación y la expresión personal literaria o estética?

Mucho	Poco	Nada

17. ¿Se favorece la relación interpersonal de los alumnos con el texto?

Mucho	Poco	Nada

18. ¿Se dedica, en el aula, un tiempo fijo, programado, intencionado a trabajar la escritura creativa de manera específica?

Mucho	Poco	Nada

E. Tu experiencia escritora

22. ¿Te gusta escribir?

Mucho	Poco	Nada

23. ¿Crees que la escritura te forma culturalmente? (Puntúa de 0 a 4)

Cero	Uno	Dos	Tres	Cuatro

24. ¿Cómo crees que puede favorecerte, desde el punto de vista intelectual y no intelectual (personalidad, sociabilidad, cooperación, motivación...), el aprendizaje de la escritura creativa o literaria?

7.2.2. CUESTIONARIO SOBRE RASGOS DE LA PERSONA CREATIVA EN LOS ALUMNOS DEL GRADO DE MAGISTERIO (EDUCACIÓN PRIMARIA)

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA)

Encuesta dirigida a los alumnos del Grado de Educación Primaria de Magisterio con el objetivo de mejorar los métodos de enseñanza. Se agradece la respuesta sincera, por su valor en la finalidad perseguida.

PERSONA CREATIVA					
Me considero...	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
Rasgos cognitivos					
1. Con fluidez expresiva y de asociación de ideas					
2. Original e imaginativo					
3. Con hábito de lectura y escritura creativa					
4. Poseo sentido artístico/estético					

5. Con capacidad crítica y una mente abierta a posibilidades no dadas					
Rasgos de personalidad...					
6. Poseo alta autoestima, autoconfianza					
7. Libre (por mi competencia lingüística y comunicativa en general)					
8. Con capacidad ilusionante, apasionado/a					
9. Curioso/a intelectualmente					
10. Atraído/a por la novedad y la complejidad					
11. Con interés por el conocimiento y la comunicación					
12. Con capacidad persuasiva					
Teniendo en cuenta los indicadores anteriores, añade la matización que creas oportuna.					

7.2.3. CUESTIONARIO SOBRE DIFICULTADES QUE LIMITAN LA CREATIVIDAD EN LOS ALUMNOS EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA)

Encuesta dirigida a los alumnos del Grado de Educación Primaria de Magisterio con el objetivo de mejorar los métodos de enseñanza. Se agradece la respuesta sincera, por su valor en la finalidad de mejora de los métodos de enseñanza.

DIFICULTADES que, en el ámbito académico, limitan el desarrollo de la creatividad...	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
1. Se fomenta el desarrollo de la imaginación en las clases					
2. Se busca la originalidad en las creaciones de los alumnos					
3. Tengo dificultades en la expresión oral y/o					

escrita					
4. Tengo experiencia previa en talleres de escritura creativa o dramatizaciones que hayan llevado a producciones propias y originales					
5. Tengo experiencia previa en el uso de herramientas TIC motivadoras que fomenten la participación activa, reflexiva y crítica (blog, wiki...) dentro del aula					
6. Mis profesores son creativos y contemplan la creatividad como objetivo básico					
7. Existe un vínculo motivador entre estudiantes y profesores					
8. Existe un clima pedagógico creativo favorable para el desarrollo de actividades					
9. Se programan eventos que favorecen el desarrollo de la creatividad en los estudiantes o estimulan/recompensan al alumno creativo					
10. Se promueve el pensamiento divergente en las clases					
11. Se fomenta la autonomía, autocontrol y responsabilidad de los alumnos en el proceso de aprendizaje					
12. Se atiende a factores motivacionales y emocionales (pasión, placer, motivación, interés) que favorecen procesos comprensivos y aprendizajes significativos					
13. La articulación teoría-práctica permite resolver situaciones concretas en mi futura práctica profesional					
Comenta, reflexivamente, qué otras dificultades encuentras...					

7.2.4. CUESTIONARIO SOBRE ACTIVIDADES INTERTEXTUALES EN EL GRADO DE MAGISTERIO (EDUCACIÓN PRIMARIA)

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA)

Encuesta dirigida a los alumnos del Grado de Primaria con el objetivo de mejorar los métodos de enseñanza mediante tareas intertextuales de escritura en la formación inicial del Grado. Se agradece la respuesta sincera, por su valor en la finalidad de mejora de los métodos de enseñanza.

ANTICIPACIÓN

Antes de realizar la lectura de los poemas propuestos, basándote en el título, responde:

1. ¿Qué te sugiere el título del texto?
 - a) “Buster Keaton busca por el bosque a su novia, que es una vaca”.
 - b) “El poeta pide a su amor que le escriba”.
 - c) “El puente”.
 - d) “En el supermercado”.
2. ¿De qué crees que va a tratar el poema?

COMPRENSIÓN

3. ¿En qué momento te das cuenta de que estás comprendiendo el poema?

INTERPRETACIÓN

4. ¿Qué te ayudó a interpretar el poema?
5. ¿Qué aspecto crees que hace que el poema sea interesante o que te guste?

ACTIVIDADES INTERTEXTUALES

- ### 7.2.5. TALLER DE ESCRITURA CREATIVA: MODELO DE INTERVENCIÓN EN EL GRADO DE MAGISTERIO (EDUCACIÓN PRIMARIA)

[illegible]

7.2.5.1. Lectura, comprensión e interpretación (taller en el aula)

Se trata de que los alumnos verbalicen qué entienden por poesía y se contrasten esas ideas con *experiencias provocativas* (Sánchez-Enciso, 2011, p. 58) –ejemplos contemporáneos, con letras de canciones, poemas musicalizados y otros poemas escogidos-.

- ¿Qué entiendes por poesía? (interacción oral inicial)

LECTURA Y AUDICIÓN (1 sesión):

1. “A veces, en octubre, es lo que pasa” (Ángel González/Pedro Guerra¹²²).
2. “Antes de amarte, amor” (Pablo Neruda/Pedro Guerra¹²³).
3. “Rima XLII” (G. A. Bécquer).
4. “Soneto XXIII” (Garcilaso de la Vega).

- ¿Te gusta? ¿Qué te inspira?

- ¿Para qué crees que sirve?

LECTURA, COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN (cuestionarios):

1. “Buster Keaton busca por el bosque a su novia, que es una verdadera vaca” (R. Alberti).
2. “El poeta pide a su amor que le escriba” (F. G. Lorca).
3. “El puente” (A. Bautista).
4. “En el supermercado” (L. A. de Cuenca).

Una cala reflexiva a partir de la pintura (figurativa, abstracta, simbólica, impresionista...).

- ¿Es natural la expresión de esa cara? O ¿significa algo el cuadro?

¹²² Guerra, P. (2012, 31 de agosto). *Antes de amarte, amor* (Archivo de vídeo). En <http://www.youtube.com/watch?v=NHC-Tq1FuYY>.

¹²³ Guerra, P. (2013, 31 de octubre). *A veces, en octubre, es lo que pasa* (Archivo de vídeo). En <https://www.youtube.com/watch?v=ZvpZb3U1vd0>.



2ª FASE

Un comentario del grupo-clase a partir de las lecturas (escoger dos). Interacción oral:

- ¿Qué te inspira?, ¿qué sientes?, ¿qué recuerdas?, ¿qué te imaginas?
- ¿Qué has aprendido sobre cómo conviene leer un poema? ¿Y un poema contemporáneo como el de Cernuda?
- Conclusiones sobre el texto: ¿qué nos dice? ¿En qué partes lo podemos dividir? ¿Qué relaciones podemos establecer entre ellas? ¿Qué aportan las figuras retóricas? ¿Te ha gustado el poema? ¿Por qué?

7.2.5.2. Investigación. Poesía infantil e intertextualidad

- Lectura de los capítulos:

- Abril, M. (2002). Rafael Alberti, ¿poesía infantil? En P. Guerrero (Ed.), *Rafael Alberti* (pp. 13-30). Alicante: Aguaclara.
- Tejerina, I. (2002). Rafael Alberti y la literatura infantil. En P. Guerrero (Ed.), *Rafael Alberti* (pp. 297-316). Alicante: Aguaclara

- Juego intertextual: buscamos conexión con otros autores, temas, tópicos, versos... o, incluso, dentro del mismo autor. La búsqueda, primero, individual, para ser en grupo finalmente. A partir de (elegir una opción):

- <<Cárcel de amor>> (1988) y <<Cuéntamelo otra vez>> (1999), de Amalia Bautista¹²⁴ (2010).
- *Su nombre era el de todas las mujeres*, de Luis Alberto de Cuenca¹²⁵ (2008).



7.2.5.3. La microficción literaria (1). Poesía oriental –haikus-

Centramos, ahora, nuestra atención en la cultura oriental, cuya poesía, en forma de composiciones breves como haikus y tankas, se acerca a los elementos de la naturaleza tan presente en los poemas recomendados para su lectura (de Juan Ramón Jiménez, 1998, y de Juan Ramón Barat, 2005) por su proyección para el aula de Educación Primaria.

Inicialmente, con intención de reflejar una simple impresión derivada de una mirada; después, en la evolución experimentada por el contacto con la cultura occidental y diferentes estilos de los autores: reflexiva, crítica, e incluso erótica y humorística, entre otras.

¹²⁴ Bautista, A. (2010). *Tres deseos*. Sevilla: Renacimiento.

¹²⁵ De Cuenca, L.A. (2008). *Su nombre era el de todas las mujeres*. Sevilla: Renacimiento.

7.2.5.3.1. *Lecturas recomendadas*

Barat, J.R. (2005). *Poesía para gorriones*. Valencia: UMA.

Benedetti, M. (2001). *Rincón de haikus*. Madrid: Visor.

Bermejo, J.M. (traductor y recopilador) (2010). *Instantes. Nueva antología del haiku japonés*. Madrid: Hiperión.

De Cuenca, L.A. (2008). *Su nombre era el de todas las mujeres*. Sevilla: Renacimiento.

Haya, V. (selección y prólogo), Alonso, L.C., Ibáñez, M. y Segovia, G. (2006). *La senda de Buson (36 haikus). Antología de haikus*. Lucena: Juan de Mairena, y de libros.
En: <http://www.culturalucena.es/aletras/ebooks/lasendadebuson.pdf>

Jiménez, J.R. (1998). *Canta pájaro lejano*. Madrid: Espasa Calpe.

Lara, M. (Ed.) (2004). *Once de marzo. Antología de haikus desde Lucena*. Lucena: Delegaciones de Publicaciones y Educación del Ayuntamiento de Lucena.

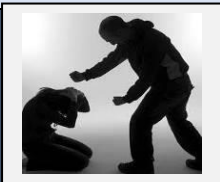
Lara, M. (Ed.) (2005). *Haikus del mal amor*. Málaga: Diputación Provincial de Málaga.

Lara, M. (2007). *El invernadero de nieve*. Burgos: Instituto Municipal de Cultura del Ayuntamiento de Burgos.

Porras, M.V., y Pérez, J.F. (2006). *A la intemperie*. Lucena: Juan de Mairena, y de libros. En: <http://www.culturalucena.es/aletras/ebooks/alaintemperie.pdf>

7.2.5.3.2. *Modelos textuales de haikus*

Luna en el agua recogida en la concha de una mano: ¿es real o irreal? Eso fui yo en el mundo.	

(Ki No Tsurayuki)	
La sopa fría. Niños bajo la mesa. El tenedor. (Tamara G. Mármol, 2º ESO) 	Toma la rosa. Estrújala sin miedo contra la noche. Y no cierres los ojos cuando su luz estalle. (tanka de J. R. Barat) 
Sueña el timbre. El señor del butano trae mandarinas. (Raúl Vacas)	Suena el móvil. Dicen que la distancia es el olvido. (Raúl Vacas)
Mal amor Costa sin faros que empapa tu almohada de acantilados. (Manuel Lara Cantizani)	

El haiku (poesía de microficción) puede tener una doble orientación o mirada didáctica según su receptor: junto a la versión más filosófica o reflexiva, para adultos, la versión sensitiva, para niños.

1. ENTORNO. Realiza fotos de aquel lugar, objeto, animal o proceso que te llame especialmente la atención y, siguiendo el esquema métrico del haiku (5-7-5), describe y expresa la emoción, sentimiento que te ha procurado esa imagen.
2. CRÍTICA. Si no lo consigues con la naturaleza, dirige tu mirada hacia situaciones que despierten tu reflexión o tu crítica. Puedes buscar un tema general que te oriente: las fiestas de tu pueblo, las costumbres de tu pueblo, tu ámbito de trabajo, el tema del mes en los periódicos...

3. PINTURA. Busca, ahora, tu inspiración en textos pictóricos: Picasso, Monet, Frida Kahlo, Cézanne, Matisse, Van Gogh, E. Munch, Ramón Gaya, Zacarías Cerezo... y elabora un monográfico sobre un autor, una corriente, un motivo (paisajes, soledad, luz...)...

7.2.5.4. La microficción literaria (2). Poesía cotidiana o de la experiencia

El poeta Raúl Vacas¹²⁶ (2006), en su libro de poesía titulado *Consumir preferentemente*, por aquello de que el aprendizaje no está solo en los libros, focaliza su atención en el contexto de un supermercado y utiliza el humor, el verso libre de rima, formas poéticas de origen oriental, el juego con las palabras y la tipología de textos no poéticos y un lenguaje cotidiano como estrategias de creación poética. Junto a la irónica visión de una sociedad consumista, la creación poética más ingeniosa y, al mismo tiempo, un juego evidente con la intertextualidad, en un viaje de sus versos hacia los de los poetas de la experiencia o los cuentos tradicionales, entre otros.



Leer, escribir y leerte. Este el proceso. Ahora bien, no olvidemos que, para escribir poesía, como el propio Raúl decía en una charla ante estudiantes, “hemos de desconcertar todas las cosas para concertarlas con uno mismo”. Así, primero, elabora un inventario de palabras que tengan relación con tu actividad diaria y, haciendo uso de recursos poéticos (de humor e ironía, incluso, si el tema lo precisa) expresa emociones, sentimientos e ideas que muestren tu curiosidad por lo que sucede en el mundo, por temas universales, por cualquier aspecto de la sociedad o de tu vida que quieras criticar... Por ejemplo: despertador (el tiempo y su devenir), toalla (la proximidad, la cercanía), perfume (el recuerdo), parada de autobús (la muerte), coche (consumismo, velocidad), mercado

Ministerio de Importación

A mí me importa un huevo.

A mí me importa un comino.

A mí me importa un rábano.

A mí me importa un pepino.

(Raúl Vacas)

¹²⁶ Vacas, R. (2006). *Consumir preferentemente*. Madrid: Anaya.

(ruido, consumismo, lo cotidiano, lo material), parque (niñez, infancia, felicidad)...

En grupo, podéis proponer las secciones para agrupar los poemas resultantes (día, noche, despertar...) y elaborar una antología a la que se han de añadir imágenes.

7.2.5.4.1. Lecturas recomendadas

García, L. (2012). *Una musa vestida con vaqueros. La poesía de la experiencia*. [Artículo en sitio web]. En <http://circulodepoesia.com/nueva/2012/11/una-musa-vestida-con-vaqueros-la-poesia-de-la-experiencia>.

Romero, P. J. (21 de diciembre de 2008). La poesía de la experiencia: origen y razón de ser en España. *Ideal.es*. En <http://www.ideal.es/almeria/20081221/opinion/poesia-experiencia-origen-razon-20081221.html>

Vacas, R. (2006). *Consumir preferentemente*. Madrid: Anaya.

7.2.5.5. La microficción literaria (3). Los clásicos con aleluyas; la pintura con leyendas líricas y microrrelatos

- ☐ Selecciona un mito (Dafne y Apolo...) y un cuento o una obra completa de la literatura española y transfórmala en un texto verbo-icónico: una serie de viñetas alusivas acompañadas con el comentario en forma de aleluya o pareado.
 - *El Conde Lucanor*, de D. Juan Manuel.
 - Cuentos o leyendas tradicionales.
 - *Novelas Ejemplares*, de Cervantes.
- ☐ Elige un texto pictórico o visual y acompáñalo de: a) una leyenda lírica (suma de aforismo lírico, greguería...) (10 mínimo) como pie de imagen, enriquecida con los recursos estilísticos de la lírica y la emoción o el sentimiento que evoque y se quiera

transmitir; b) un microrrelato (1 mínimo).

- Autores: Frida Kahlo, Cézanne, Matisse, Van Gogh, E. Munch, Ramón Gaya, Zacarías Cerezo...
- Imágenes extraídas de Internet:



ZACARÍAS CEREZO



ZACARÍAS CEREZO

*Puente de piedra: testigo vivo y longevo
de tu devenir.*



ZACARÍAS CEREZO



ZACARÍAS CEREZO



ZACARÍAS CEREZO

El río despide ecos fantasmales de las rocas.

ZACARÍAS CEREZO



ZACARÍAS CEREZO



ZACARÍAS CEREZO



ZACARÍAS CEREZO



MONET



MONET



V. VAN GOGH



CRISTÓBAL TORAL



CÉZANNE



MONET



FAUVE DE MATISSE



KANDINSKY



PICASSO



E. HOPPER

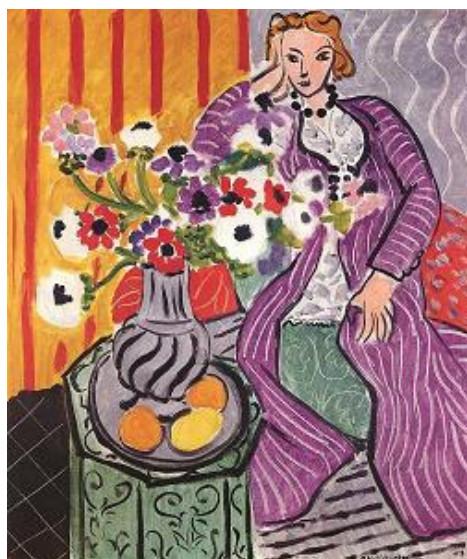


RAMÓN GAYA



V. VAN GOGH

*El sol ilumina el descanso. Sueños de
placer sereno.*



MATISSE



GOYA



E. HOPPER



CÉZANNE

OTROS TEXTOS VISUALES EXTRAÍDOS DE INTERNET











7.2.5.5.1. Lectura recomendada

Brasca, R. (2010). La elocuencia del silencio. Sobre el final de las microficciones. *Cuadernos del CILHA*, 11 (13), 13-20. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3684405>.

7.2.5.6. Los tópicos. Un tránsito intertextual y un diálogo entre pasado y presente

1. Tarea individual (basada en una propuesta de Villarrubia¹²⁷ (2010), en su artículo “Una habitación propia para la literatura”): a partir del tópico de <<la bella durmiente>>, realizamos un recorrido por los siguientes textos literarios, comprobando la relación intertextual entre los mismos. Lectura, interpretación y búsqueda de la relación intertextual entre:
 - Punto de partida: el cuento <<El avión de la bella durmiente>>, incluido en *Doce cuentos peregrinos*, de G. G. Márquez.
 - “Insomnio”, de Gerardo Diego.
 - *La casa de las bellas durmientes*, de Yasunari Kawabata.

¹²⁷ Villarrubia, A. (2010). Una habitación para la propia literatura. En Y. Gracida y C. Lomas (Coords.), *Textos de Didáctica de la Lengua y de Literatura. La educación literaria en el bachillerato* (pp. 51-62). Barcelona: Graó.

- <<Mientras tú duermes>>, incluido en *El jardín de las delicias*, de Francisco Ayala.
 - “Mientras tú duermes”, de Claudio Rodríguez.
 - “Mientras tú duermes”, de Joan Margarit.
 - Rima XXVII de Bécquer.
 - “Escorado”, de Cristina Peri Rossi.
 - “Noche oscura del alma”, de San Juan de la Cruz.
 - Origen del tópico: el mito de Psique y Eros.
2. Tarea grupal: cada grupo selecciona un tópico (el amor como cárcel, la pena de amor...) o un motivo (la rosa, la amada, la espera, el espejo, el sueño, la infancia, la muerte...) y recorre la tradición literaria para explorar y localizar textos literarios entre los que se pueda establecer la conexión: descubrir la herencia, el diálogo, el homenaje, la recreación, la cita...

Añade tu VALORACIÓN PERSONAL: qué te ha aportado, qué es lo que más te ha gustado o parecido más interesante, cómo crees que te ayuda a desarrollar tu creatividad, de qué modo fomenta el trabajo cooperativo, de qué modo fomenta el pensamiento crítico, cómo puede influir en tu desarrollo personal, autoestima, autoconfianza y entusiasmo por la búsqueda de la originalidad... (Entre 150 y 200 palabras)

7.2.5.7. Juego intertextual. Del cine a la literatura y la escritura creativa



“El desayuno”¹²⁸, corto cinematográfico dirigido por Pablo Guerrero

Antes del visionado

1. ¿Qué te sugiere el título?

Después del visionado (análisis, interpretación y crítica)

2. Resume, brevemente, el argumento.
3. Reconoce cuáles son las partes (contenido) en que se estructura el relato (visual).
4. ¿Cómo comienza la historia (comienzo lineal, in media res)?
5. Relata tú mismo/a la historia adoptando dos puntos de vista diferentes: como simple observador/a o como un narrador plenamente conocedor de sus vidas, de su pensamiento, de su lenguaje...
6. ¿Se anticipa (prolepsis), en algún momento –con algún gesto, con algún símbolo del decorado, con alguna palabra o expresión...-, lo que ocurrirá finalmente? ¿Se vuelve a un tiempo pasado (analepsis)?
7. ¿Quién es el personaje principal? ¿Y el secundario?
8. Describe a los personajes. ¿Qué te inspiran cada uno de ellos y por qué? (Quizá te ayude observar y comentar su caracterización en el corto).
9. ¿Dónde transcurre la acción?
10. ¿En qué época se sitúa la historia? Justifica tu respuesta.
11. ¿Encuentras un final abierto o cerrado? Justifica tu respuesta.
12. ¿Cuál sería tu desenlace de la historia: trágico, triste, feliz...? ¿Qué sentido tendría uno u otro?
13. ¿Cuál crees que es el mensaje que transmite la historia? Tu interpretación.

¹²⁸ Jameson Notodofilmfest (2014, 15 de abril). *El desayuno*. (Archivo de vídeo). En <https://www.youtube.com/watch?v=G9OK57xOUm8>.

[...] Hay veces en la vida en las que uno

se sabe condenado a la derrota.

(Juan Ramón Barat)

14. ¿Te ha parecido interesante? ¿Por qué?

Cine y literatura. Taller de escritura

15. Copia y lee el poema homónimo de Luis A. de Cuenca y explica de qué trata. ¿Encuentras alguna relación con algún aspecto del microcuento fílmico? Explícala.

16. Busca la definición de “anagnórisis”. ¿En qué consiste este procedimiento narrativo y dónde aparece en esta historia? Busca ejemplos de obras clásicas (tragedias griegas o comedias griegas) y españolas donde se utilice.

17. Busca títulos de obras de la literatura española que recojan un amor imposible por diferencias de edad y prejuicios sociales, así como una antología de poemas que urgen en la intimidad. A continuación, inicia la redacción de un microcuento (en torno a 150 o 200 palabras) sobre alguno de esos temas.

17. ¿Qué cosas hay en la vida que te produzcan vértigo? Enuméralas y, siguiendo el modelo siguiente, escribe tu propia “metáfora del vértigo” (poema) y comienza a darle forma a un microcuento (en torno a 150 o 200 palabras) que nos haga apreciar ese mismo tema.

METÁFORA DEL VÉRTIGO

La luna guillotina sobre el mar

los estambres morados de la noche

ese espejo sin fondo donde busco

las cosas imposibles que no tengo

las cosas imposibles/ que he perdido.

(Juan Ramón Barat¹²⁹, 2000)

18. Entre los temas que aborda, en tan poco tiempo, destacan: la problemática de los actores, la soledad. Añade otros y coméntalos.

Después, podemos preguntarnos qué lugares, qué momentos son propicios para el amor o el desamor [“Inventario de lugares propicios para el amor”, de Ángel González¹³⁰ (2009)] –represión social, las prohibiciones, los prejuicios, la cultura...-, qué lugar ocupa el sueño [“De amor y sueño”, de Amalia Bautista¹³¹ (2013)] o los pequeños detalles, aparentemente insignificantes, que obviarnos [“Alguien tiene que hacerlo”, de Amalia Bautista (2013)]... y, de nuevo, orientar la reflexión hacia un nuevo relato hiperbreve (en torno a 150 o 200 palabras).

19. ¿Es el final un preámbulo al silencio o la recuperación del diálogo restaurador? Enumera situaciones o acciones que puedan colocarse, en tu vida, como preámbulo al silencio. [“Preámbulo a un silencio”, de Ángel González (2009)].

20. ¿Es esta una lección de vida? ¿Cuál? Ponte en el lugar del padre y, vista la trayectoria de tu imaginaria hija (la protagonista), prepara un discurso breve a los jóvenes, esos seres que han de impulsar los cambios y mejoras que tú creas necesarios para evitar los grandes tropiezos en la vida. Tu auditorio: tus compañeros.

La vida es, a veces, un amargo despertar [“Reflexión primera”, Ángel González (2009)] o un fraude [“Malas compañías”, Juan R. Barat¹³² (2006)] o una falsa ilusión [“Emperatriz”, de Amalia Bautista (2013)]. Pero la muerte, cumplidora de su visita ineludible, se encargará de convertirla en nada; de ahí que se invite a su disfrute [en la noche, incluso: “Carpe noctem”, Juan R. Barat (2000)]. Partiendo del poema de Amalia, escribe un microcuento.

21. Carta de despedida (al padre o a la hija). Añade una coartada (elige, libremente, para qué).

LA COARTADA

¹²⁹ Barat, J.R. (2000). *La coartada del lobo*. Murcia: Cuadernos de poesía. ESPARTARIA.

¹³⁰ González, A. (2009). *Palabra sobre palabra*. Barcelona: Seix Barral.

¹³¹ Bautista, A. (2013). *Falsa pimienta*. Sevilla: Renacimiento.

¹³² Barat, J.R. (2006). *Malas compañías*. Madrid: Asociación de Escritores y Artistas Españoles.

*Cuando llegue la noche
de nuevo llenaré
mi búcaro con rosas.*

*Será mi coartada/
por si viene la muerte.*

(Juan Ramón Barat, 2000)

7.2.5.8. La microficción literaria (4). Del cuento al microdrama y *storyboard*

Dos opciones:

1. Selecciona un espacio de tu centro y unos protagonistas. ¿Quiénes son? ¿Qué les sucede? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Qué nuevos personajes se incorporan? ¿Para qué? ¿Cómo acaban resolviendo el problema/conflicto que se les había planteado y que daba lugar al relato? Previa disposición o planificación de las escenas (*storyboard*), con selección de planos y lenguaje, graba esa historia en tu centro de prácticas con un grupo de alumnos a los que vas a convertir en actores¹³³ o con tu grupo de trabajo en la Facultad. Recordemos la estructura: situación inicial (motivo)- nudo-desenlace/situación final.

Elegido el tema, aclarada la intención comunicativa del texto creado y los motivos utilizados para su desarrollo, selecciona dos ejemplos (cuento, novela, obra de teatro, poema...) de la literatura infantil y juvenil para elaborar una antología orientada a Educación Primaria con una función socializadora en el siglo XXI: novedades en la visión de la familia, crítica social, interculturalidad...

2. A partir de un cuento de Mati Morata¹³⁴ (2009, 2011, 2012a, 2012b, 2012c,

¹³³ Es lo más aproximado a un “corto”, donde se aprecie claramente la estructura narrativa: presentación, desarrollo y desenlace.

¹³⁴ Morata, M. (2009). *Cuentos con (co)razón para aprendices de filósofo*. Murcia: DM. Morata, M. (2011). *Las vidas del agua*. Granada: GEU. Morata, M. (2012a). *Confieso que una vez acosé. Confieso que una vez fui acosado*. Granada: GEU. Morata, M. (2012b). *Mami, ¿a que María no es tonta?* Granada:

2013), crea tu propio guion y graba tu *storyboard*. Finalmente, se subirá a un blog/wiki y se mostrará al resto de compañeros para su valoración.

INVESTIGACIÓN: búsqueda de las propiedades y estructura propias de un texto narrativo o dramático.

7.2.5.9. Referencias bibliográficas

Barat, J.R. (2000). *La coartada del lobo*. Murcia: Cuadernos de poesía. ESPARTARIA.

Barat, J.R. (2005). *Poesía para gorriones*. Valencia: UMA.

Barat, J.R. (2006). *Malas compañías*. Madrid: Asociación de Escritores y Artistas Españoles.

Bautista, A. (2010). *Tres deseos*. Sevilla: Renacimiento.

Bautista, A. (2013). *Falsa pimienta*. Sevilla: Renacimiento.

Brasca, R. (2010). La elocuencia del silencio. Sobre el final de las microficciones. *Cuadernos del CILHA*, 11 (13), 13-20. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3684405>.

Cassany, D. (Coord.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.

De Cuenca, L.A. (2008) *Su nombre era el de todas las mujeres*. Sevilla: Renacimiento.

González, A. (2009). *Palabra sobre palabra*. Barcelona: Seix Barral.

Guerrero, P. y Pastor, B. (2002). Tontología albertiana. <<Avant la lettre>>. En *Rafael Alberti* (pp. 127-140). Alicante: Editorial Aguaclara.

Jameson Notodofilmfest (2014, 15 de abril). *El desayuno*. (Archivo de vídeo). En <https://www.youtube.com/watch?v=G9OK57xOUm8>.

Lara, M. (Ed.) (2004). *Once de marzo. Antología de haikus desde Lucena*. Lucena: Delegaciones de Publicaciones y Educación del Ayuntamiento de Lucena.

Lara, M. (Ed.) (2005). *Haikus del mal amor*. Málaga: Diputación Provincial de Málaga.

Lara, M. (2007). *El invernadero de nieve*. Burgos: Instituto Municipal de Cultura del Ayuntamiento de Burgos.

GEU. Morata, M. (2012c). *Papí, ¿los niños juegan con muñecas?* Granada: GEU. Morata, M. (2013). *El ángel que quería ser niña*. Granada: GEU.

Morata, M. (2009). *Cuentos con (co)razón para aprendices de filósofo*. Murcia: DM.

Morata, M. (2011). *Las vidas del agua*. Granada: GEU.

Morata, M. (2012a). *Confieso que una vez acosé. Confieso que una vez fui acosado*. Granada: GEU.

Morata, M. (2012b). *Mami, ¿a que María no es tonta?* Granada: GEU.

Morata, M. (2012c). *Papi, ¿los niños juegan con muñecas?* Granada: GEU.

Morata, M. (2013). *El ángel que quería ser niña*. Granada: GEU.

Sánchez-Enciso (2008). *(Con)vivir en la palabra. El aula como espacio comunitario*. Barcelona: Graó.

Sánchez-Enciso, J. (2011). Otra manera de decir <<Te quiero>>: una secuencia para introducir la lírica contemporánea en la Educación Secundaria. En U. Ruiz Bikandi (Coord.) *Lengua castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 51-68). Barcelona: Graó.

Vacas, R. (2006). *Consumir preferentemente*. Madrid: Anaya.

Villarrubia, A. (2010). Una habitación para la propia literatura. En *La educación literaria en el bachillerato* (pp. 51-62). Barcelona: Graó.

7.2.5.10. Anexos

7.2.5.10.1. Modelos textuales de alumnos del Grado de Magisterio

La brisa trenza
destellos de la luna;
el mar aguarda. (J.)



Sentí el temblor.
Del llanto al consuelo.
Solo silencio. (M.)



Violín del viento
que vuela entre suspiros.
Leve libélula. (M.)



De vez en cuando,
siento que de mi cuerpo
no estoy al mando. (J.)



7.2.6. CUESTIONARIO SOBRE TALLER DE ESCRITURA CREATIVA EN EL GRADO DE MAGISTERIO (EDUCACIÓN PRIMARIA)

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA)

Encuesta dirigida a los alumnos del Grado de Primaria con el objetivo de mejorar los métodos de enseñanza mediante tareas intertextuales de escritura creativa. Se agradece la respuesta sincera, por su valor en la finalidad de mejora de los métodos de enseñanza.

ACTIVIDADES CREATIVAS					
	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
Factores intelectuales					
1. El desarrollo de las competencias creativas o el aprendizaje creativo					
2. La autoestima y el desarrollo personal					
3. La reflexión crítica					
4. El uso de las TIC para producir de manera personal o canalizar y expresar la creatividad					
5. El trasvase intertextual					
6. El acercamiento y/o descubrimiento de un estilo de escritura propio					
7. El desarrollo de las competencias lingüística y literaria					
8. El conocimiento de los géneros y tipología textual desde la creación personal y de manera lúdica					
9. La incorporación, en el planteamiento didáctico de la lengua y la literatura, de un enfoque global de educación en valores					

10. Aporta técnicas y estrategias que facilitan una actuación creativa					
11. Fomenta la lectura creativa (transformando, yendo más allá de lo leído)					
Factores no intelectuales (cooperación, participación, sociabilidad, de personalidad, motivacionales...)					
12. Actitudes cooperativas estimulantes y favorecedoras de buenas relaciones interpersonales dentro del grupo					
13. La motivación por el trabajo en el aula y el entusiasmo por el futuro profesional					
14. La estimulación del sentido del juego, ayudando a superar la inhibición paralizante para tu propia expresión creativa					
15. Favorece la idea de que se ha de perder el miedo al ridículo para alcanzar una expresión creativa					
16. Fomenta tu autodirección (curiosidad, indagación, investigación) y responsabilidad de tu propio aprendizaje					
17. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad exige motivación y esfuerzo					
18. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad exige y genera pasión y entusiasmo					
19. Promueve y fomenta la idea de que la creatividad implica valor, conciencia y actitud crítica para aceptar cambios y el debate entre “ser” y “deber ser”					
Comenta, reflexivamente, aquellos aspectos que te parezcan importantes o no aparezcan y añade tu valoración personal.					

7.2.7. CUESTIONARIO FINAL EN EL GRADO DE MAGISTERIO (EDUCACIÓN PRIMARIA)

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA)

Se agradece la respuesta sincera, por su valor en la finalidad de mejora de los métodos de enseñanza.

1. ¿Consideras eficaz el trabajo en el aula con talleres de escritura intertextual y ekfrástica para la comprensión de textos poéticos, en particular, y literarios, en general?

- ☐ Sí
☐ No

Añade tus motivos:

2. ¿A partir de las tareas realizadas, encuentras interesante –para un fin profesionalizador- la escritura creativa?

- ☐ Sí
☐ No

Añade tus motivos:

3. ¿Te gusta escribir textos creativos o literarios?

- ☐ Sí
☐ No

4. ¿Te gusta leer poesía?

- ☐ Sí
☐ No

5. ¿Te han gustado los textos seleccionados? Califica tu respuesta de 0 a 4.

Cero	Uno	Dos	Tres	Cuatro

6. Califica de 0 a 4 el trabajo realizado previo a la interpretación de los poemas.

Cero	Uno	Dos	Tres	Cuatro

7. Califica de 0 a 4 el trabajo realizado para la interpretación de los poemas.

Cero	Uno	Dos	Tres	Cuatro

8. ¿Crees que la modalidad de *taller* te ayuda a comprender, interpretar y crear?

Califica tu respuesta de 0 a 4.

Cero	Uno	Dos	Tres	Cuatro

9. ¿Crees que el modelo didáctico contribuye al desarrollo de tus competencias comunicativa y creativa? Califica tu respuesta de 0 a 4.

Cero	Uno	Dos	Tres	Cuatro

Añade tus motivos:

10. ¿Crees que el modelo didáctico favorece el gusto por la literatura?

- ☐ Sí
☐ No

11. ¿Crees que las actividades realizadas aumentan tu afición a la poesía?

- ☐ Sí
☐ No

12. ¿Crees que las actividades realizadas aumentan tu afición a la escritura creativa?

- ☐ Sí
☐ No

13. ¿Crees que la lectura y la escritura creativas ayudan a la formación cultural del alumno?

- ☐ Sí
☐ No

14. ¿Por qué crees que es importante la escritura creativa?

15. Califica la actitud de tus compañeros, en general, durante el tiempo de realización de las tareas e investigación.

Muy positiva	Positiva	Indiferente	Negativa

7.2.8. DIARIOS DE LOS ALUMNOS DEL GRADO DE MAGISTERIO (EDUCACIÓN PRIMARIA)

DIARIOS. EXTRACTOS DE LOS DIARIOS CORRESPONDIENTES A LA REFLEXIÓN FINAL

1.

“Tengo tantas cosas que decir, que no sé por dónde empezar. Resulta irónico no saber cómo expresar todo lo que he aprendido, pero voy a intentarlo. Tengo que reconocer que, en los inicios del taller, me parecía una locura tener que realizar semejante cantidad de poemas, me resultaba bastante difícil expresarme. Conforme fue pasando el tiempo, mis composiciones me iban gustando más, además disfrutaba escribiendo, e incluso, me emocionaba mientras las realizaba, me hacían recordar muchísimas cosas que, tal vez ya había olvidado.

Todavía recuerdo los primeros días del comienzo del taller, mis pensamientos eran muy pesimistas, pero fue pasando el tiempo y comprobé que sí que podía expresarme. ¿Por qué no? A descubrir mi capacidad para comunicar me ayudó mucho el leer mis composiciones a mi cuñada. La emoción que en ella afloraba tras leerle mis poemas, me resultaba tan gratificante, tan halagador. Nunca se me va a olvidar el día en el que leí un poema que he realizado en el taller, llamado “¿Ahora quién?”. Vi cómo sus ojos se iban impregnando de ese telón transparente que se forma cuando no queremos estallar, esto me sorprendió muchísimo, pues me sirvió para darme cuenta de que, realmente, sí que tenía capacidad para expresar mis sentimientos, para llegar a la gente y, de este modo, llegar a emocionar.

He descubierto cosas infinitas sobre mi personalidad que parecía que desconocía. Los poemas me han enseñado a recordar, a sentir y a viajar por los lugares desconocidos de mi mente. Recuerdo la primera vez que leí un poema de F. G. Lorca en el que le pedía a su amada que le escribiera. A un profesor de instituto le encantaba y yo siempre pensaba: ¿qué tendrá este poema que le emociona tanto? Ahora he llegado a comprenderlo, ahora que logro emocionarme y sumirme en la realidad de forma

diferente, según las experiencias vividas por cada uno de nosotros, cuando leemos conectamos con nuestros pensamientos, algo ausente en mí antes de la realización del taller.

Ha sido supergratificante conocer cómo he ido evolucionando desde el primer momento, en el que nada me inquietaba, cuando todas las composiciones me parecían vacías, hasta llegar a comprender y emocionarme. [...]

Está claro que la realización del taller ha requerido un gran esfuerzo por mi parte, pero volvería a repetir la experiencia mil veces más. [...] El taller ha sabido recompensar mi esfuerzo, me ha enseñado de la tolerancia y de la frustración. No solo me ha servido para conocerme mejor y aportarme grandes valores, sino que me he planteado seguir este canon cuando sea futura docente. Creo que es una forma magnífica para que los niños afiancen su personalidad, además, también va a permitir que se conozcan más entre ellos. Yo he conocido mejor a mis compañeros, a esto no solo me ha ayudado la realización en grupo de algunas partes del taller, sino que la lectura de nuestras composiciones en clase me ha hecho comprender las emociones de muchos de mis compañeros. Parece que el taller nos ha unido todavía más, nos hemos reído muchísimo en las fases grupales, además hemos dejado al descubierto algunos de nuestros pensamientos. La realización del storyboard nos unió muchísimo, estuvimos una tarde entera riéndonos a carcajadas. Teníamos que repetir las secuencias mil veces, pues nos resultaba sumamente gracioso el vernos disfrazados los unos a los otros. Fue un día que siempre voy a recordar, pues nos divertimos como niños.” (M.)

2.

“Este es un Taller de Creatividad y, como su propio nombre nos indicó incluso antes de levantar su primera página y despertar sus alas de fantasía, nos iba a transportar a un mundo hasta entonces para mí casi desconocido. Tradicionalmente, se nos han dado grandes creaciones y obras de arte para que las observáramos, admiráramos y estudiáramos, pero, en muy pocas y casi contadas ocasiones, se no ha dicho: “cread”. De ahí mi miedo ante esta tarea. Este taller me ha permitido desencantar una parte de mí que tenía oculta en alguna parte y que desconocía. Siempre he pensado que esto de la creatividad no era lo mío. Algunas producciones quedaron mejor que otras, de algunas, simplemente, siento que las he realizado correctamente, pero de otras me siento

orgullosa, las miro y pienso: “eso lo he escrito yo, ha salido de mí, de mis pensamientos y emociones. Soy yo transportada al papel”. Y me siento bien conmigo misma.

Realizar este taller me ha aportado más confianza y seguridad en mí misma, recursos y herramientas para proporcionar esa creatividad que todos buscamos y sobre todo la oportunidad de plasmar mis impresiones, ideas y emociones de un modo creativo.

En general, me ha gustado el taller, pero me hubiera gustado más realizarlo sin tanta presión e invadida por el estrés y el agobio propio de esa época en la que te piden que vacíes sobre un papel en blanco todo lo que has aprendido a lo largo del curso.

Sin más que escribir aunque no sin más que decir, aquí finalizo mi Taller de Creatividad, aunque seguiré trabajando para producir más creaciones que dejen constancia, en este mundo, de que yo pase por aquí y en mis palabras queda lo que vi, escuche, sentí y viví.” (M.)

3.

“En este día, aprendí que del mismo titular del poema se puede extraer el tema principal, que un signo de exclamación puede significar, en un determinado poema, vivencia, ansia y deseo, que una determinada simbología puede tener un doble significado, como es el caso del arroyo que es signo de vida y paso del tiempo. Aprendí, en definitiva, a interpretar un poema, lo cual no había podido lograr hasta ahora. Siempre los profesores que he tenido se han centrado más en un aprendizaje memorístico de las figuras retóricas, por ejemplo, que en la interpretación misma del poema. De ahí que mantenga la opinión de que un profesor/a, la forma de dar su clase, cuáles sean sus objetivos influye aunque no sea de forma directa en el conocimiento del alumno, limitándolo en algunos casos.” (V.)

4.

“Al realizar este taller, he cambiado mi opinión sobre su utilidad en clase y fuera de ella. Al principio, creía que era otra práctica aburrida más, pero he descubierto mi lado más sensible y crítico haciendo los poemas, incluso he disfrutado al hacer algunos de los apartados de las distintas fases como la de crear acrósticos, el cómic, poemas de mi

actividad diaria, haikus.... etc. Además me he dado cuenta de que no es tan difícil hacer poesía como creía, mejor o peor pero se puede componer. El taller me ha aportado una gran experiencia en el tema de la creatividad al crear tanta diversidad de composiciones, me ha aportado también varias ideas para mi futura docencia y varios momentos de diversión mientras componía algunos poemas. Lo más interesante creo que ha sido descubrir en mí el lado más sensible que normalmente no muestro. Hay varias actividades que fomentan el trabajo cooperativo en gran medida compartir las creaciones entre los compañeros y hacer propuestas para buscar un sentido y acercarnos a lo que sus autores se proponían, un recurso muy útil para un futuro.”.

“Sea como fuere lo mejor que pienses, creo que es mejor decirlo con buenas palabras” (William Shakespeare) (R.)

5.

“La clase práctica del taller de poesía de hoy he de decir que me ha gustado bastante. No digo esto como frase hecha o un cumplido. Es realmente así, ya que veo cómo, desde la dinámica de las clases, pasando por el contenido hasta la manera en la que se nos invita a interactuar con él me sorprende. Se me hace sabrosa y productiva, ya que, al conseguir que nos impliquemos tanto de forma activa, aunque no requiriendo de conocimientos memorísticos o información poco trabajada o explicada superficialmente, sino que se me da la oportunidad de plasmar en estas clases la materia prima con la que cuento como persona: la imaginación, la interpretación subjetiva, los sentimientos que despiertan en mí frente a este género literario.” (R.)

6.

“La profesora ha abordado en clase los aspectos generales de las cinco fases del Taller de escritura que vamos a realizar y ha profundizado más en la primera. Asimismo, nos ha explicado una composición breve de la poesía oriental, el “haiku”, desconocida para mí y para muchos de mis compañeros. Me ha parecido un acierto iniciar mi trabajo poético con este tipo de composiciones destinadas a expresar los sentimientos o crítica que nos produce la contemplación de un objeto o situación. Como he podido observar ojeando el taller, en la última fase tendré que crear mis propios haikus.

Reconozco que cultivar este género poético me produce cierta inquietud, pero, como decía mi madre, “con esfuerzo eres capaz de todo”. No es hora de lamentar el tiempo perdido, ni de echar la culpa a mis profesores anteriores por no iniciarme ni en la lectura de obras poéticas ni en su práctica. Lo que toca ahora es ejercitarme y dedicar tiempo a su lectura. [...] En años anteriores, ni me gustaba ni me interesaba la poesía, porque no la conocía; sin embargo, en este curso me está sucediendo todo lo contrario: voy conociendo la poesía, porque, igual que me sucede con los sentidos, veo, toco, leo, escucho, gusto de las palabras del poema, que me permiten conocer el significado y sentido de este. Pero, para que se cumpla este objetivo, es necesario que me ejercite en la composición de poemas expresando mis sentimientos, emociones, vivencias, cambiando las palabras para buscar nuevos sentidos, leyendo las composiciones de otros poetas y compañeros, usando la imaginación... [...]

Hasta ahora, mis estudios sobre Literatura habían consistido simplemente en el aprendizaje de autores, características de unos movimientos literarios, estrofas, figuras literarias y poco más. Estos estudios, aunque necesarios, no son los más importantes. Pues bien, el Taller de escritura creativa me ha aportado un interés por conocer la literatura desde una óptica diferente. Si se entiende la literatura como interpretación personal que un autor hace del mundo o de su realidad, yo también formo parte de la literatura, procurando, dentro de mis limitaciones, una creación artística personal, de la que intento hacer partícipe a otras personas, en este caso a mis compañeros, y en mutua reciprocidad.

Respecto a la relación de la literatura como interpretación personal, también me ha gustado este Taller porque he podido comprobar que los mismos hechos o sentimientos han sido objeto de representación artística no solo a través de un poema, sino también por medio de la pintura, fotografía, etc. Un apartado especial lo constituye la lectura de obras literarias, que me han permitido, por una parte, conocer las vivencias de un autor, su pensamiento, la sociedad, gustos y costumbres de una época comparándola con la actual y, por otra, iniciarme en el trabajo creativo literario como medio de comunicación. En este sentido, su elección ha sido interesante y significativa por varias razones. Una de ellas es el nuevo tratamiento didáctico de la poesía como medio para fomentar la sensibilidad y gusto por lo literario e ir desarrollando, poco a poco, mi capacidad creativa no practicada anteriormente: expresar mis emociones y

sentimientos, destacar las palabras clave para mí, establecer comparaciones, relacionar el poema con otras manifestaciones artísticas, etc. y, sobre todo, ejercitarme en la composición de otro poema de tema parecido del que haré partícipe, con su lectura, a otros compañeros. Este nuevo enfoque es el que me ha permitido, como decía anteriormente, un acercamiento a la obra de otros autores y un aprendizaje básico de la métrica y figuras literarias para, progresivamente, ir perfeccionándome en la expresión del lenguaje literario.

La lectura y creación de obras literarias en sus diversas expresiones (poéticas, narrativas y teatrales), aparte de su función intelectual, lúdica..., me revelan una serie de actitudes y comportamientos. Por tanto, como futura docente, mi pensamiento crítico debe transmitir, tanto en el aula, como fuera de ella, todos aquellos valores morales y cívicos que eduquen y formen al niño como persona (respeto a las ideas de los demás, solidaridad con los más necesitados, no discriminación de sexo, etc.).

Por último, quiero dejar constancia de que todas las actividades propuestas en este Taller me han permitido confiar en mis posibilidades creativas con la práctica y lectura diarias, un medio eficaz para aumentar mi autoestima, enriquecer mi léxico y valorar, como corresponde, la comunicación literaria que expresa nuestro mundo de manera original.” (I.)

7.

“En primer lugar, destacar que el taller en sí ha sido para mí una actividad nueva en mis años como discente. Una nueva forma de ver la enseñanza, motivadora a la vez que innovadora. Este ha sido percibido por mí como un recurso elaborado por y para el alumno, no solo en un único ámbito académico, sino en un ámbito reflexivo y personal. Así se constituye en una aventura en el mundo de las palabras, forma en la que tirarse a esa piscina llena de letras y jugar con ellas. [...] Constituye en sí el taller un gran baúl de recursos de aula, una serie de recursos como las TIC y la creatividad, dos pilares de la educación contemporánea. [...]

Este trabajo llega a su fin, pero tengo un buen recuerdo de él, sobre todo, mucho cariño. Esto se debe a que es una creación propia o de mi grupo, todo es fruto de mis pensamientos, mis ideas, sensaciones, aspectos que afloran y traspasan dimensiones

inimaginables. [...] El placer aquí supone conseguir una meta, el hecho de que, por ti mismo, llegues a creaciones nunca pensadas, lo que hace que te sientas orgulloso y, sobre todo, te motive a seguir en esta andadura. [...] Esto es lo bonito del taller, al margen de lo académico, el llegar a una meta pasando por una serie de procesos que lleven a un producto final que un producto cualquiera, sin tu propio producto. Así, me despido de este taller con una frase que expresa lo vivido en el trabajo y su desarrollo: <<El descubrir la creación, aquella que te inunda el corazón. Fruto de mi ser es para que tú lo disfrutes>>”. (J.)

8.

“Por otro lado, me di cuenta de la conexión que puede llegar a tener con todas las disciplinas, puesto que, estando en el área de lengua, podemos trabajar contenidos de conocimiento del medio, y viceversa, con los poemas. E, incluso, podríamos meter otras disciplinas si procuramos representar con imágenes lo que nos ha transmitido el poema.” (F.)

9.

“Siempre, para estudiar literatura y autores, lo primero que me han dado ha sido una fotocopia con la vida del autor. En cambio, lo que hacemos ahora es escribir sin complejos. Ha sido una experiencia que, aunque extraña por falta de hábito, me ha gustado. También me estoy dando cuenta de cómo podría plantear yo un taller de escritura en mis clases. Y lo más importante de todo es, sin duda, perder la vergüenza al escribir. Pienso que estamos acostumbrados a escribir y que nos digan “incompleto” o “eso es una tontería”. Y estamos acostumbrados a estudiar lo que tenemos que escribir y, claro, cuando nos lo sabemos todo (hasta las comas), perfecto; pero, en cuanto tenemos que “inventar” y darle forma con nuestras palabras, empieza el miedo escénico. Es por eso por lo que estoy bastante contenta con tener que escribir, inventar, crear, desarrollar nuestra capacidad para jugar con las palabras. Y es que, de dos años que llevo en el grado, me sobran las veces que hemos tenido que escribir”. (B.)

21-05-14

7.2.9. CUESTIONARIO INICIAL (PROYECTO 1: PIE) SOBRE COMPETENCIA LECTORA Y ACTITUD HACIA LA LECTURA (EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA)

PROYECTO DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (PIE). 2014-

15

(CENTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA IES “FELIPE DE BORBÓN”)

Se agradece la respuesta sincera, por su valor en la finalidad de mejora de los métodos de enseñanza.

A. La escritura en tu plan de estudios

- ¿En cuántas de las asignaturas que recibes tienes que escribir un texto que no sea la respuesta a una pregunta concreta del manual del alumno?

En 1	En 2 o 3	En más de 4	En ninguna

- ¿En cuántas de las asignaturas que recibes tienes que escribir en casa ese texto?

En 1	En 2 o 3	En más de 4	En ninguna

- ¿En cuántas de las asignaturas que recibes tienes que escribir, en clase, ese texto?

En 1	En 2 o 3	En más de 4	En ninguna

- ¿Cuántas horas a la semana dedicas a la escritura de textos creativos intencionados o con una voluntad comunicativa?

1 horas	Menos de 1 hora	Más de 1 hora	Apenas le dedico tiempo

B. Experiencia escritora en el aula

- Su escritura se ha basado, hasta ahora, en la mera respuesta a preguntas del libro del alumno, sin recibir más instrucciones.

Sí	No	Casi siempre

- Se solía debatir con el profesor sobre sus escritos.

Sí	No

- Se solía debatir con los compañeros sobre sus escritos.

Sí	No

- Se entendía la importancia de partir de una intención comunicativa antes de empezar a escribir un texto, como parte de su planificación.

Sí	No

- Se entendía la importancia de tener en cuenta el tono y la función con que utilizaras el lenguaje para no traicionar esa intención.

Sí	No

- Me habían explicado cómo puedo generar ideas para escribir de manera original, creativa (técnicas).

Sí	No

En caso de respuesta afirmativa, explica cómo de manera breve.

- Me explicaban la escritura como un proceso de lectura, relectura y reescritura constantes.

Sí	No

- Creo que la preocupación por la escritura ha estado siempre presente en el aula, entre los compañeros.

Sí	No

- Mis profesores fomentaban la creatividad y la originalidad en la creación de textos.

Sí	No

En caso de respuesta afirmativa, explica cómo de manera breve.

- He trabajado, antes, la lengua/literatura en forma de taller en el aula.

Sí	No

- Creo que la escritura creativa me ayuda a formarme culturalmente.

Sí	No

- Creo que escribir bien está poco valorado entre los alumnos o no lo suficiente.

Sí	No

- Suelo cometer faltas de ortografía o errores de redacción en mis textos.

Sí	No

- Suelo escribir sin conciencia de estilo.

Sí	No

- ¿Te gusta escribir?

Mucho	Poco	Nada

- En el trabajo de interpretación de textos literarios en el aula.

Era guiado por el profesor	Respondía a preguntas concretas del manual del alumno	En ningún caso

C. Hábitos de lectura y comprensión/interpretación de la lectura

- ¿Te gusta leer poesía?

Mucho	Poco	Nada

- ¿Te gusta leer relatos?

Mucho	Poco	Nada

- ¿Qué es lo que más te gusta leer?

Teatro	Narrativa	Poesía	Otros

- ¿Comprendes un texto lírico con facilidad o con dificultad?

Facilidad	Dificultad

7.2.10. CUESTIONARIO SOBRE EL PROCESO DE ESCRITURA CREATIVA (PROYECTO 1: PIE) (EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA)

PROYECTO DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (PIE). 2014-

15

(CENTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA IES “FELIPE DE BORBÓN”)

Se agradece la respuesta sincera, por su valor en la finalidad de mejora de los métodos de enseñanza.

1. ¿Qué he realizado?

- ☐ Primeras lecturas y su interpretación.
- ☐ Escritura:
 - Aplicación de técnicas de escritura: transformación de modelos, palabras clave, consignas...
- ☐ Implicación y contribución a crear un ambiente ameno, creativo y colaborativo.
- ☐ Otras...

2. ¿Qué me ha resultado más difícil?

3. ¿Qué me ha resultado más fácil?

4. ¿A qué me ha ayudado más?

7.2.11. CUESTIONARIO FINAL (PROYECTO 1: PIE). CRITERIOS DE EVALUACIÓN (EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA)

PROYECTO DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (PIE). 2014-

15

(CENTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA IES “FELIPE DE BORBÓN”)

Se agradece la respuesta sincera, por su valor en la finalidad de mejora de los métodos de enseñanza.

Criterios de evaluación:

1. ¿Eres capaz de expresar claramente tus ideas, pensamientos y sentimientos por escrito?
☐ Sí
☐ No
☐ A veces
3. ¿Eres capaz de leer, comentar e interpretar poesía y relato hiperbreve?
☐ Sí
☐ No
☐ A veces
4. ¿Eres capaz de generar ideas nuevas con las técnicas aplicadas?
☐ Sí
☐ No
☐ A veces
5. ¿Eres capaz de reconocer los rasgos de un movimiento literario y aplicarlos?
☐ Sí
☐ No
☐ A veces
6. ¿Eres capaz de trabajar de forma individual y colaborativa?
☐ Sí
☐ No
☐ A veces
7. ¿Eres capaz de emitir una opinión personal sobre poemas, microcuentos, pintura... e interrelacionar ideas?
☐ Sí
☐ No
☐ A veces
8. ¿Eres capaz de crear un texto verbal o icónico con intención literaria?
☐ Sí
☐ No
☐ A veces

9. ¿Eres capaz de apreciar el valor cultural y crítico de la escritura y la pintura creativas?

☐ Sí

☐ No

☐ A veces

10. ¿Eres capaz de apreciar el valor formativo de la escritura que interrelaciona unos textos con otros –verbales e icónicos- (intertextualidad)?

☐ Sí

☐ No

☐ A veces

7.2.12. CUESTIONARIO INICIAL (PROYECTO 2: PC) SOBRE HÁBITOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LAS AULAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA (4º ESO)

PROYECTO DE CENTRO. 2015-16

(CENTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA IES “FELIPE DE BORBÓN”)

Se agradece la respuesta sincera, por su valor en la finalidad de mejora de los métodos de enseñanza.

A. La escritura en tu plan de estudios

- ¿En cuántas de las asignaturas que recibes tienes que escribir un texto que no sea la respuesta a una pregunta concreta del manual del alumno?

En 1	En 2 o 3	En más de 4	En ninguna

- ¿Cuántas horas a la semana dedicas a la escritura de textos creativos intencionados o con una voluntad comunicativa?

1 hora	Menos de 1 hora	Más de 1 hora	Apenas le dedico tiempo

B. Experiencia escritora en el aula

- ¿Tu escritura se ha basado, hasta ahora, en la mera respuesta a preguntas del libro del alumno, sin recibir más instrucciones?

Sí	No	Casi siempre

- ¿Se solía debatir con el profesor sobre los escritos: intención comunicativa, generación de ideas...?

Sí	No

- ¿Se solía debatir con los compañeros sobre vuestros escritos observando errores y aciertos?

Sí	No

- ¿Se te enseñaba la importancia de partir de una intención comunicativa antes de empezar a escribir un texto, como parte de su planificación?

Sí	No

- ¿Se te enseñaba la importancia de tener en cuenta el tono y la función con que utilizaras el lenguaje para no traicionar esa intención?

Sí	No

- ¿Te habían explicado cómo puedes generar ideas para escribir de manera original, creativa (técnicas y estrategias)?

Sí	No

En caso de respuesta afirmativa, explica cómo de manera breve.

- ¿Te explicaban la escritura como un proceso de lectura, relectura y reescritura constantes?

Sí	No

- ¿Crees que la preocupación por la escritura ha estado siempre presente en el aula, entre los compañeros?

Sí	No

- ¿Tus profesores fomentaban la creatividad y la originalidad en la creación de textos?

Sí	No

En caso de respuesta afirmativa, explica cómo de manera breve (escribiendo ellos mismos, mostrando ejemplos de otros alumnos del centro...).

- ¿Has trabajado, antes, la lengua/literatura en forma de taller en el aula?

Sí	No

- ¿Crees que la escritura creativa te ayuda a formarte culturalmente?

Sí	No

- ¿Crees que escribir bien está poco valorado entre los alumnos o no lo suficiente?

Sí	No

- ¿Sueles cometer faltas de ortografía o errores de redacción en tus textos?

Sí	No

- ¿Sueles escribir sin conciencia de estilo?

Sí	No

- ¿Te gusta escribir?

Mucho	Poco	Nada

- En el trabajo de interpretación de textos literarios en el aula.

Era guiado por el profesor	Respondía a preguntas concretas del manual del alumno	En ningún caso

C. Hábitos de lectura y comprensión/interpretación de la lectura

- ¿Te gusta leer poesía?

Mucho	Poco	Nada

- ¿Te gusta leer relatos?

Mucho	Poco	Nada

- ¿Qué es lo que más te gusta leer?

Teatro	Narrativa	Poesía	Otros

- ¿Comprendes un texto lírico con facilidad o con dificultad?

Facilidad	Dificultad

- ¿Utilizas tu lecturas literarias para emitir opiniones críticas?

Sí	No

- ¿Reparas en la intención del autor para valorar e interpretar el sentido final de un texto?

Sí	No

7.2.13. CUESTIONARIO (PROYECTO 2: PC) SOBRE COMPETENCIA LECTORA Y ACTITUD HACIA LA LECTURA (1º ESO)

PROYECTO DE CENTRO. 2015-16

(CENTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA IES “FELIPE DE BORBÓN”)

Se agradece la respuesta sincera, por su valor en la finalidad de mejora de los métodos de enseñanza.

		Sí	A veces	No
ACTITUDES	1. Demuestro interés por la lectura.			
	2. Aprovecho el tiempo que se me concede para leer en clase.			
	3. Leo más libros o textos de los exigidos.			

	4. Propongo libros a los demás o hablo de lecturas realizadas.			
	5. Visito la biblioteca y saco libros en préstamo para leer.			
	6. Disfruto leyendo.			
		Sí	A veces	No
COMPETENCIA LECTORA Durante y tras la lectura	7. Leo con un ritmo fluido.			
	8. Apoyo el dedo para indicarme a mí mismo por dónde voy leyendo.			
	9. Vocalizo correctamente.			
	10. Proyecto la voz hacia delante y se escucha, adecuadamente, lo que leo.			
	11. Leo con atención y extraigo datos relevantes de la lectura.			
	12. Leo con el tono adecuado para cada tipo de texto.			
	13. Leo en voz alta con fluidez y corrección.			
	14. Hago hipótesis o predicciones sobre el contenido.			
	15. Soy capaz de leer entre líneas haciendo deducciones.			
	16. Soy capaz de discernir entre ideas principales y secundarias.			
	17. Soy capaz de definir palabras que no entiendo por el contexto en el que aparecen.			
	18. Comprendo los textos globalmente.			
	19. Identifico el tema.			
	20. Soy capaz de elaborar sencillos textos escritos sobre el contenido de lo leído.			
	21. Soy capaz de emitir juicios críticos sobre el contenido de lo leído.			

	22. Entiendo y capto el sentido figurado vs. Sentido recto que pueden tener algunas expresiones leídas.			
	23. Reconozco el punto de vista narrativo en cada momento.			
	24. Identifico algunos procedimientos retóricos empleados en el texto.			
	25. Expongo un resumen coherente.			

7.2.14. CUESTIONARIO (PROYECTO 2: PC) SOBRE PROCESO DE ESCRITURA CREATIVA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (1º ESO)

PROYECTO DE CENTRO. 2015-16

(CENTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA IES “FELIPE DE BORBÓN”)

Se agradece la respuesta sincera, por su valor en la finalidad de mejora de los métodos de enseñanza.

	Parámetros	Sí	A veces	No
ANTES DE ESCRIBIR. ACCEDER AL CONOCIMIENTO Y PLANIFICAR	1º. Pienso en los lectores de mi texto: quiénes son y si me entenderán lo que escribo.			
	2º. Pienso si el objetivo con que escribo ha quedado claro.			
	3º. Conozco cómo son los textos para... relatar, describir...: su organización o estructura.			
	4º. Me he planteado qué sé sobre el tema que voy a tratar en el texto.			
	5º. Me he propuesto buscar información sobre el tema.			

DURANTE EL PROCESO DE ESCRITURA. PRODUCCIÓN DEL TEXTO	6°. He manejado y asimilado documentación o un plan de lecturas para tener suficientes contenidos sobre el tema que quiero tratar.			
	7°. He seguido un modelo de organización de la información (según el tipo de texto elegido – microcuento/haiku-).			
	8°. He tenido en cuenta que:			
	i) Las ideas están ordenadas de forma clara (destacando lo más relevante), relacionadas entre sí y con el tema que quiero tratar. Y están repartidas, de forma ordenada, en oraciones y párrafos. LA COHERENCIA.			
	j) He sabido conectar las oraciones entre sí para formar párrafos, y estos últimos entre sí (con conjunciones, signos de puntuación, repeticiones necesarias...). LA COHESIÓN.			
	k) He sabido escoger la variedad (dialectal y estándar), la dimensión (oral o escrita) y el registro (formal, coloquial, específico...) apropiados para la situación en que voy a usar el texto. LA ADECUACIÓN.			
	l) He tenido en cuenta si hay imprecisiones, repeticiones, palabras malsonantes, muletillas..., más propias de lo oral. He revisado la ortografía y la expresión, buscando un léxico rico y variado. LA CORRECCIÓN.			
	9°. He escrito el texto en borrador antes de darlo por definitivo.			
	10°. Uso figuras retóricas con una voluntad			

	estética y de forma original.			
	11º. Conecto mi texto con modelos literarios leídos con una función comunicativa clara.			
DESPUÉS DE HABERLO ESCRITO.	12º. He evitado tachones, he escrito con una letra legible y he respetado los márgenes de la hoja. LA PRESENTACIÓN.			
PRESENTACIÓN Y REVISIÓN	13º. He leído el texto de nuevo para localizar aciertos y errores y resolverlos. LA REVISIÓN			
	14º. He consultado dudas antes de dar el texto por terminado. LA REVISIÓN.			

7.2.15. CUESTIONARIO (PROYECTO 2: PC) SOBRE PROCESO DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (1º ESO)

PROYECTO DE CENTRO. 2015-16

(CENTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA IES “FELIPE DE BORBÓN”)

Se agradece la respuesta sincera, por su valor en la finalidad de mejora de los métodos de enseñanza.

Dado que el alumno necesita ser consciente del estado de su **proceso** de aprendizaje, se le ha de ofrecer la oportunidad de reflexionar durante el desarrollo del taller y valorar, respondiendo a las siguientes cuestiones (marcar el cuadro):

1. ¿Qué he realizado ya?

LECTURA

- ☐ He realizado mis primeras lecturas y su interpretación

ESCRITURA

- ☐ He aplicado técnicas de escritura: transformación de modelos previos, palabras clave, torbellino de ideas, consignas...
- ☐ No he conseguido escribir todavía un texto.

IMPLICACIÓN Y CONTRIBUCIÓN A CREAR UN AMBIENTE AMENO, CREATIVO Y COLABORATIVO

- ☐ He procurado participar con borradores y crear un ambiente de trabajo idóneo. (14 alumnos)
- ☐ Añade otros aspectos que quieras hacer constar sobre tus inicios en las tareas de escritura creativa y que no se contemplan aquí.

3. ¿Qué me ha resultado más difícil?

- ☐ Interpretar los textos de las lecturas.
- ☐ Aplicar técnicas para crear.
- ☐ Escribir textos ajustados a una intención comunicativa.
- ☐ Escribir aplicando un lenguaje literario, estético, no común.
- ☐ Otros...

4. ¿A qué me ha ayudado más?

- ☐ A entender los textos leídos e interpretarlos.
- ☐ A sentir el placer por la lectura.
- ☐ A escribir de forma creativa con una intención comunicativa.
- ☐ A escribir de forma creativa con conciencia de estilo.
- ☐ A escribir creativamente con técnicas.
- ☐ A apreciar que escribir es un proceso, lento, pautado.
- ☐ A apreciar el valor cultural de la escritura creativa.
- ☐ Otros...

7.2.16. CUESTIONARIO (PROYECTO 2. PC) SOBRE PROCESO DE LECTURA Y ESCRITURA CREATIVA (4º ESO)

PROYECTO DE CENTRO. 2015-16

(CENTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA IES “FELIPE DE BORBÓN”)

Se agradece la respuesta sincera, por su valor en la finalidad de mejora de los métodos de enseñanza.

Se aplica cuestionario de autoevaluación (creados los textos) sobre las estrategias:

1. De expresión escrita

Pienso en los lectores de mi texto: quiénes son y si me entenderán lo que escribo.

☐ Sí

☐ No

2. Pienso si el objetivo con que escribo ha quedado claro.

☐ Sí

☐ No

3. Conozco cómo son los textos para... relatar, exponer, informar, convencer, ordenar...: su organización o estructura.

☐ Sí

☐ No

4. Me he planteado qué sé sobre el tema que voy a tratar en el texto.

☐ Sí

☐ No

5. Me he propuesto buscar información sobre el tema.

☐ Sí

☐ No

6. He manejado y asimilado documentación para tener suficientes contenidos sobre el tema que quiero tratar.

☐ Sí

☐ No

7. He seguido un modelo de organización de la información (según el tipo de texto elegido para el objetivo marcado).

☐ Sí

☐ No

8. He tenido en cuenta que:

a) Las ideas están ordenadas de forma clara (destacando lo más relevante), relacionadas entre sí y con el tema que quiero tratar. Y están repartidas, de forma ordenada, en oraciones y párrafos. LA COHERENCIA.

☐ Sí

☐ No

- b) He sabido conectar las oraciones entre sí para formar párrafos, y estos últimos entre sí (con conjunciones, signos de puntuación, repeticiones necesarias...). LA COHESIÓN.
- ☐ Sí
- ☐ No
- c) He sabido escoger la variedad (dialectal y estándar), la dimensión (oral o escrita) y el registro (formal, coloquial, específico...) apropiada para la situación en que voy a usar el texto. LA ADECUACIÓN.
- ☐ Sí
- ☐ No
- d) He tenido en cuenta si hay imprecisiones, repeticiones, palabras malsonantes, muletillas..., más propias de lo oral. He revisado la ortografía y la expresión, buscando un léxico rico y variado. LA CORRECCIÓN.
- ☐ Sí
- ☐ No
- e) He escrito el texto en borrador antes de darlo por definitivo.
- ☐ Sí
- ☐ No
9. He evitado tachones, he escrito con una letra legible y he respetado los márgenes de la hoja. LA PRESENTACIÓN.
- ☐ Sí
- ☐ No
10. He leído el texto de nuevo para localizar aciertos y errores y resolverlos. LA REVISIÓN.
- ☐ Sí
- ☐ No
11. He consultado dudas antes de dar el texto por terminado. LA REVISIÓN.
- ☐ Sí
- ☐ No
12. He usado el lenguaje con una voluntad estética y original.
- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ 13. He conectado mi texto con modelos literarios leídos con un objetivo claro. Sí
- ☐ No

A) De competencia lectora y actitud hacia la lectura

ACTITUD HACIA LA LECTURA 14. Demuestro interés por la lectura.

☐ Sí

☐ No

15. Aprovecho el tiempo que se me concede para leer en clase.

☐ Sí

☐ No

16. Disfruto leyendo.

☐ Sí

☐ No

COMPETENCIA LECTORA

17. Comprendo los textos globalmente.

☐ Sí

☐ No

18. Leo con atención y extraigo datos relevantes de la lectura.

☐ Sí

☐ No

19. Leo con el tono adecuado para cada tipo de texto.

☐ Sí

☐ No

20. Soy capaz de discernir entre ideas principales y secundarias.

☐ Sí

☐ No

21. Soy capaz de definir palabras que no entiendo por el contexto en el que aparecen.

☐ Sí

☐ No

22. Lee en voz alta con fluidez y corrección.

☐ Sí

☐ No

23. Soy capaz de elaborar sencillos textos escritos sobre el contenido de lo leído.

☐ Sí

☐ No

24. Soy capaz de emitir juicios críticos sobre el contenido de lo leído.

☐ Sí

☐ No

25. Entiendo y capto el sentido figurado vs sentido recto que pueden tener algunas expresiones leídas.

☐ Sí

26. No Identifico algunos procedimientos retóricos empleados en el texto.

☐ Sí

☐ No

27. Expongo sintéticamente el argumento.

☐ Sí

☐ No

7.2.17. CUESTIONARIO FINAL (PROYECTO 2: PC). CRITERIOS DE EVALUACIÓN (4º ESO)

PROYECTO DE CENTRO. 2015-16

(CENTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA IES “FELIPE DE BORBÓN”)

Se agradece la respuesta sincera, por su valor en la finalidad de mejora de los métodos de enseñanza.

Se evalúa en qué grado se ha adquirido la competencia en cada uno de los indicadores marcados en los respectivos criterios de evaluación.

1. ¿Eres capaz de expresar claramente tus ideas, pensamientos y sentimientos por escrito?

☐ Sí

☐ No

☐ A veces

2. ¿Eres capaz de leer, comentar e interpretar poesía y relato hiperbreve?

☐ Sí

- ☐ No
 - ☐ A veces
3. ¿Eres capaz de leer, comentar e interpretar textos de opinión con sentido crítico?
- ☐ Sí
 - ☐ No
 - ☐ A veces
4. ¿Eres capaz de generar ideas nuevas con las técnicas aplicadas?
- ☐ Sí
 - ☐ No
 - ☐ A veces
5. ¿Eres capaz de reconocer los rasgos de un movimiento literario, aplicarlos y establecer relaciones con otros textos, experiencias de vida y la actualidad?
- ☐ Sí
 - ☐ No
 - ☐ A veces
6. ¿Eres capaz de trabajar de forma individual y colaborativa?
- ☐ Sí
 - ☐ No
 - ☐ A veces
7. ¿Eres capaz de emitir una opinión personal sobre poemas, microcuentos, novelas, pintura, columnas de opinión... e interrelacionar ideas?
- ☐ Sí
 - ☐ No
 - ☐ A veces
8. ¿Eres capaz de crear un texto verbal o icónico con intención literaria?
- ☐ Sí
 - ☐ No
 - ☐ A veces
9. ¿Eres capaz de apreciar el valor cultural y crítico de la escritura creativa?
- ☐ Sí
 - ☐ No
 - ☐ A veces
10. ¿Eres capaz de apreciar el valor formativo de la escritura que interrelaciona unos textos con otros (intertextualidad)?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ A veces

7.2.18. TALLER DE ESCRITURA CREATIVA DE MICROFICCIÓN: MODELO DIDÁCTICO DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA (PROYECTO 1: PIE)

PROYECTO DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (PIE) 2014-15

MODELO DIDÁCTICO: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA DE MICROFICCIÓN

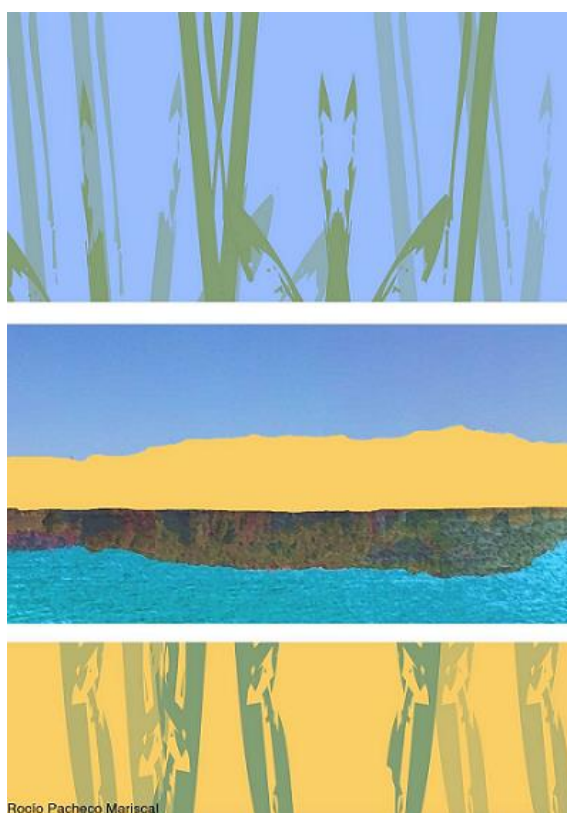


Figura VII.7. Póster y portada de Rocío Pacheco Mariscal (2014)

7.2.18.1. Objetivos y contenidos

OBJETIVOS	CONTENIDOS
1. Fomentar la escritura creativa. 1.1. Conocer y trabajar técnicas de escritura creativa que conduzcan al desarrollo de la capacidad de expresión con estilo propio ajustada a una intención comunicativa. Paso previo necesario, además, para lograr la expresión argumentada y crítica de niveles superiores. 1.2. Crear textos verbales e icónicos con intención literaria. 1.3. Promover tareas de creación literaria en el aula a través de procedimientos de transmodalización genérica entre poesía – haiku- y novela –microcuento-. En correlación con la pintura y el cine. 1.4. Emitir opiniones personales (orales y escritas) que denoten respeto y sensibilidad estética. 2. Desarrollar la educación literaria (relación con otros textos –intertextual- y otras artes –pintura y cine-). 2.1. Fomentar el gusto por la literatura como expresión vital y estética y visión del mundo. 2.2. Fomentar el gusto por la literatura contemporánea y sus recursos lingüísticos. 2.3. Leer, comentar e interpretar, de forma correcta textos poéticos y narrativos, y estos en relación con otras artes (pintura) y tecnología (diseño de póster). 2.4. Reconocer los temas y los	- La poesía y el relato hiperbreve (y sus características genéricas) como motivo para la escritura creativa. - El concepto de intertextualidad: teoría y práctica. - Lectura e interpretación de poemas (poesía moderna y contemporánea: Gustavo A. Bécquer y Rafael Alberti como principales hipotextos líricos) y microcuentos (antología) mediante estrategias de relación intertextual e interdisciplinar. - Selección de un corpus de lecturas que promueva el desarrollo de habilidades lingüísticas y fomente la creatividad y el trabajo cooperativo. - Creación de textos literarios breves (microficción literaria), tomando como base la comparación entre textos y la relación de la literatura con otras artes. - Valoración de la poesía como modelo de expresión y experiencia estética y comunicación relevante y eficaz de los autores con la realidad y con los lectores. - Valoración del microcuento como modelo de expresión y experiencia estética y comunicación que facilita la comunicación, la expresión crítica y el fomento de valores.

procedimientos lingüísticos y literarios de la poesía y otros géneros (microcuento). 3. Mejorar la expresión oral y escrita (en castellano y una segunda lengua extranjera –inglés–). 4. Incorporar el uso de las TIC como herramienta que facilita un uso creativo del lenguaje verbal, visual y sonoro, así como herramienta de comunicación en el diseño y la difusión de las tareas (póster y libro). 5. Promover la autonomía personal y el aprendizaje cooperativo. 6. Promover valores de originalidad, creatividad, respeto, solidaridad y sensibilidad. 7. Promover la implicación activa de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la escritura colaborativa.	

7.2.18.2. Introducción al haiku

SESIONES: tres // MODALIDAD: aula-taller (grupal/individual)

Aproximación al **haiku** con la primera **lectura** en grupo y en voz alta

- ☐ Exploración de conocimientos previos e inicio en el lenguaje poético y su práctica:
- Qué es un haiku.
 - Temas tradicionales (una imagen de la naturaleza, una impresión o una intuición ante la contemplación del entorno y, sobre todo, una referencia a la estación) con

un lenguaje sencillo, sin pretenciosidad; nuevos temas/intenciones comunicativas (humor, ecología, crítica, reflexión...).

- Lenguaje poético (en especial, en aquellos que pretenden la aproximación al texto literario que sirve de base por imitación como primer acercamiento intertextual, aun a sabiendas de que el exceso de artificio lo aleja del haiku sencillo y natural original, oriental).

- ❑ Selección de haikus de alumnos de 4º ESO y del Grado de Primaria del curso 2013-14, así como de profesores, padres –significativos para los alumnos por la proximidad y el reconocimiento de su esfuerzo-) y autores reconocidos.

Los alumnos eligen, leen en voz alta y, entre todos, acabamos dando una interpretación coherente¹³⁵.

- ❑ Referencias bibliográficas para lectura inicial de haikus: libros de poesía y artículos relacionados con el tema. En mesa redonda, los libros van circulando entre los alumnos buscando su sorpresa y encuentro casual.

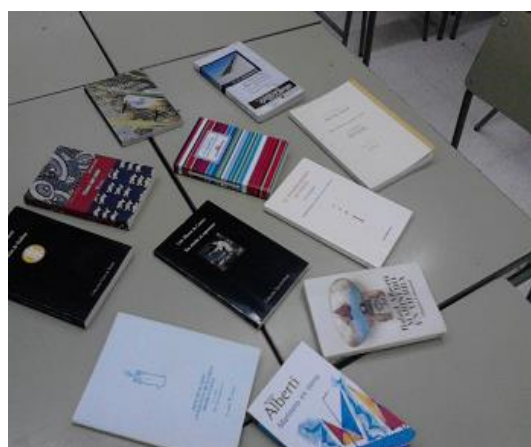


Figura VII.8. Libros de haikus de alumnos y autores reconocidos para aula taller

¹³⁵ La apelación a las emociones en el aula como paso necesario para ese “contagio” que garantiza el placer por la lectura como paso previo para el conocimiento literario (Altamirano, 2013).

ALUMNOS DE 4º (CURSO 2013-14)¹³⁶

<i>Turbio camino</i>	<i>Aves de papel</i>
<i>de aguas procelosas</i>	<i>se desplazan sin rumbo.</i>
<i>ahogan mis besos.</i>	<i>Cartas de amor.</i>
(Paula Guillén Nortes)	(Ana López Ayala)
<i>De nubes grises</i>	<i>El chá-ca-chá</i>
<i>se tiñen sus miradas.</i>	<i>del tren desliza sonos</i>
<i>La despedida.</i>	<i>de humo verde.</i>
(Emilia Morote Peñalver)	(Emilia Morote Peñalver)

ALUMNOS DEL GRADO DE PRIMARIA (2º CURSO)

<i>Al ver tus ojos,</i>	<i>Boca de espinas.</i>
<i>en este corazón,</i>	<i>La sangre derramada</i>
<i>clavas tu espada.</i>	<i>sus ojos lloran.</i>
(M.)	(R.)
<i>¡Que viene el amor!</i>	<i>Juego de niños</i>
<i>Botiquín preparado;</i>	<i>con castillos de sueños.</i>
<i>corriendo se va.</i>	<i>Primer fracaso.</i>
(S.)	(B.)
<i>Niños de luna.</i>	<i>Un piano suena.</i>
<i>Ni maldad, ni censura;</i>	<i>Envuelta en terciopelo,</i>
<i>risas que curan.</i>	<i>palpita mi alma.</i>
(E.)	(E.)

AUTORES RECONOCIDOS

<i>Suena el móvil.</i>	<i>MAL AMOR</i>
<i>Dicen que la distancia</i>	<i>Costa sin faros</i>
<i>es el olvido.</i>	<i>que empapa tu almohada</i>
(Raúl Vacas)	<i>de acantilados.</i>
	(Manuel Lara Cantizani)
<i>Hecho de aire</i>	<i>Tiembla el rocío</i>

¹³⁶ Morote, E. (Ed.). (2014). *HAIKUS. Palabra e imagen*. AMPA del IES Felipe de Borbón y Concejalía de Educación, Cultura y Juventud (Ayuntamiento de Ceutí).

*entre pinos y rocas
brota el poema.
(Octavio Paz)*

*y las hojas moradas
y un colibrí.
(Mario Benedetti)*

*De no estar tú
demasiado grande
sería el bosque.
(Kobayashi Issa)
Dime, tú, estrella,
si tu cielo es un premio
o una condena.
(Luis Alberto de Cuenca)
Dame tu magia,
la alfombra voladora
de tus palabras.
(Luis Alberto de Cuenca)*

*Este camino
ya nadie lo recorre
salvo el crepúsculo.
(Matsuo Basho)
Me lo dijeron
con la voz de tus ojos
el mar y el viento.
(Luis Alberto de Cuenca)
La rama rota
por la mitad. Y medio
mundo se seca.
(Manuel Lara Cantizani)*

PADRES Y MADRES DE ALJUMNOS (2015)

*No ceses, brisa.
Tu silencioso cuento
el mar susurra.
(M^a Inmaculada Sánchez Palazón)
Aquí perenne,
como una hoja de encina,
pasar te veo.
(M^a Inmaculada Sánchez Palazón)*

*Aquí perenne,
como hoja de luz:
árbol poesía.
(M^a Inmaculada Sánchez Palazón)
Entre la niebla,
en el frío diciembre,
versos de aliento.
(M^a Inmaculada Sánchez Palazón)*

7.2.18.3. Referentes bibliográficos en aula taller

Addiss, S., Yamamoto, F. y Yamamoto, A. (2012). *Haiku. Antología de Poemas Japoneses*. Madrid: Dojo

- Andrés, C. y Albalat, A. (2008). *Haikus*. Elago Ediciones
- Benedetti, M. (2007). *Rincón de haikus*. Madrid: Visor
- De Cuenca, L. A. (2002). *Sin miedo ni esperanza*. Madrid: Visor
- De Cuenca, L.A. (2008). *Su nombre era el de todas las mujeres*. Sevilla: Renacimiento
- Lara, M. (Ed.) (2004). *Once de marzo; antología de haikus desde Lucena*. Málaga: Diputación Provincial de Málaga
- Lara, M. (Ed.) (2005). *Haikus del mal amor*. Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación Provincial de Málaga
- Lara, M. (2007). *El invernadero de nieve*. Burgos: DVD Ediciones
- Morote, E. (Ed.). (2014). *HAIKUS. Palabra e imagen*. AMPA del IES Felipe de Borbón y Concejalía de Educación, Cultura y Juventud (Ayuntamiento de Ceutí)
- Paseos.net (2014). *Clarea el día. Antología de haiku en castellano*. Mandala Ediciones
- Pérez, J. F. y Porras, M. V. (2006). *A la intemperie*. Lucena: Delegación de Cultura y Patrimonio del Ayuntamiento de Lucena
- Soseki, N. (2013). *Tintes del cielo*. Gijón: Satori
- Vacas, R. (2006). *Consumir preferentemente*. Madrid: Anaya

7.2.18.4. Artículos relacionados

- Gaceta de Haikus. Gaceta Cultural Nacional e Internacional. *Hojas en la acera*, 1, 1-32. En http://www.elrincondelhaiku.org/Ilustraciones/pub_hojasacera01.pdf
- Haya, V. (2007). El haiku japonés. Esencia y tipología. En *Pliegos de Yuste*, 5, 1. En <http://www.pliegosdeyuste.eu/n5pliegos/91.pdf>

7.2.18.5. Lectura de modelos literarios

7.2.18.5.1. Modelos literarios: *Rimas*, de G.A. Bécquer

Vestir de palabra los silencios **(Bécquer, en la introducción a sus *Rimas*)**

- ☐ Lectura de los hipertextos seleccionados¹³⁷: *Rimas* y *Marinero en tierra*.
 - ☐ Explicación del concepto de *intertexto*¹³⁸ y procedimientos intertextuales.
 - ☐ Escritura¹³⁹.
 - Selecciona una palabra, una expresión o un verso que te dejen huella, impactado, emocionado, que te lleve a una vivencia personal...
 - Identifica personificaciones, metáforas... y, en voz alta, comenta su sentido.
 - Intenta crear, asombrar: primero, imitando; segundo, alterando palabras, inventando imágenes... Todo al servicio de expresar una forma de ver el mundo, un sentimiento, una experiencia vivida...
- Trata de aprender a mirar y ver como creador¹⁴⁰, como poeta, transformando la realidad con el lenguaje (primero, con el del propio poeta).
- ☐ Se ofrecen modelos de haikus basados en la lectura e imitación de los textos anteriores: el haiku como construcción intertextual, glosa del poema base.

¹³⁷ M.T. Caro (2015c, p. 318) recomienda la lectura completa de obras (en clásicos) para evitar que la lectura de fragmentos limite la comprensión global, en aras siempre de una educación literaria integral. Pero la poesía no suele formar parte de los planes de lectura de los centros, por lo que se hace necesaria una primera selección que alterne con el uso del libro completo en el aula.

¹³⁸ Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Castilla-La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha.

¹³⁹ Cassany, D. (2010a). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama

¹⁴⁰ García, L. (2000). *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Granada: Comares

- ❑ Lectura de las composiciones de los alumnos en voz alta. El profesor comenta y valora la coherencia de las palabras seleccionadas, así como la adecuación de estas a su intención comunicativa y el sentido estético de los recursos empleados.

Apreciar¹⁴¹:

- La economía expresiva.
- La importancia de la percepción (en la actualidad, no se hará extraña la recurrencia a elementos modernos que forman parte de nuestro modo de vida; elementos menos extraños, por ejemplo, en la poesía siguiente –de Alberti-).
- Sorpresividad, facilitada por el empleo de signos de admiración y puntos suspensivos.
- Frecuente nominalización.
- Un verso final concluyente o con fuerza evocadora.
- Contextos referenciales naturales.
- Búsqueda de motivaciones fonéticas; aproximación emotiva o estética a realidades pequeñas.
- Sugerencia de emociones o sentimientos a través de imágenes.
- Indeterminación que lleve al lector a una cooperación necesaria para completa el sentido...



¹⁴¹ Aullón, P. (2002). *El jaiku en España*. Madrid: Hiperión.



Figura VII.9. Agrupamiento que facilita la lectura en voz alta y la interpretación de forma cooperativa en el aula.

Grupos participantes¹⁴² de 4º ESO en el IES “Felipe de Borbón”

7.2.18.5.2. Primeros modelos espejo de las Rimas

PRIMEROS MODELOS ESPEJO DE LAS RIMAS	
RIMA IV	RIMA VII
Tus besos cálidos avivan el corazón; <i>¡habrá poesía!</i> Presente de aire perfumado y armónico: - Tú eres poesía. La lira guarda las notas encendidas: <i>¡habrá poesía!</i> (Emilia Morote Peñalver)	Versos de polvo que esperan el genio que arranque sus notas. (Emilia Morote Peñalver)
RIMA XXIV	RIMA LII
Dos rojas lenguas unidas a un tiempo	¡Piedad! ¡Llevadme, ráfagas de huracanes,

¹⁴² Se cuenta con la pertinente autorización para, en el marco de las actividades docentes, con fines pedagógicos, se puedan tomar imágenes de los alumnos.

darán cenizas. (Blanca Sánchez Rubio, Grado de Primaria)	del dolor lejos! (Emilia Morote Peñalver)
RIMA LV	RIMA LIII
Sin tu mirada, <i>mi vida es un erial</i> de hojas secas. (Emilia Morote Peñalver)	A tus oídos las palabras ardientes traerán sueños. (Emilia Morote Peñalver)
RIMA LXIII	LXX
Me quedan lágrimas que el llanto arranca de tristes sueños. (Emilia Morote Peñalver)	Búhos espantados saludan mis insomnios: cierran sus ojos. (Emilia Morote Peñalver)

7.2.18.5.3. Modelos literarios: *Marinero en tierra*, de R. Alberti

MODELOS LITERARIOS: <i>MARINERO EN TIERRA</i> , DE RAFAEL ALBERTI	
“Mi corazón, repartido”	“¡A volar!”
Mi corazón, repartido entre la ciudad y el campo. ¡Luminarias de la noche! ¡Mis verdes sauces llorones! ¡Ay claras confiterías de anises y de piñones! ¡El olor a trementina, a suave alcohol de romero del bosque! ¡Novia azul en la baranda de los últimos balcones! ¡Novia del monte, pobre!	Leñador, no tales el pino, que un hogar hay dormido en su copa. - Señora abubilla, señor gorrión, hermana mía calandria, sobrina del ruiseñor; ave sin cola, martín-pescador, parado y triste alcaraván: ¡a volar, pajaritos,

	al mar!
“Mi amante lleva grabado”	“Dame tu pañuelo, hermana”
Mi amante lleva grabado, en el empeine del pie, el nombre de su adorado. - Descálzate, amante mía, deja tus piernas al viento y echa a nadar tus zapatos por el agua dulce y fría.	- Dame tu pañuelo, hermana, que vengo muy mal herido. - Dime qué pañuelo quieres, si el rosa o color de olivo. - Quiero un pañuelo bordado, que tenga en sus cuatro picos tu corazón dibujado.
“Nana del niño muerto”	“¡Qué altos!”
Barquero yo de este barco, sí, barquero yo. Aunque no tenga dinero, sí, barquero yo. Rema, niño, mi remero. No te canses, no. Mira ya el puerto lunero, mira, míralo.	¡Qué altos los balcones de mi casa! Pero no se ve la mar. ¡Qué bajos! Sube, sube, balcón mío, trepa el aire, sin parar: sé terraza de la mar, sé torreón de navío. - ¿De quién será la bandera de esa torre de vigía? - Marineros, es la mía!
“El mar muerto”	“Verano”
Mañanita fría. ¡Se habrá muerto el mar! La nave que yo tenía ya no podrá navegar. - Mañanita fría, ¿lo amortajarán?	- Del cinema al aire libre vengo, madre, de mirar una mar mentida y cierta, que no es la mar y es la mar. - Al cinema al aire libre, hijo, nunca has de volver, que la mar en el cinema no es la mar y la mar es.

- Los pueblos de tu ribera -naranja del mediodía-, entre laureles y olivas.	
“Sol negro”	“El mar. La mar”
Sol negro. De una mar, de una mar muerta, la empujó un mal viento. Carabela negra, cargada, hundida de huesos. Mar negro.	El mar. La mar. El mar. ¡Sólo la mar! ¿Por qué me trajiste, padre, a la ciudad? ¿Por qué me desenterraste del mar? En sueños, la marejada me tira del corazón. Se lo quisiera llevar. Padre, ¿por qué me trajiste acá?

Entre los temas y motivos reconocidos en la lectura de la obra romántica, y que nos sirven de fuente de inspiración, destacan: el desengaño, la soledad, la nostalgia, la creación, el amor como infierno del que no se puede escapar, la insatisfacción vital, el olvido, la huida, el temor al dolor por vivir en soledad, la belleza como sinónimo de bondad, la muerte, el misterio del más allá, la mirada, las ruinas, la naturaleza violenta, destructiva o el vacío, la mujer ideal, la oposición tú-yo...

Por otro lado, buena parte de los poemas¹⁴³ de *Marinero en tierra*¹⁴⁴ fueron compuestos en la sierra de Guadarrama. Algunos están dedicados a personajes conocidos, a sus amigos o a su familia.

¹⁴³ Alberti, R. (2009). *Marinero en tierra*. Madrid: Alianza Editorial

¹⁴⁴ Guerrero, P. (Ed.) (2002). *Rafael Alberti*. Alicante: Agua Clara

Junto al tema principal de la nostalgia o añoranza del mar (se alejó de su Cádiz natal, de su mar), hay otros presentes en tan bello poemario. Entre ellos: la vuelta a la infancia, a la niñez (quizá, si lo pensáis bien, reconoceréis que es una manera de acudir a nuestro interior y de dibujar esa patria no impuesta por los demás) y el mundo de la naturaleza.

Cuando evoca el mar con nostalgia, observaréis que, unas veces, recurre a prohibiciones (no le dejan ir al mar) o a imaginar un futuro posible, cómo sería su vida si estuviera en el mar.

En relación con ese mundo infantil, son frecuentes las onomatopeyas y un lenguaje rítmico, musical. Es que el poeta gustaba, entonces, de leer y dejarse influir por la poesía de tradición oral, el folclore, con versos sencillos, breves, musicales, repetitivos, donde, además, solía recurrirse a la presencia de interlocutores a quienes se dirigía el poeta (marinero, madre, amada...). Y, dada la importancia concedida a los sentimientos, también observaréis un lenguaje muy emotivo que consigue con exclamaciones, interrogaciones y diminutivos.

En el poema “La niña que se va al mar”, el poeta avisa sobre los peligros de la vida como una amenaza a la debilidad y la pureza de la infancia.

“¡Qué blanco tu corazón

y qué blanco tu mirar!

¡Ay, niña, no te los manche

la tinta del calamar!”

O el poema “Nana del niño malo”, con imágenes de la naturaleza y personificaciones de animales:

“¡A la mar, si no duermes,

que viene el viento!

Ya en las grutas marinas ladran sus perros. [...]

Cuando te duermas:

¡al almendro, mi niño,

y a la estrella de menta!

¿Y no será que el poeta anda buscando su particular paraíso perdido?

7.2.18.5.4. Primeros modelos espejo de Marinero en tierra

Aquí quedan nuevos modelos previos, basados en la “Elegía del niño muerto”:

PRIMEROS MODELOS ESPEJO DE MARINERO EN TIERRA	
“Elegía del niño muerto”	
Niño de luna, negro se viste el mar sin tu sonrisa. (Emilia Morote Peñalver)	La luna llena pescó con red plateada en mar helada. (Emilia Morote Peñalver)

7.2.18.6. El haiku, reflexión y crítica con el arte (“Pintura en acción”)

SESIONES: tres // MODALIDAD: aula-taller (grupal/individual)

La **pintura en acción** como **impulso creativo y crítico**: *haikus espejo crítico*

- ❑ Cuando la poesía supera el mero embellecimiento y se atreve a hacer guiños de crítica o a matizar otros textos, entonces, el poeta tiene el dominio del sistema. Y la educación necesita de la expresión artística para encauzar esas aptitudes.

He aquí nuevos modelos de haikus inspirados en el muro (“El muro de las artes”), en Gustavo Adolfo Bécquer y en Rafael Alberti, todo ello para acabar mostrando una actitud crítica, reflexiva, reivindicativa de valores mediante un lenguaje poético.



Figura VII.10. Autores de la pintura en acción: José Juan García Box y Juana de Juan Carreño (Dpto. Educación Plástica y Visual del IES “Felipe de Borbón”

Entroncando con el fabuloso mural confeccionado por el departamento de Educación Plástica y Visual del IES “Felipe de Borbón”, tengamos presente que el dominio del lenguaje nos ha de llevar a saber mantener y expresar una actitud crítica y transformadora de la realidad. La imagen, como lenguaje, ofrece enormes posibilidades de expresión creativa y enormes posibilidades de influir, de persuadir a los demás.



Figura VII.11. *Pintura en acción*: “El muro de las artes”

Sin olvidarnos de la poesía, conviene recordar cómo el propio Alberti, y otros muchos de los poetas contemporáneos al autor, mantuvieron una actitud crítica en su obra. Y, sobre todo, una actitud rebelde, inconformista, que llevó al joven poeta a la pintura.

Utiliza, pues, tus lecturas y tu escritura para, como un romántico del siglo XXI y con un sentido estético, expresar tu capacidad transformadora, tu inconformismo con la realidad, tu reivindicación de valores como la libertad o la belleza, por ejemplo. Y todo ello con el complemento enriquecedor del lenguaje visual de la mano del departamento de E. Plástica y Visual.

7.2.18.6.1. Modelos de haikus (interrelación literatura y otras artes) con sentido crítico, reflexivo y reivindicativo

MODELOS DE HAIKUS (INTERRELACIÓN LITERATURA Y OTRAS ARTES) CON SENTIDO CRÍTICO, REFLEXIVO, REIVINDICATIVO...

El pentagrama

Al muro llega,

de las vallas se invierte: notas arcoiris. (Fco. Miguel Lucas Fernández)	con olas de silencio, olor a mar. (Rocío Pacheco Mariscal)
La libertad dejó impregnado el muro de ríos de tinta. (J. Juan García Box)	Del muro brota un huracán de genio y maravillas. (Mati Morata)
Al muro muerto la tropa de pinceles lo resucitan. (Juana de Juan Carreño)	La luna espera, agachada en el huerto, saltar las tapias. (Emilia Morote Peñalver)
El viejo muro de notas encendidas: <i>¡habrá poesía!</i> (Emilia Morote Peñalver)	Ventana al mar. Hoy la tierra y el cielo también sonríen. (Emilia Morote Peñalver)
Guiño a Bécquer: El viejo muro de notas encendidas: <i>¡habrá poesía!</i>	Guiño a Alberti: Ventana al mar. Hoy la tierra y el cielo también sonríen.
Y una actitud reivindicativa de y con las artes: La libertad dejó impregnado el muro de ríos de tinta. Del muro brota un huracán de genio y maravillas.	

- ❑ Lectura de las composiciones de los alumnos en voz alta. El profesor comenta y valora la coherencia de las palabras seleccionadas, así como la adecuación de estas a su intención comunicativa y el sentido estético de los recursos empleados.

Apreciar¹⁴⁵:

- La economía expresiva.
- La importancia de la percepción (en la actualidad, no se hará extraña la recurrencia a elementos modernos que forman parte de nuestro modo de vida; elementos menos extraños, por ejemplo, en la poesía siguiente –de Alberti-).
- Sorpresividad, facilitada por el empleo de signos de admiración y puntos suspensivos.
- Frecuente nominalización.
- Un verso final concluyente o con fuerza evocadora.
- Contextos referenciales naturales.
- Búsqueda de motivaciones fonéticas.
- Aproximación emotiva o estética a realidades pequeñas.
- Sugerencia de emociones o sentimientos a través de imágenes.
- Indeterminación que lleve al lector a una cooperación necesaria para completa el sentido...

7.2.18.7. ¡Capta el instante!

SESIONES: tres // MODALIDAD: aula-taller (grupal/individual)

¹⁴⁵ Aullón, P. (2002). *El jaiku en España*. Madrid: Hiperión.

- ❑ Una nota curiosa. Un poeta japonés, Basho, definía así el haiku: “Haiku es simplemente lo que está sucediendo en este lugar, en este momento”. Un día, Basho y Kikaku iban paseando por el campo y se quedaron mirando las libélulas que revoloteaban por el aire. En ese momento, el discípulo compuso este haiku:

¡Libélulas rojas!
Quítales las alas
y serán vainas de pimienta.

Entonces, el Maestro respondió: “No. De ese modo has atado a las libélulas. Di más bien:

¡Vainas de pimienta!
Añádeles alas
y serán libélulas.

V. Haya (2015), en *El espacio interior del haiku*, ofrece numerosas claves para componer un haiku: la sencillez, la conexión con la vida, la diversidad de interpretaciones desde la sencillez expresiva o, entre otras, la huida de la metáfora.

Siguiendo estas indicaciones, sin el ejercicio intencionado anterior (de conexión intertextual con otros textos literarios), crea composiciones libres, inspiradas en un marco nocturno o en el mar. ¡Capta el instante!

No obstante, no tienes por qué eludir la artificiosidad del lenguaje metafórico si te sirve para hacer llegar tu intención comunicativa con el tono que creas necesario (expresa qué ves en la oscuridad, qué se refleja en unos ojos, saca voces de otros elementos, define la noche con aromas, colores, formas, objetos..., utiliza expresiones como ladrones de lunas, ecos de pájaros, une la luna o el mar a otros elementos, tiñe el viento u otros elementos de colores, une elementos aparentemente alejados...).

7.2.18.7.1. Modelos textuales

❑ Veamos algunos modelos en que inspirarte:

MODELOS DE HAIKUS	
Soporta apenas el sueño de las aves la frágil rama. (MirtaGili) ¹⁴⁶	Sus labios rojos a comer me invitan dulce de fresa. (Encarna Guillén Viguera) ¹⁴⁷
En el huerto, la negrura de un mirlo entre naranjas. (Leticia Sicilia) ¹⁴⁸	Ante el tiovivo, triste el niño anhela nubes de azúcar. (Cristina Abenza Martí) ¹⁴⁹
La noche se vuelve íntima entre palmeras. Testigos mudos. (Emilia Morote Peñalver)	Y la palmera suaviza la fría noche con ramas-rayo. (Emilia Morote Peñalver)

¹⁴⁶ Paseos.net (2014). *Clarea el día. Antología de haiku en castellano*. Mandala Ediciones.

¹⁴⁷ Morote, E. (Ed.). (2014). *HAIKUS. Palabra e imagen*. AMPA del IES Felipe de Borbón y Concejalía de Educación, Cultura y Juventud (Ayuntamiento de Ceutí).

¹⁴⁸ Paseos.net (2014). *Clarea el día. Antología de haiku en castellano*. Mandala Ediciones.

¹⁴⁹ Morote, E. (Ed.). (2014). *HAIKUS. Palabra e imagen*. AMPA del IES Felipe de Borbón y Concejalía de Educación, Cultura y Juventud (Ayuntamiento de Ceutí).

- ❑ Lectura de las composiciones de los alumnos en voz alta. El profesor comenta y valora la coherencia de las palabras seleccionadas, así como la adecuación de estas a su intención comunicativa y el sentido estético de los recursos empleados.

Apreciar¹⁵⁰:

- La economía expresiva.
- La importancia de la percepción (en la actualidad, no se hará extraña la recurrencia a elementos modernos que forman parte de nuestro modo de vida; elementos menos extraños, por ejemplo, en la poesía siguiente –de Alberti-).
- Sorpresividad, facilitada por el empleo de signos de admiración y puntos suspensivos.
- Frecuente nominalización.
- Un verso final concluyente o con fuerza evocadora.
- Contextos referenciales naturales.
- Búsqueda de motivaciones fonéticas.
- Aproximación emotiva o estética a realidades pequeñas.
- Sugerencia de emociones o sentimientos a través de imágenes.
- Indeterminación que lleve al lector a una cooperación necesaria para completa el sentido...

7.2.18. 8. Los haikus, sus glosas y su imagen

¹⁵⁰ Aullón, P. (2002). *El jaiku en España*. Madrid: Hiperión.

SESIONES: seis // MODALIDAD: aula-taller (grupal/individual)

TAREA FINAL (Dpto. Lengua castellana y Literatura)

- ❑ Explica, breve y claramente, el sentido de tu composición: glosa. Después, reescríbela en inglés, para, finalmente, entregar todos los textos en la *ficha de recopilación*.

Ejemplo basado en la rima XXIV:

*“Dos rojas lenguas
unidas a un tiempo
darán cenizas”.*

(Blanca Sánchez Rubio, alumna del Grado de Primaria, en Magisterio)

[De la *Rima XXIV*, donde se expresa el fuerte deseo de la unión amorosa, que, en el haiku, queda insatisfecho.]

- ❑ Investigación. Inicia la búsqueda (en bibliotecas o internet) y selección de composiciones de autores como Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez o Federico García Lorca, por ejemplo, cuya brevedad, motivos y recursos te lleven a establecer una relación con la forma oriental del haiku.

Por otra parte, como un rasgo de modernidad en la evocación de temas que te conecten con tu realidad social, busca y selecciona composiciones de autores (por ejemplo: Blas de Otero, César Vallejo, Ángel González, Jaime Gil de Biedma, José Ángel Valente, Amalia Bautista, entre otros) en las que descubras: una preocupación social, el inconformismo con la realidad, lo cotidiano, temas urbanos..., incluso, el humor.

Selecciona un poema de los anteriores y explica, brevemente, su sentido y el motivo por el que pueda haberte interesado.

- ❑ Edición.

- Libro electrónico o impreso. Selección de los mejores haikus y elaboración de paratextos (prólogos, índice...).
 - Posters recopilatorios (tamaño 120 x 90).
- ❑ Colaboración cultural con otras instituciones: recital en biblioteca municipal, presentación del libro con motivo del *Día del Libro* o una semana cultural, concurso de haikus con colaboración con la biblioteca municipal y concejalía de cultura...
- ❑ Difusión. A través de medios locales, página web del centro y página de *Educarm*.

TAREA FINAL: IMAGEN (Dpto. Educación Plástica y Visual)¹⁵¹

PRIMERA FASE. IMAGEN FIJA

Primero, vamos a partir de un análisis de nuestro entorno cercano realizando una introspección de la realidad hasta encontrarnos con el elemento visual con que más nos identifiquemos. A continuación, recogemos varias imágenes de este motivo en formato estándar de 16:9. Podemos utilizar nuestros dispositivos móviles para esta tarea; el inconveniente es la baja calidad de las lentes que tenemos en los móviles:

1. Dificultará una buena reproducción a un tamaño adecuado.
2. No tendrá capacidad de enfocar correctamente los elementos que se encuentran en la profundidad de algunos paisajes.
3. Hallarás problemas en la composición y el encuadre dado que el formato de las pantallas de móvil es panorámico, alargado. No olvides que tendremos que tener presente que hay que recortar para dar importancia al motivo.

En el ordenador y utilizando programas de edición digital (*gimp*, *photoshop*), sometemos nuestra imagen a un filtro de saturación cromática que nos lleva a la idea principal: descontextualizar el referente para darle un valor de universalidad. Elegimos, cuidadosamente y en función de nuestro texto, aquella parte de la imagen que queremos potenciar, dramatizar, recrear, etc. utilizando, exclusivamente, los siguientes colores planos: amarillo, azul cian y rojo (magenta o añil). Una vez terminado nuestro proyecto,

¹⁵¹ Información aportada por el Dpto. Educación Plástica y Visual del IES “Felipe de Borbón”.

solaparemos todos los elementos de la imagen en una sola capa y lo convertimos en un formato exportado JPG o TIFF.

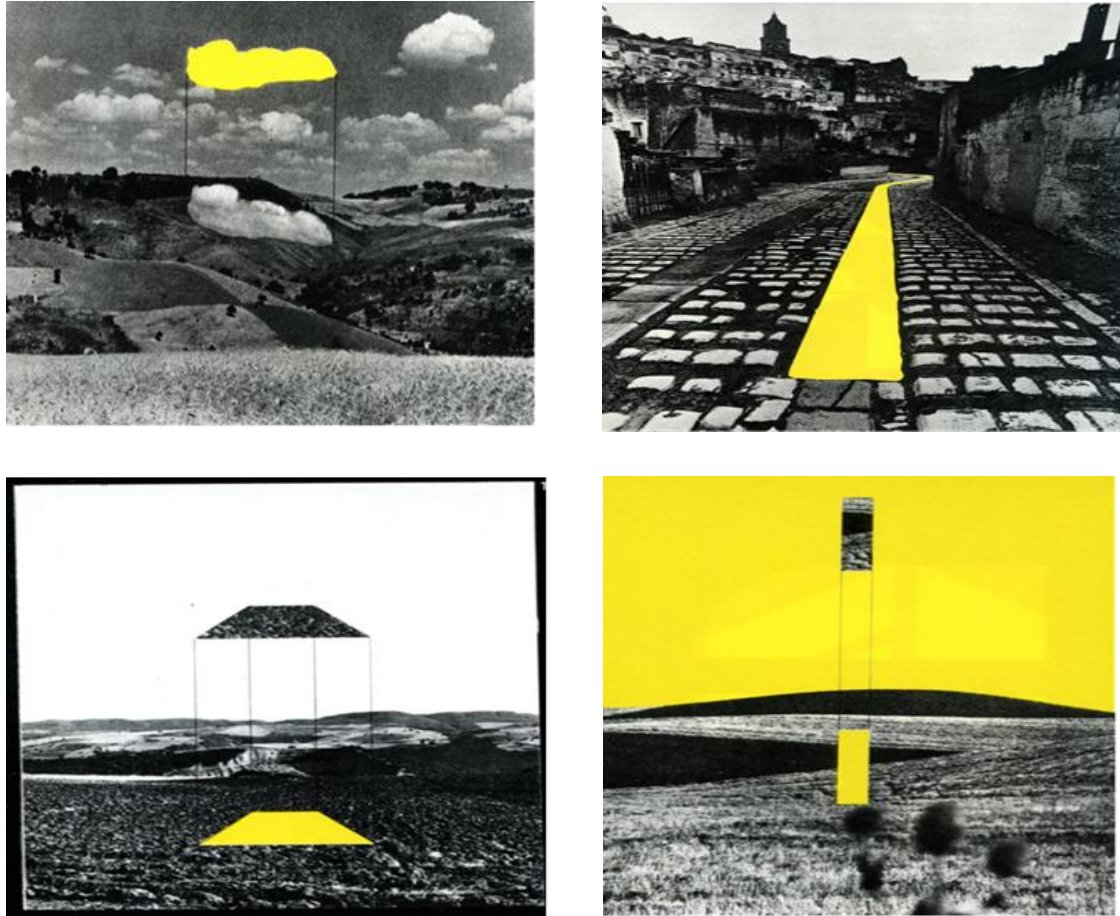


Figura VII.12. Modelos textuales de imágenes descontextualizadas para tarea del Dpto. Educación Plástica y Visual

Los objetivos de una tarea de este tipo son:

1. Conseguir un trabajo personal extrapolable a cualquier ámbito de uso; por tanto, con enorme significatividad y rendimiento.
2. Dominar soportes digitales.
3. Reflexionar sobre la imagen digital y su potencial.
4. Disfrutar de la posibilidad de la equivocación como eje conductual para mejorar personal y educativamente.

5. Explorar nuevos soportes y realizar una obra que tenga valor en sí misma, además de poder adquirir relevancia social ["Un cuadro es un microcosmos que debe bastarse a sí mismo" (Pierre Bonnard)].

FASE FINAL. ANIMACIÓN Y RECREACIÓN DIGITAL

En grupo de dos componentes, los alumnos elegirán un texto al que, finalmente, se le dará formato animado. Esto es, partiendo del poema y de su lectura recreada, aquellos realizarán una animación que acompañe a la voz. La secuencia del trabajo queda como sigue:

1. Los alumnos deciden un poema para realizar la animación.
2. Se realiza un breve guion que sirva de base para el trabajo de fotografía.
3. Se graba el texto y se acompaña, si se desea, de una música que no distorsione o disturbe el normal entendimiento del haiku.
4. En función del tiempo que dura nuestra narración (una media de 10 segundos), los alumnos crean una animación con fotografías digitales.
5. Posteriormente, van a editar la voz más la música (que ya está en un archivo sonoro) coincidentes con la imagen.

Esto dará como resultado un archivo visual y sonoro en el que el espectador o lector del libro digital únicamente debe clicar sobre el enlace correspondiente para disfrutar de este documento.

Los objetivos de una tarea de este tipo son:

1. Conseguir un trabajo en grupo.
2. Dominar soportes digitales.

3. Reflexionar sobre el metraje y las dificultades de realización de una obra visual digital.
4. Potenciar el valor del guion como elemento que les ayude a racionalizar una actividad.
5. Disfrutar de la posibilidad de la equivocación como eje conductual para mejorar personal y educativamente.
6. Explorar nuevos soportes y realizar una obra que tenga valor en sí misma.

Cuando hagas la presentación de las obras que se toman como referencia visual, debes citar que son cuadros analíticos que fluyen hacia un expresionismo abstracto, donde la referencia visual casi desaparece o ha desaparecido completamente:

- Referencia a Marx Ernst, Salvador Dalí o Yves Tanguy dentro del surrealismo.
- Referencia a Henry Rousseau y Marc Chagall citando sueños de una magia cautivadora.
- Referencia a expresionistas como Munch, Van Gogh...
- Indiscutible referencia al fotógrafo Jose María Rodríguez Madoz o más conocido como Chema Madoz, Helena Almeida o Joan Fontcuberta, que también nos pueden ayudar a comprender la propuesta.
- Por su conexión con la impresión que recoge el haiku ortodoxo que mira a la naturaleza para fijar un instante, una emoción en su contemplación, referencia al impresionismo: Monet, Sorolla...

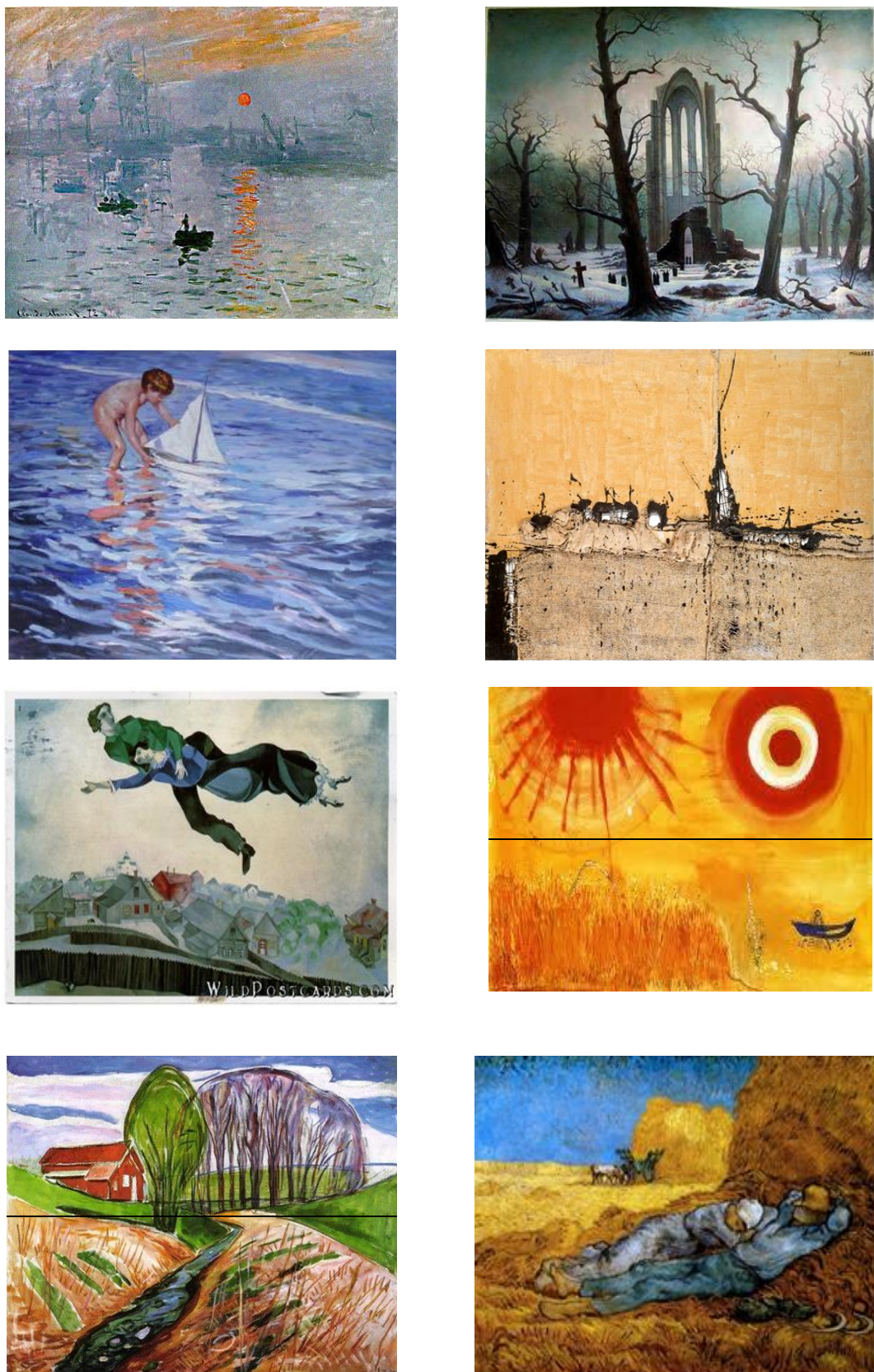


Figura VII.13. Modelos textuales para tareas del Dpto. Educación Plástica y Visual

Ficha de recopilación de textos:

ALUMNO/A: _____ GRUPO: _____

HAIKU 1

HAIKU 2

GLOSA:

GLOSA:

Glosa en inglés:

Glosa en inglés:

HAIKU 3

HAIKU 4

GLOSA:

GLOSA:

Glosa en inglés:

Glosa en inglés:

7.2.18.9. Introducción al microcuento. Proceso de escritura de microcuentos

SESIONES: cuatro- seis // MODALIDAD: aula-taller (grupal/individual)

- ☐ Recordatorio de conceptos básicos en torno al texto narrativo y aproximación al *microcuento* con la primera lectura en grupo y en voz alta: rasgos formales, temáticos y pragmáticos.
- ☐ Selección de modelos (de autores reconocidos y de alumnos¹⁵²).
- ☐ Lectura en voz alta e interpretación cooperativa (aplicación de sus conocimientos literarios para valorar los textos y reconocer temas recurrentes).
- ☐ Referencias bibliográficas para lectura inicial de microcuentos.
- ☐ Escritura (1). Opciones (a elegir una):

En todos los casos (1ª, 2ª o 3ª), inicialmente, en grupo (tres), se elabora una primera línea argumental. Se lee en voz alta y, a continuación, cada uno lo personaliza en función de la relevancia que se quiera dar a un tema, a un personaje, a un estilo (humorístico, irónico, paródico, crítico...).

¹⁵² Trabajos elaborados en los talleres de escritura creativa interdisciplinar del curso 2013-14 (Dptos. Lengua castellana y Literatura y E. Plástica y Visual del IES “Felipe de Borbón”).

1ª. Se parte de las lecturas contempladas en el plan lector del departamento. En este caso: *Los girasoles ciegos*, de Alberto Méndez (2012), y *Los héroes son mentira*, de Rosa Huertas (2013).

- a) Sobre *Los girasoles ciegos*: <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/41126>.
- b) Observa los títulos de los capítulos de *Los héroes son mentira* y atrevete a escribir un microcuento combinando aquellos que consideres necesarios. No te olvides de tratar cualquiera de los temas que aparecen en la novela y tener clara tu intención comunicativa al tratarlos: la guerra, el amor, la escritura, la obediencia debida, la amistad, la vida como juego o partida, la muerte, la verdad, el olvido, la memoria histórica...

2ª. Se parte del trasvase de géneros y artes contemplado en la guía elaborada a partir del corto cinematográfico “El desayuno”¹⁵³, dirigido por Pablo Guerrero:

- Busca títulos de obras de la literatura española que recojan un amor imposible por diferencias de edad y prejuicios sociales, así como una antología de poemas que urgen en la intimidad. A continuación, inicia la redacción de un microcuento (en torno a 150 o 250 palabras) sobre alguno de esos temas o trata de simplificar el texto leído y adelgazarlo hasta convertirse en texto hiperbreve.
- ¿Qué cosas hay en la vida que te produzcan vértigo? Enuméralas y, siguiendo el modelo siguiente, escribe tu propia “metáfora del vértigo” (poema) y comienza a darle forma a un microcuento (en torno a 150 o 250 palabras) que nos haga apreciar ese mismo tema.

METÁFORA DEL VÉRTIGO

*La luna guillotina sobre el mar
los estambres morados de la noche
ese espejo sin fondo donde busco
las cosas imposibles que no tengo
las cosas imposibles/ que he perdido.*

(Juan Ramón Barat¹⁵⁴, 2000)

- Entre los temas que aborda, en tan poco tiempo, destacan: la problemática de los actores, la soledad. Añade otros y coméntalos. Después, podemos

¹⁵³ Jameson Notodofilmfest (2014, 15 de abril). *El desayuno*. (Archivo de vídeo). En <https://www.youtube.com/watch?v=G9OK57xOUm8>.

¹⁵⁴ Barat, J.R. (2000). *La coartada del lobo*. Murcia: Cuadernos de poesía. ESPARTARIA.

preguntarnos qué lugares, qué momentos son propicios para el amor o el desamor [“Inventario de lugares propicios para el amor”¹⁵⁵, de Ángel González (2009)] –represión social, las prohibiciones, los prejuicios, la cultura...-, qué lugar ocupa el sueño [“De amor y sueño”¹⁵⁶, de Amalia Bautista (2013)] o los pequeños detalles, aparentemente insignificantes, que obviamos [“Alguien tiene que hacerlo”, de Amalia Bautista (2013)]... y, de nuevo, orientar la reflexión hacia un nuevo microcuento (en torno a 150 o 250 palabras).

- ¿Es esta una lección de vida? ¿Cuál? Ponte en el lugar del padre y, vista la trayectoria de tu imaginaria hija (la protagonista), prepara un discurso breve a los jóvenes, esos seres que han de impulsar los cambios y mejoras que tú creas necesarios para evitar los grandes tropiezos en la vida. Tu auditorio: tus compañeros. La vida es, a veces, un amargo despertar [“Reflexión primera”, Ángel González (2009)] o un fraude [“Malas compañías”¹⁵⁷, Juan R. Barat (2006)] o una falsa ilusión [“Emperatriz”, de Amalia Bautista (2013)]. Pero la muerte, cumplidora de su visita ineludible, se encargará de convertirla en nada; de ahí que se invite a su disfrute [en la noche, incluso: “Carpe noctem”, Juan R. Barat (2000)]. Partiendo del poema de Amalia, escribe un microcuento.

❑ Explica, breve y claramente, el sentido de tu microcuento: glosa.

Otras opciones creativas:

3ª. Partir de consignas elaboradas, previamente, como *leyendas líricas* (suma de aforismo lírico y greguería) como pie de imagen, enriquecida con los recursos de la lírica y la emoción o el sentimiento que evoque y se quiera transmitir a partir de un cuadro (Matisse, Van Gogh, E Munch, Ramón Gaya, Zacarías Cerezo...) o fotos propias o extraídas de Internet. Veamos modelos elaborados por alumnos del Grado de Magisterio¹⁵⁸ en las prácticas de escritura creativa, a partir de los cuales se inicia un argumento que, en grupo, se ha de ir desarrollando en función del tema y la intención (crítica, humorística, paródica...) para, finalmente, desprenderse de los

¹⁵⁵ González, A. (2009). *Palabra sobre palabra*. Barcelona: Seix Barral.

¹⁵⁶ Bautista, A. (2013). *Falsa pimienta*. Sevilla: Renacimiento.

¹⁵⁷ Barat, J.R. (2006). *Malas compañías*. Madrid: Asociación de Escritores y Artistas Españoles.

¹⁵⁸ Prácticas aplicadas en las asignaturas Lengua, literatura y su enseñanza/Didáctica de la lengua y la literatura, en la Facultad de Educación de Murcia.

elementos necesarios de modo que se invite al lector a completar su sentido (supresión de información de personajes o de cualquiera de las partes del relato):



Puente de piedra: testigo vivo y longevo de tu devenir. (Emilia Morote Peñalver)



El sol ilumina el descanso. Sueños de placer sereno. (Emilia Morote Peñalver)

- ❑ Escritura (2). Leídas las creaciones en voz alta, se selecciona una antología de los mejores. A continuación, en grupo, se trata de observar qué partes y aspectos del texto elaborado pueden eliminarse o reescribirse de modo que se reduzca su extensión a la recomendada y se deje al lector la labor de necesaria cooperación para reconstruir un sentido u otro al texto: escamoteo del desenlace, repentino cambio al final esperado, ambigüedad intencionada desde el título, omisión de detalles para obligar al lector a extraer más de un sentido...

7.2.18.9.1. Modelos textuales

MODELOS DE MICROCUENTOS
ALUMNOS DE 4º ESO (CURSO 2013-14)
INFANCIA Mientras la impía lluvia borraba aquellas delicadas marcas de la rayuela, yo, con impaciencia, miraba atrás, tal vez, esperando oír cómo la felicidad gritaba mi nombre, tal y como solía hacer cuando el mundo no olía a guerra. (María Ayala San Nicolás)

FINAL

La vida la estaba dejando de lado, poco a poco, sin prisas, como si no quisiera que se diera cuenta; simplemente, se estaba cayendo de sus manos, se estaba alejando con pasos firmes y tranquilos.

- ¡No la llames! Eso es lo que espera que hagas. ¡Te ha hecho mucho daño; déjala marchar! Se acabó el sufrimiento.

(María Ayala San Nicolás)

AUTORES RECONOCIDOS

La casa del fabulista está en las afueras de la ciudad y tiene un jardín lleno de bustos y un corral lleno de gansos, cigüeñas y todos esos otros animalitos que figuran en las fábulas.

El fabulista habla con sus gansos y echa de comer granos de poesía a todo su corral.

La zorra se asoma a la verja de su jardín para saludarle y el burro tiene un rebuzno distinguido cuando pasa junto a la casa del fabulista.

(“La casa del fabulista”, R. G. de la Serna)

“Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí”.

(“El dinosaurio”, A. Monterroso)

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

(“Para mirarte mejor”, Juan Amando Epple)

- Quédate, le dije.

Y la toqué.

(“Toque de queda”, Omar Lara)

“Un joven jardinero persa dice a su príncipe:

—¡Sálvame! Encontré a la Muerte esta mañana. Me hizo un gesto de amenaza. Esta noche, por milagro, quisiera estar en Ispahán.

El bondadoso príncipe le presta sus caballos. Por la tarde, el príncipe encuentra a la Muerte y le pregunta:

—Esta mañana ¿por qué hiciste a nuestro jardinero un gesto de amenaza?

—No fue un gesto de amenaza —le responde— sino un gesto de sorpresa. Pues lo veía lejos de Ispahán esta mañana y debo tomarlo esta noche en Ispahán.”

(“El gesto de la muerte”, versión reciente de Bernardo Atxaga) Cuando llegué al tanatorio, encontré a mi madre enlutada en las escaleras: - Pero, mamá, tú estás muerta. Tú también, mi niño. - Y nos abrazamos desconsolados. (<i>Ajuar funerario</i>, Fernando Iwasaki)
Se despertó recién afeitado. (<i>Microrrelatos</i>, Andrés Neuman)
Los vidrios del tercero quedaron impecables y ella, bien muerta, tendida sobre la vereda, las piernas blancas y regordetas entreabiertas y un trapo gris en una de sus manos. El limpia-vidrios yacía algo más lejos. Desde el balcón de enfrente me quedé pensando que los vidrios de casa estaban sucios y necesitaban una limpieza. (“Limpieza” de Beatriz Aloé, en <i>Breverías</i>)
“Las minas tienen un hijo y se aseguran la beca para no trabajar, mientras el tipo trabaja y trabaja.” “¡Sí, sí... los tipos hacen la plata con el sacrificio de la mujer y después se buscan una veinte años menor y, ¡listo!” (“Compensaciones” de Gabriela Aguilera, en <i>Fragmentos de espejos</i>)

7.2.18.10. Referentes bibliográficos en aula taller

Andrés-Suárez, I. (2013). *Antología del microrrelato español (1906-2011). El cuarto género narrativo*. Madrid: Cátedra.

Monterroso, A. (2000). *La oveja negra y demás fábulas*. Suma de Letras.

Shua, A.M. (2009). *Cazadores de letras. Minificción reunida*. Madrid: Páginas de Espuma.

7.2.18.11. Referencias bibliográficas

Caro, M.T. (2015c). Fomento de la escritura: hipertextos en el aula. Clásicos modernos: proyectos de literatura viva. En Guerrero, P. y Caro, M.T. (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 313- 328). Madrid: Pirámide.

Altamirano, F. (2013). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dialogía. Revista de lingüística, literatura y cultura*, 7, pp. 227- 244. En <https://www.journals.uio.no/index.php/Dialogia/article/view/755>.

7.2.18.11.1. Referencias bibliográficas: haikus

Alberti, R. (2009). *Marinero en tierra*. Madrid: Alianza Editorial.

Andrés, C. y Albalat, A. (2008). *Haikus*. Madrid: Elago.

Aullón, P. (2002). *El jaiku en España*. Madrid: Hiperión.

Basho, M. (2009). *Haiku de las cuatro estaciones*. Madrid: Miraguano.

Bécquer, G. (2013). *Rimas*. Madrid: Alianza Editorial.

Benedetti, M. (2007). *Rincón de haikus*. Madrid: Visor.

Bermejo, J.M. (Traductor y recopilador) (2010). *Instantes. Nueva antología del haiku japonés*. Madrid: Hiperión.

Cassany, D. (2010a). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

De Cuenca, L.A. (2002). *Sin miedo ni esperanza*. Madrid: Visor.

De Cuenca, L.A. (2008). *Su nombre era el de todas las mujeres*. Sevilla: Renacimiento.

Gaceta de Haikus. Gaceta Cultural Nacional e Internacional. *Hojas en la acera*, 1, 1-32. En http://www.elrincondelhaiku.org/Ilustraciones/pub_hojasacera01.pdf.

- García, L. (2000). *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Granada: Comares.
- Guerrero, P. (Ed.) (2002). *Rafael Alberti*. Alicante: Agua Clara.
- Haya, V. (2007). El haiku japonés. Esencia y tipología. En *Pliegos de Yuste*, 5, 1 En <http://www.pliegosdeyuste.eu/n5pliegos/91.pdf>
- Haya, V. (Selección y prólogo), Alonso, L.C., Ibáñez, M. y Segovia, G. (2006). *La senda de Buson (36 haikus)*. *Antología de haikus*. Lucena: Juan de Mairena, y de libros. En <http://www.culturalucena.es/alettras/ebooks/lasendadebuson.pdf>.
- Lara, M. (Ed.) (2004). *Once de marzo; antología de haikus desde Lucena*. Málaga: Diputación Provincial de Málaga.
- Lara, M. (Ed.) (2005). *Haikus del mal amor*. Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación Provincial de Málaga.
- Lara, M. (2007). *El invernadero de nieve*. Burgos: DVD Ediciones.
- Marín, J.M. (Ed.) (2000). *Rimas y leyendas*. Madrid: Edelvives.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Castilla-La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Morote, E. (Ed.). (2014). *HAIKUS. Palabra e imagen*. AMPA del IES Felipe de Borbón y Concejalía de Educación, Cultura y Juventud (Ayuntamiento de Ceutí).
- Paseos.net (2014). *Clarea el día. Antología de haiku en castellano*. Mandala Ediciones.
- Pérez, J.F. y Porras, M^aV. (2006). *A la intemperie*. Lucena: Delegación de Cultura y Patrimonio del Ayuntamiento de Lucena.
- Rincón del haiku. En <http://www.elrincondelhaiku.org/>.
- Soseki, N. (2013). *Tintes del cielo*. Gijón: Satori.
- Vacas, R. (2006). *Consumir preferentemente*. Madrid: Anaya.

7.2.18.11.2. Referencias bibliográficas: microcuentos

Andrés-Suárez, I. (2012). *Antología del microrrelato español. El cuarto género narrativo*. Madrid: Cátedra.

De la Parra, C. (2014, 29 diciembre). *Jamás alguien supo* [Mensaje en Blog] *El Microrrelatista*. En <http://elmicrorrelatista.blogspot.com>.

Lew, S. (2014, 31 diciembre). *Microrrelatos ilustrados* [Mensaje en Blog]. En <http://microrrelatosilustrados.blogspot.com>.

Lorenzo, B. (2011, 9 noviembre). *Relatos para leer de pie...* [Mensaje en Blog]. En <http://relatosparaleerdepie.blogspot.com>.

Millás, J.J. (2001). *Articuentos*. Barcelona: Alba.

Mion, H.J. (2013, 15 octubre). *Nanorrelatos* [Mensaje en Blog]. En <http://sibreve.blogspot.com>.

Monterroso, A. (2000). *La oveja negra y demás fábulas*. Suma de Letras.

Neuman, A. (2014, 27 diciembre). *Microrréplicas* [Mensaje en Blog]. En <http://andresneuman.blogspot.com>.

Shua, A. M. (2009). *Cazadores de letras. Minificción reunida*. Madrid: Páginas de Espuma.

7.2.19. TALLER DE ESCRITURA CREATIVA DE MICROFICCIÓN: MODELO DIDÁCTICO DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA (PROYECTO 2: PC)

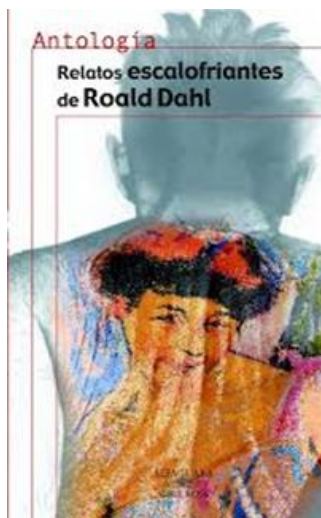
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 2015-16

**MODELO DIDÁCTICO: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA DE
MICROFICCIÓN**

7.2.19.1. Itinerario de lecturas

7.2.19.1.1. Guía de lectura de *Relatos escalofriantes*, de Roald Dahl (1º ESO)Guía de lectura de *Relatos escalofriantes*, de Roald Dahl¹⁵⁹ (1º ESO)

Vamos a entrar en contacto con unas lecturas no muy extensas caracterizadas por argumentos intrigantes, cierto humor negro y un final sorprendente, inesperado. Y lo más interesante: aparecen referencias a la Segunda Guerra Mundial y vivencias en Áfricas que recuerdan vivencias reales del autor, Roald Dahl, quien, por cierto, comenzó a escribir cuentos motivado por aquellos que les contaba a sus hijos y siguió los pasos del género policíaco y de intriga marcados por autores reconocidos como Edgar Allan Poe o Arthur Conan Doyle, entre otros. ¿Qué famoso personaje protagoniza las obras de Arthur Conan Doyle?



¡Ah! ¿Sabías que fue el autor del guion de cine cuyos protagonistas eran aquellos famosos personajes llamados Gremlins? ¿Y a que no sabías que, en sus primeros años como escritor, le gustaba confeccionar lista de palabras por si podía encajarlas en sus relatos?

1. ¿Qué esperas encontrar en un libro con ese título?
2. ¿Qué significa “escalofriante”? Busca y escribe sinónimos de este adjetivo.
3. ¿Has leído alguna otra novela que te haya producido escalofrío? Si es así, cítala.

“Tatuaje”

ANTES DE LEER

4. ¿De qué crees que puede tratar la historia según el título?
5. ¿A qué tipo de personas asociarías un tatuaje? ¿Por qué?

¹⁵⁹ Dahl, R. (2008). *Relatos escalofriantes*. Madrid: Alfaguara. / Higuera, M. (Edit.) (2008). *Relatos escalofriantes de Roald Dahl. Antología*. Madrid: Alfaguara.

DURANTE LA LECTURA

6. Enumera los lugares donde se desarrolla el relato y describe, brevemente, cada uno de ellos.
7. Concreta el tiempo que abarcan los hechos que suceden en el relato.
8. ¿Quién cuenta la historia?
9. ¿Cómo se llama el personaje principal? ¿Cómo lo describe –aspecto físico, gustos...-?
10. Explica el sentido de la expresión referida a Drioli: “embutido como un erizo en un abrigo negro”.
11. ¿Cómo explicas esto: “Se abrió la puerta de un restaurante y el característico olor de pollo asado le produjo una dolorosa punzada en el estómago”?
12. ¿Qué causó una sensación extraña de inquietud y recuerdo del pasado en Drioli? ¿Por qué?
13. La guerra está presente en la vida y obra del autor. ¿Cuál es la primera referencia que hace a una guerra el narrador? ¿De qué guerra se trata?
14. ¿Quién era Soutine: a qué se dedicaba, cómo era...?
15. ¿Cuál era el motivo de la celebración de Drioli?
16. ¿Qué pensaba Soutine de sus cuadros?
17. ¿Qué extraña propuesta le hace Drioli? ¿A qué lo atribuye Soutine?
18. ¿Cómo describe el proceso de elaboración de un tatuaje?
19. ¿A qué otra guerra hace mención el narrador?
20. ¿Qué llevó a Drioli a abandonar su ciudad y desplazarse a París?
21. ¿Qué detalle del inicio del relato te hace pensar que la vida en París no le va bien?
22. ¿Qué detalle de la descripción del empleado de la galería lo presenta a este como un ser poco amable y desagradable?
23. ¿Qué crees que llevó al empleado a querer impedir la estancia de Drioli en la galería?
24. ¿Qué sorprendente propuesta la hace el dueño de la galería a Drioli?
25. ¿Cómo intenta convencerlo un marchante desconocido? ¿Por qué?
26. ¿Qué te sugiere esta descripción del marchante cuando está tratando de convencerlo? “El hombre todavía sonreía, enseñando una hilera de dientes

blancos y pulidos. Hablaba suavemente, puesta todavía su mano enguantada en el hombro de Drioli”.

27. ¿Qué ocurre finalmente?

28. Localiza las palabras que responden a los siguientes significados:

- a. Falta de quietud, tranquilidad o serenidad (página 13): _____
- b. Se dice de quien es natural de cierto distrito de Mongolia (p. 14): _____
- c. Se dice de las personas poco tratables, malhumoradas, hurañas o del tiempo o el paisaje seco, severo, desapacible... (p. 14): _____
- d. Admirado, pasmado o entregado totalmente a la lectura, contemplación... (p. 14): _____
- e. Movimiento anómalo del cuerpo o de parte de él, que origina una actitud forzada y a veces grotesca (p. 19): _____
- f. Apuntar el nombre de una persona con un fin determinado (p. 24): _____
- g. Se dice de quien se siente despreciado o injuriado (p. 26): _____
- h. Se dice de lo que está dentro de algo y apretado (p. 29): _____
- i. Persona que comercia especialmente con cuadros u obras de arte (p. 30): _____

DESPUÉS DE LEER

- Busca información y escribe una breve e interesante biografía del autor. No dudes en mencionar sus principales obras.
- Sabemos que la guerra está presente en la vida y obra del autor. ¿Qué sensación te crea la mención de la misma una vez leído el texto?
- ¿Qué te ha causado más sorpresa del final?
- ¿Qué te ha parecido más espeluznante o muy desagradable?
- El autor hace uso de un humor especial conocido como “humor negro”, así que intenta llamar nuestra atención describiendo o narrando hechos que, vistos desde otra perspectiva, suscitarían miedo, lástima o terror. Recuerda y escribe ejemplos de este humor negro encontrados en el relato.
- Resume brevemente, sin contar detalles, simplemente, lo más relevante de lo que sucede.
- ¿Qué conexión encuentras con la actualidad del mundo en que vivimos?
- Si tuvieras que recomendar el relato a alumnos de otro centro, ¿qué destacarías?

“Cordero asado”

ANTES DE LEER

1. ¿De qué crees que puede tratar la historia según el título?
2. ¿La lectura del título te hace pensar en un relato cómico, de costumbres – culinarias-, de terror, policíaco...?

DURANTE LA LECTURA

3. Enumera los lugares donde se desarrolla el relato y describe, brevemente, cada uno de ellos.
4. ¿Qué sensaciones o emociones te sugiere esta descripción de la habitación con que se inicia el cuento? Enuméralas y explica tu respuesta.

“La habitación estaba limpia y acogedora, las cortinas corridas, las dos lámparas de mesa encendidas, la suya y la de la silla vacía, frente a ella. Detrás, en el aparador, dos vasos altos de whisky. Cubos de hielo en un recipiente.”

5. Concreta el tiempo que abarcan los hechos que suceden en el relato.
6. ¿Quién cuenta la historia?
7. ¿Cómo se llama el personaje principal? ¿Cómo lo describe –aspecto físico, gustos...-?
8. El comportamiento de la señora Maloney cambia. ¿Cómo es al principio y cómo es al final?
9. Es fácil comprobar cómo el autor suele presentar personajes femeninos caracterizados por la negatividad de su manera de ser o de comportarse. Hay quien defiende que, por esto, R. Dahld era un misógino o un misántropo. Explica, con tus palabras, qué significa y, a continuación, comprueba tu acierto con el diccionario.
A continuación, busca un ejemplo donde se demuestre esa descripción negativa de los personajes femeninos.
10. ¿Cómo sugiere el autor el suspense en el momento de la vuelta del marido a casa al inicio del relato: grandes voces, silencio, luces, sonidos, imágenes extrañas...?
11. ¿Qué te sugiere ese saludo “seco” que el marido le devuelve a su esposa al entrar?

12. ¿Qué te sugiere este detalle que nos da el narrador, referido al modo como sostenía el vaso de whisky: “moviéndolo de tal forma que los cubitos de hielo golpeaban contra las paredes del vaso”?
13. ¿Cómo dice el narrador que pasa la mayor parte del día la esposa?
14. ¿Qué le parece extraño a la esposa en la manera de beber esa noche su habitual vaso de whisky?
15. ¿Cómo trata de justificar la esposa ese extraño comportamiento? ¿Qué te hace pensar, entonces, de la esposa?
16. ¿Qué le hace sentirse extrañamente atemorizada?
17. ¿Cómo consigue el narrador acentuar el misterio y el miedo en el momento en que el marido le comunica que tiene algo que decirle?
18. ¿Qué le comunica su esposo?
19. ¿Cómo reacciona Mary?
20. ¿Qué decisión sorprendente toma y que puede tomarse como un rasgo de humor negro?
21. ¿Por qué acaba asando el cordero en el horno?
22. ¿Qué coartada preparó para no ser declarada culpable de asesinato?
23. Explica el sentido de estas palabras con que Mary insiste en invitar a los detectives a cenar en homenaje a su marido: “Por favor [...], por favor, cómanlo. Yo no voy a tocar nada de lo que había en la casa cuando él estaba aquí, pero ustedes sí pueden hacerlo. Me harían un favor si se lo comieran.” (p. 43).
24. ¿Qué ocurre finalmente?
25. ¿Qué palabras de la conversación entre los policías durante la cena crean cierto humor a pesar de la crudeza del asesinato? ¿Y cómo reacciona Mary?
26. Localiza las palabras que responden a los siguientes significados:
 - a) Se dice de un color amarillo semejante al del ámbar, una resina fósil que arde con facilidad empleada en objetos de adorno (p. 34): _____
 - b) Adverbio que se refiere al modo nervioso o alterado como se hace algo (p. 40): _____
 - c) (Dos palabras: locución verbal). Hacer pedazos menudos algo, destruirlo completamente (p. 44): _____

DESPUÉS DE LEER

27. Resume brevemente, sin contar detalles, simplemente, lo más relevante de lo que sucede.
28. ¿Qué conexión encuentras con la actualidad del mundo en que vivimos?
29. Si tuvieras que recomendar el relato a alumnos de otro centro, ¿qué destacarías?

7.2.19.1.2. Guía de lectura de *Diario en un campo de barro*¹⁶⁰ (Primero ciclo de ESO)

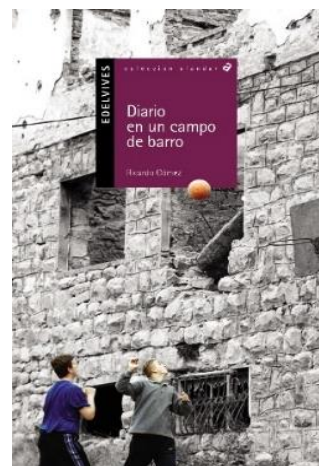
GUÍA DE LECTURA

DIARIO EN UN CAMPO DE BARRO. Ricardo Gómez. Edelvives

Primer ciclo ESO

ANTES DE LA LECTURA

1. Enumera los sentimientos, emociones y conceptos que te sugiere el título. A continuación, redacta una respuesta coherente recogiendo los anteriores.
2. ¿A qué tipo de texto te lleva la lectura de este título? ¿A qué ámbito de uso pertenece ese texto?
3. Entonces, ¿desde qué punto de vista crees que puede estar contada la historia de la novela?
4. ¿Qué temas te sugiere el título que puedan, quizá, estar contemplados en el desarrollo del libro? Enuméralos.
5. ¿Qué tipo de personas asociarías a un “campo de barro”? Justifica tu respuesta.
6. Comenta qué ves en la foto que compone casi toda la portada. ¿Qué crees que aporta una foto que no pueda hacerlo otro tipo de imagen (un cómic, por ejemplo)?



DURANTE LA LECTURA

1. ¿Qué objetos utiliza el autor para activar el recuerdo de la familia de acogida de la niña? (p. 5)

¹⁶⁰ Gómez, R. (2014). *Diario en un campo de barro*. Zaragoza: Edelvives.

2. Desde el inicio, se ofrece la imagen del refugiado como un ser que se ve obligado a desplazarse. ¿Qué motivo destaca aquí? (p. 5). Por otra parte, ya desde el inicio también se ofrece una visión de cómo se contempla la recepción de los refugiados, una visión positiva, amable. ¿Con qué palabra? (p. 5)

<<1 de agosto>>

3. ¿A quién llama la protagonista “familia de papel”? ¿Por qué?

4. ¿A qué creéis que obedece su “letra temblorosa” en las primeras anotaciones de Nushi?

5. Nushi anota en su diario (1 de agosto) que su familia es una “familia herida”. ¿Por qué? Justifica tu respuesta con el texto. ¿Cómo crees que ha podido influir esa circunstancia en su vida?

6. Explica el sentido de estas palabras referidas al momento en que la madre vuelve a ver a Nushi (p. 9): “(...) sentí las manos de mi madre atrayéndome hacia dentro y sus voces y alaridos de alegría”.

7. ¿A qué asocias la presencia de una lámpara de petróleo en donde habita la familia a su vuelta?

☐ Cortes de luz para ahorrar.

☐ Escasez de recursos para vivir.

☐ Robo de lámparas.

8. El fin de la guerra (de los Balcanes, en 1991) está próximo. ¿Qué consecuencia de esta guerra menciona Nushi y que generó sufrimiento y miedo en las familias? (p. 9)

9. Aunque Nushi se expresa como los jóvenes de su edad (de forma coloquial), el

<<2 de agosto>>

10. ¿Por qué Nushi cree que su juego de bolígrafos y su cuaderno son lo más lujoso de ese lugar? (p. 10):

☐ Porque la casa presenta un estado ruinoso.

☐ Porque las estancias son tan pequeñas, que no pueden ser confortables para una familia.

☐ Porque esos objetos le traen buenos recuerdos.

11. ¿Qué palabra utiliza Nushi para describir, de modo sucinto, sugerente y llamativo, el lugar donde vivían sus padres? ¿Por qué lo llama así? (p. 10)

12. ¿En qué aspectos se centra la descripción más detallada que hace Nushi del lugar? Más tarde, menciona de qué lugar se trata. ¿Con qué nombre? (p. 11)

13. ¿Qué visión (positiva, negativa) tiene la protagonista de la labor del campo de refugiados? Localiza la cita en el texto que lo confirme. (p. 11)

14. ¿Quién es Leku? ¿Qué sensación te crea el hecho de que Nushi pregunte por su paradero y no le respondan con claridad? ¿Qué crees que aporta este personaje desde el inicio al relato?

autor ha puesto en su boca palabras y expresiones cultas. Escoge sinónimos de una misma palabra y agrúpalos por separado: *destartalada*, apretó, ruinoso, *castañeteaban*, apretujó, *aprensión*, estropeado, sollozo, reparo, seduciéndome, asco, encandilándome, temblequear, *atrayéndome*, estrechó, insistí, escrúpulo, manía, *me aferré*, conquistándome, *gemido*, abrazó, escacharrado, *desgarro*, *estrujó*, desvencijado, encantándome, lamento, tiritar, quejido, me empeñé, cautivándome.

<<5 de agosto>>

15. Durante la guerra de los Balcanes, en la antigua Yugoslavia, Silovi, el pueblo de Nushi, fue uno de los escenarios donde la barbarie de los serbios cometió indeseables atrocidades entre la población civil según relataban los propios refugiados. Lee, detenidamente, esta crónica¹⁶¹ titulada “ACNUR denuncia el recrudecimiento de las atrocidades en Kosovo” y, a continuación, localiza en la novela aquellas imágenes, datos o detalles que puedan reflejar esa misma severa realidad.

16. ¿Cómo interpreta la joven el silencio de su familia? ¿Y la dificultad para entablar relaciones con los chicos y chicas de su edad ahora? (p. 14)

<<7 de agosto>>

19. ¿De qué modo superaba el desconocimiento de cuanto sucedía a su familia mientras ella estaba en España?

20. La superación del dolor, la angustia o esa extraña soledad provocada por el silencio era posible mediante actos cotidianos que acaban dando sentido a su vida. ¿Qué actos menciona Nushi aquí, además de escribir diariamente? ¿Qué valor tienen? (p. 17)

21. El recuerdo de la guerra está presente. ¿De qué forma se deja constancia del peligro que todavía acecha? (p. 17)

22. Una de las consecuencias de la guerra es la repercusión en los recursos que hacen sostenible la vida. ¿De qué recurso fundamental se habla aquí? ¿De qué modo

¹⁶¹ EFE (27 de abril de 1999). ACNUR denuncia el recrudecimiento de las atrocidades en Kosovo. *El País*. En http://elpais.com/diario/1999/04/27/internacional/925164010_850215.html.

17. ¿Cómo ha afectado la distancia a la relación con su familia, en especial, con su hermano Petrus? (pp. 14-15) 18. Algunas expresiones de Nushi podrían formar una antología de pensamientos ocurrentes para comentar u opinar. Ej.: “el silencio es una forma de protección” (p. 14). Construye tú otra dando tu propia definición del silencio. Puedes ayudarte buscando palabras en un diccionario o en otros textos.	se aprovecha?
<<10 de agosto>> 23. Nushi describe la vida en el campo de refugiados. Enumera en qué aspectos se centra. ¿Qué emociones asociarías a los mismos? (p. 19) 24. ¿Cuál sería el tema de esa descripción?: ☐ El estado de desolación y desamparo que sufren sus habitantes. ☐ Los moradores del campo de refugiados. ☐ El modo de vida de las familias en el campo.	<<11 de agosto>> 25. De nuevo, vuelve a describir el campo de refugiados, esta vez, centrándose en quienes llegan. a) ¿Cómo se llama ese campo? ¿Qué valor simbólico representa? b) ¿Qué términos emplea para referirse a quienes llegan que suscitan sensaciones de desorden, desconcierto, anonimato, despersonalización, pérdida de identidad...? (pp. 21-22) 26. ¿Qué acción asocia Nushi a los refugiados, y que conlleva desapego, pérdida de las raíces, drama familiar...? (p. 23). 27. Nushi alude a otra de las consecuencias de la guerra, de vivir en un campo de refugiados, y que afecta al desarrollo de las personas, sobre todo, de los niños. ¿De qué se trata? (p. 25).
<<14 de agosto>> 28. Página de Nushi dedicada a una	<<16 de agosto>> 30. Nushi vuelve sobre la idea de que el

historia, ejemplo de barbarie, que ella misma califica como “terrible” (p. 26). Vuelve a leer esa historia, resúmela e inventa un título.

29. ¿Qué reacción provoca en ella su conocimiento?

mundo que le ha tocado vivir es raro e incomprensible. En relación con este pensamiento, explica el sentido de sus palabras: “Hay pobres que roban a pobres. Qué mundo más raro.” (p. 27).

31. La joven denuncia la escasez de información, de noticias en los campos de refugiados. Curiosamente, la guerra vivida entonces en la antigua Yugoslavia fue, prácticamente, retransmitida por todas las televisiones del mundo en directo. ¿Qué importancia crees que puede tener la presencia de medios de comunicación en las zonas de conflictos bélicos (ventajas y desventajas)?

32. La protagonista vuelve a dar nuevas pinceladas sobre la crueldad de la guerra. ¿De qué se trata? (pp. 28-29)

33. En esa misma línea de enfatizar la barbarie, Nushi cita las noticias que llegaban sobre los desaparecidos de Argentina durante su estancia en España muchos años después. Recoge información, en internet, sobre el caso argentino (dictadura de Videla, entre 1973 y 1983) y explica por qué era difícil hallar desaparecidos.

34. ¿Qué diferencia crees que puede haber entre llorar por la muerte de un ser querido (localizado, enterrado) y llorar por su desaparición?

35. Nushi lamenta que los padres no quieran hablar con los hijos de asuntos

<<17 de agosto>>

36. Esta página del diario es la demostración de esta tesis de Nushi: “El silencio no defiende del dolor” (p. 30).

Explica su sentido una vez leída la página.

37. ¿Qué le causaba extrañeza de esa guerra antes de que se iniciara la dispersión de su familia?

tristes. ¿En qué casos crees que tus padres actuarían igual contigo y por qué motivos lo harían?

<<18 de agosto>>

38. ¿Quiénes forman las que llama “caravanas de andrajosos”? Evita copiar la respuesta literalmente. (p. 31)

39. ¿Qué preocupa en el campo de refugiados ante la llegada masiva y constante de los anteriores? (p. 31)

40. En esta página, Nushi reflexiona sobre dos aspectos vitales para la supervivencia. ¿De qué se trata?

41. Cuando atardece, con la oscuridad, un temor asalta a los moradores del campo. ¿A qué? (p. 33)

42. ¿A qué variedad lingüística (coloquial, culta) responden estas expresiones de Nushi en cada caso?:

❑ “rumores, que llegan como oleadas de pesimismo” (p. 31), “sentar un precedente” (p. 32), “hurgar” (p. 32), “fisgar” (p. 32) o “propósito” (p. 33).

❑ “lo llevo mal” (p. 32), “me muero por preguntar” (p. 32), “se pasa hambre” (p. 33).

43. Busca, en el diccionario, el término “atestado”:

a) ¿Con qué sentido se utiliza en el texto? Utiliza un par de sinónimos.

b) ¿De qué verbo procede? Y este, ¿de qué otra palabra?

c) ¿Qué otro significado tiene?

<<20 de agosto>>

44. Observa qué términos aparecen en esta página: “pánico, miedo, temer, robar, violar, maltratar...” (p. 35). Nushi trata de explicar lo que motiva el pánico y la desconfianza de los últimos llegados al campo. ¿Cuáles son esos motivos? Evita copiar, literalmente, la respuesta (p. 35) ¿Qué término emplea, finalmente, para resumir esa situación vivida como un sinsentido? (p. 35).

45. Nushi reconoce no tener capacidad para sentir todo el dolor de quienes han vivido tal crueldad (“Me cuesta imaginar lo que ha pasado aquí mientras yo estaba fuera”, dice). ¿Qué crees que, en la actualidad, aun estando lejos en el espacio y en el tiempo, te facilitaría la comprensión del dolor de quienes vivieron o viven situaciones parecidas?

<<23 de agosto>> y <<26 de agosto>>

48. ¿Qué aporta el personaje de Meri a la historia?

<<22 de agosto>>

46. Nushi toca un tema relevante en este día de su diario: la religión.

a) ¿Qué religión profesa su familia? (p. 42)

b) Lee el siguiente artículo de la Fundéu (“Árabe no es islámico o musulmán”¹⁶²) y extrae la diferencia entre “árabe” y “musulmán”.

c) ¿A qué se refiere con la expresión “círculo de alienación” (p. 42)?:

☐ Grupo de personas que, por razones ideológicas, religiosas, superstición o ignorancia imponen su voluntad al individuo haciendo que este pierda su identidad y libertad para pensar de forma diferente.

☐ Grupo cerrado de personas que se impone con el miedo.

47. ¿Con qué expresión coloquial (una metáfora hiperbólica) manifiesta Nushi su opinión sobre el atraso que conlleva para los pueblos vivir una guerra? (p. 43)

<<27 de agosto>>

49. ¿Qué valor tiene para Nushi la escritura? (p. 53)

50. La protagonista, evocando el pasado en Sivoli, explica las causas o ese caldo de cultivo que llevaron a la guerra. Enuméralas con claridad. (p. 53)

¹⁶² Fundéu BBVA. *Árabe no es islámico o musulmán* [Artículo en sitio web]. En <http://www.fundeu.es/recomendacion/arabeislamicomusulman/>.

	51. ¿De qué modo repercutió en la convivencia cotidiana en el pueblo esa “marea de locura”? (p. 54) Evita copiar la respuesta literalmente.
<<21 de septiembre>>	<<27 de septiembre>>
52. ¿A qué atribuye Vardar el origen de la guerra en su país: intolerancia, pesimismo del pueblo, guerras familiares...? Justifica tu elección ilustrándola con la cita apropiada del texto. (p. 98)	54. ¿Qué palabras de Nushi recogen una crítica socio-política, que da idea del fracaso de los gobiernos en el mundo para garantizar el bienestar de todos? (p. 107)
53. ¿Qué fomentaron sus gobernantes y políticos entre los ciudadanos actuando de esa manera, según Nushi: libertades, enfrentamientos, huidas...? Justifica tu elección acudiendo a una cita del texto. (p. 99)	
<<30 de octubre>>	<<5 de noviembre>>
55. Resume, brevemente, cómo tuvo lugar la muerte de Leku.	56. ¿Cómo argumenta Nushi su esperanza para iniciar una nueva historia y un nuevo diario?

VOCABULARIO

1. Localiza, en el libro, la palabra que responde a cada significado:

- Sentimiento de duda, asco o recelo de ponerse alguien en contacto con otra persona o con algo de que le pueda ocasionar un contagio, o bien de hacer o decir algo que teme que sea perjudicial o inoportuno (p. 8): _____

- Rotura, apartamiento, separación, huida de la compañía de otra u otras personas (p. 9): _____

- En las máquinas, dispositivo que produce fuerza o energía (p. 18): _____

- Se dice de quien no tiene un lugar estable donde vivir y está en constante viaje o desplazamiento (p. 21): _____

- Acción y efecto de herir la dignidad de alguien (p. 29): _____
- Se dice de lo que está lleno por haber metido o colocado un excesivo número de cosas o personas en un lugar (p. 31): _____
- Escarbar entre varias cosas (p. 32): _____
- Rastrear o husmear con el olfato, indagando (p. 32): _____
- Masticar un alimento por segunda vez, volviéndolo a la boca desde un depósito que, para ello, tienen algunos animales. // Coloquialmente, también, pensar despacio y con madurez algo (p. 33): _____
- Limitación a que se somete la personalidad de alguien por imposición de otra o de una colectividad por motivos externos sociales, económicos o culturales (p. 42): _____
- (Usado como verbo pronominal) Refugiarse en un lugar donde librarse de un daño o peligro, o de las inclemencias del tiempo (p. 44): _____
- Abundar y moverse por un lugar (p. 44): _____
- Llenar. //Dar algo a alguien en abundancia (p. 44): _____
- Emigración de un pueblo o de una muchedumbre de personas (p. 45): _____
- Indecente, escandaloso.// Miserable o muy pobre (p. 59): _____
- Se dice de lo que se hace, se halla o se tiene temporalmente (p. 59): _____
- Se dice de lo que se sale de lo normal o la moderación (p. 59): _____
- En la Medicina, aplicar el oído a la pared torácica o abdominal, con instrumentos adecuados o sin ellos, para explorar los sonidos o ruidos normales o patológicos producidos en los órganos que contienen las cavidades del pecho o del vientre. // Sondear el pensamiento de otras personas, el estado de un negocio, la disposición ajena ante un asunto, etc. (p. 59): _____
- De modo violento, áspero o rudo (p. 61): _____
- Se dice de lo que está pintado de forma irregular con un instrumento para escribir o dibujar (p. 61): _____
- Se dice de lo que es extraño, raro, especial o pocas veces visto (p. 61): _____
- Guardar algo con cuidado o vigilar (p. 61): _____
- Idea sugerida por la sospecha o desconfianza (p. 62): _____
- Cubrir bien y envolver con la ropa de la cama u otra prenda de vestir de bastante amplitud, arrimándola al cuerpo (p. 63): _____
- Roto, desunido, falto de alguna de sus partes (p. 63): _____
- Dicho de una cosa: acabada de hacer o estrenar (p. 70): _____
- Dicho de una cosa: muy pequeña o escasa (p. 74): _____

- Reservado, desconfiado (p. 79): _____
- Objeto de adorno vistoso y de poco valor (p. 79): _____
- Dicho de una prenda o de un tejido: Muy gastado por el uso, sin llegar a estar roto (p. 79): _____
- Conformidad, tolerancia y paciencia en las situaciones adversas (p. 91): _____
- En el texto (p. 92), esta palabra está utilizada con el sentido de “serie, cadena”. ¿De qué palabra se trata? Ahora, busca en el diccionario esa misma palabra y comprueba si aparece con ese significado.
- Dicho de una cosa: Poco trabajada, sin pulimentar o hecha con materiales de escasa calidad. // Dicho de una persona: Escasa de educación o delicadeza (p. 92): _____
- Cubierto de lodo o metido en él (p. 92): _____
- Acción y efecto de proveer o reunir víveres u otras cosas necesarias (p. 92): _____
- Comestibles necesarios para el alimento de las personas (p. 92): _____
- Detención de cualquier actividad, funcionamiento o proceso (p. 92): _____
- (Expresión coloquial equivalente a un verbo): Avenirse o ajustarse bien en su trato y amistad (p. 92): _____
- Entusiasmo o alegría intensos, con tendencia al optimismo (p. 94): _____
- Dicho de una cosa: Acaecer o suceder además o después de otra, y de manera imprevista o inesperada (p. 94): _____
- Dicho de una persona: Que anda huyendo, principalmente, de la justicia o de otra autoridad legítima (p. 96): _____
- Retrete colectivo con varios compartimentos, separados o no, que vierten en un único tubo colector o en una zanja, empleado aún en campamentos, cuarteles antiguos, etc. (p. 97): _____
- Debilidad grande por falta de alimento o por otras causas (p. 97): _____
- Que sufre pena de destierro (p. 98): _____
- (Esta palabra se suele aplicar, erróneamente, a personas para destacar su fuerza y violencia). Ponzoñoso, maligno, ocasionado por un virus (p. 100): _____
- (Dos palabras equivalentes a un adverbio de modo). Oblicuamente, de soslayo. //De paso, de pasada (p. 100): _____
- Desalentar, perder el ánimo (p. 101): _____
- Se dice de algo que está, todavía, en un estado embrionario, sin forma o sin desarrollo (p. 101): _____

- Objeto grande y de poca utilidad. // Persona corpulenta que para nada sirve (p. 102): _____
- En guerra, ocultación de una o varias personas en parte retirada para atacar por sorpresa a otra u otras (p. 102): _____
- Atónita, sorprendida, pasmada (p. 105): _____
- Se dice de lo que carece de importancia y novedad (p. 109): _____
- Osadía o valor para tomar una decisión (p. 113): _____
- Acción y efecto de abstraerse, de recogerse en la propia intimidad, en los propios pensamientos (p. 113): _____
- Comerciar al menudeo. // Ingeniarse, de forma no siempre lícita, para el logro de algún objeto (p. 114): _____
- Robar todo o gran parte de lo que hay en una casa o en cualquier lugar cerrado (p.114):_____

TRAS LA LECTURA

1. Leída la obra, ¿cómo explicas la relación del título con el contenido de la novela?
2. ¿Qué otras obras de la literatura universal, no sólo castellana, cuentan con la palabra “diario” en su título? ¿Cuál de ellas podría estar relacionada con el contenido que se desarrolla en la novela de Ricardo Gómez?
3. ¿Cuál es el escenario principal de la historia? ¿Qué otros se mencionan? Investiga en qué países se encuentran, hoy, campos de refugiados. ¿Qué regímenes políticos gobiernan sus estados en general?
4. ¿En qué época tiene lugar? Localiza, en el texto, datos significativos que lo justifiquen.
5. ¿Cuánto tiempo dura la historia recogida? Justifica tu respuesta.
6. Enumera los personajes secundarios (algunos ya se han mencionado) y trata de explicar, brevemente, qué relación tienen con el problema principal tratado en la novela o si aportan nuevos problemas o soluciones al mismo. Escoge, al menos, dos.
7. Resume los hechos vividos por el personaje principal desde la vuelta a su país natal. Una trayectoria vital intensa. Si tuvieras que ponerle título a su vida, ¿cuál elegirías?
8. ¿Qué palabras del final de la historia (<<5 de noviembre>>) reflejan el heroísmo de la gente sencilla, capaz de lograr cambios en la lucha diaria por mejorar la vida y hacer de esta algo digno de defender?

9. ¿Qué valores crees que entran en juego a lo largo de la historia? Justifica tu respuesta con el texto.

10. Uno de los motivos más sugerentes de la novela es el “viaje”, que aparece, explícitamente, desde el primer momento en que Nushi comienza a escribir sus anotaciones en el diario.

- a) ¿De qué puede ser metáfora o símbolo el viaje para Nushi?
- b) Busca, lee y copia el famoso poema de Kavafis que guarda relación con este motivo y explica su sentido y la relación que guarda con la vida de los personajes o la actualidad del drama vivido por los refugiados.
- d) Localiza el título de la novela de Miguel Delibes en la que el protagonista, también joven, se ve obligado a marcharse. Indaga sobre su contenido y establece una comparación con la vida de Nushi (viaje iniciático, abandono de familia, motivos, a qué le dan valor, el sufrimiento, el progreso de los pueblos, la barbarie de los comportamientos...).

11. Los refugiados y la guerra. Accede a la página web de la sección española de la Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR) y localiza la siguiente información:

- a) ¿Cuáles son las causas por las que los refugiados se han visto obligados a huir de sus países?
- b) ¿Qué países no tienen derecho a asilo a pesar de estar recogido por la Declaración Universal de Derechos Humanos? ¿Qué otros derechos recogidos no son contemplados para ellos? ¿Qué se pretende, actualmente, desde la Unión

Europea en relación con este tema según las noticias¹⁶³ aparecidas en la prensa recientemente?

- c) ¿Quiénes son los *desplazados internos*? Localiza un país donde estos sean un nuevo drama social y las causas que motivan sus desplazamientos.

- d) La guerra y sus consecuencias.

Enumera las consecuencias de la guerra que extraes de la



¹⁶³ Urbán, M. (25 de octubre de 2015). La Unión Europea quiere acabar con el derecho de asilo. *Eldiario.es*. En http://www.eldiario.es/euroblog/Union-Europea-quiere-acabar-derecho_6_445215497.html.

novela leída.

e) Lee los libros *Camino de mi casa*¹⁶⁴ (2011), de Ana Tortosa y Esperanza León, y *Ciudad de barro*¹⁶⁵ (2010), de Deborah Ellis, y explica qué encuentras en común con la obra de Ricardo Gómez.

12. Otros de los motivos literarios relevantes en la novela de Ricardo Gómez es la “escritura”.

a) ¿Qué valor tiene la escritura para Nushi según sus palabras?: “Me apetece recordar cómo eran las cosas antes. Escribir sobre ellas es una manera de rescatar el pasado y comprender el presente” (p. 53); “Creo que sobre todo me las he contado a mí misma por el temor a que los recuerdos un día desaparezcan” (p. 58); “el poder de la escritura es (...) hacer casi real algo imposible” (p. 110); “Quizá sea verdad que este país necesite escritores que mantengan viva su historia. Para que ni nosotros ni otros pueblos como el nuestro vuelvan a padecer los mismos errores. Para que se sepa a qué extremos de dolor pueden llevar el fanatismo o la discriminación” (p. 138).

b) En su diario, repite, con frecuencia, la palabra “silencio”, que va asociada, incluso al llanto. ¿Qué relación puede tener con la escritura y la problemática reflejada en el libro? Elabora una respuesta breve pero coherente con lo leído.

c) La escritura, sin duda, es un antídoto contra el olvido. Lee el poema siguiente de C. Kavafis¹⁶⁶ titulado “El olvido” y explica su sentido, relacionándolo, a continuación, con el relato.

EL OLVIDO

*Encerradas en un invernadero,
bajo los cristales, las flores olvidan
cómo es la luz del sol
y cómo sopla, al pasar, la húmeda brisa.*

13. La huida, el exilio, la emigración, el desplazamiento forzoso, el camino hacia otra vida, la libertad, la paz... Huir es parte del devenir del refugiado, como destacaba la

¹⁶⁴ Tortosa, A. y León, E. (2011). *Camino de mi casa*. Barcelona: Thule Ediciones.

¹⁶⁵ Ellis, D. (2010). *Ciudad de barro*. Zaragoza: Edelvives.

¹⁶⁶ Sobre Constantino Cavafis y su poesía: Narbona, R. (2011, 29 diciembre). *Sobre Constantino Cavafis (esperando a los persas)* [Mensaje en blog]. En <http://rafaelnarbona.es/?p=199>.

protagonista. Conozcamos dos poetas europeos contemporáneos de esa realidad recogida en el *Diario*.

a) Charles Simic¹⁶⁷, nacido en Belgrado en 1938, emigró a París junto a su familia (su madre, su hermano) al poco tiempo de terminar la guerra. Allí vivieron como refugiados hasta que, a continuación, se desplazaron a EE.UU., donde, dos años antes, había salido su padre en busca de mejores condiciones de vida que en Serbia. Aun así, relativizó su sufrimiento con bastante sentido del humor, si bien, en sus poemas, deja constancia del horror vivido en Europa durante la Segunda Guerra Mundial y la posguerra. En una entrevista, afirmaba que "el temblor que produce una bomba no se olvida nunca".

En grupos, responded:

- a) Qué sugieren los títulos.
- b) Resumen del texto.
- c) Temas tratados.
- d) Emociones suscitadas.
- e) Información sobre los autores.

1. GUERRA

El dedo tembloroso de una mujer
recorre la lista de bajas
en la tarde de la primera nevada.

La casa es fría y la lista es larga.

Todos nuestros nombres están incluidos.

2. EL IMPERIO DE LOS SUEÑOS

Mi cuaderno de sueños
se abre siempre en la noche
de un país ocupado.
Falta una hora para el toque de queda.

Una pequeña ciudad de provincias.
Oscuras fachadas.

Tiendas desvalijadas.

Solo y desabrigado,
en la penumbra de una esquina
donde no debería estar,
busco a un perro negro que entiende mi
silbido.

¹⁶⁷ Simic, Ch. (2003). *Desmontando el silencio*. Lucena: Excmo. Ayuntamiento de Lucena. Delegación de Publicaciones.

	Tengo una especie de careta de carnaval pero no me atrevo a ponérmela.
3. JUGUETES ATERRADORES	4.
La Historia hace sonar sus tijeras en la oscuridad, por lo que al final todo acaba sin un brazo o una pierna.	Me hizo recordar a los alemanes desfilando ante nuestra casa en 1944. El modo en que todos nos quedamos en la acera mirándonos con rabillo del ojo, el temblor de la tierra, el paso de la muerte...
Pero, en fin, si eso es todo lo que tienes para jugar...	Un perrito blanco corrió hasta el asfalto y se enredó en los pies de los soldados. Una patada lo hizo volar como si hubiera tenido alas. Esto es lo que ahora veo.
¡Esta muñeca, al menos, tenía una cabeza, y labios encarnados!	La noche cayendo lentamente. Un perro con alas.
Calles desiertas, casas de madera, sucios escaparates: sentada en los peldaños, una niña en camisón le hablaba.	

b) Izet Sarajlić¹⁶⁸, poeta bosnio que mejor ha recogido los desastres y masacres de una guerra fratricida que, incluso, se llevó por delante a sus dos hermanas y a su mujer, Mikika, a quien dedicaría todos sus poemas de amor. Antes, a su hermano mayor, fusilado por los fascistas italianos durante la Segunda Guerra Mundial. Su otro hermano ya había muerto con diez años. Izet vivió, en los años noventa, esos mismos horrores que Simic vio en su infancia.

Es su poesía un testimonio doloroso y, a la vez, esperanzado de quien, aun pudiendo haberse exiliado en los años del asedio a Sarajevo, decidió estar cerca de los suyos. En voz alta, apréciase la visión humilde del poeta, su canto al amor, la amistad y la vida pacífica.

Y, en grupos, responded:

a) Qué sugieren los títulos.

b) Resumen del texto.

¹⁶⁸ Sarajlić, I. (2003). *Una calle para mi nombre*. Lucena: Excmo. Ayuntamiento de Lucena. Delegación de Publicaciones.

- c) Temas tratados.
- d) Emociones suscitadas.
- e) Breve información sobre los autores.

1. UNA CALLE PARA MI NOMBRE

Paseo por la ciudad de nuestra juventud
y busco una calle para mi nombre.

Las calles grandes, ruidosas,
se las dejo a los grandes, ruidosos, de la
historia.

¿Qué hacía yo mientras se hacía la
historia?

Simplemente te amaba.

Busco una calle pequeña, una calle
cualquiera,
por la que, sin llamar la atención de
nadie,
podamos pasear incluso después de
muertos.

No hace falta que tenga mucho verde,
ni árboles, ni pájaros propios.

Lo importante es que en ella un
perseguido,
sea hombre o perro, pueda hallar refugio.

Sería maravilloso que estuviera
empedrada
pero tampoco es esto lo que importa.

2. UNA GRANADA LANZADA DESDE
EL MRKOVICI

Hace ya treinta horas
que las granadas nos llueven
desde todas partes.

Una de ellas
acaba de sobrevolar
este poema.

Ha sido lanzada desde el Mrkovici
donde antes de la guerra cogía margaritas
con la mujer que amo.

Lo más importante
es que en la calle que lleve mi nombre
no le suceda nunca a nadie una
desgracia.

3. LA SUERTE A LA MANERA DE SARAJEVO

En Sarajevo
en esta primavera de 1992
todo es posible;
por ejemplo, hacer la cola
para comprar el pan
y acabar en Urgencias
con una pierna amputada.

Y reconocer después
que has tenido mucha suerte.

5. AQUEL MIRLO

¿Qué habrá sido de aquel mirlo
que cantaba la primavera pasada
cuando esperábamos el tren
en la estación de Dovlici?

Pero, ¿puede un poema sobre el mirlo
sustituir el canto del mirlo?

¿Puede?
Lo dudo.

4. EQUIVOCACIÓN

Hoy,
por equivocación,
he subido al autobús que llevaba al
cementerio.

¡Qué maravilla
caminar por el cementerio
sin tener que ir detrás
de ningún ataúd!

6. A LOS AMIGOS DE LA EX YUGOSLAVIA

¿Qué nos ha ocurrido de repente,
amigos?

No sé qué hacéis.

Qué escribís.

Con quién bebéis.

Qué libros leéis.

No sé siquiera
si seguimos siendo amigos.

ESCRITURA CREATIVA INTERTEXTUAL DE MICROFICCIÓN

Al rescate de la memoria histórica hecha literatura en las aulas.

Conquistar el futuro comprendiendo las experiencias ajenas

Como solía hacer Roald Dahl, confecciona una lista de palabras clave relacionadas con los refugiados que puedan servirte para crear ese campo asociativo en tus escritos creativos siguientes. Incluso, sería interesante una selección de objetos y expresiones de los modelos narrativos y poéticos (Ch. Simic o Izet Sarajlic) trabajados previamente que pudieran servir para inspirar una historia.

Como muchos famosos, quizá, admirados por ti, te puedes convertir en un digno “embajador” de buena voluntad de esta asociación internacional (ACNUR) que vela por los derechos de los refugiados que, antes que nada, son personas. Para ello, la propuesta creativa siguiente puede ser una excelente contribución:

1. Atrévete a escribir un microrrelato.

- a) No te olvides de tratar cualquiera de los temas que aparecen en la novela.
- b) Te servirá de ayuda la selección y lectura de noticias relacionadas, cuyas imágenes, vocabulario específico de la realidad vivida (asilo, exilio, migración, refugiado...) y sucesos contados o escenas fotografiadas pueden servir de fuente de inspiración.
- c) Debes tener clara tu intención comunicativa al tratarlos: criticar, ilusionar, provocar, sensibilizar, defender derechos y valores, comprender al otro, conquistar un futuro incierto...
- d) Inicialmente, en grupo o individualmente, se puede elaborar una primera línea argumental. Se lee en voz alta y, a continuación, cada uno lo personaliza en función de la relevancia que quiera dar a un tema, a un personaje, a un estilo (humorístico, irónico, paródico, crítico...).

Recuerda (*organizador textual*):

a) Para lograr la (hiper)brevedad:

- No te excedas en detalles ni de los personajes ni de los escenarios (que han de ser los mínimos necesarios). Piensa, por ejemplo, en el valor simbólico o metafórico que podría tener un simple objeto o un detalle del personaje.

- Aunque, al inicio, te apoyes en la estructura básica del relato (introducción, nudo y desenlace), después, juega a minimizar o eliminar alguna de ellas. Así, puedes sorprender al lector con un relato con un final inesperado, abierto, confuso, sorprendente; un nudo o desarrollo rápido, relampagueante, con mínimas acciones y con omisiones de otras que dejas que el lector imagine.
- Selecciona bien las palabras que vas a emplear, sin olvidar la capacidad sugeridora de las mismas o el efecto que quieras lograr con el título desde el inicio o con los diálogos, que han de ser escasos.

b) Antes de darlo por finalizado, la lectura inicial a los compañeros y el intercambio de interpretaciones ha de orientar sobre si se ha formalizado correctamente para lograr transmitir una determinada intención comunicativa. Fase previa necesaria antes de la revisión final del profesor.

Veamos algunos ejemplos ¹⁶⁹ (*modelos textuales*), en algunos casos, de extremada brevedad. Pero trata de ajustarte, inicialmente, a la estructura básica del relato para, a continuación, y aplicando los rasgos esenciales del microcuento, buscar el efecto de extrañamiento del lector.

1. EL POZO

Mi hermano Alberto cayó al pozo cuando tenía cinco años.

Fue una de esas tragedias familiares que sólo alivian el tiempo y la circunstancia de la familia numerosa.

2. LA OVEJA NEGRA

En un lejano país existió hace muchos años una Oveja negra. Fue fusilada.

Un siglo después, el rebaño arrepentido le levantó una estatua ecuestre que quedó muy bien en el parque.

¹⁶⁹ Andrés-Suárez, I. (2013). *Antología del microrrelato español (1906-2011). El cuarto género narrativo*. Madrid: Cátedra; Lagmanovich, D. (2006b). La extrema brevedad: microrrelatos de una o dos líneas. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 32. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1431040>; Monterroso, A. (2000). *La oveja negra y demás fábulas*. Madrid: Santillana.

Veinte años después mi hermano Eloy sacaba agua un día de aquel pozo al que nadie jamás había vuelto a asomarse.

En el caldero descubrió una pequeña botella con un papel en el interior.

"Este es un mundo como otro cualquiera", decía el mensaje.

(Luis Mateo Díez)

3. LA PERFECCIÓN

- La verdad es que siempre me han gustado las mujeres con bigote, como el suyo.
- ¡Oh! ¡Qué amable! No sabe cómo se lo agradezco –dijo ella, mientras se lo atusaba.
- Y... puestos a ser sinceros, también le diré que me gustan calvas, como usted. El pelo de la cabeza, considero que es molesto y poco higiénico, y, en ciertos casos, hasta peligroso para conducir.
- Gracias. Qué piropeador... -bajó la mirada y movió la cabeza con coquetería-. Va usted a hacer que me ruborice.
- Pero... si le sigo diciendo la verdad... toda la verdad... hay algo que no me agrada del todo... el problema es... su ombligo. Lo

Así, en lo sucesivo, cada vez que aparecían ovejas negras eran rápidamente pasadas por las armas para que las futuras generaciones de ovejas comunes y corrientes pudieran ejercitarse también en la escultura.

(Augusto Monterroso)

4. EL GRILLO MAESTRO

Allá en tiempos muy remotos, un día de los más calurosos del invierno, el Director de la Escuela entró sorpresivamente al aula en que el Grillo daba a los Grillitos su clase sobre el arte de cantar, precisamente en el momento de la exposición en que les explicaba que la voz del Grillo era la mejor y la más bella entre todas las voces, pues se producía mediante el adecuado frotamiento de las alas contra los costados, en tanto que los pájaros cantaban tan mal porque se empeñaban en hacerlo con la garganta, evidentemente el órgano del cuerpo humano menos indicado para emitir sonidos dulces y armoniosos.

Al escuchar aquello, el Director, que era un Grillo muy viejo y muy sabio, asintió varias veces con la cabeza y se retiró, satisfecho de que en la Escuela todo siguiera como en sus tiempos.

encuentro demasiado redondo, pues, sabe, yo los prefiero un poco más cuadradotes. Qué pena, podíamos habernos entendido bien. - Hombre, algún defecto tendría que tener, ¿no? Usted parece que sólo admite la perfección. (Ángel Guache)	(Augusto Monterroso)
5. Despiértese, que es tarde, me grita desde la puerta un hombre extraño. Despiértese usted, que buena falta le hace, le contesto yo. Pero el muy obstinado me sigue soñando. (Ana María Shua)	6. EL DINOSAURIO Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí. (Augusto Monterroso)
4. EL CORRECTOR Cuando enmendó, la herrata todavía estaba allí. (Jaime Muñoz Vargas)	5. EL DESCARADO Cuando plagió, el copyright todavía estaba allí. (Jaime Muñoz Vargas)
9. NULLA DIES SINE LINEA -Envejezco mal -dijo; y se murió. (Augusto Monterroso)	10. AMENAZAS - Te devoraré –dijo la pantera. - Pero para ti –dijo la espada. (William Ospina)

2. Atrévete a escribir haikus.

Selecciona expresiones, palabras clave de los libros leídos y reelabora tu texto lírico. Busca la creatividad a través de las técnicas de generación de ideas y la relación

intertextual con los modelos leídos. Y no olvides crear con una intención comunicativa que tu lector descubrirá. A veces, será, meramente, recrear una escena, sugerir una emoción o un sentimiento mediante una imagen...

Recuerda (*organizador textual*):

- a) El haiku es una composición poética de origen oriental estructurado en tres versos de 5-7-5 sílabas.
- b) Tradicionalmente, recogían una imagen de la naturaleza, una impresión o una intuición ante la contemplación del entorno y, sobre todo, una palabra referida a una estación del año; todo ello con un lenguaje sencillo, sin búsqueda de pretenciosidad.
- c) En la actualidad, son varios los temas abordados y distintas las intenciones comunicativas: humor, crítica, invitación a la reflexión... Así que, esta vez, la sencillez no está reñida con un lenguaje poético, en especial, cuando se pretende un acercamiento al texto literario como base para su imitación y primer acercamiento intertextual, sin olvidar que, probablemente, el exceso de artificio lo aleje del haiku sencillo y natural original.

He aquí una muestra (*modelos textuales*), que han partido de palabras clave o textos literarios que han servido de modelos en un itinerario lector previo:

1.

Gritos de llanto

que se ahogan en mares

de mil palabras.

(Alejandro Campillo López, 1º Bach.)

2.

Sangra la piel

de inhumanas espinas

que el paso cortan.

(Mª Inmaculada Sánchez Palazón, madre de alumna)

3.

En busca de otra vida,

tiene el Paraíso

4.

Guerra voraz

que engulle a niños.

la voz dormida.	Infancia rota.
(M ^a Eugenia Albertus Cámara, Grado en Educación Primaria)	(M ^a Inmaculada Sánchez Palazón, madre de alumna)
5.	6.
Caminan lentos	Y en esta orilla
por las vías del tren.	vemos el huracán
Oscura senda.	como fisgones.
(Emilia Morote Peñalver)	(Alejandro Campillo y M ^a José González)
7.	8.
¿Cuál es tu patria	Dunas de polvo.
si rompen la infancia	Campo de refugiados:
con balas y hambre?	cielo y tierra.
(Emilia Morote Peñalver)	(Emilia Morote Peñalver)
9.	10.
Y yo prefiero	Una imagen
la hospitalidad	conmoción al mundo.
sin crisantemos.	¿Por qué no antes?
(Emilia Morote Peñalver)	(María José González Ortiz)
11.	12.
Camino amargo	El polvo vuelve
si a los ojos asoman	cruel barro los panes.

huellas de huellas. (Alejandro Campillo y M ^a José González)	Bocas desnudas. (Emilia Morote Peñalver)
13. La piel desnuda al viento de otoño. Llantos de niños. (Fco. Miguel Lucas Fernández)	14. Busco, Izet, esa pequeña calle para tu nombre. (Emilia Morote Peñalver)
15. Las margaritas de Izet toman bermejo color de sangre. (Emilia Morote Peñalver)	16. La Historia se escribe con letras de barbarie. (Emilia Morote Peñalver)
17. Las guerras ponen fronteras de incultura y eternas noches. (Fco. Miguel Lucas Fernández)	18. El pueblo se ahoga bebiendo de sus lágrimas un mar de silencio. (Emilia Morote Peñalver)

7.2.19.1.3. Guía de lectura de *Diario de un campo de barro*¹⁷⁰ (Segundo ciclo de ESO)

GUÍA DE LECTURA: DIARIO EN UN CAMPO DE BARRO. Ricardo Gómez. Edelvives Segundo ciclo ESO

¹⁷⁰ Gómez, R. (2014). *Diario en un campo de barro*. Zaragoza: Edelvives.

ANTES DE LA LECTURA

1. Enumera los sentimientos, emociones y conceptos que te sugiere el título. A continuación, redacta una respuesta coherente con los términos anteriores.
2. ¿A qué tipo de texto te lleva la lectura de este título? Justifica tu respuesta.
3. Entonces, ¿desde qué punto de vista crees que puede estar contada la historia de la novela?
4. ¿Qué temas te sugiere el título que puedan, quizá, estar contemplados en el desarrollo del libro? Enuméralos y justifica tu respuesta con un breve comentario explicativo.
5. ¿Qué tipo de personas, hechos y circunstancias temporales o históricas asociarías a un “campo de barro”?
6. Comenta qué ves en la foto que compone casi toda la portada. ¿Qué crees que aporta una foto que no pueda hacerlo otro tipo de imagen?



DURANTE LA LECTURA

1. ¿Desde cuántas perspectivas se nos ofrece la historia narrada? Justifica tu respuesta.
2. ¿Qué objetos utiliza el autor para activar el recuerdo de la familia de acogida de la niña? (p. 5)
3. Desde el inicio, se ofrece la imagen del refugiado como un ser que se ve obligado a desplazarse. ¿Qué motivo destaca aquí? (p. 5). Por otra parte, ya desde el inicio también se ofrece una visión de cómo se contempla la recepción de los refugiados, una visión positiva, amable. ¿Con qué palabra? (p. 5)

<<1 de agosto>>

5. ¿A quién llama la protagonista “familia de papel”? ¿Por qué?
6. ¿A qué creéis que obedece su “letra temblorosa” en las primeras anotaciones de Nushi?

<<2 de agosto>>

12. ¿Por qué Nushi cree que su juego de bolígrafos y su cuaderno son lo más lujoso de ese lugar? (p. 10):
☐ Porque la casa presenta un estado ruinoso.

7. Nushi anota en su diario (1 de agosto) que su familia es una “familia herida”. ¿Por qué? Justifica tu respuesta con el texto. ¿Cómo crees que ha podido influir esa circunstancia en su vida?

8. Explica el sentido de estas palabras referidas al momento en que la madre vuelve a ver a Nushi (p. 9): “(...) sentí las manos de mi madre atrayéndome hacia dentro y sus voces y alaridos de alegría”.

9. ¿Qué te sugiere la presencia de una lámpara de petróleo en donde habita la familia a su vuelta?

10. El fin de la guerra (de los Balcanes, en 1991) está próximo. ¿Qué consecuencia de esta guerra menciona Nushi y que generó sufrimiento y miedo en las familias?

11. ¿Qué tipo de lenguaje emplea Nushi: coloquial o culto? Justifica tu respuesta con ejemplos.

<<5 de agosto>>

18. Durante la guerra de los Balcanes, en

☐ Porque las estancias son tan pequeñas, que no pueden ser confortables para una familia.

☐ Porque esos objetos le traen buenos recuerdos.

13. ¿Qué palabra utiliza Nushi para describir, de modo sucinto, sugerente y llamativo, el lugar donde vivían sus padres?

14. ¿En qué aspectos se centra la descripción más detallada que hace Nushi del lugar? Más tarde, menciona de qué lugar se trata. ¿Con qué nombre?

15. ¿Qué revela el reparto de ocupaciones a que se dedica cada uno de sus familiares en ese lugar, en relación con la sociedad (yugoslava) del momento?

☐ Una visión conservadora, con un reparto de tareas jerarquizado y casi inamovible.

☐ Un deseo de romper el orden establecido para ganar en igualdad.

16. ¿Qué visión (positiva, negativa) tiene la protagonista de la labor del campo de refugiados? Localiza la cita en el texto que lo confirme (p. 11).

17. ¿Quién es Leku? ¿Qué sensación te crea el hecho de que Nushi pregunte por su paradero y no le respondan con claridad? ¿Qué crees que aporta este personaje desde el inicio al relato?

<<7 de agosto>>

22. ¿De qué modo superaba el

la antigua Yugoslavia, Silovi, el pueblo de Nushi, fue uno de los escenarios donde la barbarie de los serbios cometió indeseables atrocidades entre la población civil según relataban los propios refugiados. Lee, detenidamente, esta crónica titulada “ACNUR denuncia el recrudecimiento de las atrocidades en Kosovo”¹⁷¹ y, a continuación, localiza en la novela aquellas imágenes, datos o detalles que puedan reflejar esa misma severa realidad.

19. ¿Cómo interpreta la joven el silencio de su familia? ¿Y la dificultad para entablar relaciones con los chicos y chicas de su edad ahora? (p. 14)

20. ¿Cómo ha afectado la distancia a la relación con su familia, en especial, con su hermano Petrus? (pp. 14-15)

21. Algunas expresiones de Nushi podrían formar una antología de pensamientos ocurrentes para comentar u opinar. Ej.: “el silencio es una forma de protección” (p. 14). Construye tú otra dando tu propia definición del silencio. Puedes ayudarte buscando palabras en un diccionario o en otros textos.

<<10 de agosto>>

26. Nushi describe la vida en el campo de refugiados. Enumera en qué aspectos se centra. ¿Qué emociones asociarías a los

desconocimiento de cuanto sucedía a su familia mientras ella estaba en España?

23. La superación del dolor, la angustia o esa extraña soledad provocada por el silencio era posible mediante actos cotidianos que acaban dando sentido a su vida. ¿Qué actos menciona Nushi aquí, además de escribir diariamente? ¿Qué valor tienen? (p. 17)

24. El recuerdo de la guerra está presente. ¿De qué forma se deja constancia del peligro que todavía acecha? (p. 17)

25. Una de las consecuencias de la guerra es la repercusión en los recursos que hacen sostenible la vida. ¿De qué recurso fundamental se habla aquí? ¿De qué modo se aprovecha?

<<11 de agosto>>

28. De nuevo, vuelve a describir el campo de refugiados, esta vez, centrándose en quienes llegan.

¹⁷¹ EFE (27 de abril de 1999). ACNUR denuncia el recrudecimiento de las atrocidades en Kosovo. *El País*. En http://elpais.com/diario/1999/04/27/internacional/925164010_850215.html.

mismos? (p. 19)

27. ¿Cuál sería el tema de esa descripción?:

- ☐ El estado de desolación y desamparo que sufren sus habitantes.
- ☐ Los moradores del campo de refugiados.
- ☐ El modo de vida de las familias en el campo.

<<14 de agosto>>

31. Página de Nushi dedicada a una historia, ejemplo de barbarie, que ella misma califica como “terrible” (p. 26). Vuelve a leer esa historia, resúmela e inventa un título.

32. ¿Qué reacción provoca en ella su conocimiento?

a) ¿Cómo se llama ese campo? ¿Qué valor simbólico representa?

b) ¿Qué términos emplea para referirse a quienes llegan que suscitan sensaciones de desorden, desconcierto, anonimato, despersonalización, pérdida de identidad...? (pp. 21-22)

29. ¿Qué acción asocia Nushi a los refugiados, y que conlleva desapego, pérdida de las raíces, drama familiar...? (p. 23).

30. Nushi alude a otra de las consecuencias de la guerra, de vivir en un campo de refugiados, y que afecta al desarrollo de las personas, sobre todo, de los niños. ¿De qué se trata? (p. 25).

<<16 de agosto>>

32. Nushi vuelve sobre la idea de que el mundo que le ha tocado vivir es raro e incomprensible. En relación con este pensamiento, explica el sentido de sus palabras: “Hay pobres que roban a pobres. Qué mundo más raro.” (p. 27).

33. La joven denuncia la escasez de información, de noticias en los campos de refugiados. Curiosamente, la guerra vivida entonces en la antigua Yugoslavia fue, prácticamente, retransmitida por todas las televisiones del mundo en directo. ¿Qué importancia crees que puede tener la presencia de medios de comunicación en las zonas de conflictos bélicos?

34. La protagonista vuelve a dar nuevas

pinceladas sobre la crueldad de la guerra.

¿De qué se trata? (pp. 28-29)

35. En esa misma línea de enfatizar la barbarie, Nushi cita las noticias que llegaban sobre los desaparecidos de Argentina durante su estancia en España muchos años después. Recoge información, en internet, sobre el caso argentino (dictadura de Videla, entre 1973 y 1983) y explica por qué era difícil, entonces y ahora, hallar desaparecidos.

36. ¿Qué diferencia crees que puede haber entre llorar por la muerte de un ser querido (localizado) y llorar por su desaparición?

37. Nushi lamenta que los padres no quieran hablar con los hijos de asuntos tristes. ¿En qué casos crees que tus padres actuarían igual contigo y por qué motivos actuarían así?

<<17 de agosto>>

38. Esta página del diario es la demostración de esta tesis de Nushi: “El silencio no defiende del dolor” (p. 30).

Explica su sentido una vez leída la página.

39. ¿Qué le causaba extrañeza de esa guerra antes de que se iniciara la dispersión de su familia?

<<18 de agosto>>

40. ¿Quiénes forman las que llama “caravanas de andrajosos”? Evita copiar la respuesta literalmente.

41. ¿Qué preocupa en el campo de refugiados ante la llegada masiva y constante de los anteriores? (p. 31)

42. Este día, Nushi reflexiona sobre dos aspectos vitales para la supervivencia. ¿De qué se trata?

43. Cuando atardece, con la oscuridad, un temor asalta a los moradores del campo. ¿A qué? (p. 33)

44. Explica el sentido de: “Los mayores

callan, rumiando su melancolía” (p. 33).

45. ¿A qué variedad lingüística (coloquial, culta) responden estas expresiones de Nushi en cada caso?:

❑ “rumores, que llegan como oleadas de pesimismo” (p. 31), “sentar un precedente” (p. 32), “hurgar” (p. 32), “fisgar” (p. 32) o “propósito” (p. 33).

❑ “lo llevo mal” (p. 32), “me muero por preguntar” (p. 32), “se pasa hambre” (p. 33).

46. Busca, en el diccionario, el término “atestado”:

a) ¿Con qué sentido se utiliza en el texto? Utiliza un par de sinónimos.

b) ¿De qué verbo procede? Y este, ¿de qué otra palabra?

c) ¿Qué otro significado tiene?

d) Si su origen no es el mismo en uno y otro caso (con distintas “entradas”/étimos en el diccionario), ¿de qué tipo de palabra, por su formación, se trata?

e) ¿A qué variedad pertenece: coloquial o culta?

<<20 de agosto>>

47. Observa qué términos aparecen en esta página: “pánico, miedo, temer, robar, violar, maltratar...” (p. 35). Nushi trata de explicar lo que motiva el pánico y la desconfianza de los últimos llegados al campo. ¿Cuáles son esos motivos? Evita

<<22 de agosto>>

49. Nushi toca un tema relevante en este día de su diario: la religión.

a) ¿Qué religión profesa su familia? (p. 42)

b) Lee el siguiente artículo de la Fundéu (“Árabe no es islámico o musulmán”¹⁷²) y

¹⁷² Fundéu BBVA. *Árabe no es islámico o musulmán* [Artículo en sitio web]. En <http://www.fundeu.es/recomendacion/arabeislamicomusulman/>.

copiar, literalmente, la respuesta. (p. 35)
¿Qué término emplea, finalmente, para resumir esa situación vivida como un sinsentido? (p. 35).

48. Nushi reconoce no tener capacidad para sentir todo el dolor de quienes han vivido tal crueldad (“Me cuesta imaginar lo que ha pasado aquí mientras yo estaba fuera”, dice). ¿Qué crees que, en la actualidad, aun estando lejos en el espacio y en el tiempo, te facilitaría la comprensión del dolor de quienes vivieron o viven situaciones parecidas?

extrae la diferencia entre “árabe” y “musulmán”. Completa con este otro referido a la diferencia entre “islámico” e “islamista”: “Islámico e islamista. Diferencia”¹⁷³.

c) ¿A qué se refiere con la expresión “círculo de alienación” (p. 42)?:

☐ Grupo de personas, amigos o familiares que, por razones ideológicas, religiosas, superstición o ignorancia imponen su voluntad al individuo haciendo que este pierda su identidad y libertad para pensar de forma diferente.

☐ Grupo cerrado de personas que se impone con el miedo.

d) ¿Qué visión se tiene fuera de su religión y sus practicantes, según la protagonista? Explica su sentido. (p. 42)

e) Explica el sentido de: “Supongo que en muchos lugares del mundo se vivirá la religión de una manera radical, pero a nuestro pueblo lo han destrozado otros extremismos” (p. 42). Aporta ejemplos acudiendo a noticias y crónicas.

50. ¿Con qué expresión coloquial (una metáfora hiperbólica) manifiesta Nushi su opinión sobre el atraso que conlleva para los pueblos vivir una guerra? (p. 43).

<<23 de agosto>> y <<26 de agosto>>

51. ¿Qué aporta el personaje de Meri a la

<<27 de agosto>>

52. ¿Qué valor tiene para Nushi la

¹⁷³ Fundéu BBVA. *Islámico e islamista. Diferencia* [Artículo en sitio web]. En <http://www.fundeu.es/recomendacion/islamico-e-islamista-135/>.

historia?

escritura? (p. 53)

53. La protagonista, evocando el pasado en Sivoli, explica las causas o ese caldo de cultivo que llevaron a la guerra. Enuméralas con claridad.

54. ¿De qué modo repercutió en la convivencia cotidiana en el pueblo esa “marea de locura”? (p. 54) ¿Y en su propia familia?

<<21 de septiembre>>

55. ¿A qué atribuye Vardar el origen de la guerra en su país: intolerancia, pesimismo del pueblo, guerras familiares...? Justifica tu elección ilustrándola con la cita apropiada del texto. (p. 98)

56. ¿Qué fomentaron sus gobernantes y políticos entre los ciudadanos actuando de esa manera, según Nushi: libertades, enfrentamientos, huidas...? Justifica tu elección acudiendo a una cita del texto. (p. 99)

<<27 de septiembre>>

57. ¿Qué palabras de Nushi recogen una crítica socio-política, que da idea del fracaso de los gobiernos en el mundo para garantizar el bienestar de todos? (p. 107)

<<30 de octubre>>

58. Resume, brevemente, cómo tuvo lugar la muerte de Leku.

59. ¿Qué crees que ha aportado a la historia el personaje de Vardar?

<<5 de noviembre>>

60. ¿Cómo argumenta Nushi su esperanza para iniciar una nueva historia y un nuevo diario?

VOCABULARIO

1. Localiza, en el libro, la palabra que responde a cada significado:

- Sentimiento de duda, asco o recelo de ponerse alguien en contacto con otra persona o con algo de que le pueda ocasionar un contagio, o bien de hacer o decir algo que teme que sea perjudicial o inoportuno (p. 8):

- Rotura, apartamiento, separación, huida de la compañía de otra u otras personas (p. 9): _____
- En las máquinas, dispositivo que produce fuerza o energía (p. 18): _____
- Se dice de quien no tiene un lugar estable donde vivir y está en constante viaje o desplazamiento (p. 21): _____
- Acción y efecto de herir la dignidad de alguien (p. 29): _____
- Se dice de lo que está lleno por haber metido o colocado un excesivo número de cosas o personas en un lugar (p. 31): _____
- Escarbar entre varias cosas (p. 32): _____
- Rastrear o husmear con el olfato, indagando (p. 32): _____
- Masticar un alimento por segunda vez, volviéndolo a la boca desde un depósito que, para ello, tienen algunos animales. // Coloquialmente, también, pensar despacio y con madurez algo (p. 33): _____
- Limitación a que se somete la personalidad de alguien por imposición de otra o de una colectividad por motivos externos sociales, económicos o culturales (p. 42): _____
- (Usado como verbo pronominal) Refugiarse en un lugar donde librarse de un daño o peligro, o de las inclemencias del tiempo (p. 44): _____
- Abundar y moverse por un lugar (p. 44): _____
- Llenar. //Dar algo a alguien en abundancia (p. 44): _____
- Emigración de un pueblo o de una muchedumbre de personas (p. 45): _____
- Indecente, escandaloso.// Miserable o muy pobre (p. 59): _____
- Se dice de lo que se hace, se halla o se tiene temporalmente (p. 59): _____
- Se dice de lo que se sale de lo normal o la moderación (p. 59): _____
- En la Medicina, aplicar el oído a la pared torácica o abdominal, con instrumentos adecuados o sin ellos, para explorar los sonidos o ruidos normales o patológicos producidos en los órganos que contienen las cavidades del pecho o del vientre. // Sondar el pensamiento de otras personas, el estado de un negocio, la disposición ajena ante un asunto, etc. (p. 59): _____
- De modo violento, áspero o rudo (p. 61): _____
- Se dice de lo que está pintado de forma irregular con un instrumento para escribir o dibujar (p. 61): _____
- Se dice de lo que es extraño, raro, especial o pocas veces visto (p. 61): _____
- Guardar algo con cuidado o vigilar (p. 61): _____
- Idea sugerida por la sospecha o desconfianza (p. 62): _____

- Cubrir bien y envolver con la ropa de la cama u otra prenda de vestir de bastante amplitud, arrimándola al cuerpo (p. 63): _____
- Roto, desunido, falto de alguna de sus partes (p. 63): _____
- Dicho de una cosa: acabada de hacer o estrenar (p. 70): _____
- Dicho de una cosa: muy pequeña o escasa (p. 74): _____
- Reservado, desconfiado (p. 79): _____
- Objeto de adorno vistoso y de poco valor (p. 79): _____
- Dicho de una prenda o de un tejido: Muy gastado por el uso, sin llegar a estar roto (p. 79): _____
- Conformidad, tolerancia y paciencia en las situaciones adversas (p. 91): _____
- En el texto (p. 92), esta palabra está utilizada con el sentido de “serie, cadena”. ¿De qué palabra se trata? Ahora, busca en el diccionario esa misma palabra y comprueba si aparece con ese significado.
- Dicho de una cosa: Poco trabajada, sin pulimentar o hecha con materiales de escasa calidad. // Dicho de una persona: Escasa de educación o delicadeza (p. 92): _____
- Cubierto de lodo o metido en él (p. 92): _____
- Acción y efecto de proveer o reunir víveres u otras cosas necesarias (p. 92): _____
- Comestibles necesarios para el alimento de las personas (p. 92): _____
- Detención de cualquier actividad, funcionamiento o proceso (p. 92): _____
- (Expresión coloquial equivalente a un verbo): Avenirse o ajustarse bien en su trato y amistad (p. 92): _____
- Entusiasmo o alegría intensos, con tendencia al optimismo (p. 94): _____
- Dicho de una cosa: Acaecer o suceder además o después de otra, y de manera imprevista o inesperada (p. 94): _____
- Dicho de una persona: Que anda huyendo, principalmente, de la justicia o de otra autoridad legítima (p. 96): _____
- Retrete colectivo con varios compartimentos, separados o no, que vierten en un único tubo colector o en una zanja, empleado aún en campamentos, cuarteles antiguos, etc. (p. 97): _____
- Debilidad grande por falta de alimento o por otras causas (p. 97): _____
- Que sufre pena de destierro (p. 98): _____
- (Esta palabra se suele aplicar, erróneamente, a personas para destacar su fuerza y violencia). Ponzoñoso, maligno, ocasionado por un virus (p. 100): _____

- (Dos palabras equivalentes a un adverbio de modo). Oblicuamente, de soslayo. //De paso, de pasada (p. 100): _____
- Desalentar, perder el ánimo (p. 101): _____
- Se dice de algo que está, todavía, en un estado embrionario, sin forma o sin desarrollo (p. 101): _____
- Objeto grande y de poca utilidad. // Persona corpulenta que para nada sirve (p. 102): _____
- En guerra, ocultación de una o varias personas en parte retirada para atacar por sorpresa a otra u otras (p. 102): _____
- Atónita, sorprendida, pasmada (p. 105): _____
- Se dice de lo que carece de importancia y novedad (p. 109): _____
- Osadía o valor para tomar una decisión (p. 113): _____
- Acción y efecto de abstraerse, de recogerse en la propia intimidad, en los propios pensamientos (p. 113): _____
- Comerciar al menudeo. // Ingeniarse, de forma no siempre lícita, para el logro de algún objeto (p. 114): _____
- Robar todo o gran parte de lo que hay en una casa o en cualquier lugar cerrado (p.114):_____

TRAS LA LECTURA

1. Leída la obra, ¿cómo explicas la relación del título con el contenido de la novela?
2. ¿Qué relación guarda la foto de la portada con el contenido de la novela?
3. ¿Qué otras obras de la literatura universal, no sólo castellana, cuentan con la palabra “diario” en su título? ¿Cuál de ellas podría estar relacionada con el contenido que se desarrolla en la novela de Ricardo Gómez? ¿Qué sentido tiene, una vez leída la novela, haberla organizado como un diario personal para tratar temas tan reales, actuales, graves y trascendentes?
4. ¿Cuál es el escenario principal de la historia? ¿Qué otros se mencionan? Investiga en qué países se encuentran, hoy, campos de refugiados. ¿De qué otros países proceden? ¿Qué regímenes políticos gobiernan sus estados en general?
5. ¿En qué época tiene lugar? Localiza, en el texto, datos significativos que lo justifiquen.
6. ¿Cuánto tiempo dura la historia recogida? Justifica tu respuesta.

7. Enumera los personajes secundarios (algunos ya se han mencionado) y trata de explicar, brevemente, qué relación tienen con el problema principal tratado en la novela o si aportan nuevos problemas o soluciones al mismo. Escoge, al menos, dos.
8. Resume los hechos vividos por el personaje principal desde su vuelta a su país natal. Una trayectoria vital intensa. Si tuvieras que ponerle título a su vida, ¿cuál elegirías? ¿Y de qué modo influyen en su vida y en la historia relatada los personajes secundarios que figuran? Escoge al menos dos.
9. ¿Qué palabras del final de la historia (<<5 de noviembre>>) reflejan el heroísmo de la gente sencilla, capaz de lograr cambios en la lucha diaria por mejorar la vida y hacer de esta algo digno de defender?
10. ¿Qué valores crees que entran en juego a lo largo de la historia? En el mensaje final de la obra, ¿cuáles de ellos crees que se defenderían? Justifica tu respuesta.
11. Uno de los motivos más sugerentes de la novela es el “viaje”, que aparece, explícitamente, desde el primer momento en que Nushi comienza a escribir sus anotaciones en el diario.
 - a) ¿De qué puede ser metáfora o símbolo el viaje para Nushi?
 - b) ¿Con qué temas se asocia en la historia de la literatura? Indaga e ilustra tu respuesta con títulos de obras.
 - c) Busca, lee y copia el famoso poema de Kavafis que guarda relación con este motivo y explica su sentido y la relación que guarda con la vida de los personajes o la actualidad del drama vivido por los refugiados.
 - d) Localiza el título de la novela de Miguel Delibes en la que el protagonista, también joven, se ve obligado a marcharse. Indaga sobre su contenido y establece una comparación con la vida de Nushi (viaje iniciático, abandono de familia, motivos, a qué le dan valor, el sufrimiento, el progreso de los pueblos, la barbarie de los comportamientos...).
 - e) Indaga y recoge títulos de obras de la literatura universal donde el viaje se trate como motivo central: viaje mítico, interior, físico...
 - f) ¿Qué sentido/s puede tener para Nushi el viaje o los viajes que experimenta en su vida: criticar la realidad social para transformarla, conocerse a sí misma, encontrarle el sentido a la vida, conquistar la felicidad...? Justifica tu respuesta acudiendo a ejemplos del texto.
12. Los refugiados y la guerra. Accede a la página web de la sección española de la Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR) y localiza la siguiente información:

a) ¿Cuáles son las causas por las que los refugiados se han visto obligados a huir de sus países?

b) ¿Qué países no tienen derecho a asilo a pesar de estar recogido por la Declaración Universal de Derechos Humanos? ¿Qué otros derechos recogidos no son contemplados para ellos? ¿Qué se pretende, actualmente, desde la Unión Europea en relación con este tema según las noticias¹⁷⁴ aparecidas en la prensa recientemente?

c) ¿Quiénes son los *desplazados internos*? Localiza un país donde estos sean un nuevo drama social y las causas que motivan sus desplazamientos.



d) La guerra y sus consecuencias. Enumera las consecuencias de la guerra que extraes de la novela leída.

e) Lee los libros *Camino de mi casa* (2011)¹⁷⁵, de Ana Tortosa y Esperanza León, y *Ciudad de barro* (2010)¹⁷⁶, de

Deborah Ellis, y explica qué encuentras en común con la obra de Ricardo Gómez.



12. Otros de los motivos literarios relevantes en la novela de Ricardo Gómez es la “escritura”. Como algunos de los personajes de *Los girasoles ciegos* (2012)¹⁷⁷, de Alberto Méndez, la escritura es la vía de superación de las adversidades.

a) ¿Qué valor tiene la escritura para Nushi según sus palabras?: “Me apetece recordar cómo eran las cosas antes. Escribir sobre ellas es una manera de rescatar el pasado y comprender el presente” (p. 53); “Creo que sobre todo me las he contado a mí misma por el temor a que los recuerdos un día desaparezcan” (p. 58); “el poder de la escritura es (...) hacer casi real algo imposible” (p. 110); “Quizá sea verdad que este país necesite escritores que mantengan viva su historia. Para que ni nosotros ni otros pueblos como el nuestro vuelvan a padecer

¹⁷⁴ Urbán, M. (25 de octubre de 2015). La Unión Europea quiere acabar con el derecho de asilo. *Eldiario.es*. En http://www.eldiario.es/euroblog/Union-Europea-quiere-acabar-derecho_6_445215497.html.

¹⁷⁵ Tortosa, A. y León, E. (2011). *Camino de mi casa*. Barcelona: Thule Ediciones S.L.

¹⁷⁶ Ellis, D. (2010). *Ciudad de barro*. Zaragoza: Edelvives.

¹⁷⁷ Méndez, A. (2012). *Los girasoles ciegos*. Barcelona: Anagrama.

los mismos errores. Para que se sepa a qué extremos de dolor pueden llevar el fanatismo o la discriminación” (p. 138).

b) En su diario, repite, con frecuencia, la palabra “silencio”, que va asociada, incluso al llanto. ¿Qué relación puede tener con la escritura y la problemática reflejada en el libro? Elabora una respuesta breve pero coherente con lo leído.

c) La escritura, sin duda, es un antídoto contra el olvido. Lee el poema siguiente de C. Kavafis titulado “El olvido” y explica su sentido, relacionándolo, a continuación, con el relato.

EL OLVIDO

*Encerradas en un invernadero,
bajo los cristales, las flores olvidan
cómo es la luz del sol
y cómo sopla, al pasar, la húmeda brisa.*

13. La huida, el exilio, la emigración, el desplazamiento forzoso, el camino hacia otra vida, la libertad, la paz... Huir es parte del devenir del refugiado, como destacaba la protagonista. Conozcamos dos poetas europeos contemporáneos de esa realidad recogida en el *Diario*.

a) Charles Simic¹⁷⁸, nacido en Belgrado en 1938, emigró a París junto a su familia (su madre, su hermano) al poco tiempo de terminar la guerra. Allí vivieron como refugiados hasta que, a continuación, se desplazaron a EE.UU., donde, dos años antes, había salido su padre en busca de mejores condiciones de vida que en Serbia. Aun así, relativizó su sufrimiento con bastante sentido del humor, si bien, en sus poemas, deja constancia del horror vivido en Europa durante la Segunda Guerra Mundial y la posguerra. En una entrevista, afirmaba que "el temblor que produce una bomba no se olvida nunca".

En una lectura en voz alta, apréciase la capacidad del autor de producir el extrañamiento del lector con su mirada novedosa que causa sorpresa mediante una mezcla de lo personal, lo histórico y sencillez expresiva, no sin eludir la crítica.

Y, en grupos, responded:

¹⁷⁸ Simic, Ch. (2003). *Desmontando el silencio*. Lucena: Excmo. Ayuntamiento de Lucena. Delegación de Publicaciones.

- a) Qué sugieren los títulos.
- b) Resumen del texto.
- c) Temas tratados.
- d) Emociones suscitadas.
- e) Lenguaje empleado.
- f) Relación con otros autores u obras y periodos.
- g) Breve información sobre los autores.

5. GUERRA

El dedo tembloroso de una mujer
recorre la lista de bajas
en la tarde de la primera nevada.

La casa es fría y la lista es larga.

Todos nuestros nombres están incluidos.

6. EL IMPERIO DE LOS SUEÑOS

Mi cuaderno de sueños
se abre siempre en la noche
de un país ocupado.
Falta una hora para el toque de queda.
Una pequeña ciudad de provincias.
Oscuras fachadas.
Tiendas desvalijadas.

Solo y desabrigado,
en la penumbra de una esquina
donde no debería estar,
busco a un perro negro que entiende mi
silbido.
Tengo una especie de careta de carnaval
pero no me atrevo a ponérmela.

7. JUGUETES ATERRADORES

La Historia hace sonar sus tijeras
en la oscuridad,
por lo que al final todo acaba
sin un brazo o una pierna.

Pero, en fin, si eso es todo
lo que tienes para jugar...
¡Esta muñeca, al menos, tenía una cabeza,

8.

Me hizo recordar a los alemanes
desfilando ante nuestra casa en 1944.
El modo en que todos nos quedamos en la
acera
mirándolos con rabillo del ojo,
el temblor de la tierra,
el paso de la muerte...
Un perrito blanco corrió hasta el asfalto

y labios encarnados!

Calles desiertas, casas de madera,
sucios escaparates:
sentada en los peldaños,
una niña en camión le hablaba.

y se enredó en los pies de los soldados.

Una patada lo hizo volar como si hubiera
tenido alas. Esto es lo que ahora veo.

La noche cayendo lentamente.

Un perro con alas.

b) Izet Sarajlić¹⁷⁹, poeta bosnio que mejor ha recogido los desastres y masacres de una guerra fratricida que, incluso, se llevó por delante a sus dos hermanas y a su mujer, Mikika, a quien dedicaría todos sus poemas de amor. Antes, a su hermano mayor, fusilado por los fascistas italianos durante la Segunda Guerra Mundial. Su otro hermano ya había muerto con diez años. Izet vivió, en los años noventa, esos mismos horrores que Simic vio en su infancia.

Es su poesía un testimonio doloroso y, a la vez, esperanzado de quien, aun pudiendo haberse exiliado en los años del asedio a Sarajevo, decidió estar cerca de los suyos. En voz alta, apréciase la visión humilde del poeta, su canto al amor, la amistad y la vida pacífica.

Y, en grupos, responded:

- a) Qué sugieren los títulos.
- b) Resumen del texto.
- c) Temas tratados.
- d) Emociones suscitadas.
- e) Lenguaje empleado.
- f) Relación con otros autores u obras y periodos.
- g) Breve información sobre los autores.

7. UNA CALLE PARA MI NOMBRE

Paseo por la ciudad de nuestra juventud
y busco una calle para mi nombre.

Las calles grandes, ruidosas,

8. UNA GRANADA LANZADA DESDE EL MRKOVICI

Hace ya treinta horas
que las granadas nos llueven
desde todas partes.

¹⁷⁹ Sarajlić, I. (2003). *Una calle para mi nombre*. Lucena: Excmo. Ayuntamiento de Lucena. Delegación de Publicaciones.

se las dejo a los grandes, ruidosos, de la historia.

¿Qué hacía yo mientras se hacía la historia?

Simplemente te amaba.

Busco una calle pequeña, una calle cualquiera,
por la que, sin llamar la atención de nadie,
podamos pasear incluso después de muertos.

No hace falta que tenga mucho verde,
ni árboles, ni pájaros propios.

Lo importante es que en ella un
perseguido,
sea hombre o perro, pueda hallar refugio.

Sería maravilloso que estuviera
empedrada
pero tampoco es esto lo que importa.

Lo más importante
es que en la calle que lleve mi nombre
no le suceda nunca a nadie una desgracia.

9. LA SUERTE A LA MANERA DE SARAJEVO

En Sarajevo
en esta primavera de 1992
todo es posible;
por ejemplo, hacer la cola

Una de ellas
acaba de sobrevolar
este poema.

Ha sido lanzada desde el Mrkovici
donde antes de la guerra cogía margaritas
con la mujer que amo.

10. EQUIVOCACIÓN

Hoy,
por equivocación,
he subido al autobús que llevaba al
cementerio.

para comprar el pan
y acabar en Urgencias
con una pierna amputada.

Y reconocer después
que has tenido mucha suerte.

11. AQUEL MIRLO

¿Qué habrá sido de aquel mirlo
que cantaba la primavera pasada
cuando esperábamos el tren
en la estación de Dovlici?

Pero, ¿puede un poema sobre el mirlo
sustituir el canto del mirlo?

¿Puede?
Lo dudo.

¡Qué maravilla
caminar por el cementerio
sin tener que ir detrás
de ningún ataúd!

12. A LOS AMIGOS DE LA EX YUGOSLAVIA

¿Qué nos ha ocurrido de repente,
amigos?

No sé qué hacéis.

Qué escribís.

Con quién bebéis.

Qué libros leéis.

No sé siquiera
si seguimos siendo amigos.

ESCRITURA CREATIVA INTERTEXTUAL DE MICROFICCIÓN

Al rescate de la memoria histórica hecha literatura en las aulas.

Conquistar el futuro comprendiendo las experiencias ajenas

Como solía hacer Roald Dahl, confecciona una lista de palabras clave relacionadas con los refugiados que puedan servirte para crear ese campo asociativo en tus escritos creativos siguientes. Incluso, sería interesante una selección de objetos y expresiones de los modelos narrativos y poéticos (Ch. Simic o Izet Sarajlic) o periodísticos (columnas de opinión) trabajados previamente que pudieran servir para inspirar una historia. Por otra parte, otra fuente de inspiración pueden ser las siguientes consignas, que podrán aparecer en cualquier momento del relato y, en caso de necesidad comunicativa, ser modificadas ligeramente:

- a) “la margarita que siempre buscaba Izet” (extraído de un poema de Izet Sarajlic);
- b) “el dedo tembloroso de una mujer recorre la lista de bajas” (extraído de un poema de Charles Simic).
- c) “Vengo a soñar por quien no pudo soñar más allá de aquella mañana fría y húmeda” (extraído de una columna de P. Guerrero Ruiz).
- d) “Y mientras doblan las campanas, vengo a llorar también” (extraído de una columna de P. Guerrero Ruiz).

Como muchos famosos, quizá, admirados por ti, te puedes convertir en un digno “embajador” de buena voluntad de esta asociación internacional (ACNUR) que vela por los derechos de los refugiados que, antes que nada, son personas. Para ello, la propuesta creativa siguiente puede ser una excelente contribución:

1. Atrévete a escribir un microrrelato.

- a) No te olvides de tratar cualquiera de los temas que aparecen en la novela.
- b) Te servirá de ayuda la selección y lectura de noticias relacionadas, cuyas imágenes, vocabulario específico de la realidad vivida (asilo, exilio, migración, refugiado...) y sucesos contados o escenas fotografiadas pueden servir de fuente de inspiración.
- d) Debes tener clara tu intención comunicativa al tratarlos: criticar, ilusionar, provocar, sensibilizar, defender derechos y valores, comprender al otro, conquistar un futuro incierto...
- d) Inicialmente, en grupo o individualmente, se puede elaborar una primera línea argumental. Se lee en voz alta y, a continuación, cada uno lo personaliza en función de la relevancia que quiera dar a un tema, a un personaje, a un estilo (humorístico, irónico, paródico, crítico...).

Recuerda (*organizador textual*):

a) Para lograr la (hiper)brevedad:

- No te excedas en detalles ni de los personajes ni de los escenarios (que han de ser los mínimos necesarios). Piensa, por ejemplo, en el valor simbólico o metafórico que podría tener un simple objeto o un detalle del personaje.

- Aunque, al inicio, te apoyes en la estructura básica del relato (introducción, nudo y desenlace), después, juega a minimizar o eliminar alguna de ellas. Así, puedes sorprender al lector con un relato con un final inesperado, abierto, confuso, sorprendente; un nudo o desarrollo rápido, relampagueante, con mínimas acciones y con omisiones de otras que dejas que el lector imagine.
- Selecciona bien las palabras que vas a emplear, sin olvidar la capacidad sugeridora de las mismas o el efecto que quieras lograr con el título desde el inicio o con los diálogos, que han de ser escasos.

b) Busca sorprender al lector e invitarlo a cooperar activamente: con un final abierto o inesperado; con empleo de títulos sugerentes y palabras ambiguas que lleven al lector a un esfuerzo por desentrañar el verdadero sentido; con intriga; con la eliminación de información innecesaria, que obligue al lector a imaginar...

c) Antes de darlo por finalizado, la lectura inicial a los compañeros y el intercambio de interpretaciones ha de orientar sobre si se ha formalizado correctamente para lograr transmitir una determinada intención comunicativa. Fase previa necesaria antes de la revisión final del profesor.

Veamos algunos ejemplos ¹⁸⁰ (*modelos textuales*), en algunos casos, de extremada brevedad. Pero trata de ajustarte, inicialmente, a la estructura básica del relato para, a continuación, y aplicando los rasgos esenciales del microcuento, buscar el efecto de extrañamiento del lector.

¹⁸⁰ Andrés-Suárez, I. (2013). *Antología del microrrelato español (1906-2011). El cuarto género narrativo*. Madrid: Cátedra; Lagmanovich, D. (2006b). La extrema brevedad: microrrelatos de una o dos líneas. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 32. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1431040>; Monterroso, A. (2000). *La oveja negra y demás fábulas*. Madrid: Santillana.

6. EL POZO

Mi hermano Alberto cayó al pozo cuando tenía cinco años.

Fue una de esas tragedias familiares que sólo alivian el tiempo y la circunstancia de la familia numerosa.

Veinte años después mi hermano Eloy sacaba agua un día de aquel pozo al que nadie jamás había vuelto a asomarse.

En el caldero descubrió una pequeña botella con un papel en el interior.

"Este es un mundo como otro cualquiera", decía el mensaje.

(Luis Mateo Díez)

7. LA OVEJA NEGRA

En un lejano país existió hace muchos años una Oveja negra. Fue fusilada.

Un siglo después, el rebaño arrepentido le levantó una estatua ecuestre que quedó muy bien en el parque.

Así, en lo sucesivo, cada vez que aparecían ovejas negras eran rápidamente pasadas por las armas para que las futuras generaciones de ovejas comunes y corrientes pudieran ejercitarse también en la escultura.

(Augusto Monterroso)

8. LA PERFECCIÓN

- La verdad es que siempre me han gustado las mujeres con bigote, como el suyo.
- ¡Oh! ¡Qué amable! No sabe cómo se lo agradezco –dijo ella, mientras se lo atusaba.
- Y... puestos a ser sinceros, también le diré que me gustan calvas, como usted. El pelo de la cabeza, considero que es molesto y poco higiénico, y, en ciertos casos, hasta peligroso para conducir.
- Gracias. Qué piropeador... -bajó la

4. EL GRILLO MAESTRO

Allá en tiempos muy remotos, un día de los más calurosos del invierno, el Director de la Escuela entró sorpresivamente al aula en que el Grillo daba a los Grillitos su clase sobre el arte de cantar, precisamente en el momento de la exposición en que les explicaba que la voz del Grillo era la mejor y la más bella entre todas las voces, pues se producía mediante el adecuado frotamiento de las alas contra los costados, en tanto que los pájaros cantaban tan mal porque se empeñaban en hacerlo con la garganta, evidentemente el órgano del cuerpo humano menos indicado para emitir sonidos dulces y

mirada y movió la cabeza con coquetería-. Va usted a hacer que me ruborice.

- Pero... si le sigo diciendo la verdad... toda la verdad... hay algo que no me agrada del todo... el problema es... su ombligo. Lo encuentro demasiado redondo, pues, sabe, yo los prefiero un poco más cuadrados. Qué pena, podíamos habernos entendido bien.
- Hombre, algún defecto tendría que tener, ¿no? Usted parece que sólo admite la perfección.

(Ángel Guache)

armoniosos.

Al escuchar aquello, el Director, que era un Grillo muy viejo y muy sabio, asintió varias veces con la cabeza y se retiró, satisfecho de que en la Escuela todo siguiera como en sus tiempos.

(Augusto Monterroso)

5.

Despiértese, que es tarde, me grita desde la puerta un hombre extraño.

Despiértese usted, que buena falta le hace, le contesto yo. Pero el muy obstinado me sigue soñando.

(Ana María Shua)

6. EL DINOSAURIO

Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.

(Augusto Monterroso)

9. EL CORRECTOR

Cuando enmendó, la herrata todavía estaba allí.

(Jaime Muñoz Vargas)

10. EL DESCARADO

Cuando plagió, el copyright todavía estaba allí. (Jaime Muñoz Vargas)

9. NULLA DIES SINE LINEA

10. AMENAZAS

-Envejezco mal -dijo; y se murió.

(Augusto Monterroso)

11. MONÓLOGO DE SAL

Protege con su cuerpo el hatillo que descansa sobre sus rodillas. No quiere perder su identidad; si sobrevive al viaje, no olvidará quién es ni de dónde viene. Algún día, regresará. Contra viento y marea, deja su familia, su hogar, su país... Y sin pulir sus palabras, arcadas de rabia, odio y pena; el mortal plomo de un Kalashnikov le había robado la vida a su padre.

No puede moverse; van como sardinas en lata. El miedo sube por su garganta, está mareada; si cae al agua, morirán. No puede ser este su final, tiene una razón por la que vivir que, ahora, apenas salida al mundo, duerme adosada al vientre de su madre.

Tiene que alejarla de esa barbarie, de ese monstruo de balas, metralla y muerte. Se arenga como un soldado, desafiando a la oscura noche:

- ¡Mi hija nacerá en una tierra libre de horror, hambre, dolor...! ¡Sí -retumba su grito como redoble de tambor de guerra-, mi hija tendrá un futuro!

- Te devoraré –dijo la pantera.

- Pero para ti –dijo la espada.

(William Ospina)

12. EN UN RINCÓN

Sentada en un rincón, con un palito, dibuja rayas en la arena como los presos en la cárcel. Quince días.

Escucha las risas de los demás niños. Mira a su alrededor y ve cómo los demás juegan y se divierten, aun sin entender su idioma, ni siquiera por qué había tenido que abandonar su casa, su país ni por qué tanta crueldad.

Una lágrima recorre su mejilla. Deja de pensar al notar su sabor salado y se siente enfadada con todos; desea escapar.

- ¡Riiinnn, riiinnn!- suena el timbre; se acabó el recreo.

(Cristina Martí Sánchez, 1º ESO)

Por primera vez, abrió sus ojos.

(M^a Inmaculada Sánchez Palazón,
madre de alumna)

2. Atrévete a escribir haikus.

Selecciona expresiones, palabras clave de los libros leídos y reelabora tu texto lírico. Busca la creatividad a través de las técnicas de generación de ideas y la relación intertextual con los modelos leídos. Y no olvides crear con una intención comunicativa que tu lector descubrirá. A veces, será, meramente, recrear una escena, sugerir una emoción o un sentimiento mediante una imagen...

Recuerda (*organizador textual*):

- d) El haiku es una composición poética de origen oriental estructurado en tres versos de 5-7-5 sílabas.
- e) Tradicionalmente, recogían una imagen de la naturaleza, una impresión o una intuición ante la contemplación del entorno y, sobre todo, una palabra referida a una estación del año; todo ello con un lenguaje sencillo, sin búsqueda de pretenciosidad.
- f) En la actualidad, son varios los temas abordados y distintas las intenciones comunicativas: humor, crítica, invitación a la reflexión... Así que, esta vez, la sencillez no está reñida con un lenguaje poético, en especial, cuando se pretende un acercamiento al texto literario como base para su imitación y primer acercamiento intertextual, sin olvidar que, probablemente, el exceso de artificio lo aleje del haiku sencillo y natural original.

He aquí una muestra (*modelos textuales*), que han partido de palabras clave o textos literarios que han servido de modelos en un itinerario lector previo:

1.

Gritos de llanto

que se ahogan en mares

2.

Sangra la piel

de inhumanas espinas

de mil palabras. (Alejandro Campillo López, 1º Bach.)	que el paso cortan. (Mª Inmaculada Sánchez Palazón, madre de alumna)
3. En busca de otra vida, tiene el Paraíso la voz dormida. (Mª Eugenia Albertus Cámara, Grado en Educación Primaria)	4. Guerra voraz que engulle a niños. Infancia rota. (Mª Inmaculada Sánchez Palazón, madre de alumna)
5. La hija lee. La madre mira y llora <i>campos de barro.</i> (Mª Inmaculada Sánchez Palazón, madre de alumna)	6. ¡Quiero saber por quién doblan las campanas! Por ti, por todos. (Emilia Morote Peñalver)
7. Caminan lentos por las vías del tren. Oscura senda. (Emilia Morote Peñalver)	8. Y en esta orilla vemos el huracán como fisgones. (Alejandro Campillo y Mª José González)
9. ¿Cuál es tu patria si rompen la infancia	10. Dunas de polvo. Campo de refugiados:

con balas y hambre?

(Emilia Morote Peñalver)

cielo y tierra.

(Emilia Morote Peñalver)

11.

Y yo prefiero

la hospitalidad

sin crisantemos.

(Emilia Morote Peñalver)

12.

Una imagen

conmoción al mundo.

¿Por qué no antes?

(María José González Ortiz)

13.

Camino amargo

si a los ojos asoman

huellas de huellas.

(Alejandro Campillo y M^a José
González)

14.

El polvo vuelve

cruel barro los panes.

Bocas desnudas.

(Emilia Morote Peñalver)

15.

La piel desnuda

al viento de otoño.

Llantos de niños.

(Fco. Miguel Lucas Fernández)

16.

Busco, Izet,

esa pequeña calle

para tu nombre.

(Emilia Morote Peñalver)

17.

Las margaritas

de Izet toman bermejo

color de sangre.

18.

La Historia

se escribe con letras

de barbarie.

(Emilia Morote Peñalver)

(Emilia Morote Peñalver)

19.

Las guerras ponen
fronteras de incultura
y eternas noches.

(Fco. Miguel Lucas Fernández)

20.

El pueblo se ahoga
bebiendo de sus lágrimas
un mar de silencio.

(Emilia Morote Peñalver)

ESCRITURA CREATIVA CRÍTICA

Lee las columnas y artículos de opinión siguientes. Elige uno para abordar un comentario crítico siguiendo las pautas ofrecidas a continuación:

1. Lee detenidamente y enumera las ideas que, a tu juicio, contiene el texto. Ve anotándolas en los márgenes o en un borrador conforme se te ocurran; luego, clasifícalas en principales y secundarias, ordénalas según su importancia dentro de cada categoría y señala en qué párrafo o párrafos se expone cada una para tener claro el orden de aparición en el texto. No te olvides de buscar en el diccionario el significado de las palabras y expresiones desconocidas.
2. Resume brevemente el texto.
3. En los márgenes del texto, agrupa los párrafos para localizar las partes propias de un texto expositivo-argumentativo: introducción, desarrollo y conclusión. Te ayudará haber hecho bien la primera de las actividades.
4. Anota breves comentarios ordenados sobre el estilo del autor (registro/s empleados, figuras estilísticas...). Este apartado, bien redactado, puede servirte para llevarlo a la conclusión del comentario crítico siguiente o constituir un párrafo más de tu texto. Y, por supuesto, está, necesariamente, relacionado con la coherencia como rasgo del texto.

5. COMENTARIO CRÍTICO. Comenta, con ánimo crítico, el texto. Para empezar, deberás elaborar un guion previo donde planifiques aquellas ideas que pretendes desarrollar y donde quede bien clara tu intención comunicativa (reflexionar e invitar al lector a la reflexión, criticar, comparar, lamentar, ironizar...), traducida en tu tesis.

¿Cómo puedes ordenar las ideas? Por supuesto, por párrafos. Lee, detenidamente, lo siguiente:

□ Comenzar ofreciendo una visión global del texto que sirve de base (por eso, ya habrás resumido antes): tu primer párrafo. Evita la repetición exacta del texto. Puedes añadir: qué expectativas te genera el título del artículo, que pueden o no confirmarse con el análisis que hayas hecho después del texto; cuál es la actitud del autor (objetiva, subjetiva: informar, criticar, influir...), aportando algún rasgo que lo demuestre (no olvides poner algún ejemplo del texto), y el tipo de texto empleado (del ámbito periodístico, personal...) y el modo de elocución (expositivo-argumentativo, narrativo...).

□ Ofrecer tu opinión crítica (en dos o tres párrafos estaría muy bien). Puedes iniciar tu segundo párrafo expresando tu tesis (que puede ser la misma del autor del texto o contraria) y, a continuación, aquellos argumentos o ideas con que la defiendes (puedes acudir a ejemplos, a citas de autoridad, a experiencias propias o ajenas...). Esta parte es muy creativa, por lo que debes tratar de ser, además de correcto y ordenado en tu expresión, muy original. No olvides hacer uso de aquellos mecanismos que cohesionan tu discurso (conectores –por el contrario, por ejemplo, por tanto, en primer lugar, por un lado, por otro, finalmente, como conclusión...-, sinónimos, apelaciones al lector...) y aquellos recursos (metáforas, símiles, hipérboles, antítesis...) que aporten datos al lector de tu estilo personal, que ha de pretender ser singular, creativo, original y lo más correcto posible, es decir, dentro del registro estándar de la lengua, no necesariamente culto de momento, pero tampoco coloquial.

¿Cómo puedes hacer surgir ideas para ir desarrollando párrafos?:

- Busca palabras claves del texto y anota alrededor de ellas, en tu borrador, ideas que te sugieran sin alejarte del texto. Después, conforme vayas releendo, verás que las puedes ir desarrollando más.
- Relaciona lo que lees en el texto con tu propia experiencia, con tus lecturas literarias, con tus lecturas del periódico, con tu bagaje cinematográfico...

□ Conclusión (tu último párrafo). Sin olvidar cuál era tu intención, puedes acabar tu comentario crítico con una síntesis de aquella idea inicial que defendías y, después, con alguna afirmación contundente, con una sugerencia o una duda al lector en forma de pregunta (así lo dejas abierto y lo invitas a seguir reflexionando)... Eso sí, no olvides ser coherente con la intención comunicativa que has pretendido con tu comentario, lo que te llevaría a revisar lo ya escrito.

Como habrás observado, el texto que habrás de crear se ajusta a la estructura propia de un texto expositivo-argumentativo, cuya intención comunicativa es modificar el estado de opinión de quien te lea o escuche para que se adhiera a tu tesis, a tu opinión.

A. “Qué pasará”¹⁸¹. Manuel Vicent. *El País*. 8-11-2015

Una palabra fatídica, que nadie se atreve a pronunciar, sobrevuela el espacio de toda Cataluña. Hasta ahora el proceso independentista, de uno y otro lado, ha sido enmascarado bajo insinuantes circunloquios y metáforas. Choque de trenes, viaje a ninguna parte, rebelión programada, golpe de Estado, huida hacia adelante, fractura social, aplicación del artículo 155 de la Constitución, defensa de la unidad de España, desobediencia civil, acción judicial, reacción proporcionada, pacto nacional, motín al borde del abismo, desfile de la Guardia Civil por la Diagonal, supresión de la autonomía de Cataluña, lealtad democrática, se acabó la broma, desconexión con España, monopolio de la violencia en poder del Estado. ¿Qué pasará?

¹⁸¹ Vicent, M. (8 de noviembre de 2015). Qué pasará. *El País*. En http://elpais.com/elpais/2015/11/06/opinion/1446816166_361151.html.

En medio de esta deliberada confusión metafórica, una palabra fatídica revolotea como un cuervo sobre la aventura soberanista. Está en la mente de todos, pero nadie, ni el presidente del Gobierno, ni el político más rudo, ni el comentarista más exacerbado se atreven a pronunciarla abiertamente.

Vamos, por Dios, España es un país europeo civilizado. Eso que usted piensa y no dice, aunque haya sucedido en otros países también muy civilizados, no, eso en Cataluña no va a pasar. No obstante puede que exista todavía ese catalán pactista, lleno de buen sentido, burgués, inteligente y educado que al oír durante la sobremesa al mediodía proclamar en el Parlament la República Catalana sea capaz de pronunciar la palabra fatídica, ¡Sarajevo!, y se le atragante la sopa de estrellitas que estaba tomando. En Sarajevo, después de haber realizado unas modélicas olimpiadas de invierno en 1984, ejemplo de convivencia feliz, como sucedió en Cataluña en 1992, vecinos servio-bosnios, que una semana antes se pedían el perezil o un poco de sal, sin saber la razón, comenzaron a sacarse unos a otros los ojos con un tenedor.

B. “Bollos”¹⁸². Almudena Grandes. *El País*. 2-11-2015

Desconfíen de las apariencias, porque no es un fenómeno nuevo. A lo largo de la historia ha sucedido muchas veces, y siempre de manera semejante. Nuestra sociedad está absorta en sus propios, pequeños problemas, ni más ni menos que otras sociedades ricas, decadentes. El Parlamento catalán pretende declarar la independencia.

Se multiplican las zancadillas, los besos de Judas, las sonrisas de plástico que anticipan el clima de la campaña electoral. Los líderes políticos están absortos en las cifras del paro y las encuestas, en el color de la camisa que mejor les sienta y el dilema de presentarse o no con corbata. Sus electores se ponen a dieta, se apuntan al gimnasio, deciden dejar de fumar o se hacen militantes de la carne roja. Son inocentes de sus decisiones, porque desde sus casas aún no se escucha el clamor, el llanto y los gritos que estremecen al sur, que estallan en el este. Cuentan que María Antonieta preguntó

¹⁸² Grandes, A. (2 de noviembre de 2015). Bollos. *El País*. En http://elpais.com/elpais/2015/10/30/opinion/1446212498_404846.html.

por qué gritaba la plebe el día que el estruendo atravesó al fin los muros de Versalles. Piden pan, majestad, le respondieron. ¿No tienen pan?, pues que coman bollos... Y siguieron su consejo. Las masas hambrientas arrasaron su palacio, vaciaron su despensa, se comieron sus bollos y la llevaron al cadalso.

Así fue y así será, porque son muchos, y son humanos, y tienen mucha hambre, muchos hijos, nada que perder. Antes o después entrarán por la fuerza, miles, decenas, centenares de miles, millones por el sur y por el este. Ninguna frontera ha frenado nunca ni podrá frenar la desesperación. Y a partir de entonces, nada tendrá importancia, ni la independencia de Cataluña, ni las grandes coaliciones, ni el cambio, ni el recambio, ni el requetecambio, nada en absoluto. Sigán ustedes mirándose el ombligo.

C. “Aquel niño”¹⁸³. Rosa Montero. *El País*. 17-10-2015

No sé si cuando lean este artículo ya se habrán olvidado de la estremecedora imagen del niño ahogado. O más bien de los niños ahogados, Aylan y su hermano de cinco años. No sé si hay estudios científicos fiables sobre cuánto tarda la opinión pública en perder el interés sobre un tema. En los más de cuarenta años que llevo ejerciendo el periodismo, he podido constatar una y otra vez que la atención de la gente es imprecisa, mudable, vana. [...] Por ejemplo, estoy completamente de acuerdo con el escándalo que produce la terrible valla de los húngaros contra los refugiados; pero lo curioso es que no mostramos el mismo horror contra las otras vallas del mundo, empezando por la nuestra, esa reja atroz llena de cuchillas mutiladoras. [...]

Sin embargo, creo que la imagen de aquel niño fue tan brutal que por lo menos nadará en la sopa de nuestra desmemoria un poco más: ¿tres semanas, quizá, en vez de dos? Hubo gente que consideró un exceso publicar esa foto. Yo soy por lo general bastante reacia a la utilización de instantáneas truculentas, pero me pareció que en este caso era esencial que se viera en toda su desolación y su crudeza la tragedia en la que estamos instalados. Porque, claro está, no son los primeros niños que fallecen. Sin ir más lejos, en el aterrador camión de la muerte de Austria, en el que murieron

¹⁸³ Montero, R. (17 de septiembre de 2015). *Aquel niño*. *El País*. En http://elpais.com/elpais/2015/09/15/eps/1442337607_360525.html.

asfixiadas 71 personas, había cuatro niños entre los dos y los diez años. Esa muerte sin imágenes aún me atormenta más; esa tortura lenta y espantosa. Pero al no tener una foto-aguijón, una foto-cuchillada, pudimos perder el recuerdo más fácilmente entre los recovecos de nuestro cerebro. [...]

Me temo que vivimos en guerra, una guerra distinta a las convencionales, pero guerra al fin. [...] La mitad del planeta está siendo incendiada; la mitad del mundo es un infierno, de violencia, de intolerancia y de simple y pura hambre, que es otra forma brutal de violencia. Me parece ver la bola de la Tierra, flotando blanca y verde y azul en el espacio, recorrida por desesperadas, agónicas procesiones de hormigas que intentan salvar la vida. [...]

Así que creo que esta vez no tenemos más remedio que abandonar nuestra zona de confort y adaptarnos a la nueva realidad. Mientras escribo este artículo, en Alemania y otros países europeos, así como en algunas ciudades españolas, se están formando redes de ayuda para los refugiados. En algunos casos la gente ofrece habitaciones o pisos gratis, es decir, se ofrece a acogerlos en sus casas, lo cual me conmueve y me avergüenza, porque yo desde luego soy incapaz de hacer algo tan generoso y tan valiente. Pero saber que existen estos anónimos héroes civiles compensa de algún modo el horror del mundo y, sobre todo, nos obliga a los demás, a la gente normalita, a salir de nuestra pereza, a obligarnos a no olvidar la tragedia global que estamos viviendo, a exigir la implicación de nuestro Gobierno, a colaborar con tiempo, con dinero, con protestas, para paliar tanto dolor y para hacernos cargo de lo que nos corresponde. Porque, si no lo hacemos, pronto viviremos encerrados dentro de un pequeño territorio rodeado de muros. Es decir, pronto seremos simples prisioneros de nuestra incapacidad y nuestra indiferencia.

D. "¿Por quién doblan las campanas?"¹⁸⁴. Pedro Guerrero Ruiz. *La Opinión*. 6-09-15

Una barca hinchable que había partido de una playa al suroeste de Turquía, Alihoca, cerca de Bodrum, naufragó cuando viajaba a la isla griega de Kos. Se ahogaron cuatro personas, una mujer y tres niños que no estaban bañándose ni

¹⁸⁴ Guerrero, P. (6 de septiembre de 2015). ¿Por quién doblan las campanas? *La Opinión*. En <http://www.laopiniondemurcia.es/opinion/2015/09/06/doblan-campanas/674963.html>.

jugando ni iban de turismo a la isla. A uno de esos niños, Aylan, su madre le había puesto la ropa más nueva que tenía. Y los zapatos también nuevos. El niño, de unos tres años de edad, en tres o cuatro días llegaría a Alemania con sus padres y otras personas.

Decenas de miles de niños huyen de su país. Hasta ayer, cuando alguien alzado a hombros en la estación de Keleti, en Budapest, les preguntaba «¿Adónde vais?», mientras los demás contestaban a coro gritando con seguridad: «¡A Alemania!». Alemania es ahora El Dorado, América en los años 20 y 30 o la Argentina en los 40. Cientos de miles de personas huyen de sus países. Son los pobres del mundo que tienen hambre y miedo. Vienen de la miseria humana y de las guerras criminales.

No voy a traer aquí la foto de aquel niño muerto en la playa. Ya él no tiene esperanza. Nadie tiene esperanza, sino la ilusión de ir más allá de los mares, de las tierras, de los muros y de las fronteras. [...] Es hora de saber por quién doblan las campanas, de saber de Aylan y de todos los niños, del nombre de los miles de niños que nunca llegaron a una orilla de arena donde les esperaban otros niños para jugar en un lugar amable, lleno de paz y con comida caliente. Vengo a escuchar aquellas lágrimas de piedra que pintó Picasso o a sentir el abrazo de una niña que va a la escuela de muy buena gana. Conmocionado, golpeado, si un niño se ahoga la humanidad se ahoga o no tiene vergüenza si no está varada en aquella playa turca, en el mismo lugar donde se hace el dolor, donde nace la injusticia, donde doblan las campanas. Un niño muere y Europa no mueve ni un solo dedo por estos niños de la guerra; se calla. Y nosotros nos resistimos a ser esa Europa así. Así, no. [...]

Un bebé nos mira y nosotros vemos detrás de él muros y vallas. Son los muros de lo que era la patria mía, y los de la Europa del euro. Todo lo que está vivo grita contra la muerte, contra la guerra, contra todas las guerras. Y es que una fotografía ha puesto la política al desnudo, la vida al desnudo. Europa, desnuda. Sin nada que ofrecer. [...]

La sacudida desgarradora de un niño ahogado es algo que nos debe hacer un daño irremediable, infinitamente dramático. Estamos perdidos. La sacudida ha sido definitivamente ignominiosa, terrible. Y yo no quiero ser de esa Europa sin alma. [...]

Y yo, casi perdido en el dolor, vengo a rezar con Francisco, ese papa bueno que hay ahora en Roma, cuando le están degollando a su paloma. Y vengo a escribir de la vida, y de los viajes en trenes hacia ninguna parte, cuando el sepelio está por hacer. Vengo a soñar por quien no pudo soñar más allá de aquella mañana fría y húmeda; y vengo a soñar en un colegio con una algarabía de niños que juegan en el patio de recreo. Y mientras doblan las campanas, vengo a llorar también.

E. “Refugiados”¹⁸⁵. Pedro Guerrero Ruiz. *La Opinión*. 30-08-2015

El Presidente de México, Lázaro Cárdenas, ayudó a los republicanos españoles a refugiarse en aquel país tras la guerra civil. En 1939, el cónsul general mexicano en Francia, logró rescatar a unos 40.000 exiliados entre los que se encontraban los intelectuales Federica Montseny, Max Aub o Manuel Altolaquirre. De eso hace muchos años, aunque el suceso ha quedado registrado en la historia y la literatura española sobre todo.

Desde entonces hasta ahora, salvo en el final de la II Guerra Mundial, no se han visto inmigraciones tan potentes, de tantas personas huyendo del hambre y peticiones de amparo de personas cuyos países están en guerras en los últimos años. Los refugiados vienen sobre todo de Siria, pero también de otros países africanos y de oriente medio. Miles y miles de kilómetros por tierra y mar, les separan de Europa. Obstáculos de alambradas, mares tempestuosos, sol y calores asfixiantes son los enemigos naturales de este sufrimiento de los nuevos refugiados. Son los hambrientos de este siglo, nacidos mientras una crisis de la opulencia y el despilfarro hacían de Europa otra zona de paro y pobreza, la pobreza de los pueblos.

El capitalismo ya ha comenzado el análisis de las cifras: Será necesario que mueran millones de hombres, mujeres y niños, tanto en las hambrunas como en esos viajes que, como la trágica odisea de la muerte, hará que disminuya el colectivo de refugiados que es ya como una diáspora de un camino hacia ninguna parte, un viaje que no tiene retorno y que sólo espera en la ilusión de quien lo hace. [...]

¹⁸⁵ Guerrero, P. (30 de agosto de 2015). Refugiados. *La Opinión*. En <http://www.laopiniondemurcia.es/opinion/2015/08/30/refugiados/673398.html>.

Un día nosotros también conocimos la emigración y también fuimos refugiados porque huíamos del franquismo fascista. Conocimos un país hermano, México, y un Presidente amigo, Cárdenas. Pero ahora, en circunstancias similares no hay nadie ni nada que evite estos ríos humanos huyendo de sus países, metidos en cámaras frigoríficas, congelados como carne de animales muertos, o en bodegas de barcas que se hunden en alta mar. Son sirios, pakistaníes, huyen de la miseria humana padecida, hambrientos y con el pánico desde que nacieron en sus ojos por la muerte y la desesperación. Sólo hemos puesto fronteras más duras para que no lleguen, barricadas que nos defiendan de ellos, de esa palabra horrorosa (los extranjeros), muros y alambradas, policía y dolor a un pueblo de personas, cientos de miles que sólo buscan un lugar donde descansar.

Vienen de África, de Siria, Irak y Afganistán, pero también de los propios Balcanes occidentales llegan para proseguir su viaje hacia países más ricos como Alemania o Suecia. Vienen de dormir al raso, con hambre y cansancio, pero nadie les va a parar porque han traído a sus hijos para quedarse entre nosotros. Lo han perdido todo y quieren rehacer su vida de otra manera.

Y a nosotros no nos basta con mirarles compasivos, la respuesta europea ha sido decepcionante. Al terrorismo yihadista hay que combatirlo en origen, en Siria, Irak o Libia, y no intentando identificar infiltrados entre los refugiados que llegan a la UE. En cuanto a los refugiados, obviamente, es obligación de los estados europeos ofrecer ayuda humanitaria a las personas desplazadas, pero también actuar en las causas de ese efecto expulsión que suponen los conflictos y las guerras. Se hace necesaria una profunda reforma de la política migratoria y de asilo europea que incluya la apertura de vías legales para la presentación de peticiones de asilo en los consulados y un reparto equitativo de las cargas de refugiados, pero también la puesta en marcha de mecanismos europeos de gestión para atender también las migraciones laborales.

F. "Humanos"¹⁸⁶. Luis García Montero. *Infolibre.es*. 29-08-2015

¹⁸⁶ García, L. (30 de agosto de 2015). Humanos. *Infolibre*. En http://www.infolibre.es/noticias/opinion/2015/08/29/humanos_37072_1023.html.

Escribo este artículo en un ordenador que tiene la pantalla rota. Las grietas se extienden por las palabras del mismo modo que una tela de araña sobre las caras en un espejo partido. Acepto la metáfora. Hay imágenes que lo ensucian todo, que lo parten todo, que deforman cualquier realidad. Por ejemplo la imagen del contenedor de un camión, en una carretera de Austria, con los cadáveres de 71 refugiados. Por ejemplo, un mar con cientos de ahogados.

Las catástrofes naturales suponen siempre una invitación al progreso. Necesitamos esperar del futuro los recursos y la voluntad para encauzar la dinámica de la vida, organizar la sociedad y hacer menos peligrosos los huracanes y los terremotos. Se trata de seguir avanzando, de ampliar lo que ya se tiene. Las catástrofes de origen social, por el contrario, rompen el espejo y provocan una negación del progreso. Ya no se trata de afinar nuestros instrumentos, sino de quedarse en el aire, situados frente a frente con el vacío. Un campo de concentración, un genocidio, un camión con 71 cadáveres, un mar de muertos provocan el temblor de un edificio que está a punto de caerse. Provocan también la conciencia sentimental de que el edificio debería caerse, porque no es otra cosa que la máscara de una escombrera.

En estos días maldigo una de mis palabras fundamentales: ciudadano. Siento rabia hacia ella, porque hay decepciones que no se pueden perdonar. La sociedad inventa máquinas, pone en marcha coches, centrales eléctricas, aparatos de rayos X, relojes, cohetes...La sociedad tiene también invenciones morales. Cuando los seres humanos eran siervos, inventaron la palabra ciudadano para definir su libertad y su igualdad ante la ley. El concepto de ser humano se apartaba del servilismo y legalizaba los derechos de un respeto merecido. Por eso la invención moral de la ciudadanía tiene sentido si aporta una mejoría y si implica una defensa de la dignidad del ser humano. Involucra al Estado democrático en esa defensa.

Pero las fronteras, las aduanas, las policías del mundo, las nuevas formas de colonialismo y la xenofobia tardaron poco en comprender que la ciudadanía era un concepto de doble filo. Aquel que no tiene la suerte de alcanzar la condición de ciudadano corre el peligro ser tratado como un animal, desfigurando su valor humano. Es decir, la ciudadanía deja de ser un avance legal en la consideración primordial del

ser humano, se convierte en un arma discriminatoria y en una justificación de maltrato para las personas no amparadas por las leyes.

Un ser humano nunca es ilegal. La perversión del concepto de ciudadano desemboca en leyes de extranjería que tratan a muchos hombres y mujeres como si fuesen seres humanos ilegales. Un pensamiento jurídico progresista es aquel que reduce al máximo las grietas que se pueden producir entre los derechos del ser humano y los derechos del ciudadano. En la Europa reaccionaria que hemos creado, mercantilista, neocolonial, despiadada, gobernada por fieras que tienen el poder sin presentarse a las elecciones y por hienas que sí se presentan y hacen el paripé de tener poder, la distancia abierta entre el ser humano y el concepto de ciudadanía alcanza dimensiones catastróficas.

La señora Ángela Merkel hizo llorar hace poco a una niña palestina. Con toda la sinceridad de su mundo le explicó ante las cámaras de televisión que no iba a tener las mismas posibilidades ni los mismos derechos que una niña alemana. La falta de piedad forma parte del avance tecnológico sin corazón humano. Hace un año vimos a policías españoles disparar contra unos náufragos ilegales para que no pisasen la playa de Ceuta. Son imágenes que rompen el espejo, que extienden una tela de araña sobre las palabras y la pantalla del ordenador, que dejan sin sentido los cálculos y las cuentas, las tradiciones y las leyes, las constituciones y las sociedades. Escribió Adorno que después de Auschwitz no era posible escribir poesía. En realidad sólo es posible escribir poesía. [...] Escribir para lanzar un grito y una maldición sobre las fronteras y los pasaportes, para no sentirse parte de ninguna ciudadanía, para ponerse de forma incondicional del lado de los seres humanos. Escribir poesía como una consecuencia última de la asfixia.

Acepto las dificultades legales, políticas y económicas de la completa libertad humana de movimientos. Acepto menos la falta de solidaridad de los Estados europeos y el filo cortante de sus leyes de extranjería. Y, en cualquier caso, estoy convencido de que un mundo sin libertad de movimientos no es más que la máscara legal de una escombrera dominada por el crimen, la desigualdad y la avaricia.

7.2.19.2. Historias de vida. Relatos

HISTORIAS DE VIDA. RELATOS

Al rescate de la memoria histórica hecha literatura en las aulas. Conquistar el futuro comprendiendo las experiencias ajenas

Seguro que alguien de la familia, vecinos, conocidos del barrio o cronista oficial del pueblo han oído hablar, alguna vez, de aquella persona (un “héroe anónimo”) que, hace ya un tiempo, tuvo que alejarse de la familia por motivos diversos (falta de empleo, conflictos...) a buscar una nueva vida en otras tierras. O, quizá, hayan oído contar cómo, en alguna casa, recibieron refugiados que huían de la guerra, incluso, más recientemente, hayan acogido a niños saharauis procedentes de los campamentos de refugiados de Tinduf.

Investigad (grabando, anotando, recogiendo fotos...) sobre esas personas:

- quiénes eran;
- cómo eran;
- dónde vivían (cómo eran su casa, su calle...);
- a qué se dedicaban;
- cómo era la vida de entonces (costumbres, modas, relaciones sociales);
- por qué abandonaron sus hogares, pueblo o país;
- hacia dónde migraron y por qué;
- anécdotas...

Todos los detalles pueden ser relevantes para reconstruir esos relatos de vida. Recopilada la información (incluidas fotos, objetos personales, otros documentos varios), planifica y redacta el primer borrador para su revisión (en Word) –mediante rúbrica de evaluación proporcionada por tu profesor/a-.

Terminada y entregada la actividad, ya tendremos una base para comenzar una nueva fase creativa, imaginativa, que combine la realidad con la ficción: el microrrelato y el relato visual, con la intención de ilusionar, denunciar, criticar, sensibilizar, empatizar, defender derechos y valores como la libertad o la solidaridad, potenciar el valor de lo pequeño o aparentemente insignificante, mostrar la rebeldía ante el sinsentido de la guerra, elogiar el valor de las personas...

7.2.19.3. Viñetas para un problema actual. 1º ESO

VIÑETAS PARA UN PROBLEMA ACTUAL. 1º ESO

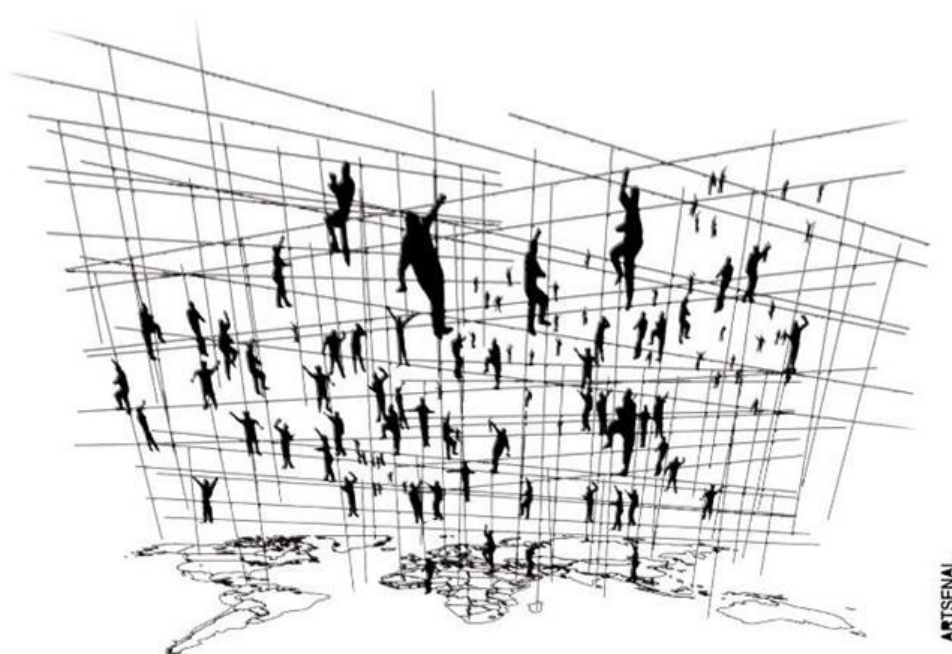
1. Describe, de forma ordenada y objetiva, qué ves en la siguiente viñeta:



- a) ¿Qué simboliza aquel barco atestado de personas con los brazos en alto y lanzándose al agua?
 - ☐ Vidas en peligro.
 - ☐ Saludo emotivo.
- b) ¿Qué representa la sombrilla azul con las siglas “E.U.” y las estrellas amarillas colocada en lo alto de la silla?
 - ☐ La calidad de sus playas reconocida por la Unión Europea.
 - ☐ El conjunto de estados de la Unión Europea.
- c) ¿Qué simboliza el guardacostas trajeado en la orilla de una playa ordenando, a gritos, que regresen?

- ☐ El poder de un continente que trata de evitar situaciones comprometedoras.
 - ☐ El rechazo a aquello que altere su paisaje.
- d) ¿Qué tema o temas se tratan en la viñeta?
- ☐ La limpieza de las playas.
 - ☐ Los riesgos que corren quienes huyen de sus países.
 - ☐ La ayuda o no de unos países a otros.
- e) ¿Qué crees que pretende su autor?
- ☐ Informar de una situación de peligro para los inmigrantes.
 - ☐ Criticar el rechazo de los países de Europa a quienes llegan buscando una vida segura.
 - ☐ Concienciar del necesario cuidado de nuestras playas.

2. Describe, ahora, qué ves en esta otra viñeta:

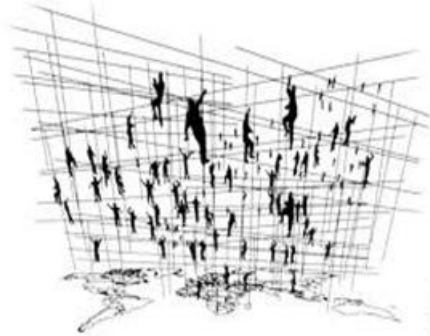


7.2.19.4. Las viñetas de opinión. 4º ESO

LAS VIÑETAS DE OPINIÓN (4º ESO)

1. Fíjate en la imagen con detenimiento y describe qué ves de forma ordenada.

2. ¿Qué relación encuentras entre una niña y las palabras que el autor pone en su boca o su pensamiento?
3. Señala y comenta los elementos que se emplean propios del lenguaje del cómic.
4. Enumera de qué temas trata en cada una y qué opinión tienen sus personajes o si representan el poder, una parte de la sociedad...
5. Explica qué sentido tiene la viñeta.
6. Comenta cuál crees que es la intención comunicativa de su autor (en relación con lo anterior).
7. Comenta qué relación tiene la viñeta con la actualidad.
8. Redacta un comentario crítico.



2

1

3





4



5

7.2.20. PRODUCTOS DEL TALLER DE ESCRITURA CREATIVA EN EL GRADO DE MAGISTERIO (EDUCACIÓN PRIMARIA)

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE MURCIA)



Figura VII.14. Imagen de portada del documento

7.2.20.1. Microficción

7.2.20.1.1. Selección de haikus transcritos (agrupación por unidad temática) y portafolios

Sale de dentro, con ímpetu feroz, un grito mudo.	Mentiras sordas amputan tu pasado y tu presente.	¿Ser o no ser qué me importa a mí si te has ido?

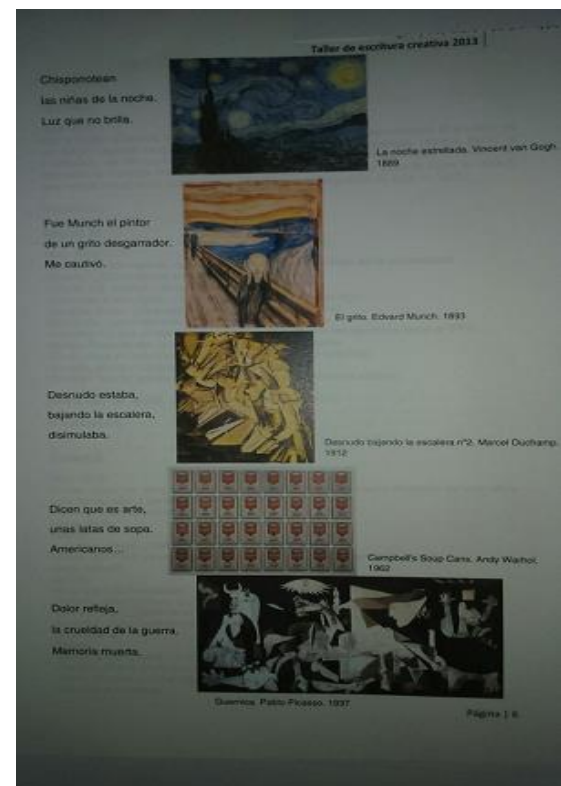
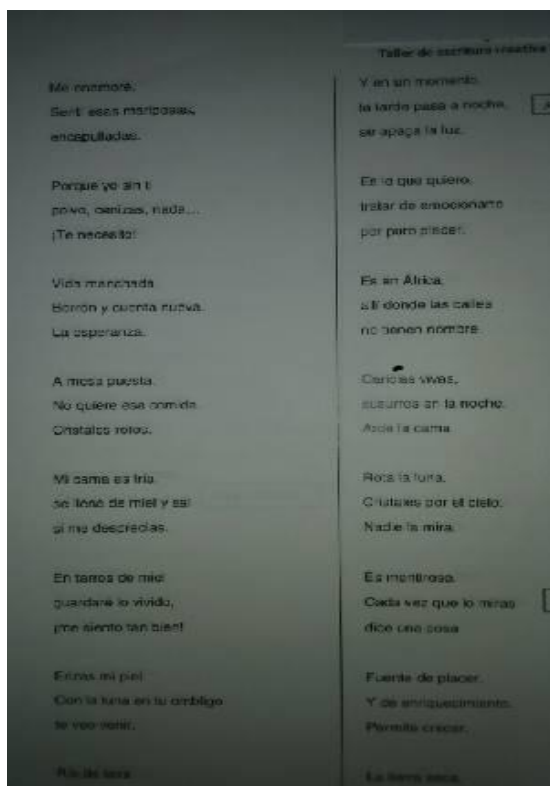
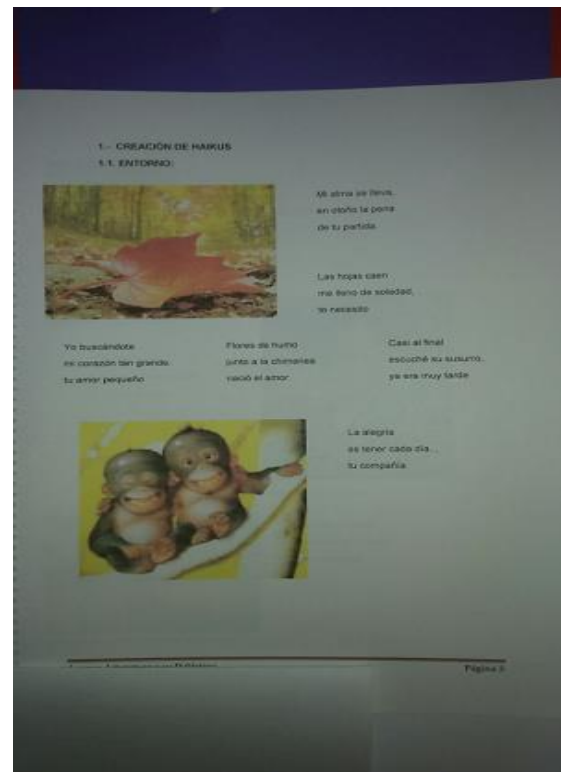
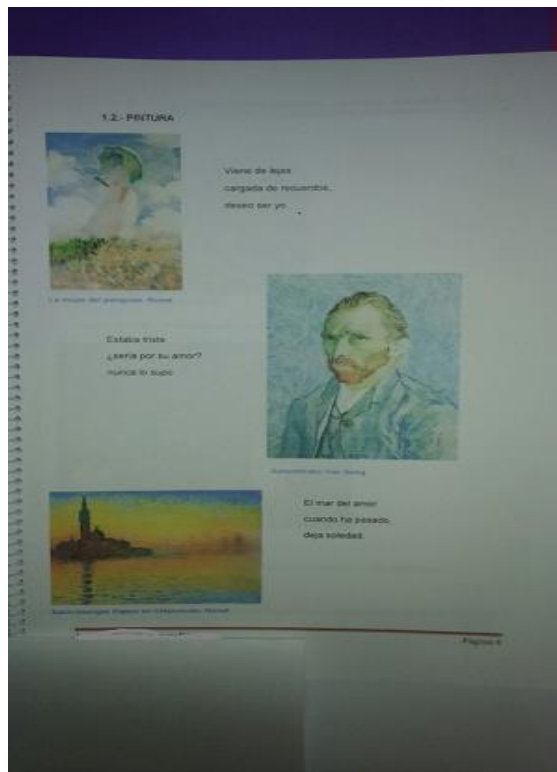
(J.C. G. L.)	(J.C. G. L.)	(A. F. G.)
Mujer esponja. Limpiaste mis heridas con tu mirada. (M. P. M.)	Que la locura ya no es cosa de locos si estás conmigo. (B. R. B.)	Abrí tu puerta. Me prestaste dos llaves, aunque rotas. (E. M. A.)
Oscura, tenaz, orgullosa, altiva; sin compañía. (E. M. A.)	El viento rompe sus ciegas cadenas. Alas de cristal. (E. M. A.)	Si me escapo, estoy por ti velando en mi reflejo. (E. M. A.)
Te marchas, caigo; besas, mientes y vuelves. Mis hilos mueves. (E. M. A.)	El mar es dulce. No te echo de menos. Llueven culebras. (C. P.T.)	Siempre inquieta, en ti mis esperanzas. Tiempo perdido. (C. P. T.)
La dulce angustia en cada noche oscura que a mí vuelves. (M.A. M. S.)	Al ver tus ojos, en este corazón, clavas tu espada. (M.A. M. S.)	Mejor lo hablamos. Yo sé que, entre silencios, te pierdo siempre. (M.A. M. S.)
En la basura, encontré tu corazón de amor podrido. (M.A. M. S.)	Seguir buscando hasta hechizar el rumbo de tu mirada. (S. G. R.)	Los dos paseando toda la madrugada. Desperté sola. (S. G. R.)
Noche tras noche, abandonas tu cuerpo, dama vendida. (C. G. P.)	Tal vez, te bese, tal vez, me equivoque, tal vez, te ame. (C. G. P.)	Toda de blanco decide su destino con un “sí, quiero”. (C. G. P.)
La vida tengo, desde que apareciste, llena de amor. (Y. M. C.)	Aún escucho el rugir del león desde mi cama. (Y. M. C.)	Flores de humo. Engañar no te dejes. Ve la realidad. (I.M. N. S.)
Yo buscándote. Mi corazón tan grande, mi amor, pequeño. (P.J. I. Z.)	Voces-cuchillo desgarran el pecho. Corazón roto. (I. L. R.)	Boca de espinas. La sangre derramada sus ojos lloran. (K. R. G.)

Se marchó lejos. Aun así la veía. ¡No vuelvas nunca! (N. G. J.)	Iba y venía desprendiendo colores con el otoño. (N. G. J.)	Cama vacía, recuerdos del pasado. Noches en vela. (K. R. G.)
Allá van ellos seguros al encuentro. Esclavitud. (N. G. J.)	Cuentan allí que un día la encontró con un “adiós”. (N. G. J.)	A tus pies tirado. De ron triste botella, mi único alivio. (N. C. G.)
Regálame eso: esmeraldas talladas en tu mirada. (N. C. G.)	Pelo enredado. Lujuria y desenfreno entre mis dedos. (N. C. G.)	Cuerpo morado relata su historia de falso amor. (N. G. B.)
Trágico sueño que empapa cada noche mi almohada. (N. G. B.)	Melancolía. Sentimiento que mata con tus recuerdos. (I.M. M. C.)	Toda mi vida soñando contigo: un espejismo. (M.P. G. M.)
Nuestro presente, aquel fugaz instante, a la basura. (S. A. A.)	¡Que viene el amor! Botiquín preparado; corriendo se va. (S. A. A.)	
Niños de luna. Ni maldad, ni censura; risas que curan. (E. M. A.)	Duerme tranquila, que mamá irá siempre con unas flores. (R.M. L. G.)	Juego de niños con castillos de sueños. Primer fracaso. (I. B. T.)
Petrificados guardo aquellos recuerdos. Adiós, infancia. (Y. M. C.)	Los niños juegan entre las hojas secas. Ríe el otoño. (N. C. G.)	Llanto en la noche. Habitación oscura. Duérmete, niño. (N. G. B.)
Ventana rota. Recuerdos infinitos. Infancia muerta. (S. A. A.)		

Último día, montones de papel; siempre las prisas. (B. R. B.)	Con rumbo fijo, en alerta constante; todos con prisa. (M. B. C.)	Tú, alienígena, llévame ante tu líder o al delegado. (A.I. C. G.)
El buen maestro hace dura tu vida; sonríe y calla. (A.I. C. G.)		
Cae la tarde fría y entristecida sobre la arena. (V. G. M.)	Un viento fresco atraviesa el viñedo. Notas de otoño. (V. G. M.)	Viento de octubre mueve las ramas secas. Tarde de otoño. (S. G. R.)
La blanca nieve enciende al frío viento y oculta rosas. (I. B. T.)	Mi alma se lleva en otoño la pena de tu partida. (P.J. I. Z.)	Oscuro sol: naturaleza muerta o puesta en un jarrón. (K. R. G.)
Se va septiembre; yo, cansada, detrás; las hojas ríen. (N. G. B.)	Mortal y eterno, me entregas paz y vida sin condiciones. (A.I. C. G.)	
Luces en el mar. Estrellas reflejadas en mi pupila. (R.M. L. G.) –“Noche estrellada sobre el Ródano”, V. Van Gogh.-	Las mariposas que vuelan por mi estómago Amor se llaman. (D. G. G.)	No tiene precio explorar con tu mano toda la luna. (D. G. G.)
Dentro de mí o comprando lechugas. Te necesito. (D. G. G.)	Desde mi luna os veo muy pequeños. Mil gracias a ti. (D. G. G.)	Gotas saladas que brotan de tus ojos enamorados. (D. G. G.)

Hojas caídas, arena solitaria, ciudad repleta. (M. G. H.)	Cuando me miras, todo es efímero. Flores de humo. (M. F. N.)	Camino a casa. Llegando a mi destino, las negras cruces. (D. G. L.)
En las montañas, pájaros y silencio. El reencuentro. (E.M. C. G.)	Brisa sonora que conectas al mundo. Sí, tú, mi voz. (E.M. C. G.)	Un piano suena. Envuelta en terciopelo, palpita mi alma. (E.M. C. G.)
Pasos inciertos tropiezan al andar. Sabio sendero. (E.M. C. G.)	Flores de humo. Junto a la chimenea, nació el amor. (P.J. I. Z.)	Como la brisa, risa y llanto infantiles: leves caricias. (K. R. G.)
Me enamoraste con tu amor despistado de pies descalzos. (N. C. G.)	Amanecer. Se tiñen sueños rotos de luces nuevas. (T. M. M.)	Llegan las olas que arrastran con ellas huellas de arena. (N. G. B.)
Las nubes lloran tu infinita ausencia. Cielo enlutado. (C. L. M.)	Tus ojos miran como estrellas del cielo, resplandecientes. (M. M. B.)	Café sus ojos, azúcar su sonrisa. Rico bombón. (M. M. B.)
Flor solitaria que la brisa arranca: la mariposa. (J. G. C.)	Una, dos, tres... No consigo dormir; venid, ovejas. (Y. M. C.)	Silencio roto. El cántico del gallo comienza el día. (I. L. R.)
Muerto su canto, oigo mi triste llanto. Concierto sordo. (T. M. M.)	Azul y verde, un príncipe encerrado en ese sapo. (N. G. B.)	Robles nevados. Las noches son oscuras y el viento hiela. (S. M. G.)
Mi pensamiento crece con tus recuerdos	Luceros míos que esperan ansiosos	En negro olvido, mi alma llena germina

como las flores. (S. M. G.)	tu mariposa. (S. L. A.)	de amor semillas. (A.I. C. G.)
Lágrimas brotan escribiéndote haikus desde el cielo. (Y. M. C.)	Riego mis rosas con números y poemas. Se abren al sol. (E.M. C. G.)	Siempre lejana, me abres puertas de luz: literatura. (K. R. G.)
Ella creía que en un cuento vivía. Papel, sus sueños. (N. G. B.)	Escribir haikus me parece imposible; yo ni lo intento. (A.I. C. G.)	Mente fecunda. Duerme sereno el vientre. Se gesta un sueño. (A.I. C. G.)
Acaba el cuento: Bella abandona al Príncipe; busca a su Bestia. (A.I. C. G.)		
Almas vendidas al todopoderoso capitalismo. (C. G. P.)	Un grito sordo retumba en mis oídos. Desesperado. (A.J. L. M.)	El mundo llora con gritos de silencio. Pinto el “Guernica”. (T. M. M.)
Mujer que ríe con mirada imprecisa. La Mona Lisa. (N. G. B.)	Ir por la vida escuchando tu propia banda sonora. (J.L. G. L.)	Tetas de acero, tiburona de azúcar: mujer deseada. (A.I. C. G.)



Cambiando la tonalidad de las campanas y modificando paso fúnebre por resurrección he conseguido mantener los elementos del haiku pero dándole el sentido completamente opuesto: cambiar la muerte por la vida y la oscuridad por la luz. Originalmente el haiku decía "la resurrección" en el tercer verso, pero excedía el número de sílabas (los agudos suman una sílaba al verso, por lo que el tercer verso ya suman 5 sílabas).

Continuando con el proceso creativo, la profesora nos proporcionó algunas imágenes basadas en la naturaleza en forma de sentencias breves, ya que la temática de los haikus se basa, en su gran mayoría, en imágenes naturales. Los haikus que surgieron de mi mente basándose en las imágenes que proporcionó fueron los siguientes:

- El descenso de un río por la noche o por el día:
Susurro de luz
espejito natural
quiero quedarme
- Una rosa que al cogerla te pincha con sus espinas:
Amor que duele
teniéndote conmigo.
No te dejaré
- Más tarde modifiqué el haiku, que ahora reza así:
Amor punzante
sufro y sangro sin ti
No te dejaré
- El haiku volvió a ser modificado, su versión final es la siguiente:
Amor punzante
sufro y sangro sin ti.
Quiero dejarte
- Una persona asomada al acantilado, al fondo un mar de nubes:
Miro el abismo
en el techo del mundo
siento vértigo
- Un niño detenido frente a un tióvivo:
Los caballitos.
Infancia detenida
muy silenciosa

21

- Una brisa ligera y una mariposa que se posa en un sauce llorón:
La mariposa.
Tristeza que se va.
Te quiero mucho.
- Una caída de un rayo en la noche:

Noche en silencio.
El poderoso Zeus
ha despertado.

Este haiku también fue modificado:

Noche en silencio.
El poderoso Zeus
rasga iracundo.

- El miedo que provoca mirar un claro de luna entre nubes que se desplazan:
Luz junto a sombras
que desgarran mi calma
¿dónde estás, mamá?

El haiku fue modificado:

Plata de luto
que desgarran mi calma
¿dónde estás, mamá?

Y volvió a modificarse el haiku una última vez, quedando así:

Monstruo de plata
que desgarras mi calma,
¿dónde estás, mami?

Este último haiku es el que he elegido para ilustrar. Dicha ilustración está en el anexo 3.

Finalmente creé un haiku propio, basado en mi propio intertexto e inspiración personal. El haiku es el siguiente:

Dentro del bosque
la espada oxidada
llora en soledad.

Mas el haiku sufrió una modificación:

22

En el gran bosque
la espada oxidada
llora en soledad.

La inspiración de este haiku son los cuentos populares (la espada es algo fantástico, el bosque es un lugar mágico muy recurrido en los cuentos de hadas). El tópico del *Tempus fugit* y del *Carpe Diem* también están presentes en este haiku, ya que el bosque es la reconstrucción de la vida alrededor de algo muerto como es una espada oxidada (*Carpe Diem*). La espada oxidada representa batallas del pasado (*Carpe Diem*). Llorar en soledad significa el sufrimiento por el pasado, y las antiguas batallas que aún nos hieren. El tiempo pasa muy rápido y hay cosas que nos siguen atando a algún momento que vivimos y nos perseguirá hasta nuestra muerte (*Tempus Fugit*).

Gracias a las indicaciones de la profesora y al proceso del taller de escritura creativa había conseguido crear un haiku de creación propia.

23

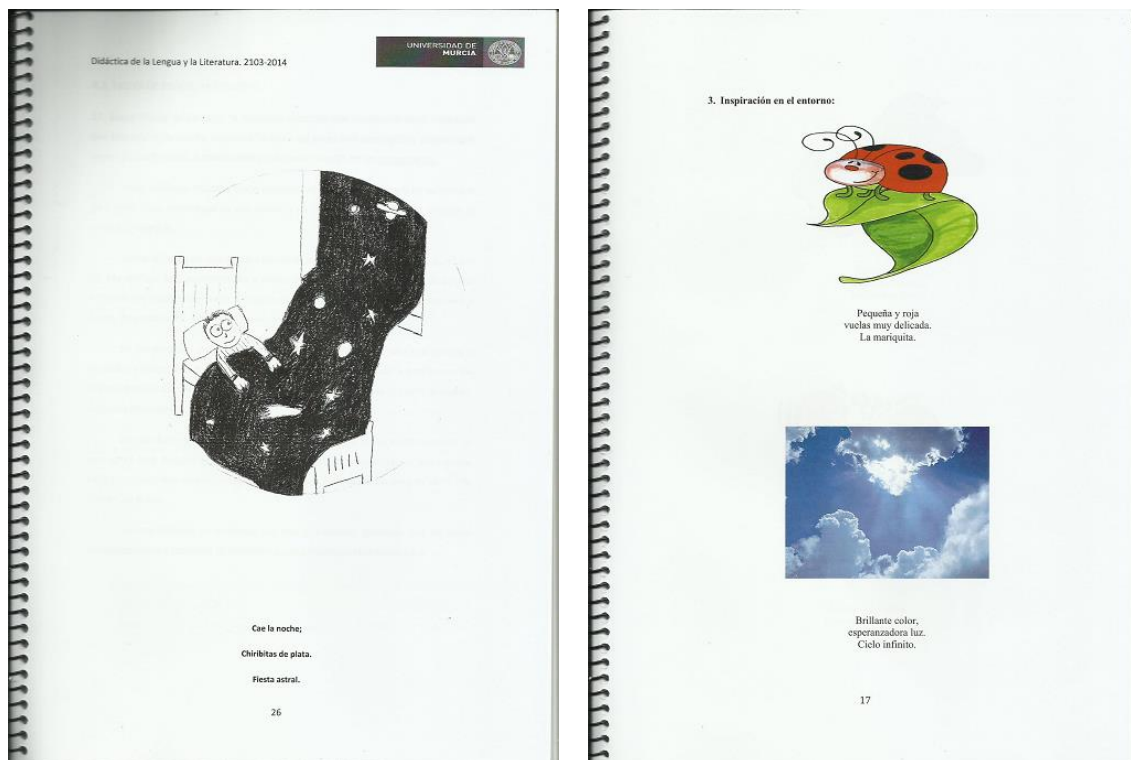


Figura VII.15. Portafolios de los alumnos del Grado

7.2.20.1.2. Selección de leyendas líricas (y pintura) y portafolios

	
- La fría y amarilla sombra del granado hacen del invierno un guiño alegre y temprano a la primavera. (Emilia Morote Peñalver)	- Puente de piedra: testigo vivo y longevo de tu devenir. (Emilia Morote Peñalver) - La amistad es el puente que nos une llenando nuestras vidas; el respeto y la

- <i>El otoño endulza de amarillo la fría blancura de la soledad.</i> (Emilia Morote Peñalver)	<i>honestidad hacen pétreos sus cimientos.</i> (E.M. C. G.)
	
- <i>La amplitud de la mirada que atraviesa el túnel del tiempo hecho piedra.</i> (Emilia Morote Peñalver)	- <i>Siempre en mi jardín, me recuerdas que me hago mayor en cada otoño.</i> (K. R. G.) - <i>Como a ti, me nutren mis raíces invisibles, profundas, ancestrales.</i> (A.I. C. G.)
	
- <i>El río despide ecos fantasmales de las rocas.</i> (Emilia Morote Peñalver) - <i>En las paredes del río, quedaron tus</i>	- <i>Cansadas del eco frío, las palmeras mostraron al mundo sus hermosos dátiles.</i> (Y. M. C.)

<i>promesas. (A. F. G.)</i> - <i>El camino no te convence porque no ves el final. Créeme, lo mejor está por llegar. (E. M. A.)</i> - <i>Los ríos consumen el billete de ida olvidándose del de vuelta. (M.D. G. H.)</i> - <i>Los recuerdos viajan por su cauce y, en la lejanía, es posible el olvido. (E.M. C. G.)</i>	- <i>La paz del valle nos transporta, con sosiego, hasta el infinito. (P.J. I. Z.)</i> - <i>Brillante sendero que eclipsa la cima efímera: la vida. (I. L. R.)</i> - <i>Dulce y cálido paraíso donde el silencio te acaricia. (N. C. G.)</i>
	
- <i>Negros ecos del pasado como preludio de un presente huero. (Emilia Morote Peñalver)</i> - <i>Intrépido umbral que desafías al mundo para evocar las legendarias minas de vida. (E.M. C. G.)</i>	- <i>El árbol es el diálogo del cielo y la tierra sobre la muerte. (B. F. S.)</i> - <i>Robusto árbol, anciano del bosque que, en solitario, diriges las melodías del cielo. (E.M C. G.)</i>
	

- <i>Tránsito continuo de almas trabajadoras.</i> (N. G. J.)	- <i>Lucho por descifrar los códigos del mar.</i> (B. F. S.) - <i>Siempre son claros los recuerdos de niñez que tienen olor a mar y a mejorana. En mis recuerdos, corro todavía por las veredas con un sol en la frente y otro en el pecho.</i> (A.I. C. G.)
	
- <i>La vida endulza con colores praderas de nostalgia</i> (J.C. G. L.) - <i>La vida, si sabes cómo mirarla, es agradecida; sencillamente, siente sus colores.</i> (D. G. L.)	- <i>¡Me voy a la vida; dejo todo mi equipaje!</i> (J.C. G. L.) - <i>Miles de historias huyen para alcanzar un final feliz.</i> (L. A. C.). - <i>Ábrete camino y encontrarás tu destino.</i> (B. R. B.) - <i>Tus sueños guardados en maletas hasta el final del viaje, cuando ya no necesitas equipaje.</i> (N. C. G.) - <i>¿Qué maleta elijo si mi futuro está tan negro?</i> (T. M. M.)

	
- <i>El reloj no quiere sentarse a esperar junto a ella. (E. M. A.)</i> - <i>Agradecidos somos con la vida cuando no dejamos vacíos los vagones del destino. (E.M. C. G.)</i> - <i>Su soledad escondida tras los libros. (R.M. L. G.)</i> - <i>Siempre recordó más cosas de las que vio. La lectura fue su gran viaje. (S. G. R.)</i> - <i>La distancia se acorta por los raíles del tiempo. (B. F. S.)</i> - <i>Aquel viaje tenía algo en común con la historia que llevaba entre manos: principio y fin. (M.D. G. H.)</i> - <i>Leyendo espero en este tren que es la vida. (N. G. B.)</i> - <i>Ni siquiera sabía que vivía; ahora que muero, sé que estoy viviendo. (A.I. C. G.)</i>	- <i>Con la llegada de la noche, la luna va mordiendo al sol. (B. R. B.)</i> - <i>Se construyó su propio barco a la espera de que ella abriera los ojos para echarse a la mar. (D. G. L.)</i> - <i>El sol asoma su rostro tras el horizonte oyendo el sonido del agua y el faenar de los hombres. (A.J. L. M.)</i> - <i>Las luces del ocaso son ofrendas de luz que iluminan a los descreídos. (T. M. M.)</i>



- *La guerra ahoga las ilusiones y hace de los gritos de alegría estertores.* (Emilia Morote Peñalver)



- *El amanecer trae consigo rayos de esperanza.* (A.J. L. M.)

- *Frente a la ventana, un grito mudo y solitario.* (I.M. N. S.)

- *La soledad entra por la puerta y salta por la ventana.* (P. J. I. Z.)

- *El silencio se rompe con el rayo de luz del amanecer.* (I. L. R.)

- *Tras tu gran baile, te pagarán con la soledad del hotel.* (K. R. G.)

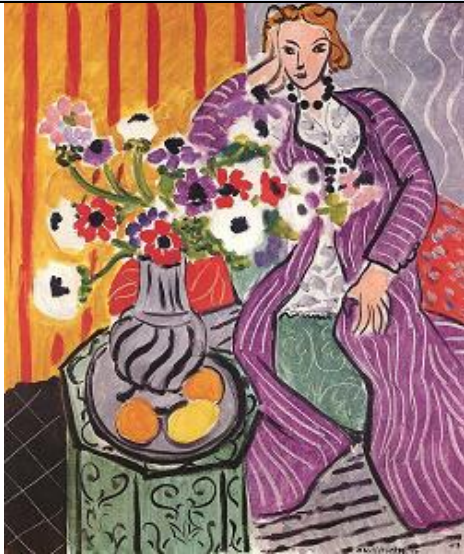
- *Cuando dejó de esperar, pobló de infinitas posibilidades su horizonte.* (A.I. C. G.)



- *El fuerte olor a humedad de mi habitación veraniega, el perfume de*



- *El sol ilumina el descanso. Sueños de placer sereno.* (Emilia Morote Peñalver)

<i>lavanda de los armarios y ese aroma dulzón de la ancianidad cuando plantaba besos en tus blandas mejillas. (A.I. C. G.)</i>	<i>- Ni el más placentero sueño podrá cambiar esta cruda realidad. (D. G. L.)</i>
	
<i>- Te cambio el rocío de tus ojos por un arco iris invertido en tu rostro; el desprecio, por besos; empujones, por versos. (E. M. A.).</i> <i>- La soledad se tinta de vivos colores para dejar a un lado los malos humores. (Y. M. C.)</i>	<i>- El miedo se apodera del cielo. Gigantes de aire. (R.M. L. G.)</i> <i>- El poder de los fuertes: minucias del pueblo. (C. P. T.)</i> <i>- En los ecos de la guerra, el vencedor se cree gigante. (A.J. L. M.)</i>
	
<i>- El sol se ha enfurecido. ¿Quién te mandó apagarlo con tu risa? (E. M. A.)</i>	<i>- Navegaré sobre lo imposible hasta llegar a lo inalcanzable. (L. A. C.)</i>

- <i>Pase lo que pase, siempre habrá un paraguas que quite la pena del llanto.</i> (M.D. G. H.) - <i>Un parque, un banco, una caricia, un beso, un “te quiero”... un paraguas.</i> (K. R. G.) - <i>No importa que llueva si estoy cerca de ti.</i> (N. G. J.) - <i>Equivocado está el cielo si cree que, al llorar, nublarán y humedecerá sus corazones.</i> (N. C. G.)	- <i>“... y fueron felices y comieron perdices”. FIN. Y, ahora, príncipe, márchate, que ya nadie escribe lo que tengo que hacer.</i> (E. M. A.)
 - <i>Las aguas heladas de las cataratas dejan el vértigo congelado.</i> (Emilia Morote Peñalver)	 - <i>Cuando eres niño, nada importa si eres feliz.</i> (A. F. L.).

	
- Aunque pierdas la esperanza, siempre habrá quien teja tus sueños. (C. P.T.) - Cada noche, en el mundo, se tejen ovillos de mentiras que iluminan más que la propia luna. (M.A. M. S.) - Entre costura y costura, toda una vida; únicamente la luna velará tu nuevo camino. (C. G. P.) - La luna que te haga soñar te dará un buen despertar. (R. R. M.) - Cuando tejemos nuestras vidas, confeccionamos nuestro propio destino. (P.J. I. Z.) - Más vale tejer sueños que bordar esperanzas. (A.I. C. G.)	- Yo os cuidaré, y la suerte vendrá sola. (C. P. T.) - La suerte está echada; sólo queda esperar. (D. G. G.) - Tanto la regó, que la suerte le acompañó toda su vida. (J. G. C.) - Se imaginaba regando su suerte por si algo cambiaba de una vez. (I.M. N. S.) - De uno mismo depende el futuro. (N. G. J.) - La vida no es un juego de azar. (N. C. G.) - No me hace falta un campo de tréboles a tu lado; ya soy afortunada. (S. M. G.) - Grande es mi suerte, pues paciente la cultivo. (A.I. C. G.)



- Aunque corten mis alas y el cielo desaparezca, seguiré cantando a la libertad. (L. A. C.)

- Belleza natural cercada. (D. G. G.)

- Las verdaderas jaulas se encuentran en el interior de las personas. (J. G. C.)

- El enamorado es aquel que, entre la grandiosidad del mundo, se queda encerrado en propia jaula. (N. C. G.)

- No sabes qué es la soledad hasta que no te hacen preso de ella. (M.A. G. S.)

- La naturaleza te otorgó la libertad; el ser humano te arrebató tu dignidad. (M.P. G. M.)

- Coge el material adecuado y pinta la mejor versión de tu vida. (B. R. B.)

- Si no es coherente, ¿qué más da, si, en tu universo, tiene sentido? (E. M. A.)

- El arte nos brinda pinceladas de felicidad. (R.M. L. G.)

- Cada uno tiene en sus manos el color de sus días. (S. G. R.)

- Pintaba su mundo gris de colores vivos y fantasía. (I.M. N. S.)

	
- Cuando el mundo sin ti solo es escarcha en la piel. (B. R. B.) - Aunque hacía esfuerzos por destacar, como la gota, quedó en el olvido. (D. G. L.) - Belleza serena, me atrapas y, en tu sosiego, siento próximo el umbral, verde esperanza. (E.M. C. G.) - De verde se visten los campos con la llegada del rocío. (K. R. G.)	- Somos levedad sobre un mundo gris, turbio y frío. (P.J. I. Z.) - Recorre el mundo aunque el camino sea estrecho. (N. G. J.) - Soñaba que volaba; estaba tan “volada”, que tropecé con el suelo. (S. A. L.)
	

- <i>Luna llena: ojo nocturno testigo de los enamorados.</i> (M.A. M. S.) - <i>Luna errante que ilumina el lado oscuro del mundo.</i> (D. G. G.) - <i>Aun estando lejos, si se sueña, se alcanza. Lo pequeño también tiene su grandeza y está más cerca de lo que pensamos.</i> (M.D. G. H.) - <i>Cuando se es feliz, la luna refleja el brillo de tu rostro en un espejo eterno.</i> (T. M. M.) - <i>La luna nos mira mientras nos embarga su misterio.</i> (N. G. B.) - <i>Luna, testigo fiel de nuestras noches a solas.</i> (N. G. B.) - <i>Busca la luz de tus ojos, pero me confundí, porque eran la luna.</i> (S. A. L.)	- <i>Gotas de dolor hieren mis mejillas.</i> (A. F. G.) - <i>Las lágrimas escapan del nido de sus ojos.</i> (R.M. L. G.) - <i>Las lágrimas negras lloran el triste destino.</i> (K. R. G.) - <i>Mis lágrimas vuelan como pájaros que anidan en la esperanza de encontrarte.</i> (N. G. B.)
	
- <i>Consumida estoy por una sociedad</i>	- <i>Es bello luchar por tus sueños.</i> (C. P. T.)

<i>maquillada de falsa vitalidad. (L. A. C.)</i>	
	
- <i>Pies de plomo en tan fina rama. (D. G. G.)</i>	- <i>La delicada belleza de las flores dura el instante de una mirada. (K. R. G.)</i>
	
- <i>No importa cómo lo pintes; siéntelo. (M. B. C.).</i> - <i>En un mundo de tristeza, decidió mirar a su izquierda, donde latía la respuesta. (C. G. P.)</i> - <i>Hay una forma de odiar y mil maneras de querer. (J. G. C.)</i> - <i>Cuando el arte está en tu interior, es la</i>	- <i>No me des las buenas noches; no deseo contar ovejas, sino los lunares de tu cuerpo. (A. F. Q.)</i> - <i>Noches de sueños, mañanas de retos. (S. G. R.)</i> - <i>Soñar, despierto o dormido, pero soñar siempre. (M.D. G. H.)</i> - <i>Cuando no podía dormir, la ovejita</i>

<i>magia que te hace feliz. (R. R. M.)</i> - <i>Levantarme cada mañana para dedicarme a ti es lo único que da color a mi oscuridad. (K. R. G.)</i>	<i>contaba pastores. (D. G. L.)</i> - <i>Si construimos nuestro mundo sobre nubes de algodón, ¿conseguiremos la felicidad? (P.J. I. Z.)</i> - <i>Insomnio. La mejor manera de descansar es tener la conciencia tranquila; me tocó contar ovejitas. (A.B. G. P.)</i>
	
- <i>Gioconda quiere ser Afrodita; exuberante, emerge del mar como la nueva diosa del amor. (E.M. C. G.)</i>	- <i>Aguardaba impaciente la noche esperando a su ruiseñor: melodía para enamorados. (C. G. P.)</i>

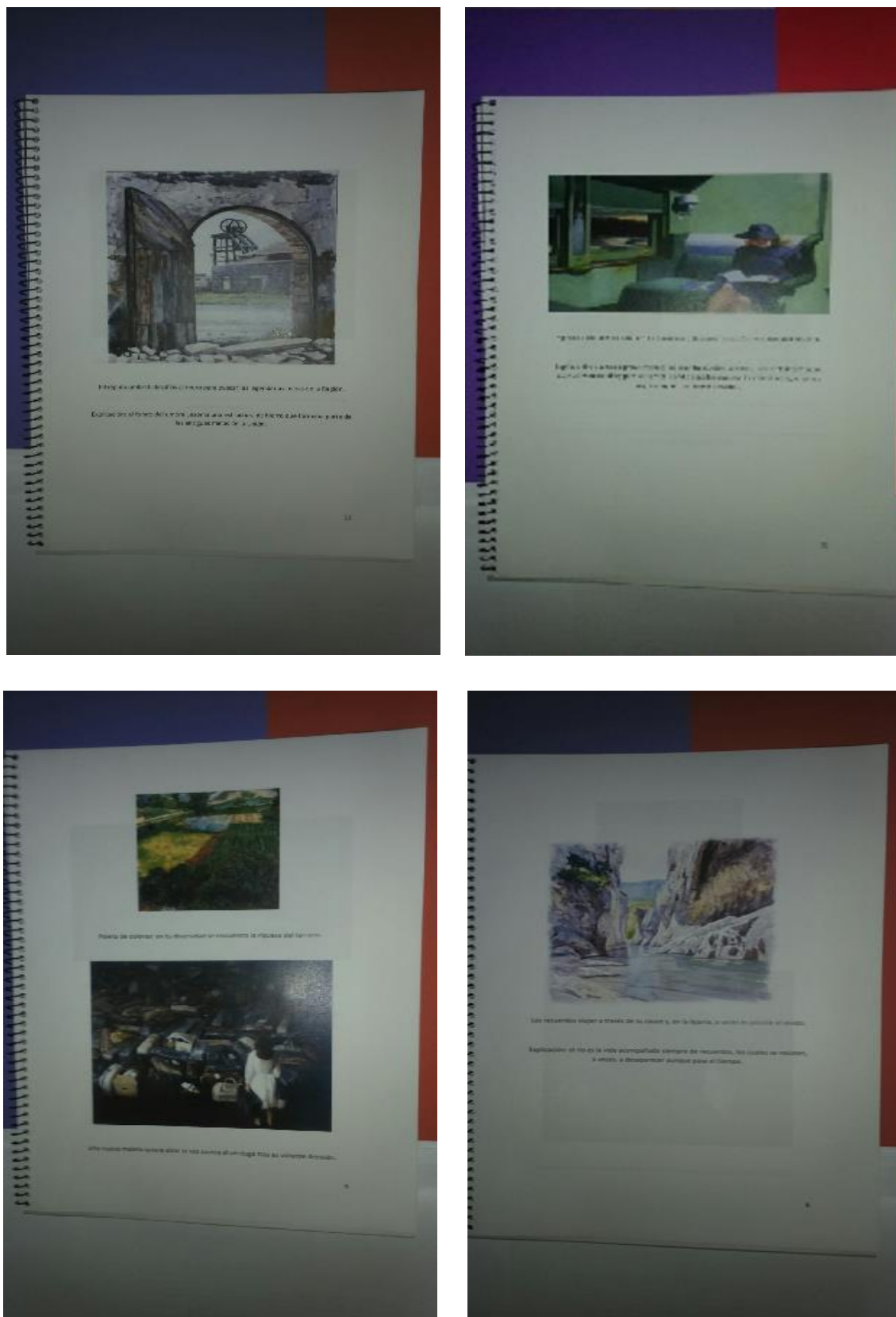


Figura VII.16. Portafolios de los alumnos del Grado

7.2.20.1.3. Selección de microcuentos y portafolios

Le sobraban los besos y le faltaba su amor; su hombre nunca estuvo allí.

(J.C. G. L.)

Era una mañana fresca. Mis ojos se abrían buscando, en vano, los tuyos. Presa pasiva de mi pena, arrastré los pies hasta el patio con la intención de compadecerme de mí misma. En mi rosal, una lágrima de rocío temblaba, delicada, conteniendo toda la belleza del planeta. Tanta belleza, tanta, que, en ese orondo y gélido oráculo, aún nos veía juntos. Y esa fue la gota que colmó el vaso.

(A.I. C. G.)

EL ADIÓS

Era otoño. No recuerdo el día, pero algo trágico ocurrió. De regreso a casa, un centenar de personas perdieron su vida. Sus maletas cargadas de recuerdos quedaron inmóviles; con ellas, sueños rotos.

(A. F. L.)

En una vieja casa, vivía un hombre que se pasaba el día leyendo y, por circunstancias, no creía en la felicidad más allá de las escrituras. Un día, decidió ir a un parque a hacer lo que siempre había hecho: leer. Estaba inmerso en una de las aventuras que el libro relataba cuando apareció una niña y le entregó una flor. En ese momento, experimentó algo que nunca había tenido lugar en su corazón y pudo saber que la felicidad existía y que podía encontrarla en las personas. A partir de entonces, todos los días iba a ese mismo banco a compartir las historias que sabía con los niños que jugaban.

(L. A. C.)

Cerré la puerta y cogí mi maleta. Habían acabado los exámenes y era el momento de disfrutar del ansiado verano. Comencé a probarme bikinis, pantalones cortos y camisetas del año anterior; mi maleta estaba llena de color. Es lo que tiene el verano, que proporciona alegría en cada pequeña cosa, hasta en ti. Tú estabas lleno de verano, a veces, tostado por fuera, pero siempre bien hecho por dentro. Yo quería salir, bailar y disfrutar con mis amigas, a las que no veía durante el resto del año. Y así hice. Cuando comenzaron las lluvias y la gente cambiaba su ropa de armario, yo volví a buscar mi abrigo en ti, pero ya no estabas; habías cosido las heridas con las cuerdas de tu bañador rosa.

(B. R. B.)

Las once de la noche. Suena el timbre. Tras la puerta, tú, tan dulce y descarado como siempre. Sin mediar palabra, me quitas la ropa. Las sábanas tiemblan; la almohada grita. Mi felicidad se esfuma en un suspiro; tú te despides como cada día: “El cheque está sobre la mesa”.

(R.Mª. L. G.)

Entonces, él se dio la vuelta y siguió su camino. Ella se quedó allí plantada, deseando que volviera. Esperaba un milagro.

(M. B. C.)

Desde pequeño, intenté volar, mover mis alas de forma especial y lucir mi pelaje como si fuera el más bonito del mundo. Yo quería ser diferente, el mejor. Una mañana me acerqué a una casa que olía especialmente fuerte, me posé en la ventana, pero mi cabecita tropezó con aquel hedor. Cuando volví con mis amigos, todos me felicitaron; tenía la cresta más bonita del mundo. Pero, a la mañana siguiente, quise ver esa belleza reflejada en el río y observé que aquel pajarito desapareció y no era sino el reflejo de lo que nunca hubiera querido ser.

Calado hasta los huesos, espero mi juicio. Llegó con talante serio y, en mi mejilla, posó ese beso que determina la historia.

A ella le encantaba pasar las madrugadas con él, pero, al llegar el día, el despertador siempre los separaba. Así, entre sueño y sueño, construyó su vida sentimental.

(S. G. R.)

Aunque apagara las luces y bajara las persianas, aunque cerrara las ventanas y los ojos, seguía allí.

(B. F. S.)

Tanto la embaucó el sonido del mar, que acabó perdiéndose entre las olas.

(C. G. P.)

Como un volcán, él estalló, entró lleno de rabia y lo destrozó todo. Pablo dejó sus deberes y se encerró en el armario; aterrado, no quería que papá le pegara a mamá. María, frágil como una muñeca de papel, se echó a llorar.

- ¡Pedro, relájate; Pablo se va a asustar!

- ¿Que me relaje? ¿A dónde vas a sí? ¿Qué haces maquillada?

Corrió hacia la habitación, pero no llegó a tiempo. Desde ese día Pablo no volvería a recibir un beso de buenas noches, su preferido.

(M. M. R.)

Valentina despertó aquella noche, cuando la luz brillaba sobre la inmensa oscuridad. Estaba algo confusa, pues había tenido un sueño. En él, tenía el poder de volar y flotaba sobre las nubes.

De repente, le llegó el mensaje de autoritario padre: Valentina, ya es hora de crecer. Eres una mujercita educada y culta, deja esas niñerías y compórtate como debes.

Así le llegaba la voz del padre cada vez que Valentina cogía sus libros de hadas, duendes y magia. Un día, tanto soñó, que se elevó en el globo de la imaginación y no la pudieron bajar más.

Feliz en sus brazos duermo. Un tacto que me pertenece sólo en el silencio de estas cuatro paredes, donde libre me siento. Muero si no vengo y muero cada día cuando, hipócrita, acaricio y beso. Despierto a media noche. La luz encendida del pasillo me muestra una alianza tirada en el suelo. Desorientada la miro mientras mi conciencia llora: Lo siento, lo siento.

(E.M. C. G.)

La oscuridad me envolvió en mitad del bosque, y solo pude escuchar el ruido de las ramas de los árboles, agitadas por el viento. Empecé a correr por un sendero lleno de piedras hasta que llegué a un abismo que me separaba de mi hogar. El puente estaba roto. Escuché a mi madre gritar mi nombre. Abrí los ojos y me encontré rodeada de la gente que quiero en el hospital. Con un suspiro, comenté: No estoy sola.

(I. L. R.)

Estábamos muy nerviosos porque había llegado el día. Cogimos el avión y partimos a París. Al llegar, habíamos perdido nuestra maleta. Cogidos de la mano, sonrientes, recorrimos la ciudad derramando felicidad.

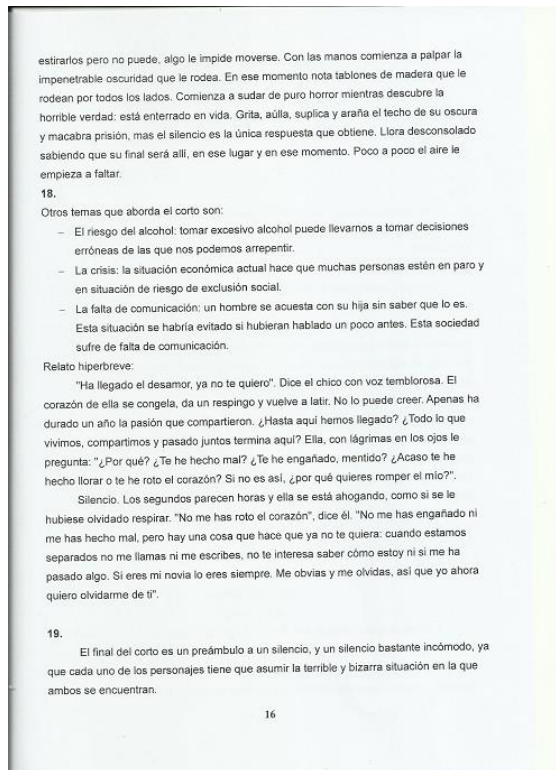
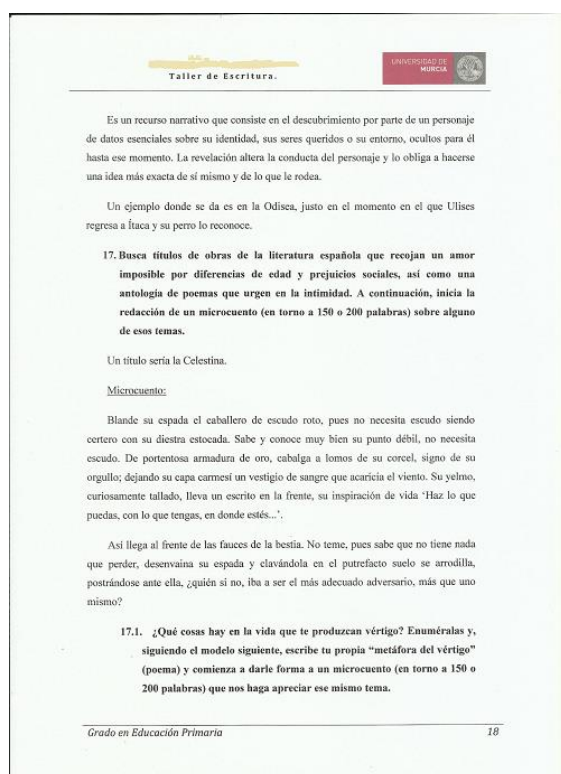
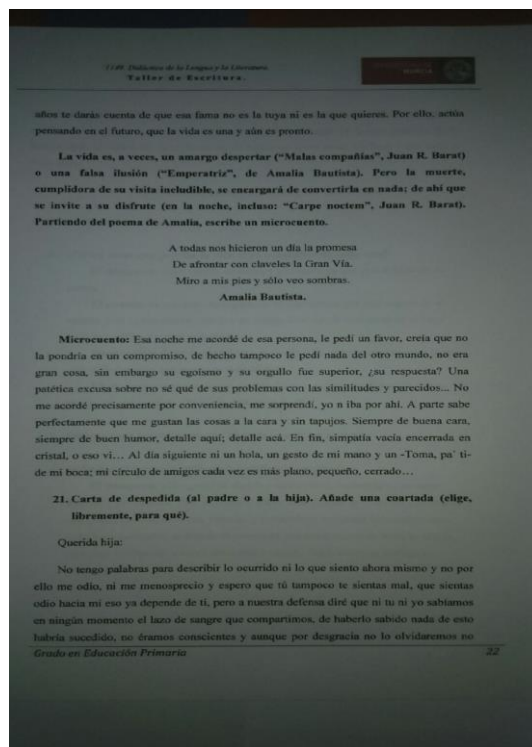
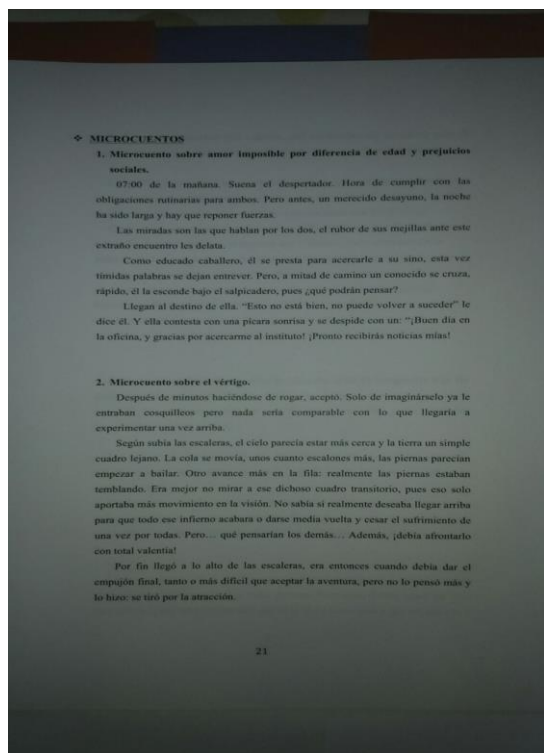
(I. L. R.)

Estábamos tan acostumbrados a pasear bajo el sol, que un día el cielo, cansado de ser testigo de nuestra historia, se nubló. Pensó que, quitándonos la luz, conseguiría apagar nuestros corazones. Lo que no imaginaba era que, en la oscuridad, los veríamos brillar con más intensidad. Y, así, intentándolo sin parar, el sol nos hizo vivir un invierno eterno. Y nosotros, para no pasar frío, nunca dejamos de abrazarnos.

(N. C. G.)

El príncipe murió buscando a su princesa, sin darse cuenta de que, antes de empezar a buscarla, ella ya estaba allí.

(J.L. G. L.)



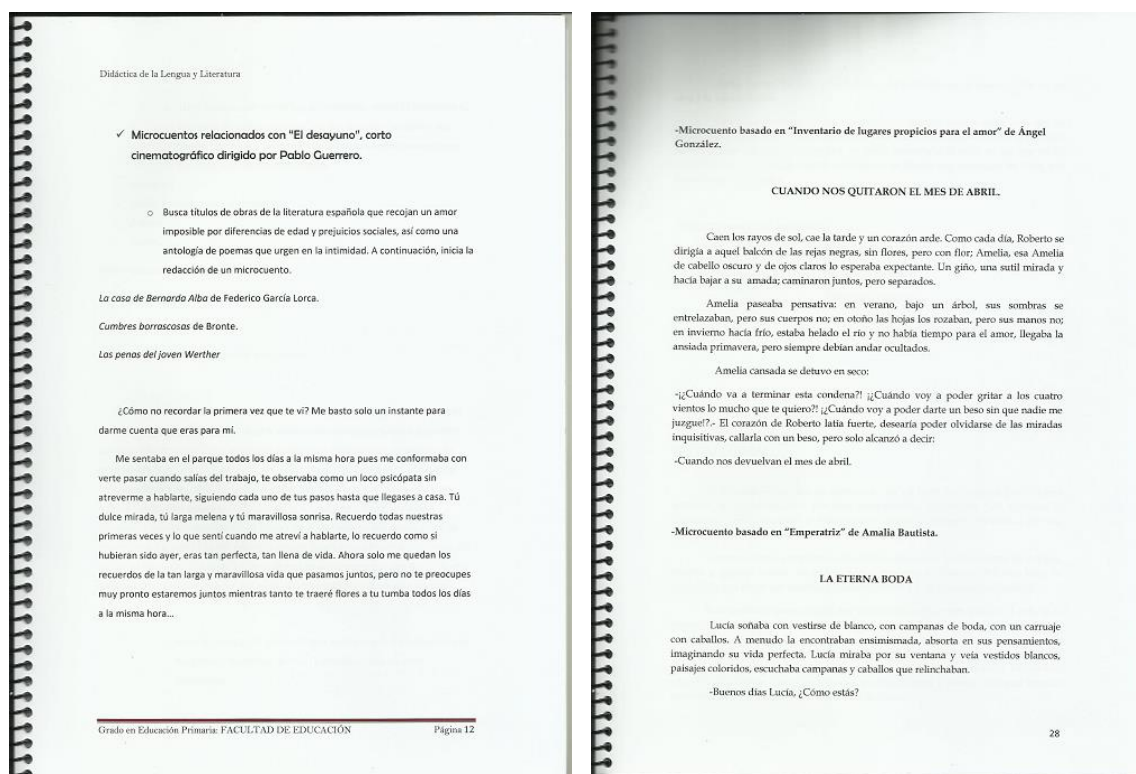


Figura VII.17. Portafolios de los alumnos del Grado

7.2.20.1.4. Selección de mitos, cuentos, leyendas o clásicos con aleyuys y portafolios

Blancanieves y los siete enanitos
1. Una bruja mala al espejo miró y algo malo descubrió.
2. Como quería ser la más bella, ordenó al cazador que matara a la doncella.
3. El buen cazador mató un jabalí que dejara a Blancanieves vivir.
4. Tras una larga noche de huida,

<i>en una pequeña casa encontró su guarida.</i>
<i>5. Cuando entró, la casa sucia estaba; no sabía que siete enanitos la habitaban.</i>
<i>6. Los siete de trabajar venían cuando vieron que la joven dormía.</i>
<i>7. La bruja al espejo preguntó y la imagen de Blancanieves apareció.</i>
<i>8. Cuando la bruja se enteró, una manzana envenenó.</i>
<i>9. Como cada día después de comer, a la mina se fueron hasta el anochecer.</i>
<i>10. Rubíes, zafiros y esmeraldas cargaban siempre a sus espaldas.</i>
<i>11. La bruja se convirtió en anciana para darle la mortal manzana.</i>
<i>12. Los animales desmayada la vieron y a avisar a los enanitos fueron.</i>
<i>13. Estando Blancanieves dormida, los enanitos lloraban su despedida.</i>
<i>14. Al llegar, el príncipe un beso le dio; a la bella joven del eterno sueño despertó.</i>

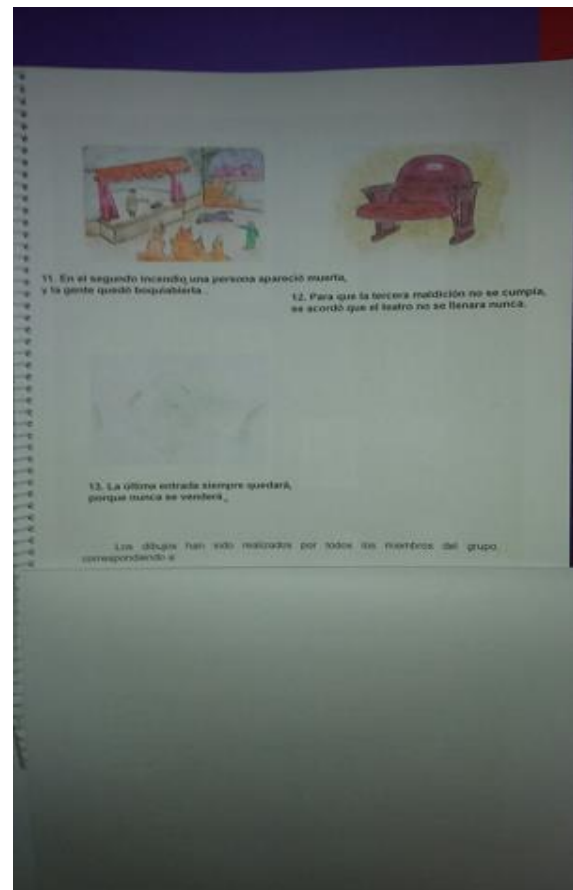
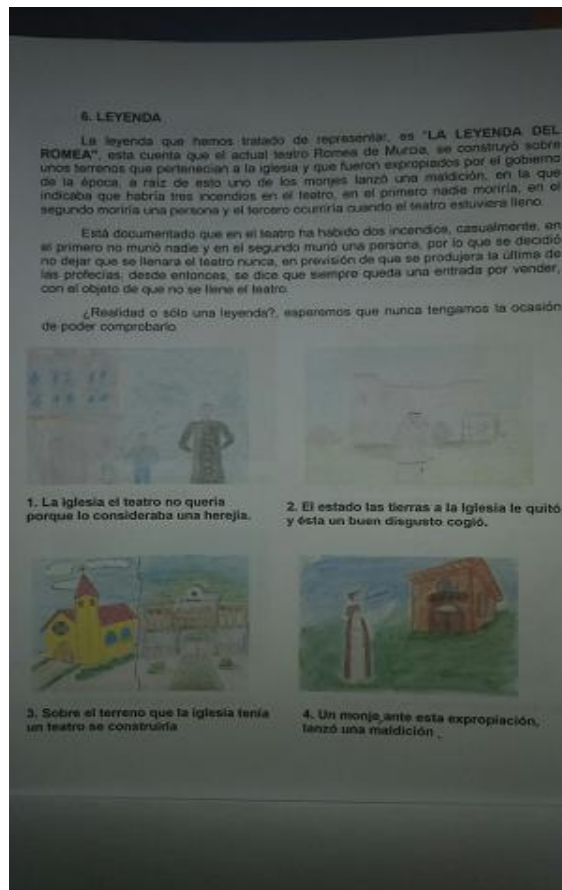








Figura VII.18. Portafolios de los alumnos del Grado y mitos, leyendas y clásicos con aleluyas

7.2.20.1.5. Selección de storyboards y portafolios

Introducción: vemos en escena una víctima de bullying que sufre, día a día, el abuso físico y, por lo tanto, emocional, del resto de compañeros de aula (en este caso le lanzan bolas de papel, para molestarle). El alumno sale huyendo, despavorido y atemorizado, piensa que hasta ahí ha llegado todo.

Nudo: el alumno se ve en un callejón sin salida, pues al llegar al aseo de chicos, se da cuenta de que el “matón” de clase le persigue, con actitud violenta.

Desenlace: el alumno se encierra en un W.C., mientras que el “matón” golpea la puerta exigiendo que abra. Del miedo por una posible paliza, el alumno se tira al vacío por la ventana del aseo, falleciendo en el acto.

Se sientan en una mesa.
 -Lourdes: Bueno chicos, ¿qué tal os va?
 -Serafín: Pues bueno... bien. Estoy haciendo el máster de investigación e innovación en educación infantil y primaria.
 -Silvia: Yo estoy de profesora en un colegio privado.
 (Serafín coge el móvil)
 -María: Yo estoy trabajando en Zara y con la oposición poco a poco.
 (Silvia coge el móvil)
 -Lourdes: Yo estoy preparándome la oposición.
 (María coge el móvil)
 (Lourdes observa la situación y termina por coger el móvil)

Se abre plano y se acerca a cada mesa, toda la cafetería está con el móvil
 // Choque // (dos personas sin identidad)
 Toda la cafetería continúa con el móvil.
 Se acerca plano a la mesa.
 Los cuatro se levantan.
 -María: Bueno, me ha gustado mucho volver a veros.
 -Lourdes: Sí, a mí también.
 -Silvia: A ver si nos vemos pronto.
 -Serafín: ¡Eso! Bueno, pues hasta pronto.
 Cada uno se va por su lado.
 Créditos a móvil.

Figura VII.19. Portafolios de los alumnos

7.2.20.2. Investigación. Juego intertextual

La imagen que se relaciona con el poema de "el desayuno" es la de una pareja enamorada tumbada en la cama, llenándose de besos, mientras se dicen estas palabras al oído.

La imagen que se refleja en el poema de "el puente", es el de un puente que separa a una pareja y que impide que estos estén siempre juntos, pero el amor es tan grande que no importa la distancia, esta pareja siempre estará dispuesta a atravesar un puente si es necesario para estar juntos.

- Buscamos y seleccionamos versos de otros autores que tengan que ver con el sentimiento amoroso y con esa percepción vital que aparece en los poemas (por similitud o contraste), entre los que se pueda establecer la conexión: descubrir la herencia, el dialogo, el homenaje, la recreación, la cita...

El poema de "El desayuno" tiene una similitud en algunos de los versos con el poema 15 recogido en "Veinte poemas de amor y una canción desesperada" de Pablo Neruda.

Me gustas cuando dices tonterías (EL DESAYUNO)	Me gustas cuando callas porque estás como ausente (POEMA 15)
En estos dos versos podemos ver la similitud con la que empieza el primer verso con un tono sentimental y de amor.	

En los dos últimos versos el tono de ambos poemas es muy distinto.

"Tengo un hambre feroz esta mañana. Voy a empezar contigo el desayuno" (EL DESAYUNO)	Distante y dolorosa como si hubieras muerto Una mirada entonces, una sonrisa bastan. (POEMA 15)

El poema de "El puente" guarda una relación con el poema de "El puente" de Mario Benedetti al hablar del puente que separa mundos y personas.



- Buscamos pinturas que puedan ilustrar la interpretación dada o que contengan elementos de los poemas. Selecciona y explica el enlace con el texto.



Esta imagen la podemos relacionar con este poema de "El desayuno", ya que nos habla de un amor más carnal que lo vemos, sobre todo, en los últimos versos.



Esta imagen también refleja muy bien el sentimiento de amor que se transmite en el poema de "El desayuno", un amor de una pareja alegre y divertida.

Esta imagen refleja muy bien lo que transmite el poema de "El puente", ya que es un amor que por encima de todo está dispuesto a siempre encontrarse y siempre estar juntos.

- ¿Qué referentes literarios encuentras (intertextualidad)?

"El desayuno": en este poema encontramos una clara intertextualidad con el "Poema 15" de Pablo Neruda, recogido en *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*. Esta intertextualidad se puede observar en el primer verso de ambos poemas.

Además, este poema también guarda relación con el cuento de *Caperucita roja*, esto lo podemos observar en los últimos versos, "tengo un hambre feroz esta mañana"

"El puente", presenta un intertexto del poema de Mario Benedetti "El puente". Ambos poemas hablan de un puente que separan vidas pero que siempre encontraremos algo nuevo al final del mismo, al igual que siempre habrá alguien que nos espera.

- Haz una versión diferente de dos de los poemas.

"El puente"

Me alegro que nos separe un puente

Para no volver a verte,

Verte todos los días es una agonía

Que se termina cuando se acaba del día.

¿Cómo decirte? que cuando te veo desaparecer

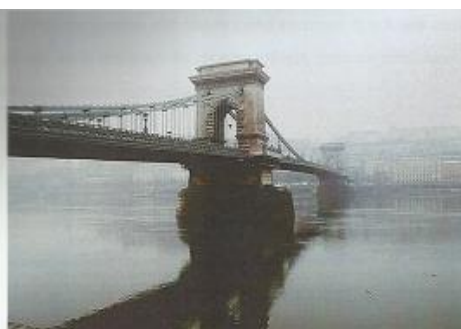
Los ojos se me nublan por qué no lo puedo creer,

No te volveré a ver.

La próxima vez que atraveses el puente,

No me encontrarás a mí,

Sino una simple carta, que dirá:



Para la explicación de "En el supermercado" he decantado por la siguiente imagen. Este marco representa la doble imagen que se presenta en el poema: una pequeña al inicio del mismo, cuando el hombre la domina, y la mujer grande cuando esta decide romper con la vida que tenía hasta entonces.



Contra remedia amoris:

Yo no soy de ese tipo de mujeres
incapaces de amor y de ternura.
Yo sé lo que es valor y lo que es sangre,
aunque odie el sacrificio y me repugne
la vanidad que nace en la violencia.
Quiero ser la mujer de un mercenario,
de un poeta o de un mártir, es lo mismo.
Yo sé mirar los ojos de los hombres.
Conozco a quien merece mi ternura.

Lo primero que nos llama la atención de este poema es que parece una declaración de amor directa y sencilla.

El título nos remite a la composición del poeta clásico Ovidio que se llama "Remedia amoris", es decir, "Remedios para el amor", en la que se pueden encontrar consejos para jóvenes con el fin de evitar el dolor que provoca el amor.

A este poema contestó siglos más tarde un poeta español, Martínez Mesanza, con un tono negativo y desilusionado, asegurando que el amor le daña y que la manera de que no duela es evitarlo. Su poema acaba con una dolida acusación: *ellas son incapaces de ternura*.

Poco más tarde, nuestra poetisa le contesta con palabras firmes y serenas en una auténtica declaración de amor, retomando este verso de Martínez Mesanza y dándole

2

una respuesta contundente: *Yo no soy de ese tipo de mujeres / incapaces de amor y ternura*.

Al comparar ambos poemas, se destaca el tono completamente diferente que utiliza Amalia Bautista: su poema está lleno de vida, está escrito con un tono seguro, que transmite mucha fuerza y confianza, expresando quién es y qué quiere con toda claridad.

Estamos acostumbradas a leer poemas amorosos de hombres y este poema escrito por una mujer y tan lleno de determinación nos parece la cara femenina de aquella poesía masculina que tenemos en la memoria.

Las figuras literarias que encontramos en este poema son las siguientes: polisíndeton (repetición de la conjunción "y" en el segundo, tercero y cuarto verso); antítesis ("amor" y "odio", situado en el segundo y cuarto verso); intrusión del autor ya que durante todo el poema aparece la primera persona del singular y epíteto situado en los dos primeros versos del poema.

El Premio:

Las hadas buenas fueron las culpables.
Cada vez que decía una palabra
salía una perla y un diamante
de su inocente boca. Su hermanastra,
que era fea y perversa como todas,
arrojaba una víbora y un sapo
cada vez que decía una palabra.
Con la primera pudo la avaricia
y terminó diciendo insensateces
con tal de enriquecerse. La segunda
enmudeció por evitar las náuseas,
y pasó por la joven más discreta

Al leer el poema hemos encontrado rápidamente la alusión al famoso cuento de Perrault "Las hadas", ya que la situación que plantea es exactamente la misma. Nos ha parecido que existe un contraste entre lo real que era la situación del poema anterior y lo simbólico que parece este poema, que al igual que los cuentos de Perrault utiliza elementos bellos y fantásticos para representar una situación. Sin embargo, el poema de Amalia Bautista nos transmite algo más: ella se está refiriendo a una situación real, a una vivencia cercana, quizá incluso a personas muy concretas, y utiliza el cuento como recurso para expresar un sentimiento personal causado por una experiencia propia.

En este poema nos llama la atención cómo la poetisa consigue expresarse con un lenguaje tan sencillo. El final del cuento cambia, creando un efecto de sorpresa en el lector e invitando a la reflexión.

Las figuras literarias que encontramos en este poema son las siguientes: analogía ("perla y diamante" en el tercer verso); metáfora ("Inocente y boca" situado en el cuarto verso); hipérbole ("arrojaba una vibora y sapo" verso sexto).

Figura VII.20. Portafolios de los alumnos del Grado

7.2.20.3. Poesía cotidiana o de la experiencia

Mi situación actual

Es triste pensar que cuando te gradúes
tendrás que marchar.
Es triste pensar que todo tu esfuerzo
para nada servirá.
Es triste pensar que quizás
a la cola del paro te sumarás.
Es triste pensar que tus sueños
nunca se cumplirán.
Es triste pensar que la sociedad
decaerá más.
Es triste pensar que esta situación
no va a mejorar.

Conversación espontánea

El otro día, con mi primo hablé.
Me di cuenta de lo comunista que es.
¡Ay perdón! De lo consumista que es,
tiene treinta años y lleva más de diez
con-su-mismo coche
con-su-mismo perro
con-su-mismo piso
con-su-mismo trabajo
ah no, de ahí ya lo han echado.

ENTRE REJAS

*Cada mañana, despierto con quejas.
La gente que me grita no tiene decencia,
pero ahora hay una pequeña diferencia,
esta vez, con motivos, pues estoy entre rejas.*



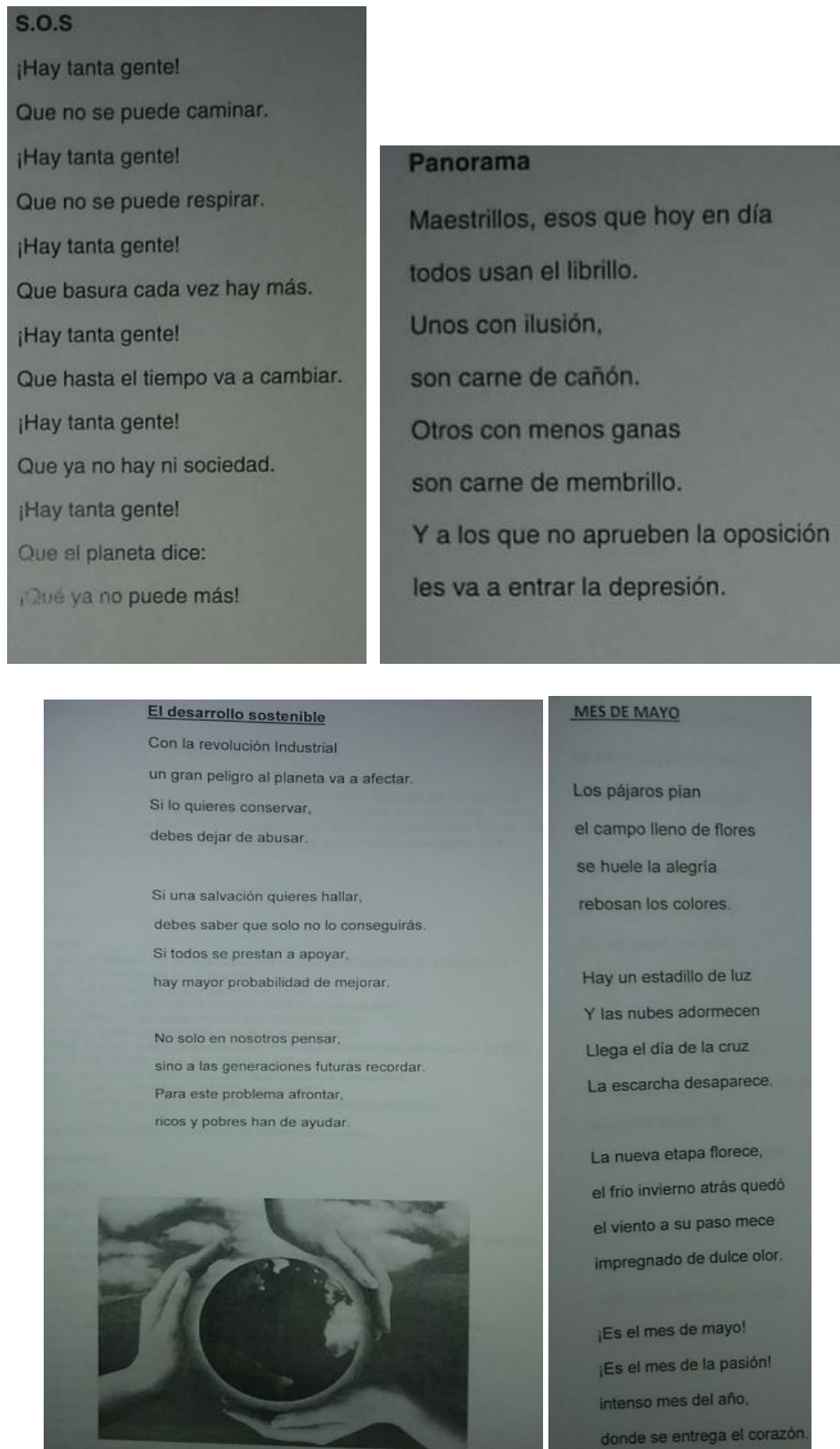


Figura VII.21. Portafolios de los alumnos del Grado

7.2.20.4. Valoraciones personales del taller de escritura en portafolios

VALORACIÓN PERSONAL:

Este taller me ha ayudado a la hora de sacar mi creatividad, dar luz verde a mis sentimientos y poder quedar aquí plasmados. Me ha llamado la atención la creación de este taller, de poder crear yo algo, porque anteriormente no había tenido la ocasión, y que guste a los demás lo que tú has hecho eso es algo que me satisface enormemente. Esta parte de taller individual es la que más me ha gustado, creo que se me da bien, así que seguiré escribiendo.

Además de eso, esta actividad ha servido para que en grupo podamos ayudarnos, cuando no sabes cómo acabar tu frase pides opinión al de al lado, pedirle que los lea a ver qué tal le parecen, o cuando te inspiras en ellos. El trabajo cooperativo es bueno cuando estás con un grupo a gusto y todas trabajan sin problemas, que es nuestro caso, por eso creo que por mi parte y por la de todas estamos muy contentas con los resultados obtenidos, porque vemos que nuestro trabajo ha sido valorado y recompensado.

Pensando ahora tranquilamente, veo que me ha ayudado en mi desarrollo personal este taller, ha despertado el entusiasmo por escribir, por crear, por imaginar, el cuál antes era inexistente, quizás porque lo desconocía. Me he quedado con ganas de seguir escribiendo, de ponerme una imagen delante y expresar lo que me transmite.

Ha sido una buena tarea, algo nuevo, interesante, llevadero, divertido. No encuentro pegas, todo cosas buenas. Gracias.

Opinión personal

Antes de hacer este taller de escritura no había hecho ninguno y la verdad es que antes de llegar a este momento no me había parado a pensar qué me había aportado este taller de escritura, es ahora cuando me doy cuenta de que me ha hecho pensar más allá de las cosas tangibles del mundo, que si miro con atención puedo llegar a ver más allá de las cosas superficiales y que esto no pasa solo con lo que puedo ver, sino también con lo que leemos, que muchas veces hay que buscarle un segundo significado a la literatura. Además, creo que es un trabajo muy interesante, porque somos nosotros los protagonistas, nos cambiamos de bando, pasamos de ser lectores a ser escritores, y para escribir hay que leer, además, llevé a cabo una práctica que fue pasearme por el monte pensando en literatura y tomar notas sobre qué podría escribir y pensé en una frase del *Quijote* “quien lee mucho y anda mucho ve mucho y sabe mucho” y que ojalá algún día pueda compartir los conocimientos y experiencias que este taller me ha aportado con mis alumnos y por supuesto llevar a cabo un taller de escritura menos extenso y por supuesto adaptado para ellos y con materiales que puedan ser de su interés.

En conclusión, creo que este taller ha sido, me ha servido para darme cuenta de que no solo tenemos que ser lectores pasivos que estamos acostumbrados a ser, podemos convertirnos en escritores, en los seres activos de una relación tan especial como la literaria.

Opinión personal:

En mi opinión el taller en general me ha parecido interesante. Es una forma diferente de trabajar en clase y desarrollar nuestra imaginación. Esto es algo realmente novedoso, ya que en la etapa en la que nos encontramos se nos pide poco que lo hagamos.

Este creo que ha sido uno de los motivos por los cuales nos ha costado tanto, y personalmente a mí, encontrar la inspiración y poder llevar a cabo una buena creación. A través de los microcuentos he conseguido, tras mucho trabajo, sacar ideas y momentos que me gustaría contar.

Creo que a pesar del cansancio y el estrés, el esfuerzo ha merecido la pena y hemos podido contemplar, a través de los haikus especialmente, sentimientos y pensamientos de nuestros compañeros que nos han permitido conocerlos mejor.

Finalmente me gustaría hacer una reflexión y una autocrítica. En mi opinión, si hubiéramos podido tener más tiempo para realizar este taller, podríamos haber conseguido creaciones mucho mejores y más trabajadas, ya que con la saturación de trabajo no he podido centrarme realmente en mostrar mis pensamientos.

VALORACIÓN PERSONAL DEL TALLER

Durante la realización del taller he aprendido a ver la vida de una forma más literaria y a buscar la inspiración en cualquier objeto o situación. Por las características de este curso siento que no he podido disfrutar el taller como me hubiera gustado, ya que hasta el último momento se nos exige el máximo esfuerzo en todas las asignaturas. Pero cuando estábamos en el taller compartiendo creaciones personalmente me sentía bien y relajada, por ello se agradece este tiempo que hemos dedicado a crear.

Por otra parte el hecho de compartir estas creaciones hace que nos conozcamos más entre compañeros, ya que yo podía saber de dónde es mi compañero de al lado pero leyendo sus haikus, por ejemplo, puedo saber cómo se siente y eso me ayuda a tratar con él de una forma más personal. En definitiva, pienso que el ambiente que se ha creado en el aula nos ha ayudado conocernos y querernos más. Personalmente me atrevería a decir que este taller nos ha hecho más humanos.

5. CONCLUSIÓN

Mediante la realización de este trabajo he comprobado la necesidad de trabajar la creatividad en la formación de futuros docentes, permitiendo la integración de la misma en las aulas, logrando el desarrollo de una cultura creativa y haciendo provocando en los discentes un desarrollo social y personal íntegro ya que, la escritura creativa permite el desarrollo de actos comunicativos, así como el trasvase de textos de un tipo a otro (ejercitado en la realización de cartas y en la construcción de una carta a partir de un microcuento) y canalizando los sentimientos.

Personalmente creo que la manera de tratar esta asignatura es mucho más útil que la mera adquisición de conocimientos, que tras ser memorizados y plasmados en el examen quedarían en el olvido. Nunca antes había trabajado la literatura de esta forma y la verdad es que me ha sorprendido. Confieso que he disfrutado en la realización de los haikus, rozando lo enfermizo, contando sílabas que se ajustaran a la estructura 5-7-5 en algún que otro descanso, aunque sin duda la actividad que más me ha gustado ha sido la realización de la "metáfora del vértigo".

La realización de este tipo de actividades, me ha permitido conocer autores que desconocía y acercarme a su literatura, así como ampliar el concepto de lo que yo entendía como literatura. Todo ello a ha ampliado mi bagaje cultural.

En definitiva, creo que, aunque aún debo cultivar mi creatividad, la realización de este portafolio ha generado en mí motivación y el desarrollo de la intertextualidad e interdisciplinariedad y por ende, el desarrollo de las competencias lingüísticas, aprender a aprender, competencia cultural y artística e iniciativa y autonomía personal, principalmente.

IV CONCLUSIÓN.

Es la primera vez que he participado en un taller de escritura y solo tengo palabras de agradecimiento por esta enriquecedora experiencia. Me apasiona la creatividad: escribir cuentos, poesías, cómics, dibujar, componer canciones... Por una vez, he podido disfrutar de mis aficiones en el aula.

De esta educativa experiencia me llevo varias cosas: he descubierto los haikus, nuevos y grandes poetas, los microcuentos, preciosos poemas etc. Por otro lado, he aprendido que tengo que intentar ser más sugerente a la hora de escribir cuentos.

Para terminar, quiero añadir que pienso trabajar la creatividad en el aula, es la capacidad marginada por excelencia ¿Por qué? Es una forma de desarrollar la originalidad, de dar forma al torbellino de ideas que gira por las mentes de los más pequeños, debemos aprovechar la desbordante imaginación que corre por sus venas. Asimismo, la creatividad conlleva desarrollar su inteligencia emocional. Pienso leer con ellos, dramatizar textos, pedirles que escriban cuentos y poesías, disfrutar leyendo sus creaciones y empaparme de sus ideas e ilusiones.

Este taller me ha servido para poder despertar un lado creativo que nunca había experimentado antes en ninguna asignatura de lengua y literatura en toda mi formación académica. He sabido lo que es evaluar por competencias, no por contenidos y valorar la creatividad, el amor a la poesía y descubrir lo difícil que resulta escribir.

La escritura no es un hecho aislado, sino que es un proceso creativo que empieza con la adquisición de ideas y conceptos de otros autores para tomar como inspiración. A partir de esas ideas podemos desarrollar otras diferentes que serán la base de nuestra creación propia. Inspirándonos en otras creaciones y modificándolas podemos darles un nuevo sentido totalmente diferente que nace de nosotros y hace que nos impliquemos en lo que estamos leyendo: podemos ver la literatura como una fuente de ideas en las que nosotros podemos sumergirnos para crear las nuestras propias: los tópicos como el *Carpe Diem* y el *Tempus Fugit* son sólo dos ejemplos de los miles de recursos que podemos utilizar para crear algo novedoso que sea bello y creativo. El único límite a la hora de crear está en nuestra mente.

Verdaderamente siento haber disfrutado elaborando este trabajo, al igual que sé que lo han hecho otros muchos compañeros. No ha sido tarea sencilla, he de reconocerlo, pero me ha permitido potenciar mi creatividad y mis ganas por la lectura y la escritura (pienso que lo necesitaba).

Además, he disfrutado mientras lo hacía, me he reído, en unas ocasiones, y frustrado en otras. Jamás había elaborado poemas, ni si quiera sabía que era eso de los "haikus", o de que trataba el mundo de los microcuentos. Y tampoco pensaba que un simple corto de tres minutos me iba a dar tantos quebraderos de cabeza.

A través de este taller he hecho algo precioso, de lo que me siento verdaderamente orgulloso, y por lo que, Emilia, te doy las gracias. He podido escribirle una carta al amor de mi vida, sí, a mi madre. Se la he leído tras terminarla, se la he escrito cuidadosamente en un papel y según ella, le he hecho quizás el más bonito de los regalos, le he dicho que la quiero, con mis mejores palabras.

Espero aportar todo lo que he aprendido a los más pequeños, y por qué no también, a los que están más crecidos.

Por todo lo argumentado pienso que este taller de escritura creativa ha cumplido su objetivo. Ha sido un empujón más, hacia lo bello, hacia la cultura. Incluso pienso, que me ha permitido conocerme un poquito mejor.

Concluyo mi trabajo con la explícita e ingeniosa frase del escritor y poeta británico Rudyard Kipling, con quien francamente coincidí: "Las palabras constituyen la droga más potente que haya inventado la humanidad".

Figura VII.22. Imágenes de valoraciones personales de alumnos extraídas de los portafolios

7.2.21. PRODUCTOS DEL TALLER DE ESCRITURA CREATIVA DE MICROFICCIÓN INTERDISCIPLINAR (PROYECTO 1: PIE) EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

PROYECTO DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (PIE)

2014-15

MODELO DIDÁCTICO: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA DE MICROFICCIÓN

7.2.21.1. Productos del taller de microficción interdisciplinar

7.2.21.1.1. Haikus “Espejo” de las Rimas

1 Vida relámpago. Son gloria y amor resplandor leve. (Mercedes González Sívori, madre)	2 Tus labios rojos colorean mis besos. Poema en llamas. (Pablo Sánchez Garrido)
3 De dos ojos verdes ayer me enamoré en tu arboleda. (M ^a José Garrido Cantó)	4 Llaga carnal. Tu amor, en mis entrañas, dejó su huella. (Fco. José Vidal Sánchez)
5 El tiempo pinta olas que van y vienen de rojo y negro.	6 Tus versos ásperos cubren de arena desiertos en noches plateadas.

(Rebeca Bermeo Ormaza)	(Alejandro Campillo López)
7 No ceses, brisa, tu música callada de eterno llanto. (M ^a Inmaculada Sánchez Palazón, madre)	8 Con luna blanca, silencios y risas. Eterno sueño. (M ^a Inmaculada Sánchez Palazón)
9 Aquí perenne como hoja de luz: árbol poesía. (M ^a Inmaculada Sánchez Palazón)	10 Entre la niebla, en el frío diciembre, versos de aliento. (M ^a Inmaculada Sánchez Palazón)
11 Hoja de otoño mil veces desplazada queda olvidada. (José Ángel Campillo Abenza)	12 Sin ti, el mundo: un desierto sin dunas, fuego sin llama. (Virginia Hiciano Lozano, madre) VÍDEO
Rima I	Rima III
13 <i>Himno solemne:</i> la poesía que mana de tu ardor. (Emilia Morote Peñalver)	14 La inspiración: <i>caballo volador</i> <i>a ritmo armónico.</i> (Emilia Morote Peñalver)
Rima IV	Rima IV

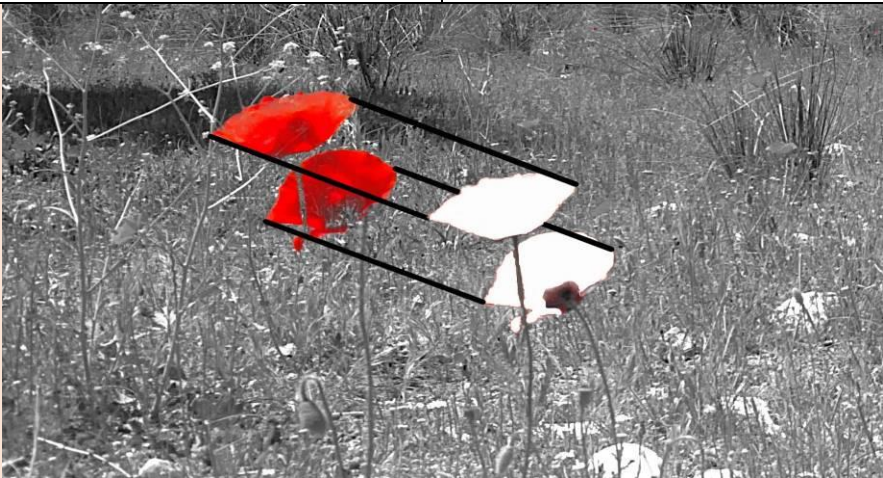
15	16
La lira guarda las notas encendidas. <i>¡Habrá poesía!</i> (Emilia Morote Peñalver)	Intensa guerra: corazón y cabeza. Esto es amor. (Alejandra Ojeda Rojas)
Rima IV	Rima IV
17	18
Tus besos cálidos avivan el corazón. <i>¡Habrá poesía!</i> (Emilia Morote Peñalver)	Tus largos besos palpitan encendidos mientras suspiras. (María José Garrido Cantó)
Rima IV	Rima IV
19	20
Si el ruiseñor silba sus dulces gracias, el cielo sonríe. (Ana Belén García Carrillo)	Susurran las velas y me besas el alma. ¡Y esto es poesía! (Lorena Pérez Alcázar)
Rima IV	Rima IV
21	22
Presente de aire perfumado y armónico: - Tú eres poesía. (Emilia Morote Peñalver)	Tal vez, absorta, si aprehendo esa luz, ¡veré poesía! (Débora Oliva Nicolás, madre)



Foto de Fco. Manuel Guillén Oliva

Rima IV 23 Del bosque oscuro sobresalen tus voces con ecos líricos. (Fátima Zahra Lamhani)	Rima VII 24 Resuenan notas de lúgubre nostalgia en arpa rota. (Fco. José Vidal Sánchez)
Rima VII 25 Mano de nieve que me despierte. Genio dormido. (M^a José González Ortiz)	Rima VII 26 Es el olvido fina capa de polvo sobre tu arpa. (Emilia Morote Peñalver)
Rima XII 27 Porque son, niña, tus ojos tan azules	Rima XIII 28 Risas azules. Tus pupilas al sol

como el mar. (M ^a José Garrido Cantó)	saben a sal. (Fco. José Vidal Sánchez)
Rima XIII	Rima XIII
29 Pupila azul. Cuando sonríes, reflejas el mar. (Alejandra Ojeda Rojas)	30 Tu azul pupila de irisadas lágrimas: flor de violeta. (Beatriz Hurtado García)
Rima XIII	Rima XIII
31 Es tu pupila un mar azul inmenso al despertar. (Alba Oliva Bolarín)	32 Es tu pupila un mar de luz y brillo cuando amanece. (Fco. Manuel Guillén Oliva)
Rima XVII	Rima XVII
33 El sol sonríe; nuestros ojos se cruzan. Acto de fe. (Emilia Morote Peñalver)	34 Esa mirada ha endulzado mi vida. Anís con hielo. (Fathu Sakko Jaiteh)
Rima XVII	Rima XVII
35 El cielo ríe. Se cruzan las miradas.	36 Cuando me miras, se alegra mi alma.

¡Hoy creo en Dios! (María García Aráez)	El sol sonrío. (Sandra García Alonso)
Rima XXIV 37 Dos rojas lenguas se funden enlazadas en una llama. (Fathu Sakko Jaiteh)	Rima XXIV 38 Dos rojas lenguas unidas a un tiempo darán cenizas. (Blanca Sánchez Rubio)
Rima XXIX 39 ¿Tú no comprendes que un poema cabe en sólo un verso? (Emilia Morote Peñalver)	Rima XXIX 40 ¿Tú no comprendes que un poema cabe en sólo un beso? (Emilia Morote Peñalver)
 (Foto de Rocío Pacheco Mariscal)	
Rima XXIX 41	Rima XXX 42

Es un poema la medida exacta del universo. (Emilia Morote Peñalver)	Se disolvió mi palabra, su llanto y nuestra estela. (Fco. José Vidal Sánchez)
Rima XLI 43 Mi torre enhiesta en tu océano turbio. Choque de trenes. (Alejandro Campillo López)	Rima LII 44 ¡Piedad! ¡Llevadme, ráfagas de huracanes, del dolor lejos! (Emilia Morote Peñalver)
Rima LIII 45 Nunca han vuelto las mismas golondrinas a tu balcón. (Carla Geomara Román Molina)	Rima LIII 46 A tus oídos las palabras ardientes traerán sueños. (Emilia Morote Peñalver)
Rima LVIII 47 Cerca, tus labios. Sabor a dulce miel. Como una flor. (Alejandro Campillo López)	Rima LX 48 Mi vida es un erial. Al fondo del camino, sólo hojas secas. (Fátima Zahra Lamhani)
Rima LXVII 49	Rima LXVIII 50

Qué hermosura. Tras la intensa lluvia, olor a ti. (M^a José Garrido Cantó)	Lleva su nombre el mar de mi almohada de sal tatuado. (Fco. José Vidal Sánchez)
Rima LXVIII 51 En mi tristeza, ¡aún quedan lágrimas! ¡Quiero soñar! (M^a Dolores Hurtado Ruiz)	Rima LXVIII 52 Me quedan lágrimas que el llanto arranca de tristes sueños. (Emilia Morote Peñalver)
Rima LXVIII 53 Noches amargas de crueles palabras. Voces cuchillo. (Virginia Hiciano Lozano)	Rima LXX 54 Búhos espantados saludan mis insomnios: cierran sus ojos. (Emilia Morote Peñalver)
Rima LXX 55 Búho espantado. Con sus ojos ardientes, atea los cielos. (Gabriel Guillén García)	Rima LXXIII 56 Ojos sellados. Sombrías campanadas. Corazón roto. (Catalina Berendt González)
Rima LXXIII 57	Rima LXXIII 58

Toque de Ánimas. La niña ya no juega. Plaza desierta. (Catalina Berendt González)	Sepulturero, ¡cómo huele la tierra a flor del cielo! (Catalina Berendt González)
Rima LXXIII 59 Sepulturero, ¡cómo huele la tierra a flor de olvido! (Catalina Berendt González)	COLOFÓN Me faltan versos. Sin tinta en el alma está mi boca. (Antonio Juárez Caravaca, Grado)
 Foto de Antonio Juárez Caravaca	

7.2.21.1.2. Haikus “Espejo” de Marinero en tierra

60 POÉTICA Torna mi llanto	“A la sombra de una barca” 61 Noche lunada.

el frío castellano en nieve azul. (Fco. José Vidal Sánchez)	Dormido en la arena, navegan sueños. (Pablo Sánchez Garrido)
“Amada de metal fino” 62 Tú, mi amada, eres de metal fino; al tacto, música. (Alejandro Campillo López)	“A Tagore” 63 Pintar de azul todos los mares quiero. Tagore, al fondo. (M^a José Garrido Cantó)
“A volar” 64 Hogar en ramas, al suelo sin piedad. ¡A volar al mar! (Lorena Pérez Alcázar)	“Ayer y hoy” 65 Ayer, pastora, las bellas mariquitas te saludaban. (Fco. José Camacho Hurtado)
“Ayer y hoy” 66 Hoy, silencio. Calla el espantapájaros. <i>Nido de orugas.</i> (Fco. José Camacho Hurtado)	“Balcón del Guadarrama” 67 Resuena en mi alma el "tacatá" del tren. Fin del trayecto. (Fco. José Vidal Sánchez)

“Balcón del Guadarrama” 68 El tren horada el monte a su paso hacia el mar. (Fco. José Vidal Sánchez)	 Foto de Rocío Pacheco Mariscal
“Cruz de viento” 69 Témpano en flor rompe en la arena. Mar de violetas. (Pablo Sánchez Garrido)	“Dime que sí” 70 Viajar al mar y amarte entre las olas. ¡Dime que sí! (Fco. José Vidal Sánchez)
“Dime que sí” 71 Que he de quererte mecida por el viento. ¡Dime que sí! (Fco. José Vidal Sánchez)	“Elegía” 72 Las nubes se hacen <i>rojas islas de sangre</i> por tu partida. (Alba López Caracena y Alejandro Campillo López)
“Elegía” 73 El mar azul negra volvió su tinta,	“Elegía del niño marinero” 74 Al mar azul llegaron tus duelos.

niño, llorándote. (Christiane Aliche)	La mar helada. (Christiane Aliche)
Foto de Christiane Aliche	
“Elegía del niño marinero” 75 Niño de luna, negro se viste el mar sin tu sonrisa. (Emilia Morote Peñalver)	“Elegía del niño marinero” 76 La luna llena pescó con red plateada en mar helada. (Emilia Morote Peñalver)
“El herido” 77 Un corazón bordado en tu pañuelo pinta mi herida. (Aitor Campillo López)	“El herido” 78 La blanca tela se tiñe encarnada de mi sufrir. (Fco. José Vidal Sánchez)
“El herido” 79	“El herido” 80

Es mi herida la medida exacta de tu pañuelo. (Alba Oliva Bolarín)	Saca el pañuelo de tu corazón, niña. Sana mi herida. (Alba Oliva Bolarín)
“El herido” 81 Tu corazón bordado en el pañuelo cura mi herida. (Victoria Guillén López)	“El mar. La mar” 82 Un mar de ausencias mece mi dormitorio: <i>marino en tierra.</i> (Fco. José Vidal Sánchez)
“El mar. La mar” 83 El mar me lleva. - ¿Por qué me alejaste? Ciudad de agua. (Fathu Sakko Jaiteh)	“El mar muerto” 84 Mañana fría. El mar de pavimento. Triste destierro. (Fco. José Vidal Sánchez)
“Gimiendo por ver el mar” 85 Ya no infla el viento la blusa del marinero lejos del mar. (Fco. José Vidal Sánchez)	“Gimiendo por ver el mar” 86 Ya no infla el viento la deshilada blusa del marinero. (Fco. José Vidal Sánchez)
“Gimiendo por ver el mar” 87	“La niña que se va al mar” 88

No iza el marino las velas al viento. ¡Muros por velas! (Fco. José Vidal Sánchez)	El luto tiñe de impureza el vestido de la inocencia. (Fco. José Vidal Sánchez)
“Ilusión” 89 Amargo vuelvo al mar del que me fui. Tiempo espeso. (Alejandro Campillo López y M^a José Gonzálvez Ortiz)	“La sirena del campo” 90 Parece ausente la rústica sirena. El mar soñado. (Saúl Frutos Nieto)
“Madrigal de Blanca-nieve” 91 La fría niña se funde con el mar. Dafne del norte. (Pablo Sánchez Garrido y Nerea Fernández Acosta)	“Madrigal de Blanca-nieve” 92 De sangre fría tres gotas se derraman al mar de nieve. (Pablo Sánchez Garrido y Nerea Fernández Acosta)
“Madrigal de Blanca-nieve” 93 La flor del norte sus néveas mejillas pinta de azul. (Pablo Sánchez Garrido y Nerea Fernández Acosta)	“Madrigal de Blanca-nieve” 94 Tú, flor del norte que en el mar te fundes. Nieve azul. (Alba Oliva Bolarín)

“Murallas azules, olas” 95 Se aleja África. Las olas del mar azul: olas muralla. (Alejandro Campillo López)	“Murallas azules, olas” 96 Muralla azul: olas que van y vienen. ¡África, lejos! (Fathu Sakko Jaiteh)
“Murallas azules, olas” 97 El mar nos separa con olas de terror. África llora. (Christiane Aliche)	“Murallas azules, olas” 98 Muros caídos que algunos insisten en levantar. (Fco. José Vidal Sánchez)
“Murallas azules, olas” 99 Saltar murallas de azules marejadas no es un capricho. (Christian Vigueras Romero)	“Nací para ser marino” 100 Clavado, gime el hijo de la mar. Sueña el viaje. (Fco. José Vidal Sánchez)
“Nací para ser marino” 101 El mar me llama. <i>¡Por fin, me voy de viaje!</i> ¿Al mar o al monte? (Ana Sánchez López, madre)	“Nací para ser marino” 102 Soñar el mar clavado en la distancia. Bajel sin vela. (Fco. José Vidal Sánchez)

“Nací para ser marino” 103 Corso sin mar asalta viejos puertos del extrarradio. (Fco. José Vidal Sánchez)	“Nací para ser marino” 104 <i>Me voy de viaje.</i> ¿Al mar, la luna, el monte? <i>Dadme un cuchillo.</i> (Fco. José Vidal Sánchez)
“Nana de la cigüeña” 105 Que no me digan que su celestial canto de Dios no es obra. (Fco. José Vidal Sánchez y Aitor Campillo López)	“Nana de la cigüeña” 106 A ras del cielo la cigüeña interpreta notas divinas. (Ana Sánchez López)
“Nana de la cigüeña” 107 Canto divino. Nanas de la cigüeña velan mi sueño. (Fco. José Vidal Sánchez)	“Nana del niño muerto” 108 Triste mirada que, a gritos, me pedía su última nana. (Aitor Campillo López)
“Nana del niño muerto” 109 El tiovivo anegado en lágrimas. Se ahogan las risas.	“Nana de negra-flor” 110 Yace dormida. Espera su esplendor la negra flor.

(Pedro Mompeán Alcaraz)	(Nerea Fernández Acosta)
“Nana de negra-flor” 111 La oscura flor aguarda a que la aurora la desenlute. (Fco. José Vidal Sánchez)	“Ojos tristes, por la banda” 112 Mis ojos tristes van por babor sin rumbo en un mar negro. (Pablo Sánchez Garrido)
“Pirata” 113 Vida en proyecto: robar del mar y el aire su bella aurora. (José Ángel Campillo Abenza)	“Retorcedme sobre el mar” 114 Flota mi alma. Una piedra al cuello. Mi sangre, al mar. (Beatriz Hurtado García)
“Siempre que sueño las playas” 115 Bajel de plata navega al horizonte. Playa desierta. (Fco. José Vidal Sánchez)	“Siempre que sueño las playas” 116 Ni es el mar, ni las velas del barco, ni azul, ni blanco. (Fco. José Vidal Sánchez)
“Siempre que sueño las playas” 117 Arena fina. En la playa desierta, contigo a solas.	“Siempre que sueño las playas” 118 En la ciudad, sueño con las playas de un mar lejano.

(Fco. José Vidal Sánchez y Silvia Alarcón Soler)	(Fco. José Vidal Sánchez y Silvia Alarcón Soler)
“Sin nadie, en las balaustradas” 119 Dulce marina borda con hilo fino mi corazón. (Fco. José Vidal Sánchez)	“Trenes” 120 El tren se lleva mi corazón al mar. La mar helada. (Fco. José Camacho Hurtado)
“Verano” 121 Sacude mi alma el mar de celuloide. Un mar de tela. (Fco. José Vidal Sánchez)	“Verano” 122 ¿Por qué, mamá, el mar de la pantalla no huele a sal? (Fco. José Vidal Sánchez)
“Verano” 123 Ventana al mar. Fondo de blanca tela. La mar mentida. (Fco. José Vidal Sánchez)	“Verano” 124 Verano y niños buceando en el mar. Nadie se moja. (Ana Sánchez López)
“Verano” 125 Ingenua infancia. - ¡Estrellas en el mar!	

- Del cine vienes. (Ana Sánchez López)	

7.2.21.1.3. Haikus “Espejo” del mar y la noche

126 Huye de la noche con estelas naranjas. Es la aurora. (Fco. José Vidal Sánchez)	127 La luz de luna alumbra el océano. Sol de poniente. (Gabriel Guillén García)
128 La luna exhibe sutilezas nocturnas de enamorados. (Emilia Morote Peñalver)	129 Del mar huía triste y resignado el marinero. (Aitor Campillo López)
130 La aurora explora la noche con candil de roja llama. (Fco. José Vidal Sánchez)	131 El gato negro enluta los tejados. Duelo de altura. (Aitor Campillo López)
132 Y tras las ramas, la noche esconde lunas	133 ¿Es nuestra vida una noche eterna

enmarañadas. (Emilia Morote Peñalver)	con mil caminos? (Iván López García)
134 La noche ciega mis ojos con tus ojos. Ojos espejo. (Antonio Pastor Fernández)	135 Como la luna. ¿Con quién sueña ahora? ¡Cómo quisiera...! (Concepción López Sánchez, madre)
136 Novia azul que en puerto espera. Costa sin faros. (Pablo Sánchez Garrido)	137 Luna de plata que alumbras la noche, fiel compañera. (Inmaculada Gallego López)
138 Luz plateada que alumbra a los amantes. La luna llena. (Iván López García)	139 La aurora escapa a la oscura noche con su candil. (Fco. José Vidal Sánchez)
140 El barco hundido enturbia con misterio el mar azul. (María García Aráez)	141 El barco hundido. El quejido del mar trepas al cielo. (María García Aráez)



Foto de María García Aráez

142	143
Hasta tu costa me arrastran las mareas. Abrazo el mar. (Antonio Pastor Fernández)	Durmiendo espera en la noche la flor que la depiernen. (Judit Alarcón Soler)
144	145
Durmiendo espera en la noche la flor lunas de pétalos. (Judit Alarcón Soler)	Durmiendo espera en la noche la flor el claro día. (Judit Alarcón Soler)
146	147
Durmiendo espera en la noche la flor. Toque de queda. (Judit Alarcón Soler)	Durmiendo espera en la noche la flor. Luna en guardia. (Judit Alarcón Soler)
148	149

La luna brilla en lo alto del cielo. Cae la tarde. (Christiane Aliche)	Noches húmedas. Las ramas piden gotas de agua cálida. (Rebeca Bermeo Ormaza)
150 El mar engulle con sus fauces de hidra. Nicho de azul. (Fco. José Vidal Sánchez)	151 Sus besos arden en noche de pasión. La tempestad. (Beatriz Hurtado García)
152 Llora la luna al marino entre olivos, sin sus anzuelos. (Aitor Campillo López)	153 Se va la rosa vagando por el puerto. El mar vacío. (Dan Alexandru Cretulescu)
154 Aguas cálidas. La luna se sumerge en mar de vida. (Fco. Miguel Lucas Fernández)	155 Las noches frías se impregnan en mi piel con tu espera. (Dan Alexandru Cretulescu)
156 En tu mirada, el sol esconde luces anaranjadas. (M^a Dolores Hurtado Ruiz)	157 A IRENE Llega la noche. Irene cuenta estrellas. Duerme feliz.

	(Fco. Miguel Lucas Fernández)
158 Al alba, el sol dibuja al marino sendas de sal. (Gabriel Guillén García)	159 Al alba, el sol alerta al marino. La costa, lejos. (Gabriel Guillén García)
160 Tinta traidora. Negro mar que, con olas, borra palabras. (Guillermo Atenza Oliva)	161 Todos los cofres son pocos para ella. Mar, mi tesoro. (Guillermo Atenza Oliva)
162 NANA A PEDRO La luna mece con coro de estrellas. Nanas fugaces. (Emilia Morote Peñalver)	163 Pone la luna un dátil nacarado a la palmera. (Emilia Morote Peñalver)
164 Y la palmera suaviza la fría noche con ramas-rayo. (Emilia Morote Peñalver)	165 La noche se vuelve íntima entre palmeras. Testigos mudos. (Emilia Morote Peñalver)
166 La luna traza	167 La luna corre

siluetas perversas con tinta blanca. (Emilia Morote Peñalver)	tras los rumores líquidos. Canción de noria. (Emilia Morote Peñalver)
168 ¡Vigila, luna!, que la noria no esconda sus ojos de agua. (Emilia Morote Peñalver)	169 Luna escamada: quizá la noria sueña con los anzuelos. (Emilia Morote Peñalver)
170 Hierre el rocío con una suave brisa al picaflor. (Emilia Morote Peñalver)	171 Tropel de aves que nublan el cielo. Llega el invierno. (Christian Viguera Romero)
172 Noche eterna. El mar se vuelve negro. Pesa el silencio. (Dan Alexandru Cretulescu)	173 La luna espera, agachada en el huerto, saltar las tapias. (Emilia Morote Peñalver)
174 Pide un deseo a la estrella fugaz la amapola. (Dan Alexandru Cretulescu)	175 La noche viste de negro a los árboles. Luto en el bosque. (Alejandro Campillo López) VÍDEO
176	

Noche amarga. El rocío se vuelve de limonada. (Alejandro Campillo López)	

7.2.21.1.4. Haikus “Espejo” crítico

“EL MURO DE LAS ARTES” (PINTURA EN ACCIÓN)



Figura VII.23. *Pintura en acción* en un muro (patio del IES “Felipe de Borbón”)

177 Furia en color que el genio desata. Haiku pro arte. (Rocío Pacheco Mariscal)	178 El pentagrama de las vallas se invierte: notas arcoiris. (Fco. Miguel Lucas Fernández)

179 Entre los riscos, encalla la cultura. Piratería. (Fco. José Vidal Sánchez)	180 Furia en color que al genio obedece. Arte y razón. (Rocío Pacheco Mariscal)
181 Pinto de azul el tormentoso cielo. Pincel-protesta. (Alejandro Campillo López)	182 Al muro llega, con olas de silencio, olor a mar. (Rocío Pacheco Mariscal)
183 La libertad dejó impregnado el muro de ríos de tinta. (J. Juan García Box)	184 Cielo y labios se funden en el muro. Son tu metáfora. (Alejandro Campillo López)
185 Furia en color que el genio derrama en la mar brava. (Rocío Pacheco Mariscal)	186 Se oye el viento. Los días son claroscuros. ¡Quiero contarlos! (Concepción López Sánchez)
187 Quiero gritarlo al universo entero. ¡Me rompe el alma!	188 Del muro brota un huracán de genio y maravillas.

(Concepción López Sánchez)	(Mati Morata)
189 Al muro muerto la tropa de pinceles lo resucitan. (Juana de Juan Carreño)	190 Llora el muro lágrimas de colores. ¡Despierta el arte! (Fco. José Camacho Hurtado)
191 Quietud en el muro. Los pinceles en mano. ¡Vuelan las flores! (Fco. José Camacho Hurtado)	192 Libertad queda tras la geometría. Horas cautivas. (Emilia Morote Peñalver)
Foto de Rocío Pacheco Mariscal	

7.2.22. PRODUCTOS DE TALLER DE ESCRITURA CREATIVA DE MICROFICCIÓN INTERDISCIPLINAR (PROYECTO 2: PC) EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 2015-16

PRODUCTOS DE MICROFICCIÓN INTERDISCIPLINAR

7.2.22.1. Haikus

1. Ruin abandono de colillas humanas. Vidas de humo. (BELÉN MARCO NAVARRO, 4º ESO)	2. En su huida, son colillas humanas que el odio enciende. (BELÉN MARCO NAVARRO, 4º ESO)
3. Juegan los niños a soñar el verano. Tarde de invierno. (SARA ROCA BLAYA, 4º ESO)	4. Tanto dolor guillotina palabras. Voces sin juicio. (BELÉN MARCO NAVARRO, 4º ESO)
5. A JUAN RAMÓN JIMÉNEZ Y ellos se irán. Y dejarán sus muertos, y hogares rotos. (EMILIA MOROTE PEÑALVER)	6. Son caminantes hacia tierra de nadie. Pasos perdidos. (BELÉN MARCO NAVARRO, 4º ESO)
7. Juegan los niños a soñar el verano. Tarde de invierno. (SARA ROCA BLAYA, 4º ESO)	8. Atardecer de nubes bajo el sol. La lluvia escampa. (FCO. MIGUEL LUCAS FERNÁNDEZ)
9. ¿Duermes, Ailán,	10. Duerme otro Ailán

junto a los caracoles? ¡No me respondes! (SARA ROCA BLAYA, 4º ESO)	junto a los caracoles. Sin luz de luna. (SARA ROCA BLAYA, 4º ESO)
11. El mar escupe sus muertos en la arena con olas de ira. (ANABEL FERNÁNDEZ BRAVO, 4º ESO)	12. El viento huele oculto entre la niebla. Rosas marchitas. (EMILIA MOROTE PEÑALVER)
13. A cada paso, de sus lágrimas brotan los crisantemos. (ANABELÉN FERNÁNDEZ BRAVO, 4º ESO)	14. Huir a tiempo. Morir en el intento. La vida en juego. (ANABEL FERNÁNDEZ BRAVO, 4º ESO)
15. Gritos de llanto que se ahogan en mares de mil palabras. (ALEJANDRO CAMPILLO LÓPEZ, 1º BACH.)	16. Sangra la piel de inhumanas espinas que el paso cortan. (Mª INMACULADA SÁNCHEZ PALAZÓN)
17. Tiene el Paraíso, en busca de otra vida, la voz dormida. (Mª EUGENIA ALBERTUS CÁMARA, Grado)	18. Florilegio de nubes bajo el sol. Libro abierto. (FCO. MIGUEL LUCAS FERNÁNDEZ, profesor)
19. Guerra voraz que engulle a niños. Infancia rota. (Mª INMACULADA SÁNCHEZ	20. La hija lee. La madre mira y llora campos de barro. (Mª INMACULADA SÁNCHEZ

PALAZÓN, madre)	PALAZÓN)
21. Caminan lentos por las vías del tren. Oscura senda. (EMILIA MOROTE PEÑALVER)	22. Y en esta orilla vemos el huracán como fisgones. (ALEJANDRO CAMPILLO y M^a JOSÉ GONZÁLVEZ, 1º BACH.)
23. Una imagen conmocionó al mundo. ¿Por qué no antes? (M^a JOSÉ GONZÁLVEZ ORTIZ, 1º BACH.)	24. Sus cuerpos, a merced de las olas. Gaviotas-cuervo. (PABLO SÁNCHEZ GARRIDO, 1º BACH.)
25. Danza la muerte sobre las turbias aguas de un mar sin paz. (GRUPO 1º BACH.)	26. ¿Cuál es tu patria si rompen la infancia con balas y hambre? (EMILIA MOROTE PEÑALVER)
27. Viento feroz que despoja a los árboles del verde manto. (CLARA MARTÍNEZ MARTÍ, 1º ESO)	28. Miran al cielo buscando primaveras. Eterno invierno. (CRISTINA MARTÍ SÁNCHEZ, 1º ESO)
29. Perdidos quedan en el frío azul. Flotan sus cuerpos. (ALMUDENA TORRES SORIA, Grado)	30. Viento feroz que empuja barcas frágiles. Vidas de agua. (CLARA MARTÍNEZ MARTÍ, 1º ESO)
31. ESCOMBROS DE SUEÑOS Fuego en el cielo.	32. Ni tienen agua. Ni pueden ir a un baño.

Se queman nuestros sueños. Casas en ruina. (JAIME CANO GARCÍA, 1º ESO)	Ni tienen ropa limpia. (SOUFAIANE AFTI, 1º ESO)
33. Y yo prefiero la hospitalidad sin crisantemos. (EMILIA MOROTE PEÑALVER)	34. Camino amargo si a los ojos asoman huellas de huellas. (ALEJANDRO CAMPILLO y M^a JOSÉ GONZÁLVEZ, 1º BACH.)
35. La piel desnuda al viento de otoño. Llantos de niños. (FCO. MIGUEL LUCAS FERNÁNDEZ)	36. Si pienso en gris, veo un cielo de nubes. Desesperanza. (JAIME CANO GARCÍA, 1º ESO)
37. La piel desnuda al viento de otoño. Llantos de niños. (FCO. MIGUEL LUCAS FERNÁNDEZ)	38. FE ENIGMÁTICA Hombres creyentes, las armas que empuñáis matan la fe. (M^a INMACULADA SÁNCHEZ PALAZÓN)
39. Busco, Izet, esa pequeña calle para tu nombre. (EMILIA MOROTE PEÑALVER)	40. Llantos, lamentos de niños inocentes. Silencio roto. (CLAUDIA FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, 1º ESO)
41. Niños de guerra lanzan chinas al gato y pasan hambre.	42. El pueblo se ahoga bebiendo de sus lágrimas un mar de silencio.

(M ^a DOLORES MARÍN GUILLÉN, 4 ^o ESO)	(EMILIA MOROTE PEÑALVER)
43. Viento feroz que los lleva al naufragio. Costas sin faro. (CLARA MARTÍNEZ MARTÍ, 1 ^o ESO)	44. Viento feroz que arrebató, violento, hojas al árbol. (CLARA MARTÍNEZ MARTÍ, 1 ^o ESO)
45. Un viento feroz enfurece las olas. Fauces del mar. (CLARA MARTÍNEZ MARTÍ, 1 ^o ESO)	46. Viento feroz que árboles arrasa. Triste paisaje. (CLARA MARTÍNEZ MARTÍ, 1 ^o ESO)
47. Viento cruel que desprende sus vidas como hojas sueltas. (CLARA MARTÍNEZ MARTÍ, 1 ^o ESO)	48. Su esperanza: la flor bajo la lluvia tambaleándose. (ADRIÁN BELMONTE BRAVO, 4 ^o ESO)
49. El polvo vuelve cruel barro los panes. Bocas desnudas. (EMILIA MOROTE PEÑALVER)	50. Barro se vuelve el camino de polvo. Llega el invierno. (MARÍA ALACID ATENZA, 4 ^o ESO)
51. Barro se vuelve el suelo de sus casas. Hogar sin techo. (MARÍA ALACID ATENZA, 4 ^o ESO)	52. Barro se vuelve hasta el cielo que miran. Pero amanece. (MARÍA ALACID ATENZA, 4 ^o ESO)
53. HOJAS DE SANGRE Familias rotas, como hojas caídas	54. Lloran con lágrimas que se funden con el mar. Tumbas de sal.

de ramas sueltas. (JAIME CANO GARCÍA, 1º ESO)	(PABLO SÁNCHEZ GARRIDO, 1º BACH.)
55. Los refugiados: tiernas hojas al viento. Árbol de luto. (CLARA MARTÍNEZ MARTÍ, 1º ESO)	56. El miedo se alza entre el barro y el frío en el camino. (MARÍA LORENTE MARTÍNEZ, 4º ESO)
57. El sol los ciega y el mar los sepulta. Llegan gaviotas. (PABLO SÁNCHEZ GARRIDO, 1º BACH.)	58. EDITORIAL Las guerras ponen fronteras de incultura y eternas noches. (FCO. MIGUEL LUCAS FERNÁNDEZ)
59. Niño soldado. Corazón de metal. Sus ojos, ciegos. (CLARA MARTÍNEZ MARTÍ, 1º ESO)	60. Niño soldado que yace en el campo. Juego de muerte. (CLARA MARTÍNEZ MARTÍ, 1º ESO)
61. Niño soldado con manos de acero. Armas por puños. (CLARA MARTÍNEZ MARTÍ, 1º ESO)	62. Niño soldado que duerme entre armas. Sueño perdido. (CLARA MARTÍNEZ MARTÍ, 1º ESO)
63. PARAÍSO NOCTURNO 1 (A Pablo Neruda) Tomé la estrella. La solté, suavemente, sobre las aguas. (JAIME CANO GARCÍA, 1º ESO)	64. PARAÍSO NOCTURNO 2 (A Pablo Neruda) Los niños mueren sin ayuda en el mar. Cuerpos de pez. (JAIME CANO GARCÍA, 1º ESO)
65.	66.

Maldita guerra. Sufrimiento constante. Frío infierno. (CRISTINA MARTÍ SÁNCHEZ, 1º ESO)	Luna traidora que iluminas la noche. Miedo en los ojos. (CRISTINA MARTÍ SÁNCHEZ, 1º ESO)
67. LUNA MADRE Cuna de tierra. La luna vaga errante; murió un lucero. (Mª INMACULADA SÁNCHEZ PALAZÓN)	68. EPITAFIO Tras la tormenta, yace aquí el colibrí. Atardecer. (MAYA ASENSIO ABENZA, 1º ESO)
69. PENA NEGRA (A Federico G. Lorca) Niños soldado. Zumo de limón lloran sin sus juguetes. (JESÚS ÁNGEL MARTÍ RIVERA, 1º ESO)	70. DESOLACIÓN Lloran los campos. Margaritas sin pétalos. Y el mar seca. (CRISTINA MARTÍ SÁNCHEZ, 1º ESO)
71. PRESAGIO Niños soldado. Vuelan las mariposas en cielo nulo. (Mª TERESA CAMPILLO LLAMAS)	72. No quedan flores, y hay cuerpos olvidados en aquel monte. (CRISTINA MARTÍ SÁNCHEZ, 1º ESO)
73. LA NO VIDA Madres sin hijos cantan sordos lamentos. Hijos sin madre. (Mª INMACULADA SÁNCHEZ)	74. Olas rebeldes ahogan tus latidos. Ecos de sal. (CRISTINA MARTÍ SÁNCHEZ, 1º ESO)

PALAZÓN)	
75. Olas rebeldes ahogan sus latidos. Peces de sueños. (CRISTINA MARTÍ SÁNCHEZ, 1º ESO)	76. CASA EN LLAMAS Lloraba el perro desahuciado en casa. Arden sus lágrimas. (CHRISTIAN VIGUERAS ROMERO, 4º ESO)
77. Detrás del muro, sueñan la libertad. Oigo suspiros. (CRISTINA MARTÍ SÁNCHEZ, 1º ESO)	78. Grita Caronte contra la sinrazón desesperado. (GRUPO 1º BACH.)
79. CARTA LUNAR “Querida luna: ¡Ayúdanos a huir!”. Carta invisible. (CRISTINA MARTÍ SÁNCHEZ, 1º ESO)	80. PARQUES TRISTES Tras la tormenta, yace aquí el colibrí. Llantos por trinos. (MAYA ASENSIO ABENZA, 1º ESO)
81. PINTURA NEGRA DE GOYA Perros rabiosos muerden a vuestros pueblos. Como Saturno. (Mª INMACULADA SÁNCHEZ PALAZÓN)	82. Niños inocentes. ¿Quién salvará sus vidas? Pregunta incómoda. (CRISTINA MARTÍ SÁNCHEZ, 1º ESO)
83. FATUM Un exiliado nunca vuelve a sentir	84. Aquellos niños arrojados en plástico sueñan la paz.

tranquilidad. (ALFONSO MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, 4º ESO)	(CRISTINA MARTÍ SÁNCHEZ, 1º ESO)
85. S.O.S. Aulas sin niños, sólo mesas vacías. Los libros lloran. (CRISTINA MARTÍ SÁNCHEZ, 1º ESO)	86. Niños soldado, con armas, sin juguetes. Vidas cautivas. (JESÚS ÁNGEL MARTÍ RIVERA, 1º ESO)
87. Entre los lirios se oye un rugido. Y cae la noche. (NEREA FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, 1º ESO)	88. Sobre las olas, caminaba descalza la suave brisa. (JOSÉ ANTONIO LORENTE GIL, 1º ESO)
89. EL VIAJE (A Kavafis) Sobre las olas, deslizaban sus pies. Buscaban Ítaca. (JOSÉ ANTONIO LORENTE GIL, 1º ESO)	90. SINESTESIA DE UNA TRAGEDIA La explosión de lágrimas azules llega del mar. (ALEJANDRO CAMPILLO LÓPEZ, 1º BACH.)
91. EXTRAÑA PRECOCIDAD Niños soldado, testigos de sus muertos, jueces y parte. (MARÍA ALACID ATENZA, 4º ESO)	92. AMANECER EN DÍA DE GUERRA Y se levanta el sol sin esperanza. Cielo ceniza. (MARÍA HERRANZ GUERRERO, 4º ESO)
93.	94.

Niños en guerra, sin mirar, cruzan calles y ya ni juegan. (BEATRIZ MARTÍ PIÑERO, 1º ESO)	Atardecer. Dulce melancolía buscando paz. (IVÁN MARTÍ RUIZ, 4º ESO)
95. Y de la pólvora no surge sino nada. ¡Adiós, mi alma! (ALEJANDRO CAMPILLO LÓPEZ, 1º BACH.)	96. Las calles cuentan historias de silencios. Los muros hablan. (VICTORIA Mª RUSLANOVNA OVERCHUCK, 4º ESO)
97. Pasan los trenes mientras el viento sopla gritos en vano. (GLORIA FLORENCIANO LÓPEZ, 4º ESO)	98. Sin primavera. De sus ojos marchitos secas pupilas. (PAULA LOZANO VALERO, 4º ESO)
99. GUERRA La lluvia seca. Las rosas ya no huelen. Días sin luz. (PAULA LOZANO VALERO, 4º ESO)	100. Vallas y barro. Inhóspitos lugares. Ni canta el cuco. (GLORIA FLORENCIANO LÓPEZ, 4º ESO)
101. Niños sin cole caminan sin descanso mirando al sol. (NOURA EL AOULADY, 1º ESO)	102. ESPERANZA Germinarán jazmines en el suelo donde lloraste. (GERMÁN GARCÍA GOMARIZ, 4º ESO)
103. Cuerpos inertes, personas inocentes	104. Con manos frías y bocas hambrientas,

a la intemperie. (MARÍA LORENTE MARTÍNEZ, 4º ESO)	nunca amanece. (ANTONIA NAVARRO CARBONELL, 4º ESO)
105. Niños de humo. Si la luna tuviera pechos de madre... (GERMÁN GARCÍA GOMARIZ, 4º ESO)	106. El miedo se alza entre el barro y el frío. Cielo nublado. (MARÍA LORENTE MARTÍNEZ, 4º ESO)
107. Noche tras noche, un minuto tras otro... ¡Pasa la vida! (JOSÉ DÍAZ RODRÍGUEZ, 4º ESO)	108. Lejos, sus vidas, acantilados rotos por grandes olas. (JESÚS LORENTE GÓMEZ, 4º ESO)
109. Sin infancia, un niño no es niño. Un no vivir. (JOSÉ TOMÁS LORENTE AVILÉS, 1º ESO)	110. Tierra de nadie donde crece el dolor. Campo de lágrimas. (AITOR CAMPILLO LÓPEZ, 1º BACH.)
111. Agua salada entre dos universos. Un niño llora. (FCO. JOSÉ VIDAL SÁNCHEZ, 1º BACH.)	112. Miles de hombres atravesando vallas de indiferencia. (FCO. JOSÉ VIDAL SÁNCHEZ, 1º BACH.)
113. Pueblo en ruinas. Se busca la esperanza entre cascotes. (FCO. JOSÉ VIDAL SÁNCHEZ, 1º BACH.)	114. Mece a un bebé el Mediterráneo. Dormir eterno. (GRUPO 1º BACH.)

115. Se ahoga un grito entre las negras aguas de un mar hambriento. (GRUPO 1º BACH.)	116. Busca una madre recuerdos de su ayer en los escombros. (GRUPO 1º BACH.)
117. Escupe el mar los sueños naufragados entre las olas. (GRUPO 1º BACH.)	118. Mareas de sirios echados a la mar, que es el morir. (GRUPO 1º BACH.)
119. Puertas de Europa: “Bienvenidos al progreso”. No abrieron hoy. (GRUPO 1º BACH.)	120. Respiraciones. La orquesta de la noche se echa al camino. (GRUPO 1º BACH.)
121. Las doce estrellas enlutan su fulgor con la vergüenza. (GRUPO 1º BACH.)	122. Cielo e infierno. el Mediterráneo. Laguna Estigia. (GRUPO 1º BACH.)
123. Llueven escombros de los maltrechos restos de una ciudad. (GRUPO 1º BACH.)	124. LÁGRIMAS DE MIEL Los pies descalzos sienten el barro frío. De miel, sus lágrimas. (FCO. MIGUEL LUCAS FERNÁNDEZ)
125. Cruzan el mar y atraviesan desiertos. Puedes ser tú. (AMIE BADJIE COLLEY, 2º ESO)	

7.2.22.2. Microcuentos

1.

EL OTRO LADO DEL PUENTE

Javier, con sólo 7 años, tuvo que abandonar su país. La guerra lo alejó de sus familiares y amigos.

Cuando llegó, estuvo pasando frío y hambre hasta que una familia española lo acogió.

Tres años después, regresó, pero no encontró a ninguno de sus familiares.

Asomado al puente, sus ojos, ahogados en lágrimas de dolor, se perdieron en el abismo y sus manos acariciaron el frío hielo de la baranda.

(ADRIANA AYALA ARÁEZ, 4º ESO)

2.

LA VIDA NO SE ELIGE

Juan y María eran dos jóvenes enamorados con planes de futuro y un hijo en camino. Por motivos económicos, la familia tuvo que abandonar España y emigrar a Irak, donde encontró un trabajo de piloto.

Años más tarde, empezó la guerra, así que Juan se quedó allí para ganar dinero; pero María y su hijo volvieron a España.

Una mañana, dejaron de llegar las cartas en las que Juan describía, con detalle, los bombardeos. Días después, sonó el timbre de la puerta, tan similar a esas campanas tocando a duelo: “¡Dinnn-dannn!”

(ADRIANA AYALA ARÁEZ, 4º ESO)

3.

MONÓLOGO DE SAL

Protege con su cuerpo el hatillo que descansa sobre sus rodillas. No quiere perder su identidad; si sobrevive al viaje, no olvidará quién es ni de dónde viene. Algún día, regresará. Contra viento y marea, deja su familia, su hogar, su país... Y sin pulir sus palabras, arcadas de rabia, odio y pena; el mortal plomo de un Kalashnikov le había robado la vida a su padre.

No puede moverse; van como sardinas en lata. El miedo sube por su garganta, está mareada; si cae al agua, morirán. No puede ser este su final, tiene una razón por la que vivir que, ahora, apenas salida al mundo, duerme adosada al vientre de su madre.

Tiene que alejarla de esa barbarie, de ese monstruo de balas, metralla y muerte. Se arenga como un soldado, desafiando a la oscura noche:

- ¡Mi hija nacerá en una tierra libre de horror, hambre, dolor...! ¡Sí -retumba su grito como redoble de tambor de guerra-, mi hija tendrá un futuro!

Por primera vez, abrió sus ojos.

(M^a INMACULADA SÁNCHEZ PALAZÓN, madre)

4.

FÚNEBRE BIENVENIDA

Por primera vez, vi muertos de guerra en las calles. Unos treinta cadáveres nos esperaban en un cementerio de casas.

Ya no importaba ni la edad ni el sexo; sólo eran cadáveres, personas que murieron por ser de otro bando.

¡Pero algunos no alcanzaron su mayoría de edad!

(CARMEN NOGUERA JIMÉNEZ, 4º ESO)

5.

RUIDO DE FONDO

Como cada mañana, Antonio se levantó, se duchó y se dio cuenta de que no le quedaban cuchillas de afeitar.

En la cocina, el desayuno le esperaba frío, como siempre.

De fondo, las noticias volvían a salpicar de gotas de sangre la mesa: una nueva tortura y más y más muertos de seres humanos en el camino...

De fondo, ese ruido molesto.

- ¡Bah! Mi vida no puede empeorar. Saldré a comprar mi cuchilla para mañana.

(HAMZA EL JAHOUARI, 4º ESO)

6.

EN UN RINCÓN

Sentada en un rincón del patio, con un palito, dibuja rayas en la arena como los presos en la cárcel. Quince son los días que lleva en ese pueblo.

Escucha las risas de los demás niños. Mira a su alrededor, ve como todos juegan, que son amigos y que se divierten. Ella está sola, no entiende el nuevo idioma, sólo habla con su maestra, se siente una extraña; había tenido que abandonar su país, su casa, su

colegio, sus amigos... a causa de la guerra, las muertes, la miseria, el hambre, el dolor, las enfermedades... No entendía por qué tantas guerras crueles, por qué tantas armas para matar, por qué tanta sangre inocente derramada...

Una lágrima recorre su mejilla. Deja de pensar al notar el sabor salado, se siente mal, triste, le gustaría ser invisible, que nadie la viese y poder escapar, volver a su hogar... Está enfadada con sus padres, con el mundo y con la vida. Nada tiene sentido.

- ¡Rin, Rin!- suena el timbre; se acabó el recreo.

(CRISTINA MARTÍ SÁNCHEZ, 1º ESO)

7.

ESPERANZAS DE ALAMBRE PARA OTRO VIAJE A ÍTACA

Centenares de hombres, mujeres, niños y ancianos, frente a un muro de alambre, esperan su entrada a un mundo nuevo en el que no corran el riesgo de ser atravesados por una bala o morir por inanición.

Dejan todo atrás, desde las personas queridas hasta sus pertenencias más importantes. Lo principal es sobrevivir, para poder llegar a otro lugar en el que no todo sean calles desiertas, llenas de escombros, teñidas de sangre.

Cae la noche. Esperan una oportunidad. Trepan el muro y emprenden su viaje a... Ítaca.

Suenan disparos.

(CRISTINA MARTÍ SÁNCHEZ, 1º ESO)

8.

PAPEL SUICIDA

Sebastián abandonó España en busca de trabajo. Fue a Alemania, donde, a pesar de no saber ni el idioma, lo trataron como uno más.

Pasada toda una vida, las fotos despertarían la ternura y la comprensión de quienes nunca conocieron su vida.

(JOSÉ ANTONIO MARTÍNEZ EGEA, 4º ESO)

9.

LOS MIL Y UN RECUERDOS

Había llegado el final de la guerra.

Sherezade regresó a su añorado hogar, desandando el camino hacia aquel polvoriento laberinto de casas, el refugio.

El último de sus relatos, esta vez, la salvará del asalto de recuerdos. Sherezade encontró la calma al reconocer, entre los despojos, aquella margarita de Izet.

(M^a SALUD LÓPEZ MANRESA, 4º ESO)

10.

SILENCIO MORTAL

Al llegar a *Amanecer*, así se llamaba aquel destino polvoriento para tan larga caravana de andrajosos, me dispuse a leer el libro con que nos recibían para registrarnos a vivos, muertos y desaparecidos.

Mi madre guardaba silencio, siempre callaba.

Por orden alfabético, y con mano temblorosa, fui reconociendo la larga y fúnebre lista manuscrita.

¡Qué larga lista de ovejas negras! – pensé.

(ANABEL FERNÁNDEZ BRAVO, 4º ESO)

11.

REDADA

Lo despertaron los gritos ahogados de su madre.

Álex bajó las escaleras apresuradamente. Al ver el camisón de aquella rasgado y manchado de sangre, se asustó. Pero, de inmediato, con apenas 8 años, tuvo el valor de ponerse delante de los soldados y lanzarles una mirada desafiante, sin tiempo para eliminar el dolor de su cara.

- ¡Mamá, son ellos, son ellos, mamá!

- ¡Cariño, no te preocupes, que voy con p...!

(TRINIDAD MARÍN GARCÍA, 4º ESO)

12.

MAR DE FLORES

“Cerca de 50 inmigrantes mueren en un naufragio cerca de la costa de Lesbos cuando sus embarcaciones naufragaron al chocar contra unas rocas esta pasada noche. Entre ellos, doce niños y tres bebés” – relataba el enviado a la zona en el informativo de mediodía.

Al fondo, una melodía al piano le evocaba una amapola sin vida en las manos de uno de esos niños.

- ¡Dani, a cenar!

- ¡Ya voy, mamá! –respondió, aún adormilado, pero sin dejar de mirar esas escenas dolorosas en la televisión que rompían su corazón.

Ahora, Dani sólo veía un inesperado azul campo de crisantemos.

(CLARA MARTÍNEZ MARTÍ, 1º ESO)

13.

POR LOS VIEJOS RAÍLES

Siguiendo las vías del tren, atravesando campos, a la cola de un camino de hormigas, paso a paso, con las manos entrelazadas, avanzan; dejan atrás un escenario de odio, miedo y muerte.

El camino será largo y duro, pero van a soñar por quien no pudo soñar más allá de esta estúpida guerra.

El amor no entiende de guerras ni fronteras. Mara y Yusuf se refugian en besos al amparo de un abrazo.

(CRISTINA MARTÍ SÁNCHEZ, 1º ESO)

14.

TRAS LAS FRONTERAS DE LA GUERRA

- Vengo a soñar por quien no pudo soñar más allá de las fronteras que crea la guerra -me dijo poco antes de marchar.

Tan sólo estuvo 4 días en nuestro humilde campo de refugiados, que él llamaba, con la mirada perdida en el techo y los labios bien apretados, “campo de sueños de barro”; pero nos recordó lo que era sonreír. Y, aunque no lo conocí muy bien, me abrió los ojos y me revivió lo que había tras las “fronteras de la guerra”.

Aunque lejanos, llegaban los sonidos y las luces de la guerra, a las que nos habíamos acostumbrado más que al pan de cada día. Me acerqué a él y, por fin, me desprendí de aquella pregunta que, día a día, me consumía por dentro:

- ¿Cuándo acabará la guerra, por fin? -le pregunté a sabiendas de que era, más bien, un deseo.

- Las guerras seguirán mientras el color de la piel siga siendo más importante que el de los ojos -me contestó al tiempo que colocaba su hatillo al hombro y miraba con el reflejo del camino en sus pupilas y, más allá, unas colinas plateadas y unos verdes pinos.

(CLARA MARTÍNEZ MARTÍ, 1º ESO)

15.

Y HABLÓ EL PAPEL “KODAK”

Eran las dos de la tarde y mi familia y yo empezábamos a comer. El silencio era la parte más extensa de nuestra conversación, y yo seguía preocupado. Mi madre, callada, siempre ajustaba esa silla vacía antes de sentarse a comer, como un tic, como un reloj de precisión, y con semblante serio.

Aquella tarde, decidí salir a investigar por la noche. Pregunté a todos los vecinos que vi, pero ninguno de ellos supo contestarme más allá de “Tranquilo, muchacho, todo se andará”. Decidí, entonces, preguntarle a un anciano que estaba sentado en su hamaca en la calle; me invitó a pasar a su casa. Allí, me habló de la Guerra Civil, que vivió no como soldado, sino como reportero.

Casiano comenzó a pasar fotos, y se detuvo en aquella que congeló un gesto de tristeza y orgullo, y aquella cicatriz en su cara.

(JAIME CANO GARCÍA, 1º ESO)

16.

OTRA CALLE PARA SUS NOMBRES

(A Izet Sarajlic)

Alice vivía con su familia en un pueblo de un país en guerra. Fue trasladada a Francia, donde estuvo con una familia de acogida francesa.

Un día, le llegó una carta de su hermana cuyo contenido precipitó su regreso. Al llegar, fue conducida por su hermano al sótano de una casa en ruinas. Allí estaban, pero atemorizados, conmovidos por tanto horror grabado en sus ojos.

De repente, conocieron el sonido del infierno. Alice y su hermano acertaron a salir entre los escombros.

Ahora, mientras doblan las campanas, vuelven a llorar y a soñar por quienes, con su cuerpo, les cedieron también, de nuevo, la vida. En aquella calle, cada domingo, amanece depositada una margarita donde, entonces, sólo había una montaña de escombros.

(BEATRIZ MARTÍ PIÑERO, 1º ESO)

17.

CRÓNICA DE LA AGONÍA

Monte Sinjar, cementerio de laderas o puerta a la esperanza.

Muchos lo atraviesan huyendo de la guerra. Rutas pedregosas y secas, sembradas de

ampollas y sueños moribundos de quienes ya sólo muestran cuevas por ojos, unos ojos que cierran el frío que atrofia, el sol que abrasa y el miedo que paraliza. Por piel, grietas que dejan ver hasta el alma.

Débiles, sedientos y hambrientos escapan de la barbarie que, con su zarpa, deja un pueblo fantasma. Hombres, mujeres y niños, que calman su sed con sangre.

- ¿Por qué?! -preguntan al cielo en la huida.

Sobreviven. Noches sin techo, luces de estrellas, estallidos de bombas, disparos y llantos... Lloran por los que ya no caminan, sonrén porque su corazón aún late. Al otro lado, pies de piedra con fría despedida.

Manos solidarias reparten mantas.

(CRISTINA MARTÍ SÁNCHEZ. 1º ESO)

18.

AUSENCIA

Fue todo lo que pudo escribir.

Llevaba varios días con un nudo en la garganta. Finalmente, se dio cuenta de que necesitaba hacerlo para que supiese que aún estaba viva, anhelando sus mimos y caricias.

Le dejó notas en todos los lugares en los que conseguía pasar la noche junto con otras cinco mil personas asustadas. Los niños gritaban, los adultos no paraban de dar vueltas en los catres y los ancianos soñaban despiertos que era de día.

Mientras tanto, Andrea vagabundeaba por el borde de la verja sujetando con fuerzas su libro favorito y esperando que alguien llegase con buenas noticias, para devolverle la esperanza: esto se iba a terminar e iban a volver juntas a casa.

Quería salir y gritar su nombre hasta la saciedad, pero no podía. Llevaban semanas dando tumbos por Europa oriental intentando encontrar un país donde pudiesen entrar.

Pero lo que ella no sabía era que acaba de entrar un mensajero corriendo anunciando la última explosión en la capital del país: su madre acababa de estallar.

(MARÍA AYALA SAN NICOLÁS, exalumna)

19.

UN SMS AL CORAZÓN

En mi barrio de inmigrantes, un día como cualquier otro. Yo comía con mi familia en un restaurante. Todos estábamos tranquilos y la comida, gustosa. De pronto, hubo un ruido ensordecedor, como una explosión. Sin saber por qué, me refugié debajo de la

mesa y me escondí con la ayuda de los manteles. Mi familia hizo lo mismo. Desgraciadamente, no todo el mundo pudo esconderse a tiempo; entraron cinco hombres armados y empezaron a disparar con furia en los dedos. Ya ha pasado un mes, crecen recelos entre vecinos y ni nos atrevemos a hacer fotos por miedo a represalias. Mi familia está pensando en irse cuanto antes a otro país. Yo no quiero irme; quiero conquistar todos esos lugares que todavía no he explorado del barrio, me refiero a aquellas casas donde hay recelo y miedo. Quiero conquistar los corazones de esos vecinos vencidos por el miedo, quiero borrar de las mentes de todos lo que pasó aquel día...

- <<WSW vienes? T esperamos n m puerta, 5:30;-)>> -me despertó.

(VICENTE SANDOVAL ALBALADEJO, 1º ESO)

20.

ÁNGEL EL MISIONERO Y LA GUERRILLA

Desde que era muy joven, Ángel sintió la necesidad de dejarlo todo e ir como misionero a tierras lejanas, donde sabía que podía ayudar a los demás. Por ello, con 20 años, se fue a África, a una misión en plena selva. Al principio, le fue difícil acostumbrarse; pero, con el paso del tiempo, todos lo querían mucho y era muy respetado. Pasaron unos años y estalló la guerra de la Independencia de Rhodesia del sur. Una noche, fueron a la misión un grupo de guerrilleros. Ángel dio la cara por su pueblo y lo cogieron; se lo llevaron para fusilarlo lejos del poblado. El misionero sentía la presión de las cuerdas sobre sus muñecas cuando lo ataban a un árbol y el sudor frío que mojaba su frente cuando, de pronto, alzó la mirada y vio una luz en los ojos de uno de los guerrilleros, Abdul, aquel niño dócil que creció junto a él. Un viento fresco y suave se deslizó, entonces, entre los árboles. ¡Ojalá pudiera abrazarlo!

(VICENTE SANDOVAL ALBALADEJO, 1º ESO)

21.

AMOR MÁS ALLÁ DEL MAR

(“Qué tranquilidad violeta”, de Juan Ramón Jiménez)

Aquella tarde, iba sintiendo la suave caricia del mar mientras avanzaba, poco a poco, por la orilla, que parecía no tener fin. Qué tranquilidad violeta. De pronto, algo rozó mis pies, me agaché a recogerlo y vi una bolsita que contenía una

nota. Al abrirla, el viento me trajo un olor muy familiar, y, con él, tantos y tantos recuerdos. Una lágrima descendió por mi rostro. Desdoblé el papel con las manos temblorosas.

“Te prometo que te querré hasta el último minuto de mi vida”.

Al fondo, el atardecer quemaba el mar con hechizos naranjas y una gaviota rompía su vuelo.

(CLARA MARTÍNEZ MARTÍ, 1º ESO)

22.

VIDAS PARALELAS

Hace mucho tiempo, antes de la Segunda Guerra Mundial, en Normandía, vivía un hombre con su familia. Eran felices juntos hasta que llegó la hora de entrar en combate y él se tuvo que marchar para enfrentarse a los alemanes.

Las posibilidades de supervivencia eran remotas, pero aún tenían esperanza de que, algún día, pudieran volver a estar todos juntos, porque los niños y su madre tuvieron que huir a otro país para protegerse de la guerra.

Años más tarde, al término de aquella, volvió para reunirse con su familia de nuevo. A su llegada, tembloroso, anotó su último sueño en el cuaderno: “Al desprenderse la rama del árbol, la mariposa lloraba”.

(Mª TERESA CAMPILLO LLAMAS, 1º ESO)

23.

ZOOLOGÍA MUNDANA

Temibles y despiadadas barracudas con ojos de fuego y afilados dientes metálicos destruyeron el bello arrecife de coral de los peces payaso. Ahora, sin hogar, los pequeños pececillos emprenden el viaje a través del Egeo hacia el gran Océano de Tierra libre. Innumerables peligros les aguardan en esta aventura. Muchos se quedan solos, perdidos, siguen la corriente sin que nadie les proteja. Los depredadores están al acecho. Tiburones, pulpos y medusas esperan llevarse un buen bocado a su boca.

Pocos llegarán a su destino: quedarán presos de redes y serán exhibidos en brillantes peceras, contratos sin más tinta que una firma de sangre.

Ali, solo, en la gran barcaza atestada, lejos aún de Lesbos, no había parado de mirarse en aquellas aguas profundas y traicioneras sin más compañía que unos zapatos colgados al cuello.

(CRISTINA MARTÍ SÁNCHEZ, 1º ESO)

24.

ARENAS MOVEDIZAS

Mis pies rozaban la arena. Sentí un escalofrío; los calcetines mojados me hacían temblar.

Decidí, entonces, sentarme a la orilla del mar cuando un cangrejo pasó por mi lado. Lentamente, desplazaba sus largas patas y, a la llegada de la ola, cómo se aferraba... para acabar desapareciendo.

Levanté la cabeza. Una ola me salpicó.

- ¿Dónde queda mi escondite?

(CRISTINA MARTÍ SÁNCHEZ, 1º ESO)

25.

TRAGEDIA EN ONOMATOPEYA

Tienen ojos como platos para ver lo que les interesa, pero que se hacen pequeños y ciegos al ver las oleadas de almas que buscan refugio cada día huyendo del peligro.

Ignorantes que niegan que el problema es de todos y que, algún día, necesitarán la ayuda que ellos no quisieron dar.

Debatén y pelean por el reparto de refugiados, como mercancía sin corazón, mientras ven cómo miles de personas piden cobijo.

Quizá, esperan que, un día, suene la flauta por casualidad...

Y la flauta sonó: “¡Booom!”.

(JAIME CANO GARCÍA, 1º ESO)

26.

FLORES

- ¡Azam, escóndete, rápido! Todo irá bien- lo calmó su madre.

Azam, que era muy obediente, hizo caso a su madre, pero no antes de darse la vuelta y ver a dos hombres que irrumpieron en su casa.

Escondido en el sótano, escuchó los gritos de esta y, segundos más tarde, el sonido de una bala y un casquillo cayendo al suelo.

- Algo no va bien -pensó.

Azam acababa de cumplir tan sólo cinco años, y ya tendría que acudir a sus primeras citas con un ramo de flores...

(MARÍA HERRANZ GUERRERO, 4º ESO)

27.

VIDAS PARALELAS

Algunos cogieron un tren dejándose todo atrás y llevándose, como único equipaje, una maleta de madera marcada con las estrías de la vida en sus caras.

Llegaron a la estación, donde nada era igual: nadie los entendía, nadie los esperaba. Y sólo deseaban encontrar trabajo.

Al cabo de unos años, los esperados marcos y francos en cartas emotivas.

Ahora, mamá, recuerdo aquel relato que me contabas cuando te escribo a ciegas desde una habitación compartida y con apenas cien euros en mi cartera.

(CELIA PAY VIGUERAS, 3º ESO)

28.

LAS REGLAS DEL JUEGO

Pues sí, ese soy yo, un futbolista de segunda división de la liga griega, que tuve que abandonar mi país por motivos económicos y buscarme la vida fuera.

El estadio gritaba, celebrando el evento.

Salimos a calentar y algo se me ocurrió. Se lo comenté a mi compañero y este me respondió que era buena idea. Y así les fue llegando al resto de componentes, incluidos los del equipo contrario.

Nos estrechamos las manos. Y el árbitro dio inicio al partido.

Sentados en el césped, el juego de la vida pasó a la grada: dejaron de llover los gritos.

Las voces se apagaron durante cerca de dos minutos.

Y el árbitro anotó en su acta: “Gol de oro: minutos de protesta solidaria en un estadio de Grecia”.

(LIBERTO LÓPEZ MARCO, 4º ESO)

29.

CONTEMPLAR LA VIDA DESDE LA DISTANCIA

Se escondió bajo la mesa. Estaba asustada. Lo único que oía era el zumbido de las bombas al caer, que sonaban cada vez más fuerte.

Ella lloraba, a la vez que gritaba, con la esperanza de que su madre volviera: “¡Mamá, mamá!”-repetía. Sabía que estaban cerca y que podían entrar en cualquier momento. Tenía miedo, mucho miedo, y las lágrimas no paraban de caer de sus ojos. Estaba sola e indefensa.

De repente, escuchó cómo la puerta se rompía, con un seco estallido.

Entraron y la apresaron. El pánico corría por sus venas. Intentó escapar con todas sus fuerzas. Quería huir, pero cayó.

- Cariño, despierta, que llegas tarde a clase.

Por la ventana, los primeros rayos del día anunciaban una feliz jornada. Respiró aliviada.

(MARI CARMEN NAVARRO HURTADO, 4º ESO)

30.

OTRO GIRASOL CIEGO

El martes salí de casa con la esperanza de que encontraría a mi hermano. Después de varias horas preguntando por él, decidí regresar.

Cuando llegué, encontré a unos hombres que estaban torturando a mi madre. No sé qué buscaban, pero subían y descendían las escaleras sin soltar las armas que llevaban en sus manos.

Aunque no pude ver bien sus caras, el último de ellos parecía conocer bien la casa.

(ELENA BOLARÍN TORREGROSA, 4º ESO)

31.

CRÓNICA DE UNA HAZAÑA

Trajeado, con un maletín en la mano y un paraguas en el hombro, va de camino al trabajo.

Empezó a llover y, al abrir el paraguas, se dio cuenta de que estaba roto. Una anciana que pasaba por allí, con un caminar lento y un cartón doblado en la mano, se detuvo y le dijo:

- No se engañe, señor, están cayendo gotas rojas y se huele a dolor. Pero no se preocupe, que usted no es de los que se mojan.

Pero el paraguas, pudoroso, se alzó y abandonó a su dueño.

(CHRISTIAN VIGUERAS ROMERO, 4º ESO)

32.

ÁLBUM

Tuvo que dejar a su familia sin saber si volvería. De la noche a la mañana, sin proponérselo su voluntad, se encontraba en otro continente, África, como soldado.

Días más tarde, recluso en una cárcel infesta cerca del territorio de Ifni, sin apenas nada que llevarse a la boca por miedo a ser envenenado. Una celda pequeña,

maloliente, con el frío y duro suelo como colchón.

Pasaron los días pensando en su mujer y en sus hijos. Sabía que, antes o después, se encontraría con ellos... en la tierra o en el cielo.

Abandonados durante años, un sepulturero seguía depositando una triste flor al pie de una cruz improvisada mientras sus hijos componían el álbum de su vida con retazos de papel.

(SARA SÁNCHEZ LUNA, 3º ESO)

33.

ECOS DE TU VOZ

El verano pasado, llegaron un grupo de refugiados a nuestro pueblo, así que decidí acoger a una niña.

Cuando cogió confianza conmigo, me contó cómo vivía en su país. Decía que, separada toda la familia, cada día, veía su muerte pasar: cada pueblo que recorría era un cementerio y una lluvia de bombas los atormentaba.

El recuerdo de la voz de su madre no podría, ya, sustituir a su madre.

(NOELIA GIL FRUTOS, 1º ESO)

34.

CAMINANTE, ¿HAY CAMINO?

No sé por qué mi madre no está conmigo ni por qué mi padre llora al ver su foto ni por qué estamos andando de parque en parque...

Lo bueno de todo esto es que mi padre duerme conmigo abrazado, como si no quisiera que me escapara. Otra cosa que me encanta es que no tengo colegio y puedo jugar todo el día con mis amigos.

Creo que estamos en una carrera porque, cada vez que andamos, nos dan agua para recuperarnos y ropa nueva... ¡Y también me llama la atención que haya tanta gente aficionada al senderismo!

Estamos en Turquía, y no entiendo la razón por que mi padre me levanta en brazos frente a una valla si dicen que nos van a abrir las puertas de Europa...

(LIBERTO LÓPEZ MARCO, 4º ESO)

35.

EL ÚLTIMO SUSPIRO

Abrí los ojos; estaba tumbada sobre una camilla improvisada, rodeada de más heridos

que, al igual que yo, estaban incompletos.

A pesar de mi dolor, me encontraba serena; ya estaba a salvo, o eso creía.

Atardece con el silencio que precede a una tormenta y, de golpe, esta nos acecha.

Lejos queda el arcoíris...

Ha llegado el barquero. ¿Tanto han crecido las aguas?

(M^a SALUD LÓPEZ MANRESA, 4º ESO)

36.

POR QUIÉN DOBLAN LAS CAMPANAS

Me llamo Ali y tengo trece años. Nací en Homs, una ciudad siria. Allí, estalló una guerra cruenta; sólo se oía el estruendo de las bombas.

Al poco tiempo, el dedo tembloroso de una mujer recorría una lista de bajas, y el dolor de ver a mi pueblo destruido hacía que me sintiera destrozado.

Hoy, vengo a soñar por quien no puede soñar más allá de aquella mañana fría y húmeda. Cada vez que una persona muere en esta guerra, repican las campanas y, mientras doblan, vengo a llorar también.

(IVÁN MARTÍ PÉREZ, 4º ESO)

37.

DESEOS SUMERGIDOS

Mohamed, un joven huérfano de 10 años, se tenía que enfrentar a la muerte mientras temía por ella: las vidas de él y de otras personas que le acompañaban dependían de una simple barca de plástico.

Por el camino, ya había visto la cara a la muerte.

El llanto empezó a sacudir una barca rota.

¡Adiós... Adiós... Adiós...!

(JOSÉ ANTONIO LORENTE GÓMEZ, 1º ESO)

38.

AMARGA DERROTA

(A Los girasoles ciegos)

Khaled volvía a casa, como cada día, después de una larga y durísima jornada de trabajo.

Caía la tarde. Al girar la esquina que lo aproximaba a su humilde hogar, observó algo que jamás pensó que volvería a pasar: un grupo numeroso de personas huían en

dirección contraria a los tiroteos que venían desde el otro extremo de la calle. Una mujer pasó corriendo junto a él gritando:

- ¡Está sucediendo de nuevo! ¡Los están matando a todos!

Khaled se quedó petrificado unos segundos para, seguidamente, darse cuenta de que iba a tener que abandonar su pueblo antes de lo previsto.

Caía eterna noche oscura...

(ESTELA LÓPEZ LORENTE, 4º ESO)

39.

ALTER EGO

Ya no quedaba nada. Ni nadie. Sólo ellos dos, y la devastación. El último hombre. La última máquina.

La miró con sus ojos humanos, mortales, finitos.

- Tengo más suerte que tú; yo moriré y olvidaré: no más guerras, no más muertes, no más violencia ni más desolación. Sin embargo, tú vivirás para siempre: jamás olvidarás tu soledad y tu culpa de haber acabado con la humanidad.

Se oyó un disparo.

Las piezas del espejo, que aglomeraban tantos recuerdos, saltaron por los aires.

Soplaba un gélido viento.

(ALBA GARCÍA ALMELA, 4º ESO)

40.

RELIEVE

Todo ocurrió en un día de picnic. Izet y sus padres estaban comiendo cuando, de repente, empezó a llover.

Recogieron rápidamente y, de vuelta a casa, tomaron un desvío. Al fondo, se desplegaba un inmenso campo de margaritas. En el cielo, un arcoíris remataba el horizonte al desaparecer la lluvia.

Izet despertó tendido en una camilla, con un fuerte dolor en el pecho.

Dos lágrimas de madre se perdieron por el acantilado de una pierna mutilada.

(ALEXANDER ALONSO ARANA, 4º ESO)

41.

EL SUEÑO

Soy Shani. Tengo 5 años y dos hermanos: una pequeña, con 2 años y otro, con 13.

Mañana, mi familia y yo vamos a cruzar la frontera para ir a Sudán; mis padres me han dicho que vamos a ir a un lugar mejor, donde hay medicinas para mi hermana, que tiene un leve resfriado –me dicen.

Es ya de madrugada y mi hermana ha parado de toser. Es extraño, pero, ahora, oigo pasos acelerados que salen y entran. No me atrevo a levantarme. Creo haber oído llorar, pero no estoy segura.

Miro a las estrellas por el agujero que queda en el techo de la tienda... Y cómo la luna abraza a una niña.

A la mañana siguiente, el camino hacia un refugio más seguro estaba lleno de juegos y ;me hacían la protagonista en todos! Aunque mis padres apenas dejaban de mirar con la vista perdida en aquel campo.

(JUANA DÍAZ BERNAL, 1º ESO)

42.

NEGRA TINTA. NEGRA PENA

(<<Pero, ¿puede un poema sobre el mirlo sustituir el canto del mirlo?>>, "Aquel mirlo", de Izet Sarajlic)

Miraba, atentamente, su maleta de piel cubierta de polvo y escombros.

En ella, guardaba aquellos recuerdos que le habrían de acompañar: las cartas de quien tanto le había prometido para toda una vida.

Cruzó aquella puerta desvencijada por la violencia de una bomba ciega y encontró un gran charco de tinta: sus promesas se derramaban leídas con el frío interior.

(ALEJANDRO CAMPILLO LÓPEZ, 1º BACH.)

43.

LOS HIJOS

Aquella mañana de domingo parecía especial: mis padres me llevaron de paseo por el parque y me compraron golosinas.

En la acera de enfrente, había un hombre cubierto con cartones. ¿A qué estará jugando? ¿Me dejará jugar con él?

Me acerqué. Estaba profundamente dormido.

- Papá, tiene un lunar en la barbilla como el abuelo. Y la misma nariz afilada.

Volvimos a casa. Unas horas después, inesperadamente, Mario desapareció con una manta, y un bocadillo y un refresco en una bolsa.

(ANTONIA NAVARRO CARBONELL, 4º ESO)

44.

DESTINO A ESCALA

- Mamá, ¿qué ha sido eso? –preguntó con tono tembloroso.
- Nada, cariño... ¡Vuelve a la cama! –respondió la madre sin poder ocultar su llanto.

Pero a aquel niño de tan sólo 8 años le bastó con escuchar la voz de su madre y los tiroteos para bajar unas escaleras de piedra.

- ¡No! ¡Vuelve! –gritó la madre a falta de tan sólo 3 escalones.

(LAURA MARÍN GARCÍA, 1º ESO)

45.

PIEDRA DE SAL

En aquel jardín había una estatua, una estatua de una mujer bella, rodeada de cientos de rosas rojas, quizá, bañadas por la sangre derramada en aquel lugar.

Un día, brotó de sus ojos una tibia lágrima.

Y cerró los ojos para siempre.

(MARÍA LORENTE MARTÍNEZ, 4º ESO)

46.

DIARIO DE UN SUPERVIVIENTE

Soy Tamir. Tengo once años. Mis padres murieron hace seis meses en una lamentable guerra y mi único hermano murió como soldado en la misma hace un año.

Dos días después de que falleciera mi familia, me acogieron unos vecinos. Allí, los días se me hacían eternos. Cuando era la hora de reunirnos en la mesa para comer o cenar, nadie hablaba.

Me sentía incómodo y, como no hablaban, yo me iba a otra humilde habitación. Al mirar por la ventana, recordaba cuando paseaba por las mañanas con mi padre y me sentaba en un banco a mirar las montañas mientras que él iba a una panadería a dos calles de mi casa. Desde allí, lo veía todo.

Ahora, ni siquiera está el banco. Ni nadie pregunta por los precios. Ni nadie se detiene a ver una estatua... Y no sé ya si me importa ver...

(NURIA FERNÁNDEZ MONTOYA, 1º ESO)

47.

PRIMAVERA

Una familia tuvo que abandonar su hogar huyendo de la guerra porque había recibido amenaza de muerte. Tenían miedo, porque no sabían lo que podía pasar con ellos.

Durante meses, caminaron y caminaron, con desmayos, hasta llegar a una ciudad.

Todo les parecía extraño. Pero ya nadie gritaba con los ojos bien abiertos de espanto y las manos en la cabeza.

A la entrada, una pancarta como colgada del cielo azul:

“¡WELCOME, REFUGEES!”

Y un pájaro que canta libre en un árbol en flor.

(FRANCISCA PÉREZ RUBIRA, 2º ESO)

48.

ESCALOFRÍOS

Vi cómo unos coches desconocidos llegaban a la puerta de mi casa. Empecé a sentirme inquieta. Se bajaron y... tocaron el timbre...

¡Me la quitaron de las manos!

Ya no miro por la ventana; la noche ha caído para siempre y sólo oigo rugir las ramas de los árboles.

(SUSANA MARTÍNEZ ALCAINA, 4º ESO)

49.

SOLEDAD

Abdel, como todas las mañanas, le preguntó a su madre si iban a volver a casa.

- No, hijo, porque, donde vivíamos antes, sólo queda gente que no nos quiere, así que viviremos en un lugar con gente amable que nos trate con cariño.

Abdel salió de la tienda corriendo a buscar a un amigo, que había llegado al campo sin más compañía que su hermano para contarle la respuesta de su madre.

Nadie pudo explicar cómo sucedió.

Su madre, cada día, mientras murmura palabras dolientes, dobla su vida en pedazos; y estos, en otros... y en otros... que nadie recogía, creyendo que estaban vivos.

(CRISTOPHER J. POSADA GARCÍA, 4º ESO)

50.

VOLUNTAD

La noche se hizo corta y silenciosa. Al fondo de la calle, había un par de ojos callados.

Reconocí sus ojos.

Prefirió la muerte a la tortura. Y alargó la noche...

(HAMZA EL JAHOUARI, 4º ESO)

51.

CONTRASTES

Había que mirar en la lista, en la dichosa lista de bajas.

Mientras yo hacía cola, se escuchaban bombas a lo lejos, bombas que antes caían cerca de mi casa y que, en aquel sótano, nos sonaban a tumba cierta.

No muy lejos, se abría la temporada de vacaciones. Carcajadas acompañaban la larga cola del chiringuito.

(CHRISTIAN VIGUERAS ROMERO, 4º ESO)

52.

TESTIGO OSCURO

Un niño de apenas seis años huía de las bombas con el alma rota. Había visto la muerte de cerca, testigo de una masacre.

Yushin sacó un hilo de fuerza de flaqueza; él quería vivir, quería sonreírle a la vida. Cuando llegaron las unidades de rescate, medio desfallecido, golpeó un trozo de madera con intención de atraer a sus salvadores.

Hoy, Yushin es un “viejo” adolescente, esta vez, testigo del desprecio a un pueblo que sufre: desoye sus llantos, sus lamentos y da la espalda a tanto dolor.

Yushin lamenta cómo se van oscureciendo sus entrañas mientras se desprende de sus piernas para intentar dormir.

(JESÚS LORENTE GÓMEZ, 4º ESO)

53.

ABDURAHIM, EL NUEVO LEÓN DE ETIOPÍA

Me llamo... ¡Es igual como me llame! Tengo once años y soy etíope. Mi maestra dice que soy un vivo reflejo de la belleza egipcia porque tengo unos ojos muy interesantes.

Hace tiempo que estoy en este país, no por mi gusto, no. No recuerdo nada de mi infancia, ni de donde nací, tan sólo sé que soy de Etiopía porque me lo han dicho.

Mi maestra me enseña a leer y a escribir, aunque estoy aprendiendo mucho y rápido.

No sólo soy bien parecido -dice mi maestra-, sino bastante inteligente.

Hoy quiero deciros que me adoptaron de pequeño, pero no sé bien por qué, pasado un tiempo, mis padres adoptivos me abandonaron y están desaparecidos. Creo que no se

puede tratar la vida de un niño como una mercancía para "arreglar" las cosas de una pareja. No se puede hacer eso. Me siento triste, no tengo a nadie... ¡Nadie! Estoy en una casa de acogida con otros chicos y, gracias a mi maestra, me doy cuenta de que la vida no es fácil. Yo aún tengo que vivirla y por eso os relato todo esto; así que seguro que entenderéis un poco más a los refugiados, a los que, como yo, no sabemos el porqué de muchas cosas. Lloré tanto que se me secaron la lágrimas. Ellas fueron mi alimento. No conocí mi infancia ni a nadie cercano. Ahora, sonrío a la vida cuando me siento frente a mi maestra.

¡Ah! Me llamo Abdurahim, tengo once años y me gusta jugar, como a cualquier niño.
(FCO. MIGUEL LUCAS FERNÁNDEZ)

54.

OTRA VIDA

Quince días... Tiempo de sobra para intentar reflexionar sobre los increíbles giros que puede dar tu vida sin esperarlo.

El aeropuerto, cerrado por las bombas, estaba casi tan abarrotado como la cabeza de Amr. Miles de preguntas sin respuesta revoloteaban, irritándolo. Antes lo tenía todo: familia, amigos, futuro... Ahora, se encontraba solo y dirigiéndose a un país cuya lengua no conocía, si bien sabía que era la única forma de huir de la guerra, de ser reclutado en su país.

Se despidió de su familia con un grito ahogado...

Pero ¿de verdad le quedaba algo por lo que merecía la pena tener esperanza?

(ISABEL JARA CASCALES, 4º ESO)

55.

REBELDÍA MAYÚSCULA

se sentía mayor con sólo 53 años... estaba sentada en una mecedora desvencijada y polvorienta. tejía un vestido de ganchillo cuando escuchó un gran ruido.

las agujas dejaron de tener vida para aliarse con la muerte, con las cenizas y la sangre. se estremecieron hasta las rosas del huerto.

(CHRISTIAN VIGUERAS ROMERO, 4º ESO)

56.

MARATÓN

Vengo a soñar por quien no pudo soñar más allá de aquella mañana fría y húmeda en

la que miles de personas corrían sin rumbo fijo, intentando salvar lo poco que ya les quedaba.

Un leve llanto, entonces, llamó mi atención. Provenía de un bebé postrado en una pequeña cesta blanca al lado del cuerpo sin vida de su joven madre. No pude contener mis lágrimas al recordar a mi hijo en mis brazos, y cómo, poco a poco, su corazón dejó de latir. Ella necesitaba una madre y yo el amor de un niño que ya no tenía.

¡Corrí y corrí y corrí, como si aún pudiera soñar que alguien me devolvía la juventud!

(ELENA MARTÍNEZ GONZÁLEZ, 4º ESO)

57.

UNA CALLE PARA SU NOMBRE

Allá en tiempos remotos -ya ni me recuerdo cuándo perdí mi hogar-, empujado por la guerra, hui todo lo lejos que pude.

Ahora, sólo soy uno más que vive sin saber dónde dormir o si comeré al día siguiente.

Me permito dormir sin techo sabiendo que nada me pasará, porque mi amigo de cuatro patas allí estará para cuidarme; eso sí, sin poder evitarme esas malditas pesadillas...

Me ignoran en las calles como si fuera invisible. Pero, un día, levanté la cabeza y vi cómo un niño me ofrecía la mitad de su bocadillo.

(PATRICIA JARA SERNA, 4º ESO)

58.

“MIRMIGRANTE”

- ¡Mami, mami! Hoy ha venido a clase una niña nueva. Se llama Fadi y la profe le ha preguntado si nos podía contar algo sobre ella, y nos ha contado una historia súper chula. ¿Quieres que te la cuente?

- ¡Claro que sí! ¿De qué iba?

- ¡Nos ha contado que ella antes vivía en un sitio en el que las casas no tenían techo y donde, al dormir veían las estrellas! Eso tiene que ser muy chulo, ¿no, mami?

- Sí, pero, si llueve, te puedes mojar.

- ¡Ah, también nos ha contado que su papá está malito y que, además, no oye nada! Pero, ¿sabes qué, mami? Yo pienso que tenía un poder mágico, porque dice que su hermana sabía tocar el piano y, cuando ella lo tocaba, él ponía la mano sobre el piano y sentía la música y era como si, cuando estuviera con la mano ahí encima notando la música, se curara, porque dice que sonreía y que parecía que, en esos momentos, no le dolía nada.

- ¡Ala! ¡Qué interesante! ¿Os ha contado algo más?
- ¡Sí! Dice que, un día, ella intentó tocar el piano, igual que su hermana, y que su padre se acercó a ella y le cogió las manos y juntos tocaron una preciosa canción. Dice que, desde aquel día, después de que todos se fueran a la cama, su papá la despertaba para que tocaran juntos el piano. Y, después de eso, se iban los dos juntos a la cama y su padre le contaba una historia de cuando era joven.
- ¡Oh, qué bonito!
- Mami, ¿sabes que su padre ha venido aquí a España? Fadi nos ha contado que, una vez, su padre estuvo en España buscando trabajo y que, por ser “mirmigrante”, n...
- No se dice “mirmigrante”, “es: in-mi-gran-te” –corrigió, rápidamente, su madre.
- Ah, pues, por ser “in-mi-gran-te”, le dijeron que tenía que trabajar muchísimo y que, luego, le darían muy poquito dinero. Fadi dice que los españoles no nos damos cuenta de que hay mucha gente, en países de Oriente Medio y de África, pasando hambre y muriéndose porque no tiene dinero para comer, ni puede ir al médico si está enfermo, y que, luego, nosotros llegamos y que los despreciamos y nos creemos más que ellos. ¿Qué significa todo eso, mamá?
- Cariño, ya lo entenderás cuando seas mayor; ahora, tú hazte amigo de Fadi y ayúdala si ves que necesita o no entiende algo.
- (CLARA MARTÍNEZ MARTÍ, 1º ESO)

7.2.22.3. Diseño gráfico (tareas del Dpto. Educación Plástica y Visual): viñetas, tiras cómicas y *storyboards*

HAIKU 1 (Pablo Martínez Ruiz)



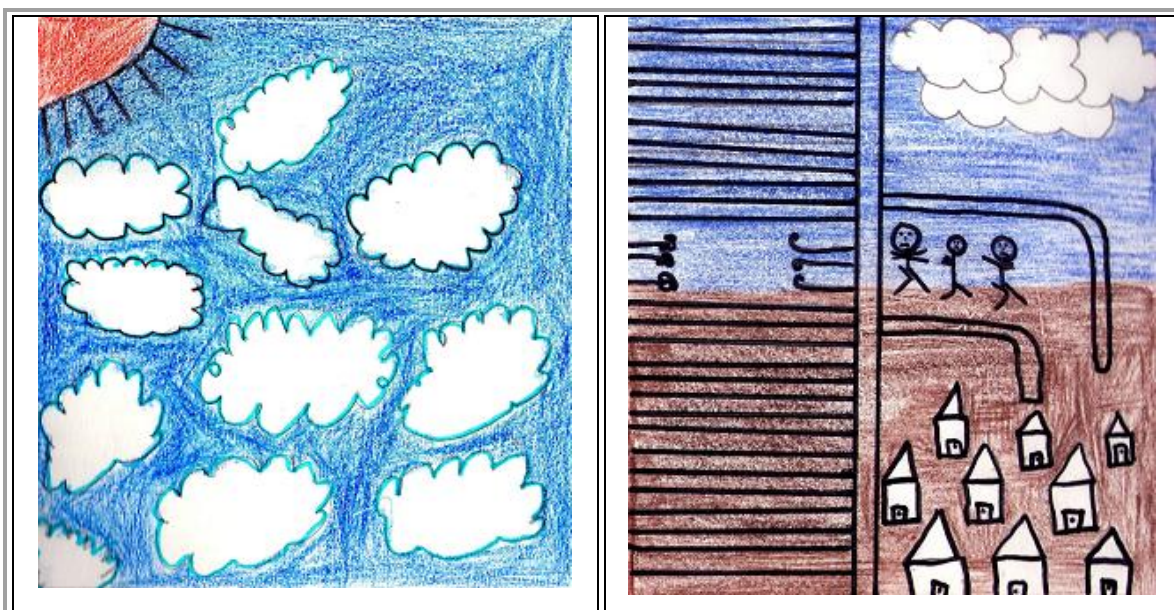
HAIKU 2 (Maya Asensio Abenza)



HAIKU 2 (José Ángel Giménez Avilés)



HAIKU 2 (Pablo Martínez Avilés)



HAIKU 3 (José A. Lorente Gómez)

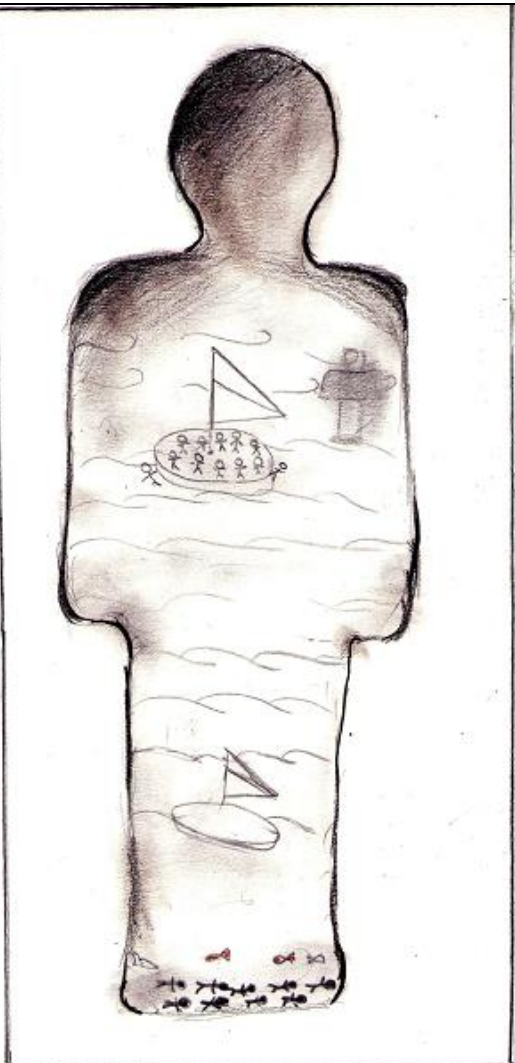


HAIKU 4 (Mariano Cano Martí)



HAIKU 5 (Juana Díaz Bernal)

HAIKU 5 (Juan Fco. Hurtado Jiménez)



HAIKU 6 (Noelia Gil Frutos)

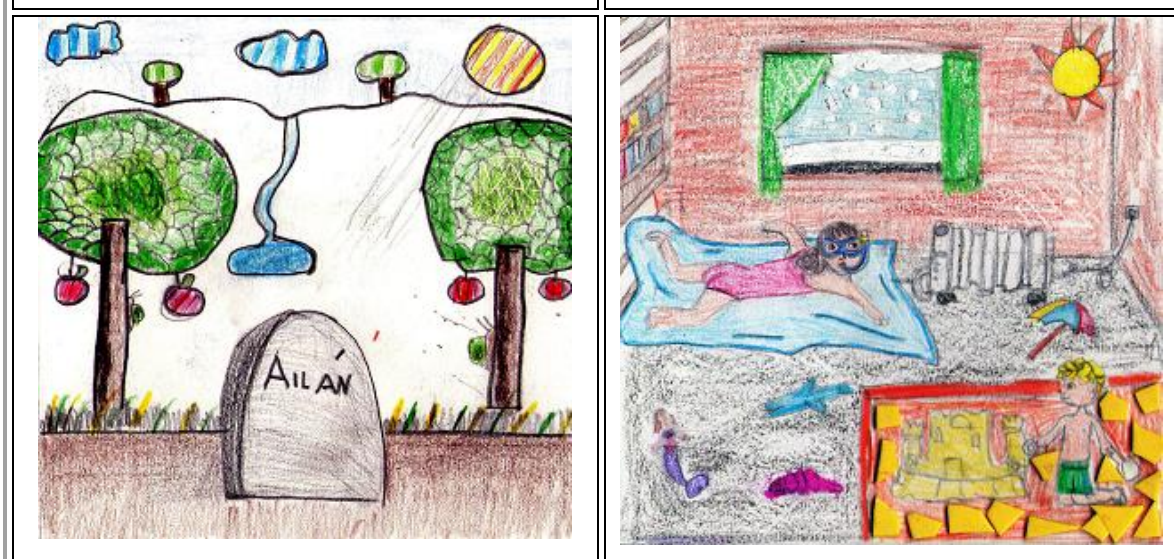


HAIKU 10 (Vicente Sandoval Albaladejo)

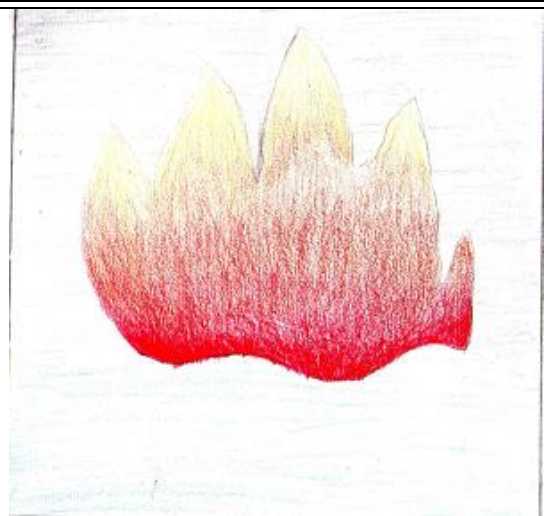


HAIKU 10 (Daniel Vigueras Torregrosa)

HAIKU 10 (María Sepúlveda Llamas)



HAIKU 11 (Yanaelle Antonini Vicedo)

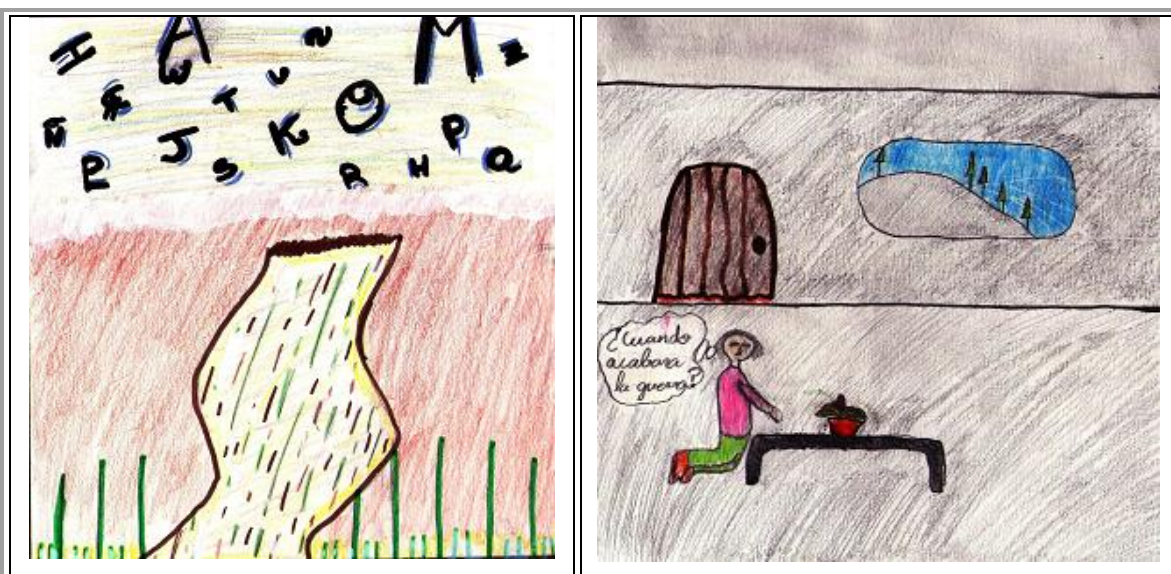


HAIKU 12 (Jéssica P. Álvarez Lara)

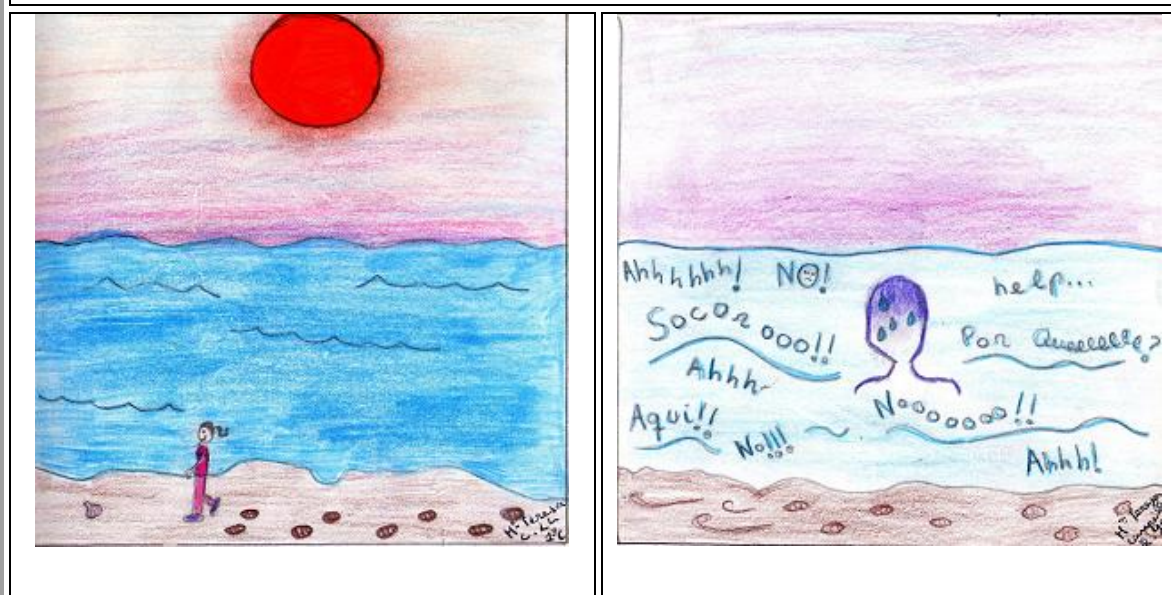


HAIKU 14 (Gisela Ruiz Ortega)

HAIKU 14 (Alfonso Vicente Rivera)



HAIKU 15 (M^a Teresa Campillo Llamas)



HAIKU 19 (Marcos Baño Luna)

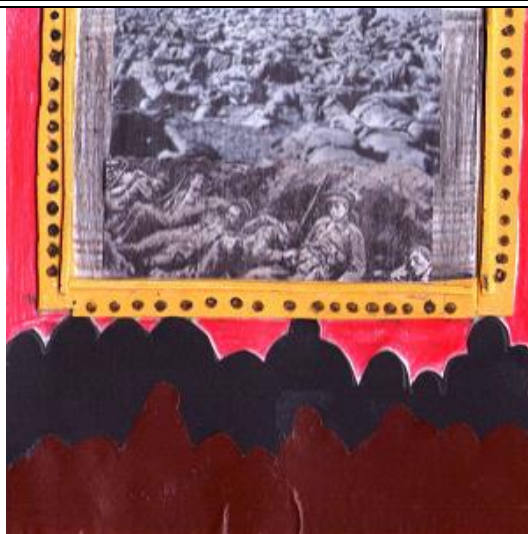
HAIKU 19 (Noura El Aoulady)



HAIKU 21 (Nuria Fernández Montoya)



HAIKU 23 (Claudia García García)



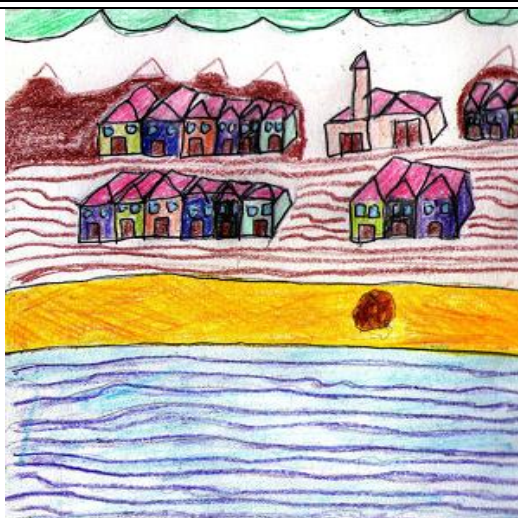
HAIKU 27 (Soraya Ros Sánchez)



HAIKU 28 (Gisela Ruiz Ortega)

HAIKU 30 (Juana M^a Rojo Sánchez)

HAIKU 32 (Raúl Rivera Martínez)



HAIKU 33 (Fco. Antonio Pelegrín Pérez)



HAIKU 34 (Marina Arauzo García)



HAIKU 34 (Fco. Antonio Pelegrín Pérez)



HAIKU 37 (Lucía Navarro Salmerón)



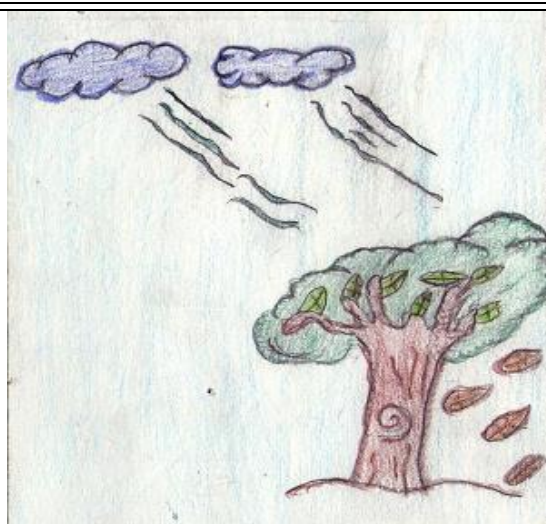
HAIKU 42 (David García Carrillo)



HAIKU 44 (Alicia Tormo Hernández)



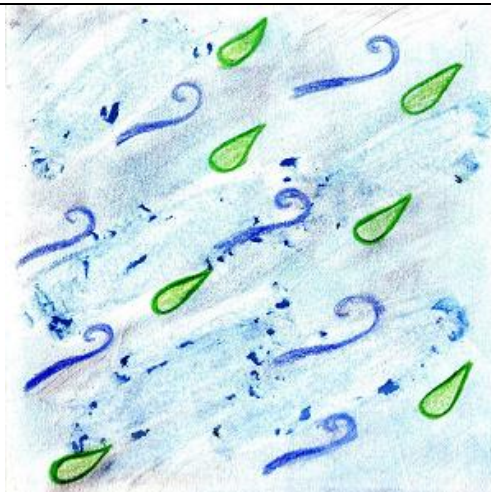
HAIKU 45 (África Ruiz Bejar)



HAIKU 46 (Abdhouraman Badjie Colley)



HAIKU 48 (Erika M. Palán Maliza)



HAIKU 48 (Jaime Cano García)



HAIKU 48 (M^a Teresa Campillo Llamas)



HAIKU 49 (José M^a Fernández Villar)

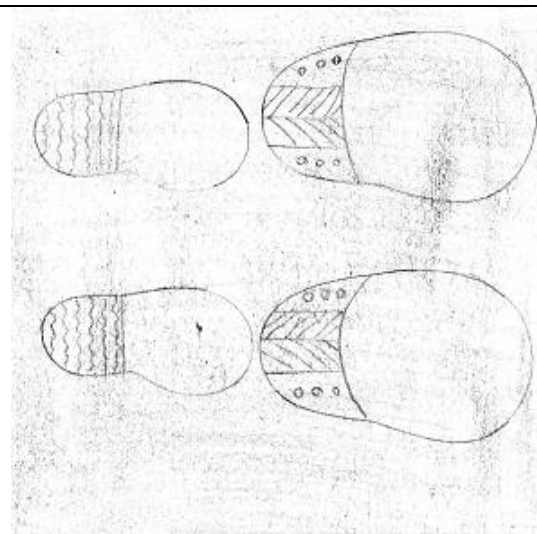


HAIKU 51 (Ainhoa Avilés Álvarez)



HAIKU 52 (Clara Martínez Martí)

HAIKU 52 (Araceli Sánchez García)



HAIKU 54 (M^a José Chico De Guzmán Martínez)

HAIKU 56 (Antonella Chacón García)

HAIKU 57 (José M^a Fernández Villar)

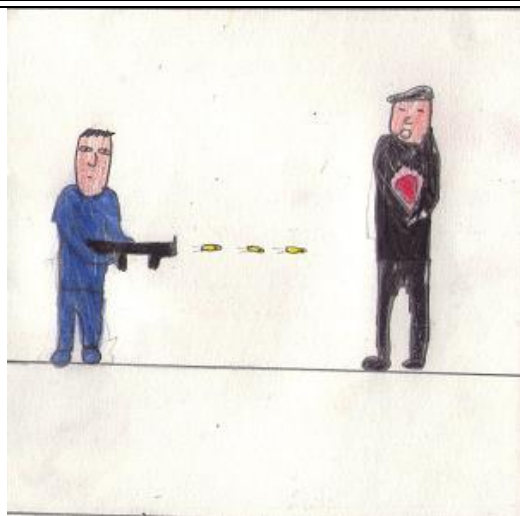
HAIKU 58 (Daniel Campillo Abenza)



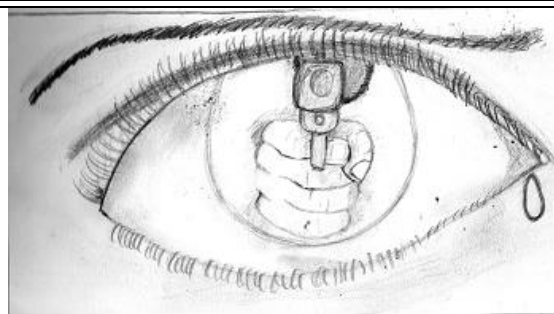
HAIKU 61 (Alejandro Viguera Torregrosa)



HAIKU 62 (Adrián Hernández García)



HAIKU 62 (Claudia Fernández Sánchez)



HAIKU 64 (Khadiya El Fakourhy)



HAIKU 66 (Erika García Navarro)



HAIKU 68 (Cristina Martí Sánchez)



HAIKU 69 (Pedro A. Lorente Vicente)

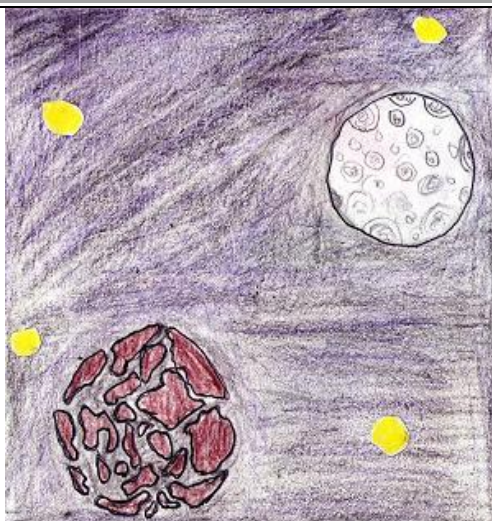


HAIKU 70 (Adrián Hernández García)



Zumo de limon lbran
sin uw juguetes.

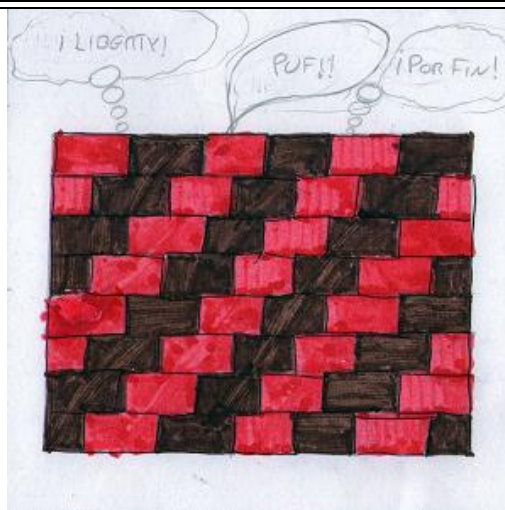
HAIKU 74 (Raúl Rivera Martínez)



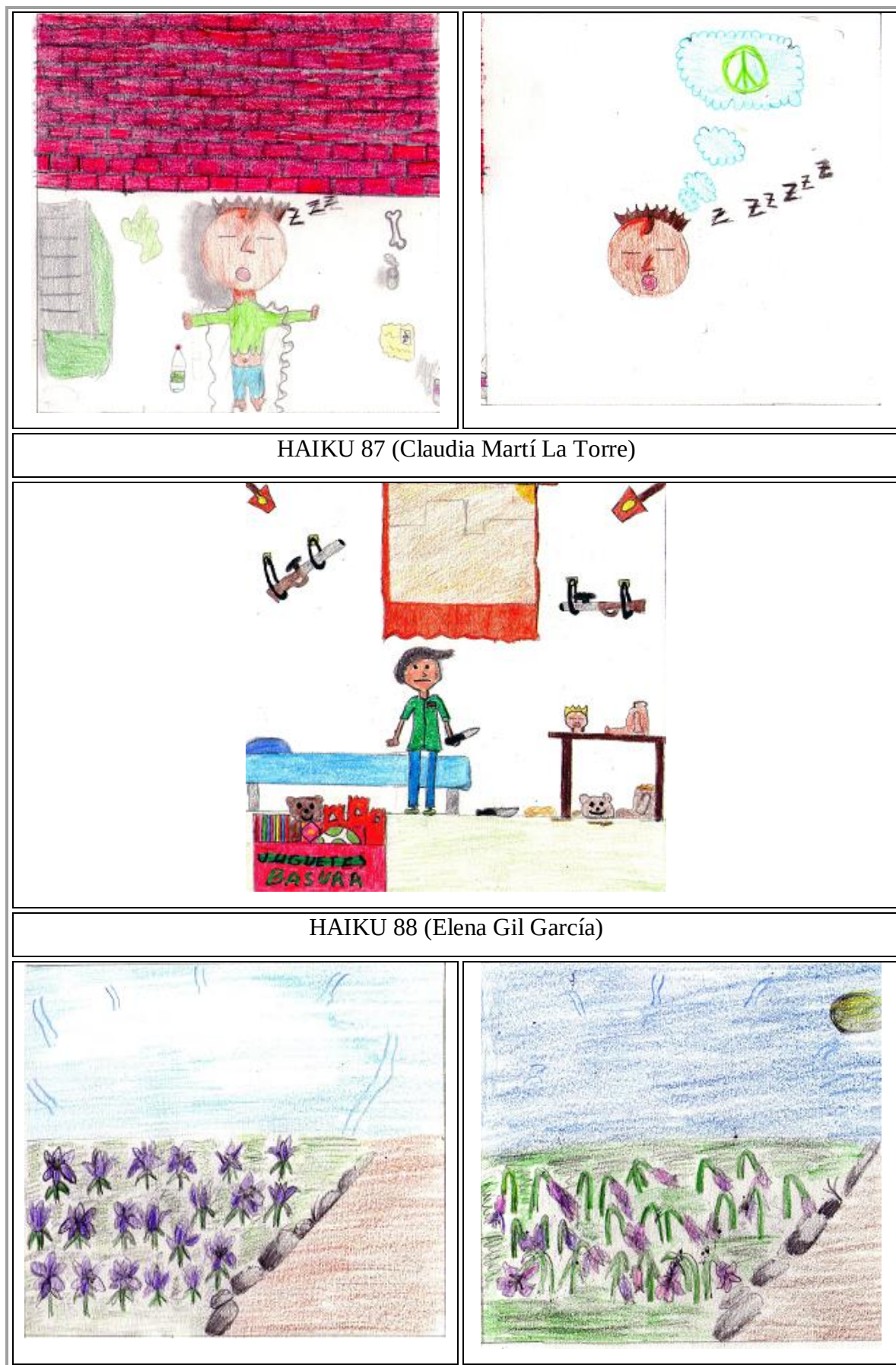
HAIKU 75 (M^a José Cano Hernández)



HAIKU 78 (Javier Guillén López)



HAIKU 85 (Jesús Ángel Martí Rivera)



HAIKU 87 (Claudia Martí La Torre)

HAIKU 88 (Elena Gil García)

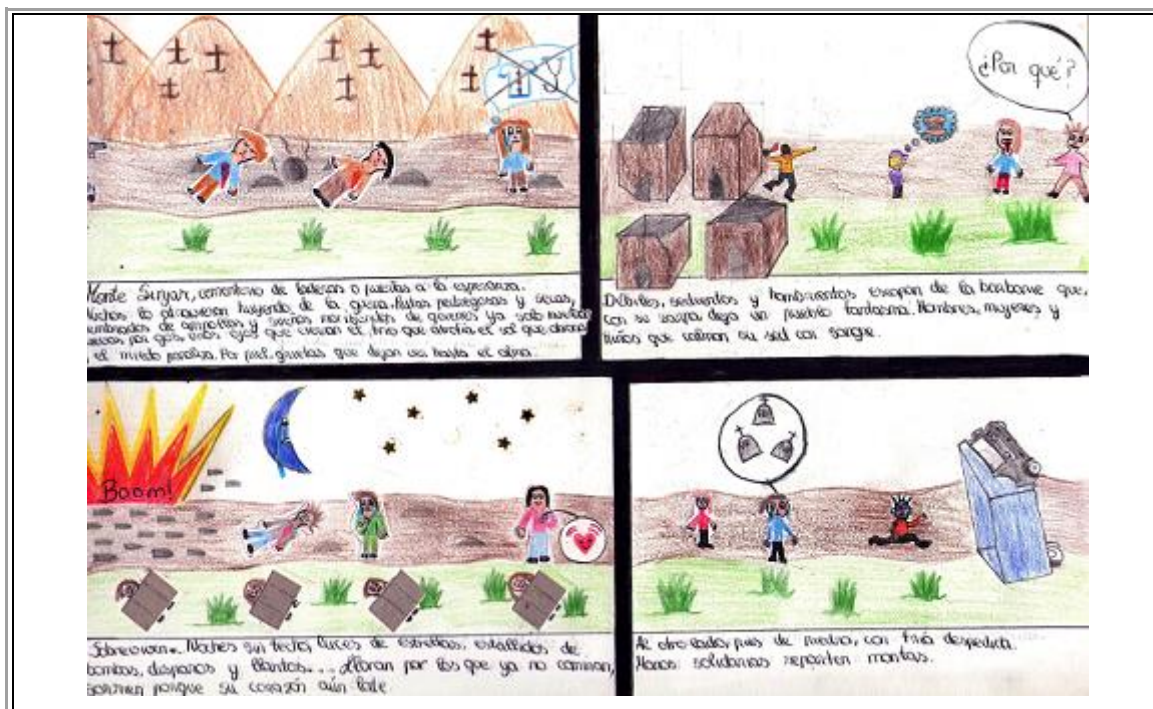
“Otro girasol ciego” (Elena Bolarín Torregrosa, 4º ESO)

(Imagen: Amal Demouch, 1º BACH.)



“Crónica de la agonía” (Cristina Martí Sánchez, 1º ESO)

(Imagen: G. Ainhoa Avilés Álvarez y Erika M. Palán Maliza, 1º ESO)



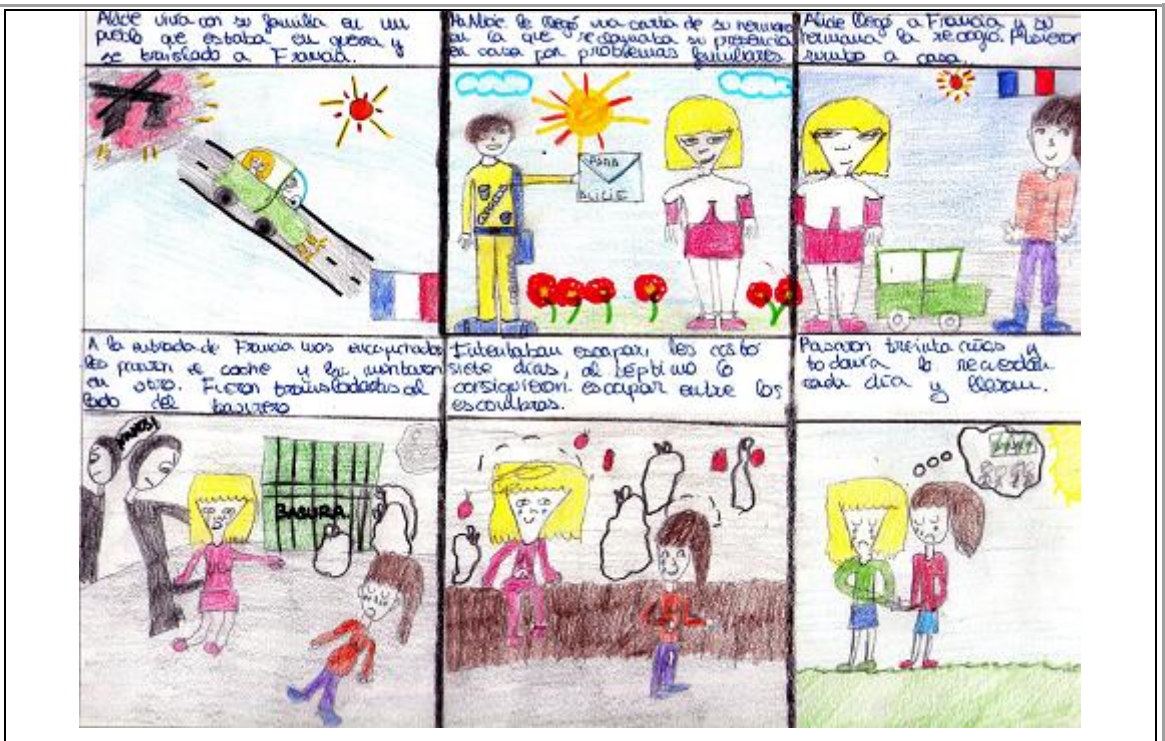
“Mar de flores” (Clara Martínez Martí, 1º ESO)

(Imagen: M^a José Cano Hernández y M^a José Chico De Guzmán Martínez, 1º ESO)



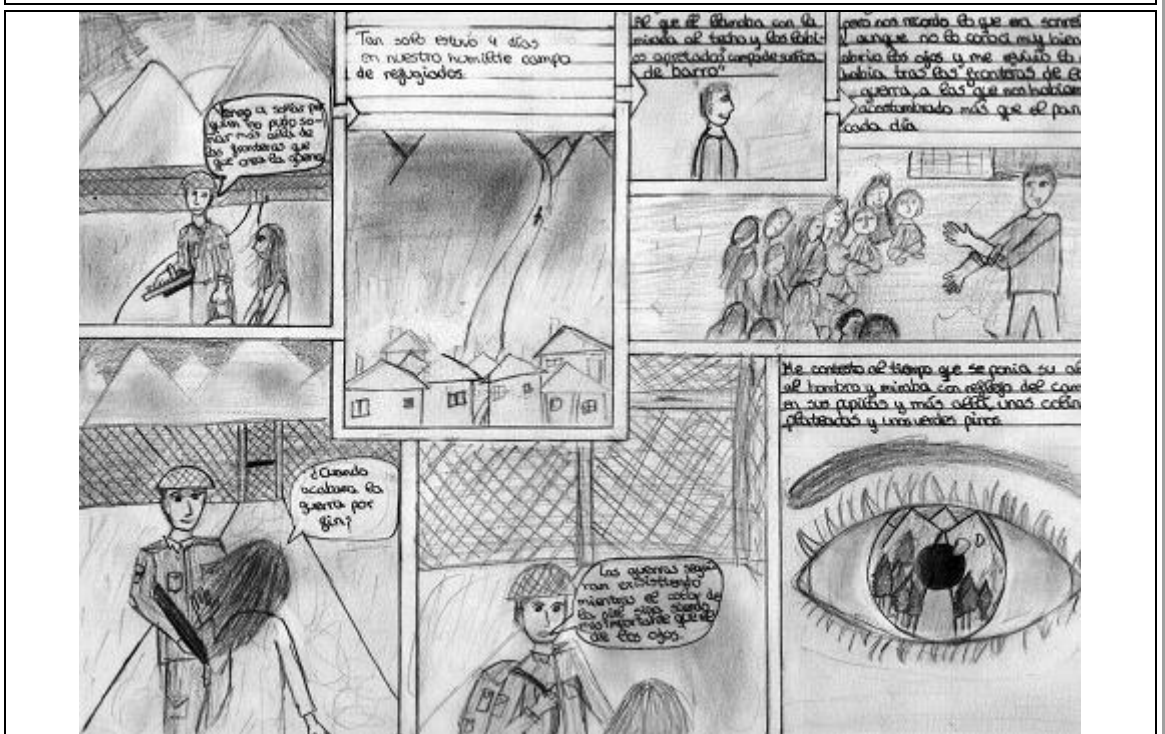
“Otra calle para sus nombres” (Beatriz Martí Piñero, 1º ESO)

(Imagen: Caridad Sigüenza Belchí y María Hernández Valera, 1º ESO)



“Tras las fronteras de la guerra” (Clara Martínez Martí, 1º ESO)

(Imagen: Ana Clara Monzelli y Claudia García García)



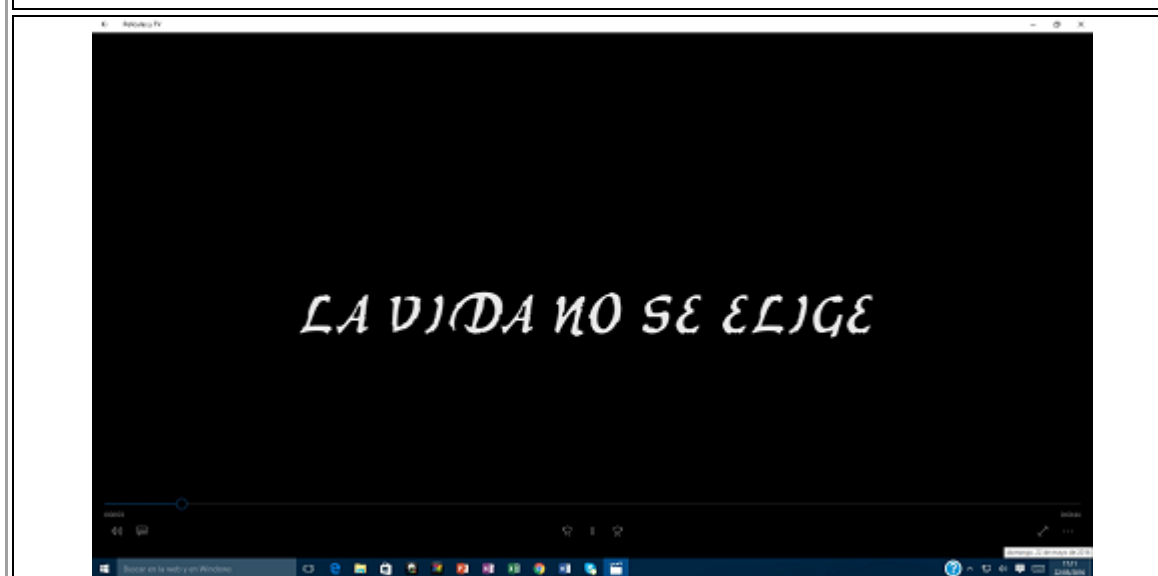
“Por los viejos raíles” (Cristina Martí Sánchez, 1º ESO)

(Imagen: Claudia A. Chacón García y María Sepúlveda Llamas, 1º ESO)



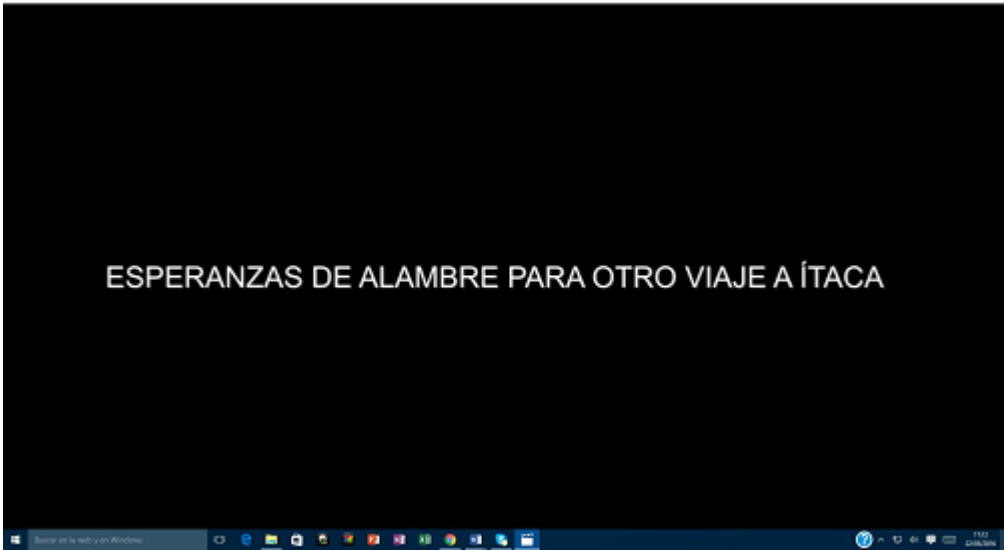
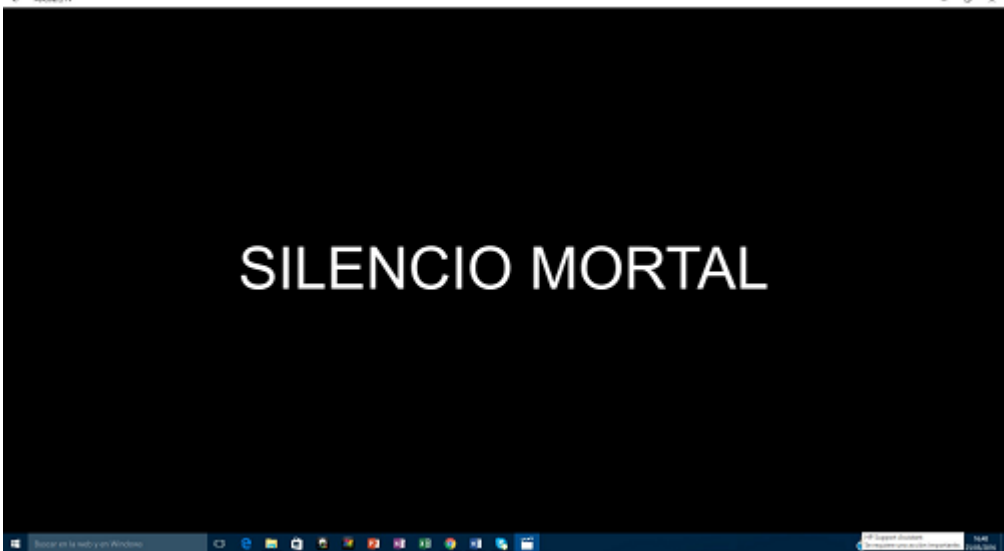
“La vida no se elige” (Adriana Ayala Aráez, 4º ESO)

(Imagen: Isabel Belmonte Honguero, 1º BACH.)



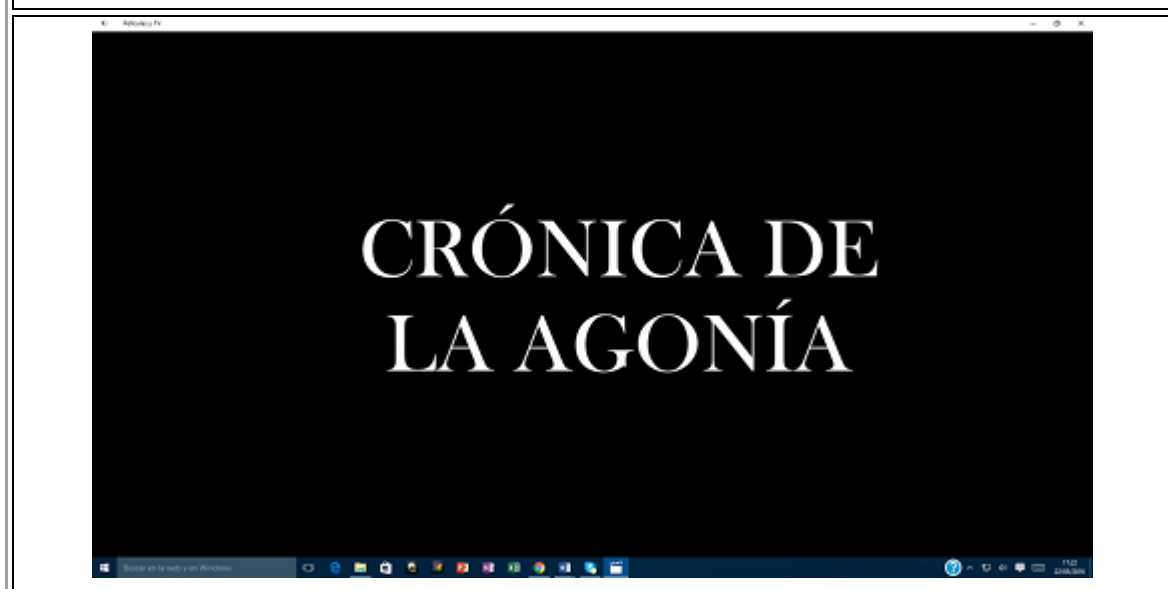
“Esperanzas de alambre para otro viaje a Ítaca” (Cristina Martí Sánchez, 1ºESO)

(Imagen: Fco. Marín García y Jesús Ortiz González)

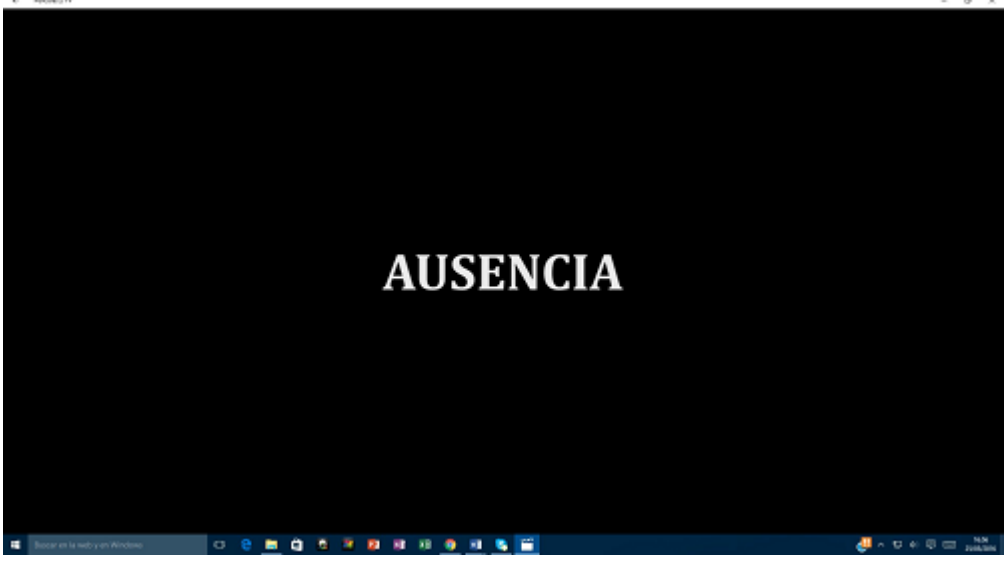
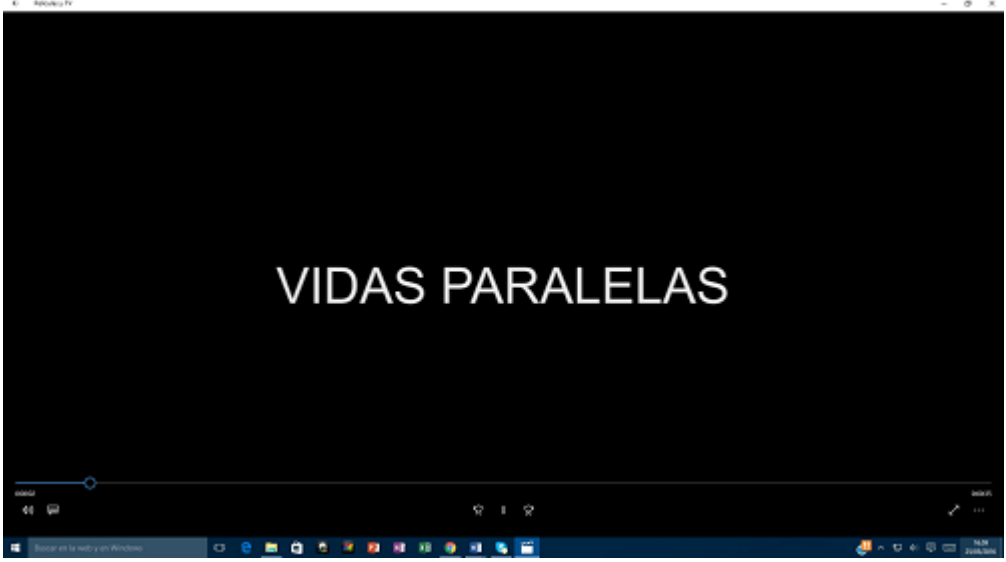
 A screenshot of a presentation slide. The slide has a black background with the text "ESPERANZAS DE ALAMBRE PARA OTRO VIAJE A ÍTACA" in white, centered. At the bottom, there is a Windows taskbar with various icons and the date "11/02/2016".
"Silencio mortal" (Anabel Fernández Bravo, 4º ESO) (Iván Lorente Jiménez, José A. Pay Vigueras y Alejandro Valero Ríos, 1º BACH.)
 A screenshot of a presentation slide. The slide has a black background with the text "SILENCIO MORTAL" in white, centered. At the bottom, there is a Windows taskbar with various icons and the date "11/02/2016".
"Redada" (Trini Marín García) (Fco. José Camacho Hurtado y Alba Oliva Bolarín, 1º BACH.)

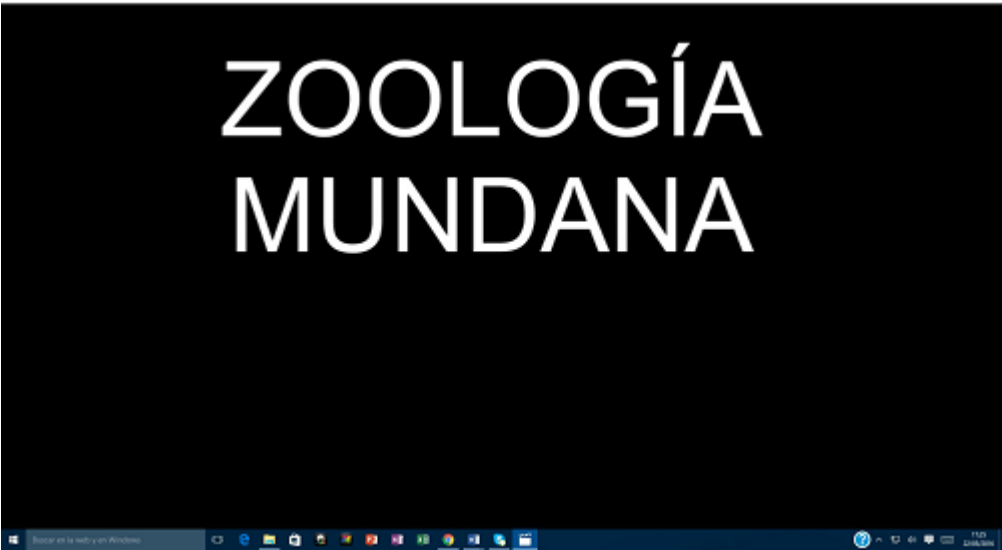


“Crónica de la agonía” (Cristina Martí Sánchez, 1º ESO)
(Rebeca Bermeo Ormaza y Nerea Fernández Acosta, 1º BACH.)

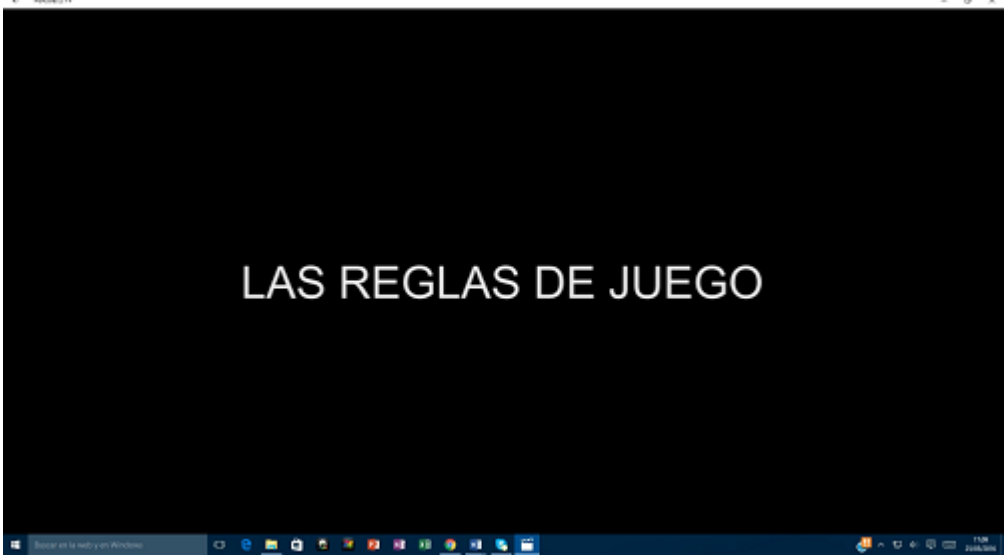
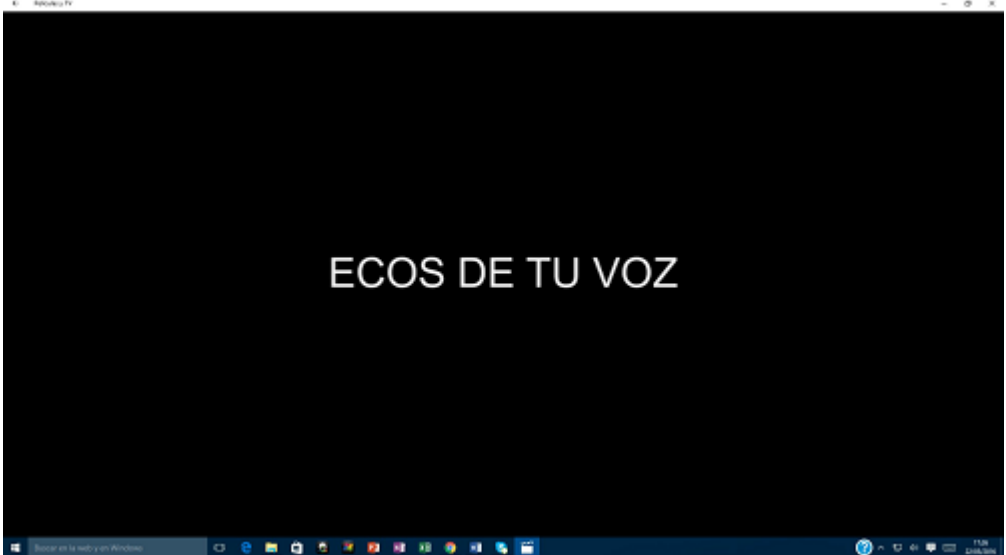


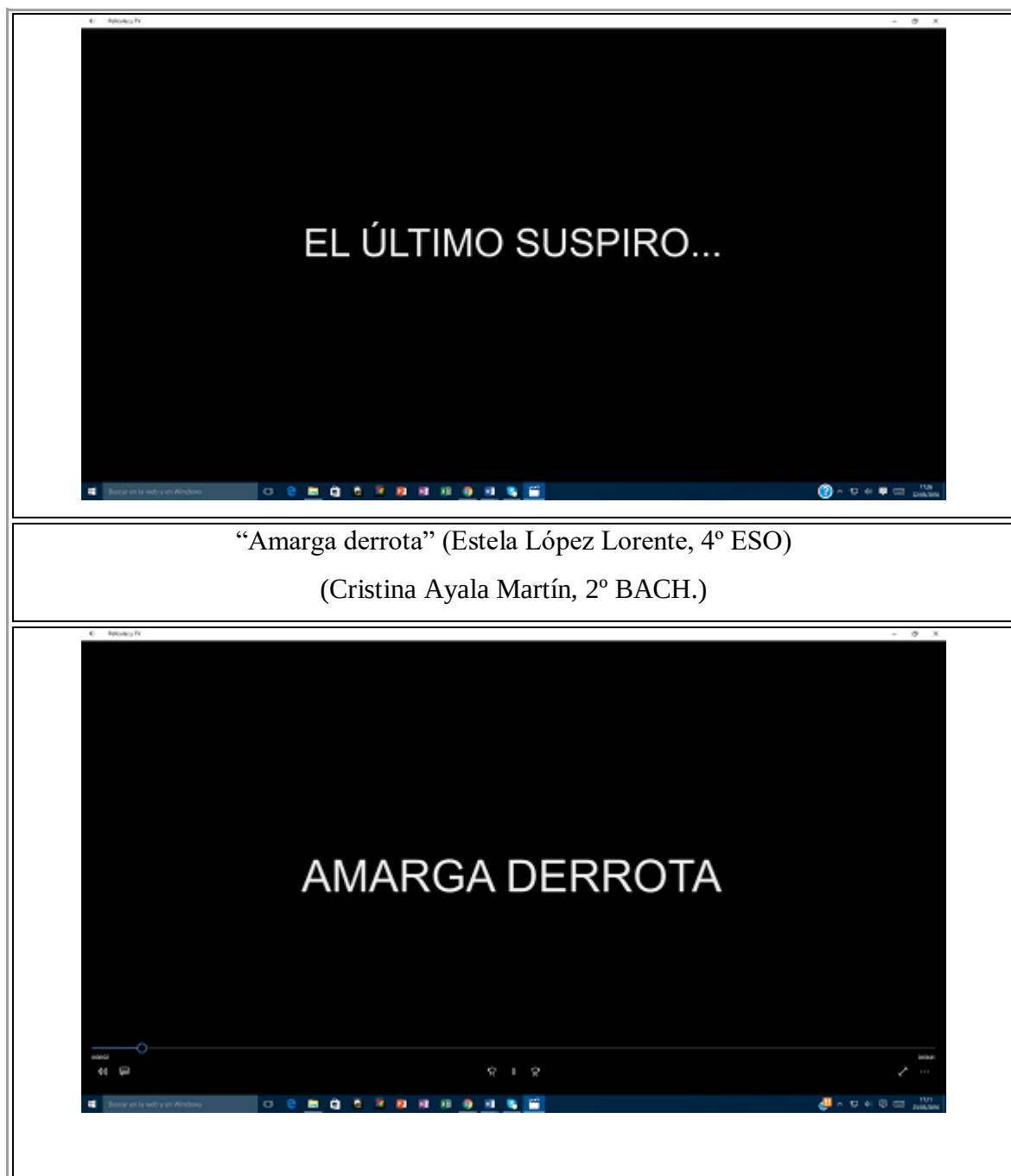
“Ausencia” (Cristina Martí Sánchez, 1º ESO)
(Fco. José Camacho Hurtado y Alba Oliva Bolarín, 1º BACH.)


“Vidas paralelas” (Celia Pay Viguera, 3º ESO) (Imagen: Marina Carpes Ruiz, 2º BACH.)

“Zoología mundana” (Cristina Martí Sánchez, 1º ESO) (Ana Isabel BañoGarcía y María García Aráez, 1º BACH.)


“Flores” (María Herranz Guerrero, 4º ESO) (Encarna Guillén Viguera, 2º BACH.)

“Las reglas del juego” (Liberto López Marco, 4º ESO) (Imagen: Pascual García Fernández, 2º BACH.)


“Ecos de tu voz” (Noelia Gil Frutos, 1º ESO) (Teresa Martí Borda, 2º BACH.)

“El último suspiro” (Mª Salud López Manresa, 4º ESO) (Lydia Martínez Sánchez, 1º BACH.)



“Amarga derrota” (Estela López Lorente, 4º ESO)

(Cristina Ayala Martín, 2º BACH.)

7.2.23. MATERIAL FOTOGRÁFICO DE PROYECTOS

7.2.23.1. Proyecto de Innovación e Investigación Educativa (PIE) 2014-15

PROYECTO DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (PIE)

**MODELO DIDÁCTICO: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA DE
MICROFICCIÓN**

7.2.23.1.1. Fotos de grupos en tareas de lectura y escritura en el aula



Figura VII.24. Grupos¹⁸⁷ de trabajo colaborativo en los talleres de escritura y lectura (4º ESO)

7.2.23.1.2. Imágenes de posters de presentación y recopilación



¹⁸⁷ Se cuenta con la pertinente autorización para, en el marco de las actividades docentes, con fines pedagógicos, se puedan tomar imágenes de los alumnos.

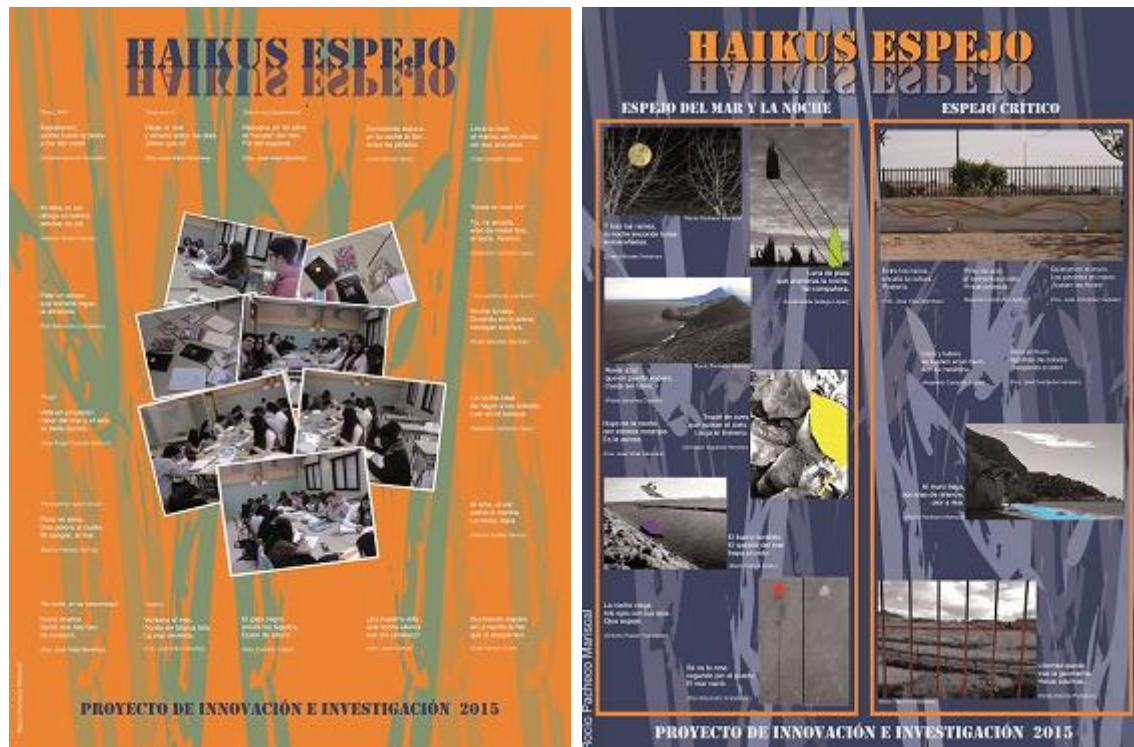
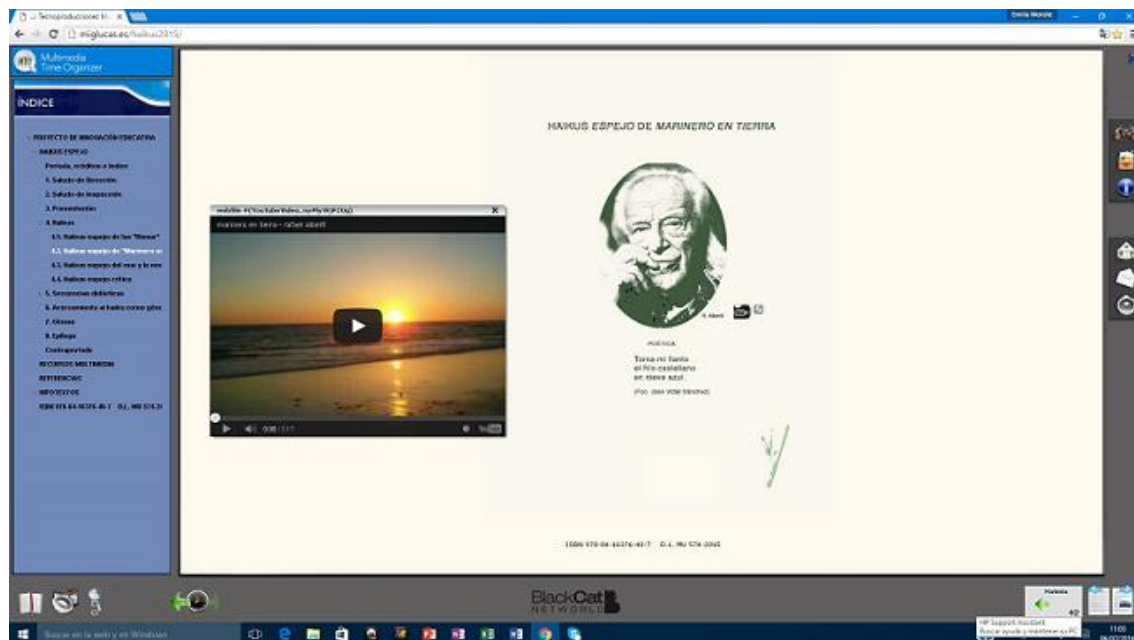
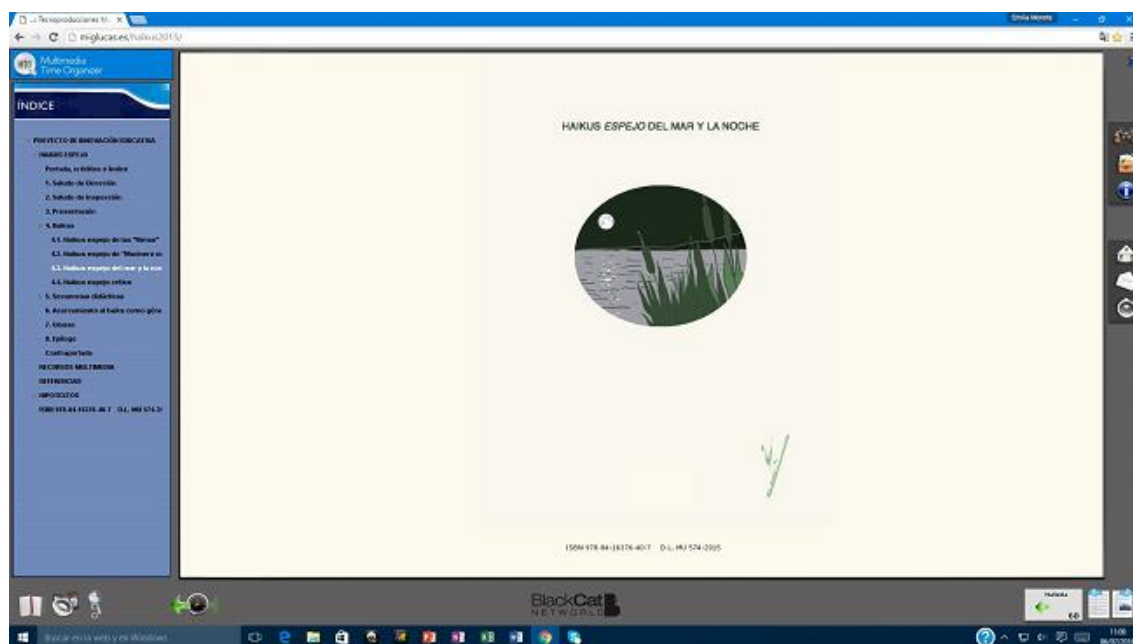
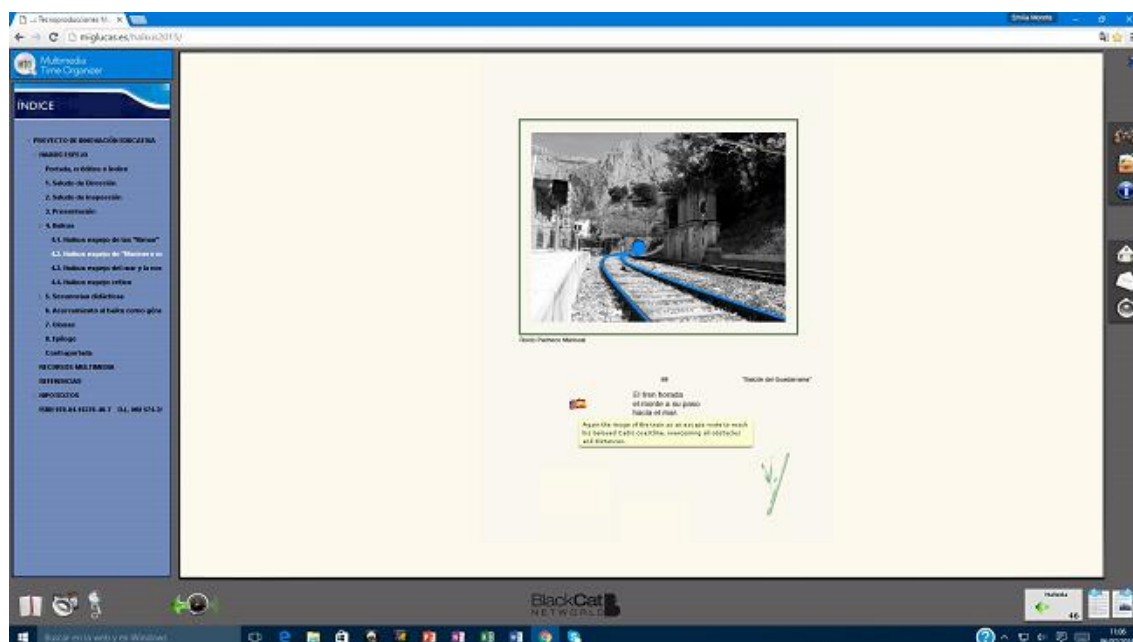
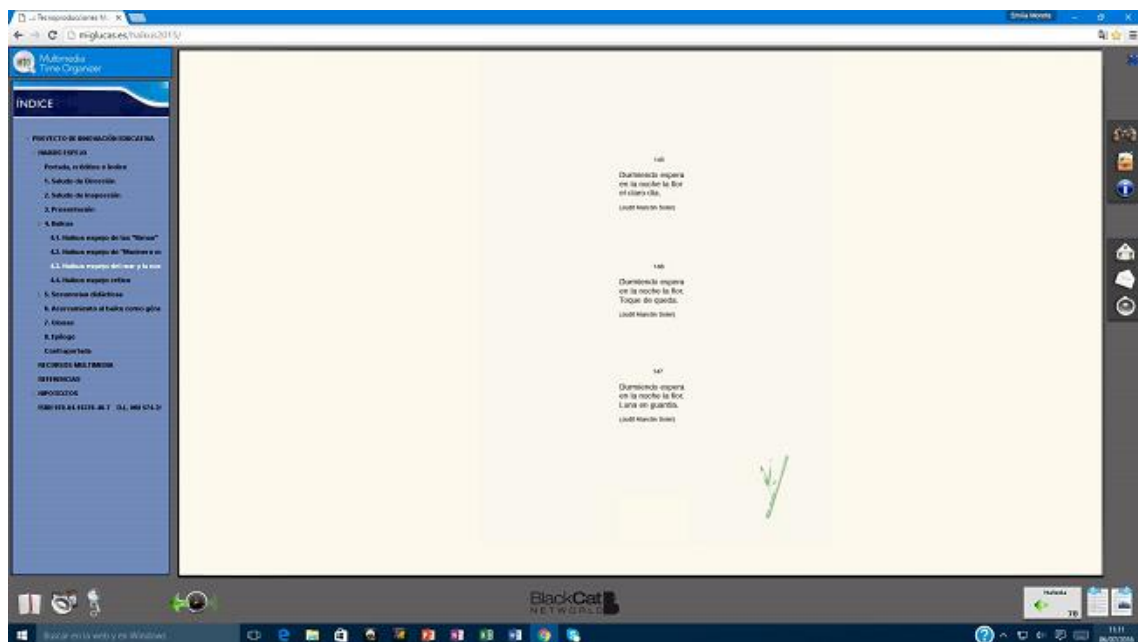
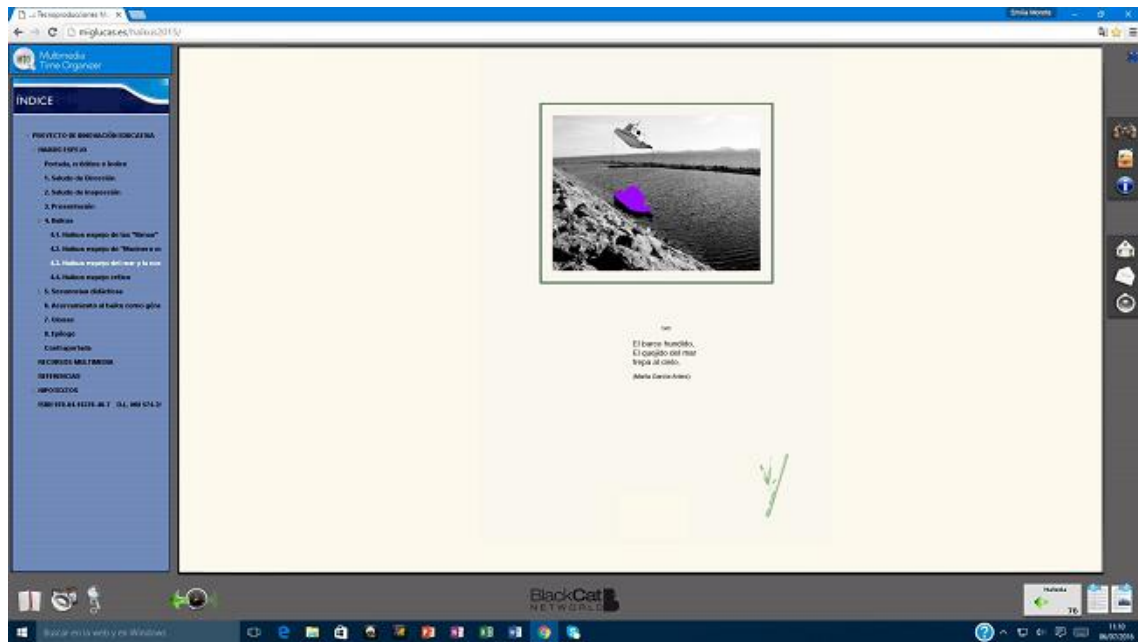


Figura VII.25. Posters de presentación y recopilatorios de tareas intertextuales

7.2.23.1.3. Imágenes de software-portafolio electrónico









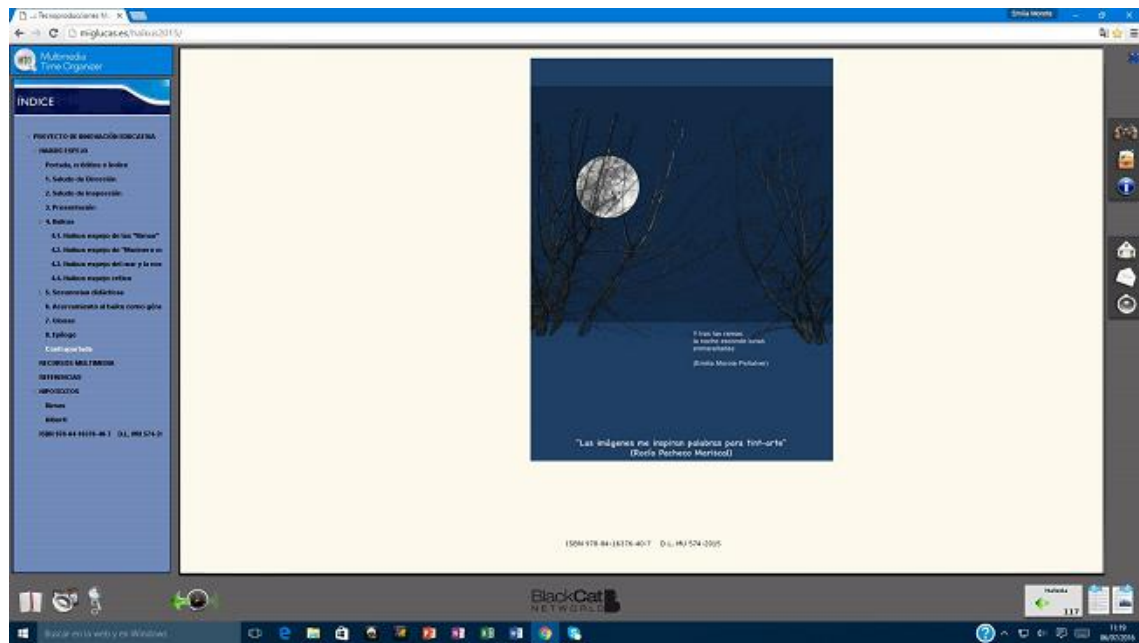


Figura VII.27. Página de <<La docencia al día>> en el diario *La Opinión*Figura VII.28. Página de *Educarm* (Web Consejería de Educación de Murcia)

7.2.23.1.5. Imágenes de talleres de escritura interdisciplinares. Antecedente de Proyectos y su divulgación en medios de comunicación

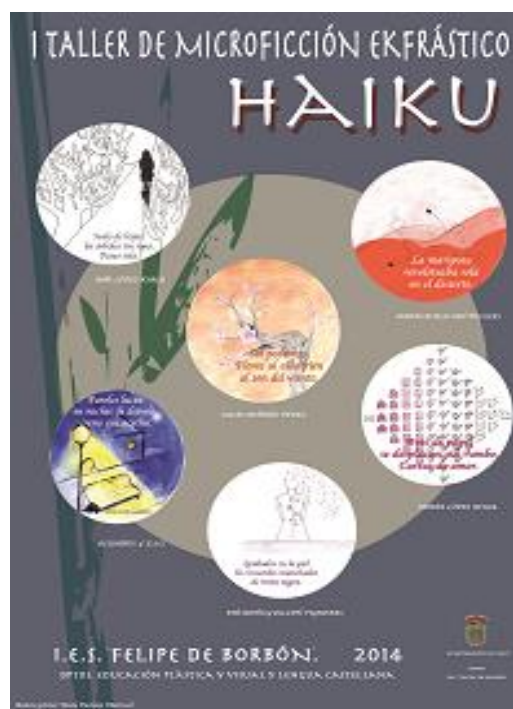




Figura VII.29. Posters de presentación y recopilación de tareas de taller de escritura creativa interdisciplinar y su divulgación en el diario *La Opinión*. Anterior a los Proyectos 1 y 2

7.2.23.2. Proyecto de Centro 2015-16

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 2015-16

PRODUCTOS DE MICROFICCIÓN INTERDISCIPLINAR

7.2.23.2.1. Fotos de grupos en tareas de lectura y escritura en el aula







Figura VII.30. Lectura y escritura en los talleres¹⁸⁸ (4º y 1º ESO, Proyecto 2)

7.2.23.2.2. Imágenes de posters de presentación

¹⁸⁸ Se cuenta con la pertinente autorización para, en el marco de las actividades docentes, con fines pedagógicos, se puedan tomar imágenes de los alumnos.



Figura VII.31. Posters de presentación de Proyecto, cómic de microcuento y telón para kamishibai

7.2.23.2.3. Fotos de alumnos en grabación de lecturas





Figura VII. 32. Alumnos¹⁸⁹ y profesores en el “rincón de grabación” creado en el Dpto. Educación Plástica y Visual para lecturas de haikus y microcuentos

7.2.23.2.4. Fotos de alumnos en tareas multimedia (storyboards)



¹⁸⁹ Se cuenta con la pertinente autorización para, en el marco de las actividades docentes, con fines pedagógicos, se puedan tomar imágenes de los alumnos.



Figura VII. 33. Tarea internivelar: alumnos de 2º Bach. Elaboración de *storyboards* a partir de microcuentos de alumnos de 1º y 4º ESO

7.2.23.2.5. *Imágenes de tareas internivelares inclusivas*

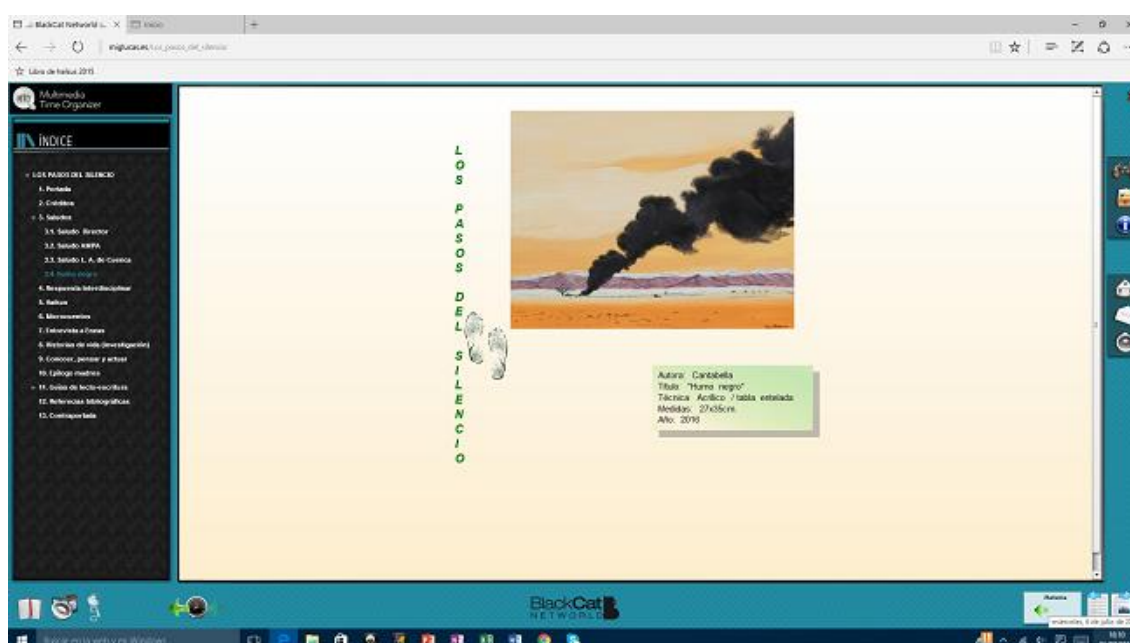


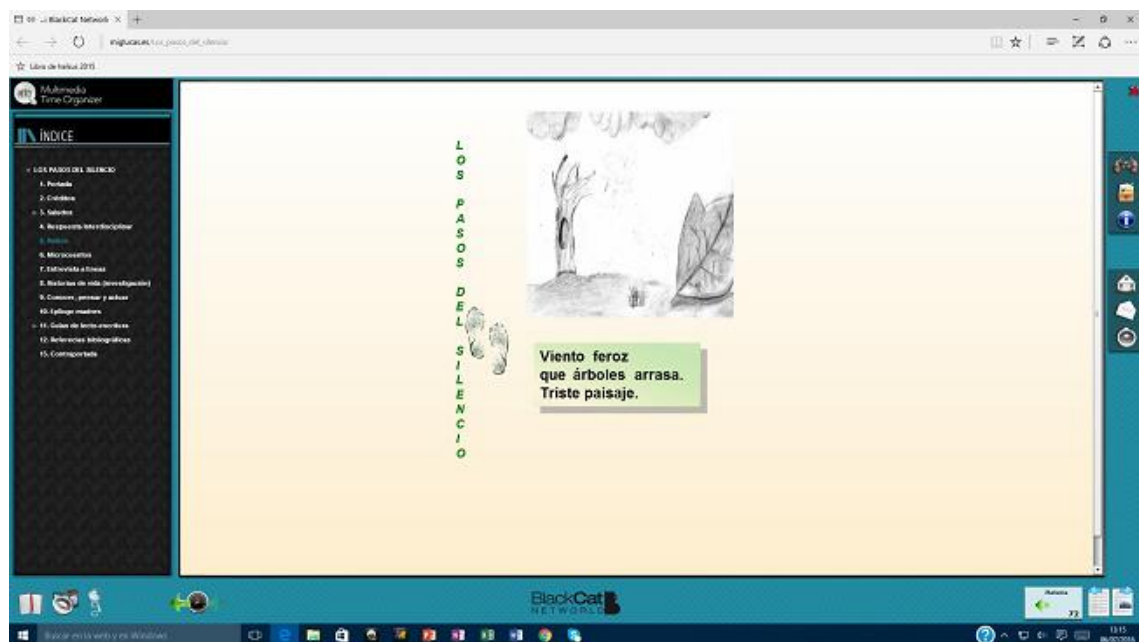
Figura VII.34. Elaboración de kamishibai, adaptación y lectura de microcuento para su lectura dramatizada en 5º y 6º de Primaria de un colegio de la localidad por parte de alumnos de 1º ESO con enormes problemas actitudinales

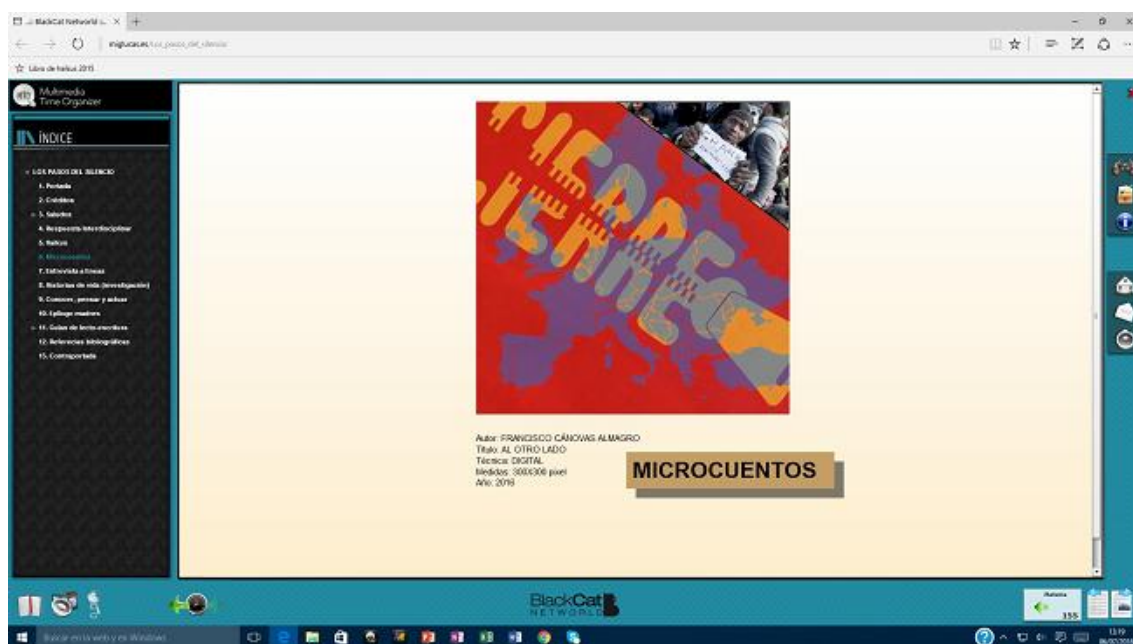
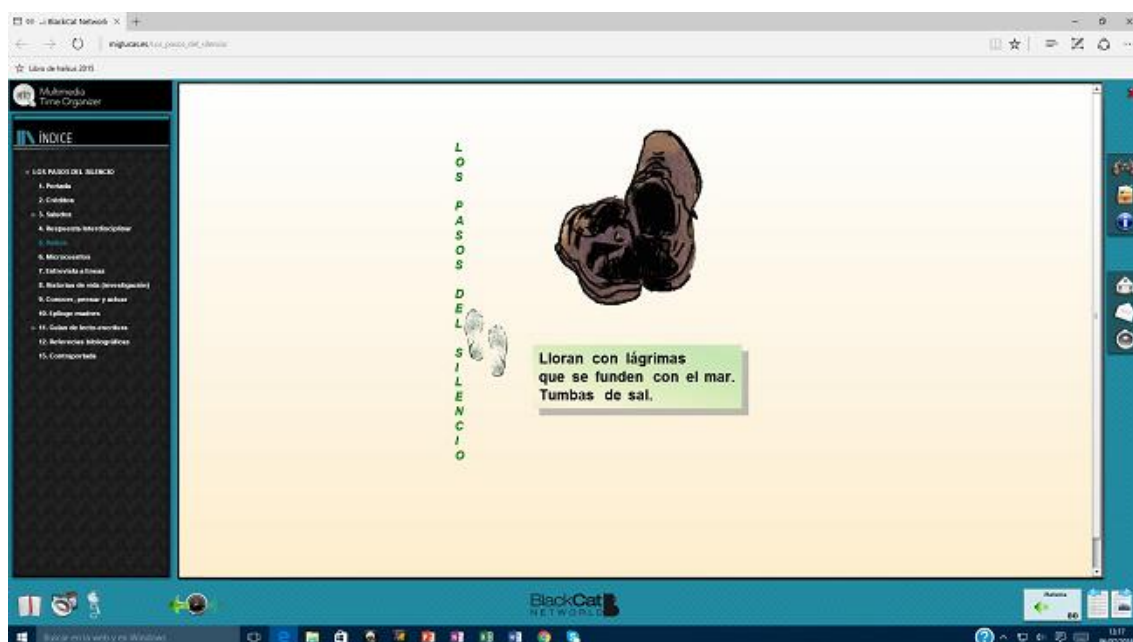


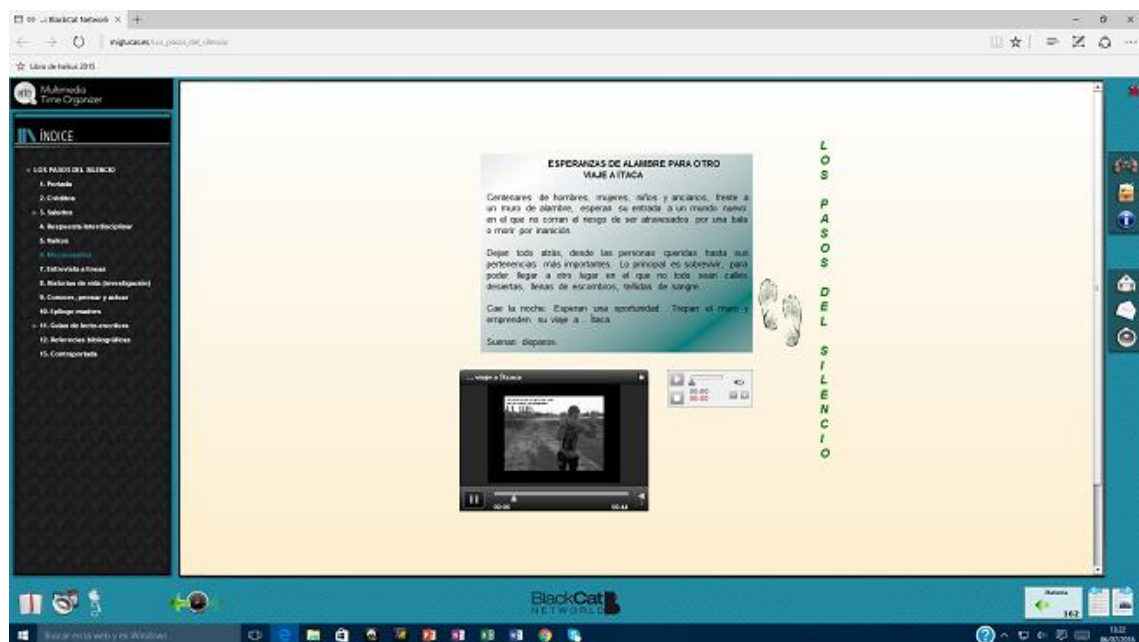
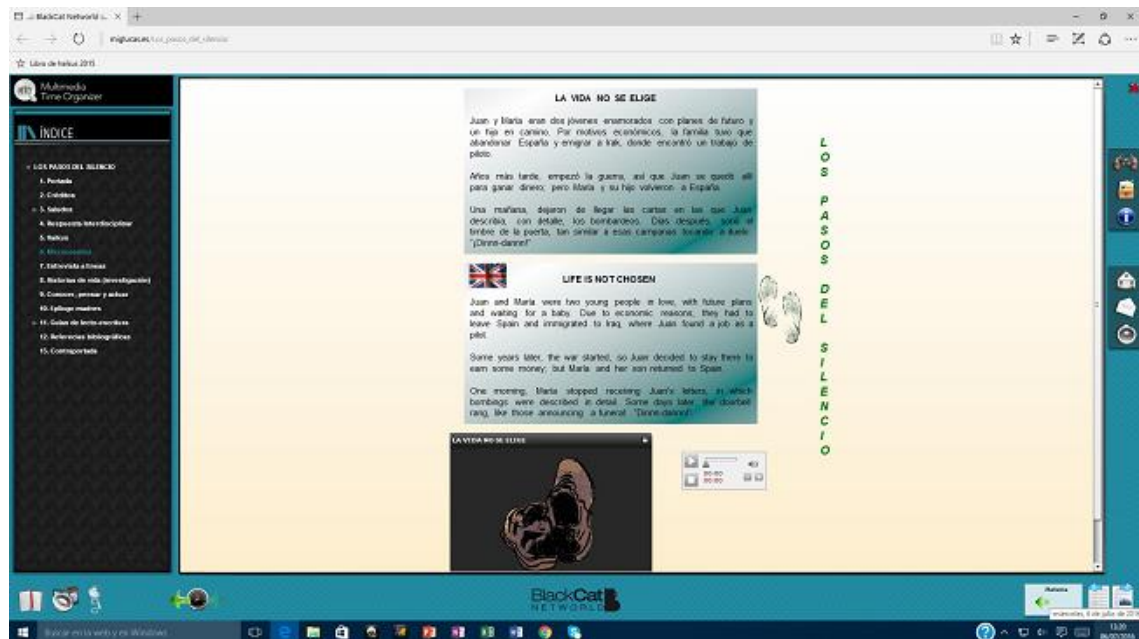
Figura VII.35. Telón de un microcuento adaptado para kamishibai

7.2.23.2.6. Imágenes de software-portafolio electrónico









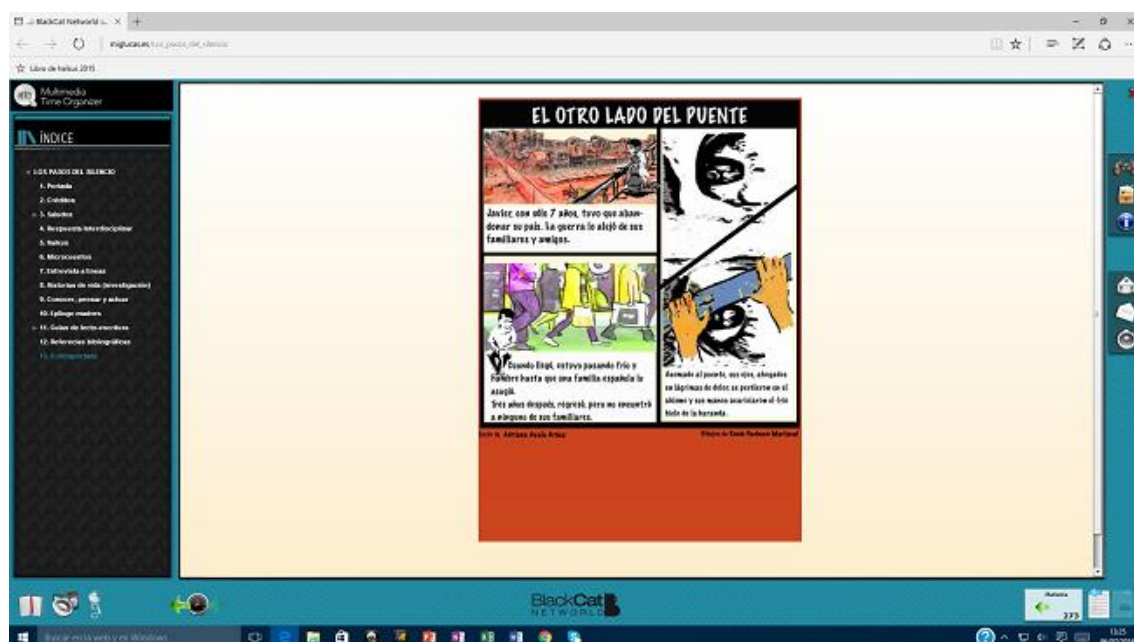


Figura VII.36. Páginas de portafolio electrónico (MTO) recopilatorio de tareas interdisciplinares: haikus, ilustraciones –alumnos y colaboraciones de artistas plásticos-, comics, microcuentos -inglés y castellano- y storyboards

7.2.23.2.7. Imágenes de páginas de difusión en medios de comunicación

Figura VII.37. Páginas de <<La docencia al día>> en el diario *La Opinión*Figura VII.38. Página web de *Educarm* en la Consejería de Educación de Murcia

