

RUBÉN PUJANTE CORBALÁN  
UNIVERSIDAD DE MURCIA / UNIVERSITÉ RENNES 2  
ALBERTO DE LUCAS VICENTE  
UNIVERSIDAD DE NAVARRA  
EL TALLER DE ESCRITURA CREATIVA EN LA CLASE DE ESPAÑOL

## 1. INTRODUCCIÓN

El sintagma elegido para referirnos al ámbito que circunscribe esta investigación, *la clase de español*, es una denominación voluntariamente ambigua, que engloba a su vez procesos diversos como la adquisición o el perfeccionamiento de la lengua materna (en adelante L1 o LM) y la adquisición (o, de nuevo, perfeccionamiento) de una segunda lengua. Este segundo caso puede darse, además, en un entorno de inmersión natural (tradicionalmente, L2) o en un contexto artificial e institucional (LE, en nuestro caso, E/LE) (cfr. Baralo, 1999: 28 y ss.).

El presente trabajo nace de la voluntad de los autores de confeccionar un método para la adquisición de la competencia escrita, al percatarse (a través de la propia experiencia como docentes de español como L1 y L2/LE) de las dificultades que entraña siempre este proceso para los discentes. No está en nuestras aspiraciones el ofrecer un método definitivo, sino que pretendemos proponer una actividad útil que contribuya al esfuerzo colectivo para subsanar un problema arraigado. La actividad propuesta parte de las notables diferencias —pero también, y sobre todo, de las muchas similitudes (cfr. Baralo, 1999: 23 y ss.)— que se dan en las dimensiones del problema en los distintos contextos de aprendizaje antes citados; de manera que buscamos que sea versátil para aumentar su utilidad. Al mismo tiempo, creemos que esta versatilidad puede fácilmente convertirse en antesala de futuras investigaciones contrastivas acerca de los resultados de la aplicación de esta tarea en los distintos ámbitos posibles para los que se ha diseñado. Esa versatilidad, no es obstáculo, sin embargo, para que podamos hablar de un alumnado concreto al que se dirige nuestra propuesta. De modo general, como se explicará más adelante, la actividad que presentamos se pensó para alumnos de educación secundaria, tanto en el caso de la enseñanza de L1 como en la de ELE o E/L2. En cuanto al nivel de competencia comunicativa, de acuerdo con el MCER, proponemos un nivel intermedio; B1 o B2, dependiendo del enfoque final que se le dé a la actividad. Precisamente, este suele ser el nivel, aproximadamente, de los alumnos de la enseñanza secundaria que estudian en ella esta materia.

Así pues, por un lado, en el contexto de enseñanza de la L1, pocos son quienes, en nuestros días, no piensan que la competencia lecto-escritora atraviesa por una manifiesta *crisis* en el sistema educativo español. Sea en mayor o menor consonancia con las

circunstancias socio-económicas actuales, lo cierto es que las características de esta deficiencia apuntan a un problema de base, arraigado ya en décadas anteriores, que manifiesta las carencias de nuestros jóvenes estudiantes a la hora de comunicarse entre sí y con el mundo que les rodea. A todas luces, esta sensible atrofia de la competencia lingüística constituye una realidad palpable en nuestras aulas debido en gran medida al ansia fagocitaria de la vigente sociedad de la información<sup>41</sup> de la que forman parte, cuyo envío indiscriminado de datos ha entronizado a la imagen como medio hegemónico de intercambio cultural. No es de extrañar, por tanto, que nuestros estudiantes hayan relegado a un vergonzante ostracismo a la palabra, sustituyéndola por el imperio inmediato y abiertamente accesible de lo visual.

Por otra parte, en el contexto de E/LE o E/L2, las condiciones son similares, pues si, como veremos, hoy en día es patente la necesidad de (re-)creación de contextos reales en el aula, ante una sociedad que parece despreciar (o, como mínimo, descuidar) la escritura, se torna difícil encontrar dichos contextos, y la adquisición de la competencia escrita se ve, a menudo, desplazada a un segundo plano:

La expresión escrita es la destreza supuestamente más compleja, la que porcentualmente aprenden menos personas en el mundo, la que se utiliza menos a lo largo del día y de la vida y la que, en apariencia, tiene menos presencia en la enseñanza de español, sea como segunda lengua (a partir de ahora L2) o como lengua extranjera (ELE a partir de ahora) [...]. Pero en un mundo letrado como el actual [...], escribir constituye una potente herramienta de mediación en la apropiación de cualquier contenido y habilidad, mucho más allá de una destreza comunicativa que es objeto de aprendizaje (Cassany, 2005: 7).

## 2. LA ESCRITURA EN LA CLASE DE ESPAÑOL L1. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

La lecto-escritura es una de las capacidades fundamentales para el adecuado desarrollo académico y personal de los estudiantes. Hablar de carencias en estas destrezas lingüísticas de naturaleza básica es sinónimo de problema educativo general y de un previsible déficit comunicativo social. Así lo han expresado P. Guerrero Ruiz y J. Belmonte Serrano al preguntar representativamente *¿Fracaso lecto-escritor, fracaso escolar?*:

Todas las estadísticas sobre fracaso escolar están conducidas por el principio de que quien no sabe leer y escribir eficazmente obtiene peores resultados en el resto de las áreas que quien logra un aprendizaje lecto-escritor en buenas condiciones (2001: 11).

No resulta difícil imaginar que el sistema educativo español necesite una revitalización de la competencia comunicativa que comience por el afianzamiento de los hábitos lectores desde edades escolares tempranas y culmine con la posibilidad de canalizar la experiencia individual del *intertexto lector* (Mendoza Fillola, 2006) en tareas de creación literaria que estimulen la imaginación y el espíritu crítico de los alumnos.

---

<sup>41</sup> En ocasiones se ha acuñado el término *infoxicación* para referirse a este fenómeno (cfr. Báez Montero y Suárez Rodríguez 2012).

Por otro lado, la escasez de publicaciones sobre modelos didácticos de creación literaria aplicados al desarrollo de la capacidad crítica en la educación obligatoria, como resultado de una tradición propensa a la especialización normativa y funcional del currículo del área de Lengua y Literatura, constituye un obstáculo añadido al de por sí sinuoso terreno del fomento de la escritura en nuestro actual sistema educativo.

De acuerdo con lo dicho hasta ahora, podemos formular del siguiente modo la hipótesis de trabajo sobre la que se ha confeccionado esta investigación: “Si atendemos al desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los estudiantes a través del diseño didáctico de tareas que fomenten la escritura y el análisis de textos literarios, contribuiremos a realizar el necesario cambio de paradigma educativo hacia una enseñanza de competencias básicas y comunicativas”.

Así, en compromiso con nuestras ideas, estamos convencidos de que impulsando tanto la imaginación y la expresión creativa como el espíritu crítico-reflexivo de los alumnos estos podrían comprender y entender mejor su vida cotidiana y el mundo que les rodea como transición que favorezca su incorporación a la realidad social y cultural de la cual formarán parte activa y primordial en un inmediato futuro.

### 3. LA COMPETENCIA ESCRITA EN LA CLASE DE E/LE Y EL ENFOQUE POR TAREAS

Desde la incorporación de los contenidos culturales hasta el empleo de la literatura como método, pasando por el intento de dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para la interpretación de textos literarios, se ha escrito mucho sobre las relaciones entre literatura y E/LE, por lo que no nos detendremos aquí en esta cuestión (cfr. Stembert, 1999, Martín Peris, 2000, Benetti, Casellato y Messori, 2003, Mendoza Fillola, 2007, o Iriarte Vañó, 2009, entre otros). Nos interesa más en este punto reflexionar sobre la adecuación de un taller literario en el aula de E/LE (o L2) y su idoneidad dentro de un enfoque general de enseñanza. Para ello, presentamos nuestra propuesta como la realización de un texto literario (esencialmente narrativo) como tarea final a la que se destinan varias actividades, de acuerdo con el enfoque por tareas.

Es bien sabido que el enfoque comunicativo es hoy el que cuenta con una mayor aceptación y prestigio en la enseñanza de segundas o nuevas lenguas. El enfoque por tareas, que vino a completar a este cubriendo ciertas carencias y concretando algunos puntos para el día a día del aula (pues se trata de una teoría de la enseñanza y adquisición, de aplicación inmediata), comparte este reconocimiento. De tal modo es así que, a priori, parece redundante explicar la elección de este enfoque en el aula de E/LE, más allá de remitir a la abundante bibliografía que existe sobre el tema. Nos proponemos aquí, en cambio, defender el propósito concreto de esta actividad, a saber, la creación de un texto literario como tarea –incluimos en el concepto *actividades* y *producto*, según la nomenclatura propuesta por Martín Peris (2004: 4)– de los alumnos para la enseñanza de E/LE.

Uno de los problemas que se plantea al intentar encuadrar en este marco teórico nuestra propuesta es la incorporación de los anhelados *realia*, para provocar situaciones comunicativas reales en el aula.

Un taller literario convierte la lengua en objeto de reflexión y en eje de una situación comunicativa que, a pesar de ser creada *ex profeso* (pero no recreada) para el aula, tiene sentido por sí sola y se convierte en realidad, no en mera imitación de realidad. Además, la creación literaria permite que la lengua sea una herramienta, además del objeto de enseñanza, para obtener un aprendizaje útil y atractivo en principio para el aprendiente, y el proceso le dotará de los contenidos funcionales necesarios para moverse en él. Por otro lado, en la actividad propuesta se introducen los contenidos lingüísticos de una manera justificada por la función para la que son precisos y los contenidos funcionales por su necesidad para la tarea requerida, como exige el enfoque por tareas. Asimismo resulta un contenido fácilmente adaptable a distintos alumnos, en función de sus gustos, aficiones, edades, entornos, culturas de origen, niveles de lengua, etc.

Así, podemos decir que se adapta a la perfección al enfoque comunicativo, en su derivación como enfoque por tareas, pues permite el desarrollo de comunicaciones reales en situaciones comunicativas reales con producciones auténticas. De modo que aúna los beneficios del aula como espacio social (Martín Peris, 2004: 23) y los de una situación de aprendizaje natural o por inmersión. Además de lo dicho, hay otras muchas ventajas de la enseñanza de la expresión escrita en la clase de L2/ELE que no podemos desarrollar aquí (crf. Cassany, 2005: 14).

Es cierto que el producto de nuestra propuesta no es por sí mismo tan habitual ni, quizás, tan imprescindible como pudieran serlo otros mucho más habituales en el aula de E/LE; pero el enfoque por tareas, como los programas procesuales de los que derivó en cierta medida, plantea que “en el aprendizaje, como en la vida, es más importante el camino que el destino, o sea, los procesos que los productos” (Martín Peris, 2004: 4). Por otra parte, nuestra idea (y este es otro de los pilares del enfoque) es que la lengua, además del objeto de enseñanza y aprendizaje, sea también vehículo para la obtención de ese producto y cuánto mejor si ese producto se presenta como materia de interés por útil y desconocido y, mientras se aprende la lengua, se aprenden también otras destrezas o habilidades o se adquieren otros conocimientos. Se trata, al fin y al cabo, del intento de reproducir el aprendizaje natural o de inmersión en el aula, con todo lo que ello implica, como se ha dicho más arriba.

Llegados a este punto, cabe preguntarse si, de acuerdo con las posibilidades que ofrece este enfoque de enseñanza, la actividad propuesta se organizará como un *proyecto* o como una *tarea*; pero antes parece oportuno recordar en qué son distintos ambos conceptos y las realidades a las que refieren. Martín Peris (1999: 31) explica la diferencia entre uno y otro del siguiente modo:

Una tarea tiene generalmente una extensión mucho más reducida (normalmente no abarca más que una o dos sesiones de clase, mientras que el proyecto puede llevar a estructurar todo un curso). [...] Una tarea suele presentarse como una unidad más breve que el proyecto y con más elementos definidos de antemano.

La creación literaria puede ser el motivo de una tarea o un proyecto. Puede, efectivamente, ser el eje vertebrador de un curso completo. Esto es posible porque se trata de una enseñanza fácilmente adaptable y graduable. En función del número de sesiones al que la destinemos, podremos profundizar más o menos, con la ventaja de que siempre concluiremos nuestro trabajo: hay distintos formatos de narración desde el microcuento hasta la novela. Además, puesto que la creación está siempre abierta a que se pueda mejorar continuamente lo hecho y añadir cuantos detalles se desee, como veremos más adelante, sería muy fácil integrar en esta secuencia didáctica actividades previas o derivadas (Martín Peris, 2004: 4), o, como se han llamado tradicionalmente, *posibilitadoras*.

Lo que nos hace plantearla como tarea, sin embargo, es que de este modo es cuando se muestra del todo adaptable a cualquier situación, aula o alumnos (incluso cualquier profesor), y por tanto es cuando se lleva a su máximo exponente. La decisión es simplemente metodológica, para la orientación de este artículo, que sería más difusa en el caso de querer detallar todas sus posibilidades en lugar de seleccionar, como hemos hecho, una de ellas.

No obstante, a pesar de elegir el planteamiento de tarea, creemos que limitarla a una o dos sesiones, como plantea Martín Peris en la distinción arriba mencionada entre tarea y proyecto, no es lo más apropiado, pues nos parece que sería un aprovechamiento muy pobre, y por ello proponemos un cronograma de ocho sesiones, que se corresponde con la periodización media de una unidad didáctica en contextos de enseñanza de español como L1.

## 4. EL TALLER DE ESCRITURA CREATIVA

Para comprender las líneas maestras de nuestro trabajo, será necesario, primero, realizar un breve peregrinaje por las experiencias previas llevadas a cabo en el campo de los talleres de escritura. Sólo mediante una retrospectiva sinóptica referida a este fenómeno docente que atienda tanto a los antecedentes *remotos* como a los antecedentes *próximos*, podrán entenderse propiamente los pilares sobre los que edificaremos nuestra pequeña y modesta aportación didáctica a este tipo de iniciativas pedagógicas conocidas bajo la denominación de *talleres literarios*.

### 4.1. ANTECEDENTES

Si precisamente quisiéramos comenzar nuestro recorrido evocando el rasgo más específicamente definitorio de los talleres de escritura, deberíamos señalar que este encontraría su fuente primaria en el eje comunicativo integrado por un emisor y un receptor, binomio que en el terreno de la praxis se correspondería con la instancia de un instructor o profesor, de un lado, y la figura de un aprendiz o alumno, de otro. En efecto,

en la relación de base dialógica establecida entre ambos participantes del proceso comunicativo descansaría la esencialidad pragmática del taller literario.

Es bien conocida la unión que ha existido, desde sus orígenes, entre la Oratoria y la Retórica y la educación. Ya en el mundo clásico la enseñanza pasaba por ejercicios de redacción y estilo. Es interesante subrayar el esplendor que vivió esta relación pedagógica durante la época clásica grecolatina gracias al nacimiento de lugares de estudio y reflexión llamados *escuelas* y *academias*. En el siglo pasado los estudios retóricos vivieron un nuevo resurgir, gracias a la Neorretórica, aplicada de forma limitada a lo literario. Entre un periodo y otro, las *preceptivas literarias* o *poéticas* constituyen un antecedente a nuestro trabajo, aunque casi siempre su papel se vio reducido al peso de las herramientas estilísticas ofrecidas por el estadio de la *elocutio*, marginando de esta manera las otras dos fases programáticas que intervienen en el proceso de la producción textual: la *inventio* y la *dispositio*. Otra diferencia sustancial es su fin muy concreto y restringido (normalmente destinadas a jóvenes escritores) y la distancia entre emisor y receptor.

Efectivamente, si bien la definición esencial del taller de escritura recae en la relación básica establecida entre la instancia de un emisor y un receptor, la especificidad del taller literario implica también, por su naturaleza, la presencia compartida de ambos participantes en el desarrollo de las tareas de escritura. Este es, pues, el rasgo que acaba por definir la iniciativa didáctica del taller literario y que lo diferencia de las experiencias anteriores. Los talleres literarios son, por definición, un fenómeno moderno por la implicación activa y cooperativa de sus integrantes en un proceso de reflexión y creación que tiene lugar en un mismo espacio y en un mismo tiempo. Por ello su aplicación didáctica en las aulas y en la formación de los alumnos del sistema de enseñanza puede resultar eficiente en el marco pedagógico.

Desde este punto de vista, los talleres literarios tienen también sus antecedentes *cercanos*. Entre estos antecedentes inmediatos o próximos relacionados con el taller literario en España es alusión obligada el trabajo desarrollado por Juan Sánchez-Enciso y Francisco Rincón en nuestro sistema de enseñanza a lo largo de los años ochenta. En sus obras, sustentadas por una sólida fundamentación teórica y reflexiva, puede apreciarse una honda preocupación por fomentar el hábito de escritura entre los alumnos y por contribuir a una modificación y mejora del sistema educativo. La realidad con la que se enfrentaban la mayoría de los profesores de Lengua y Literatura en España llevaba a un análisis de las causas que inspiraban el generalizado hastío entre los estudiantes:

Esa es exactamente la intuición que uno tiene sobre la cultura que impartimos, un 'barniz', una 'cultura genérica' en función de la cual se plantean los programas, una cultura que no capacita para nada en concreto y que se basa en contenidos que se administran caóticamente, sin relación mutua, una cultura que no controla su grado de abstracción, y que se desentiende de los procesos del aprendizaje [...]. Una cultura de relleno, ideal para un bachillerato que 'entretiene' la salida al mercado de trabajo (Sánchez Enciso y Rincón, 1985: 15).

En sus talleres, estos autores promueven un clima afectivo de colaboración con el profesor, «reformulando el papel de la historia literaria y el comentario de textos más allá

del frío academicismo positivista, inclinándose por un modelo de heteroevaluación formativa»<sup>42</sup> a través de la revisión y corrección de los resultados.

Consideramos otra referencia obligada a María Teresa Caro Valverde, quien ha recogido en su estudio *Los clásicos redivivos* su trayectoria innovadora, durante diez años de experiencia en grupos de trabajo, en tareas de creación literaria desde una perspectiva de investigación-acción, amplio ejercicio de transposición didáctica y metodología interdisciplinar en educación literaria mediante un motivador “encuentro 'redivivo' –renovado y significativo– con los clásicos en el aula” (Caro Valverde, 2006: 26). Ciertamente, “la escritura creativa en las aulas, bien conocida por la actividad de los 'talleres literarios', es una actividad de larga tradición educativa ya que constituye una destreza expresiva al alcance de cualquier persona”<sup>43</sup>.

#### 4.2. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

La aportación actual que en mayor medida valoramos en torno a una pedagogía de la escritura relacionada con la iniciativa didáctica de los talleres literarios fundamenta sus investigaciones en la enseñanza de una escritura basada en el proceso. De hecho, creemos que el carácter procesual de esta clase de pedagogía ha cambiado significativamente la manera en que se enseña a escribir. Así lo ha manifestado el autor escandinavo Lennart Björk (2000). Como defiende este teórico sueco, el enfoque fundamental de esta enseñanza se basa sencillamente en el *sentido común*, en la premisa de que “escribimos mejor si tenemos oportunidad de revisar y de que para revisar de manera eficaz probablemente nos será de gran ayuda conocer la reacción de otras personas” (*op. cit.*, 15). En efecto, no nos referimos aquí a una mera tarea de corrección lingüística o adiestramiento ortográfico, sino a un cariz procedimental mucho más profundo: a la consideración de “la escritura como una herramienta útil en numerosos procesos para verbalizar y desarrollar ideas (y emociones) en situaciones de aprendizaje y comunicación” (*op. cit.*, 17). De este modo puede comprenderse mejor el cambio que señalábamos líneas arriba, “la transición desde una visión *atomística* y conductista del desarrollo del lenguaje y de la escritura a otra de tipo *holístico*, socio-cultural y cognitivo” (*op. cit.*, 16).

Conviene, por tanto, establecer las diferencias entre la enseñanza de la escritura de signo conductista, tradicional, y una pedagogía de la escritura de enfoque cognitivo, renovada; diferencias que, de forma simplificada, pueden concretarse en el siguiente esquema:

---

<sup>42</sup> Cfr. Caro Valverde, 2006: 30.

<sup>43</sup> En cuanto a los antecedentes *próximos* del taller literario, Caro Valverde realiza en su estudio un recorrido panorámico por los casos más relevantes, una síntesis de los proyectos más representativos desarrollados a lo largo del último siglo bajo el signo de distintos países y nacionalidades (*op. cit.*, 28-31).

Tabla 1: Conductismo frente a enfoque cognitivo (Lennart Björk, 2000: 16).

CONDUCTISMO	ENFOQUE COGNITIVO
Centrada en el profesorado	Orientada hacia el estudiante
Función del profesorado pasiva, limitada a prescribir tareas y evaluar	Función del profesorado destinada a inspirar y ayudar a que el alumnado desarrolle su habilidad escritora
Responde solo ante el producto final	Crítica durante el proceso creativo
Borrador único y lineal	Revisión de varios borradores

En virtud de este cambio metodológico, puede sustituirse el superficial y mecánico *aprender a escribir* por un apropiado y reflexivo *escribir para aprender* en el que los procesos del escribir y del pensar se dan la mano.

De la recapitulación de todos los factores y componentes anteriores observamos claramente que

la pedagogía de la escritura basada en el proceso es el término utilizado para referirse a un cambio de paradigma general de la enseñanza tradicional –que hace hincapié en la corrección de errores del texto (acabado) de los alumnos– a un énfasis en el proceso de escritura que conduce a textos finales (*op. cit.*, 20);

o dicho de otro modo: la traslación, en las tareas de escritura, de un interés por el *producto final* a un interés por el *proceso* que conduce a dicho producto.

En efecto, el modelo propuesto por Lennart Björk coincide con algunos de nuestros objetivos de investigación, a saber: que el conocimiento del estudiante está constituido por lo que este es capaz de formular con sus propias palabras, demostrando que el lenguaje no está separado del conocimiento, sino que constituye el conocimiento; que la escritura es una herramienta particularmente útil para estimular el desarrollo cognitivo y lingüístico, que beneficia su actitud reflexiva y la educación global del estudiante.

## 5. UN CASO PRÁCTICO

### 5.1. PROPUESTA DIDÁCTICA

Nuestra particular aportación o propuesta didáctica a la enseñanza de la escritura de carácter procesual defendida por Lennart Björk pretende afianzar, precisamente, la perspectiva crítica del alumnado mediante la utilización de una condición inherente a nuestra sociedad actual, en consonancia con los intereses inmediatos que suelen expresar hoy los estudiantes. Si, como apunta Ángeles Marco Furrasola, “una cultura como la nuestra, la occidental, esencialmente libresca... ha sido sustituida por una avalancha de imágenes sin sentido”, mientras que, por otro lado, “la palabra, antes vehículo de razón y sabiduría, ha sido barrida por el ruido siempre contaminante de una verborrea estrepitosa” (Marco Furrasola, 2009: 228); parece razonable que, ante esta aparente



perspectiva apocalíptica en la cual se halla inmersa la esfera educativa –y social en la que se inserta–, las tareas de creación literaria tengan como impulso promotor y aliado a las imágenes mismas, adoptando, desde cierto punto de vista, *lo visual como método*. Efectivamente, cuando se habla en nuestros días de una “crisis del lenguaje”, se está hablando también de una crisis del propio pensamiento, de la razón. Por este motivo, más que considerar a la imagen como un adversario que fomente el sedentarismo crítico, debe replantearse la situación en términos opuestos, de modo que lo visual adquiriera fuerza dentro de las actividades de creación literaria destinadas a desarrollar una actitud reflexiva sobre la escritura y la lengua y, por medio de estas, acerca del mundo en sí. De esta manera podría dirimirse la inicial paradójica, dotando de sentido al superficial *sin sentido* antes señalado.

En la misma línea crítica, tampoco la semiótica, en cuanto ciencia general de los signos, ha soslayado la importancia de una interpretación pertinente sobre el trasiego de información visual que domina hoy nuestra sociedad, conformando así la denominada *retórica visual*. Jean-Marie Klinkenberg, uno de los lingüistas integrantes del Groupe  $\mu$  de la Universidad de Lieja, señaló incisivamente en una entrevista (Loya Moreno, 2002) que:

Se aprende literatura en las escuelas, pero enseñarnos a leer la imagen que es tan presente, eso no ocurre; de tal forma que mucha gente puede ser engañada con las imágenes.  
Me parece que una de las tareas de la semiótica [...] es precisamente hacer que tengamos *espíritu crítico* hacia estas imágenes... me parece que la semiótica tiene que salir de las academias y de las universidades para entrar en los recursos que tiene el ciudadano *para comprender y entender mejor su vida cotidiana*. Me parece que este es el papel más importante de la semiótica.

También nosotros, al igual que el semiótico belga, creemos firmemente en el peso de la imagen como medio para interpretar el mundo, así como en su potencial conexión con la materia verbal a la hora de fomentar esa actitud crítica y reflexiva que es objeto de nuestro estudio. Estamos convencidos de que la palabra y la imagen pueden multiplicar la comprensión de los planos de significado denotativo y connotativo tan necesarios para el mayor entendimiento de la cultura actual, apuntando así hacia el fortalecimiento de una competencia comunicativa de naturaleza básica. Estas implicaciones dan cabida, además, a una justificación interdisciplinar y transversal de nuestro proyecto, en consonancia con los métodos de interpretación ekfrástica que favorecen las conexiones culturales, la educación artística y la formación integral del alumnado (Guerrero Ruiz, 2008)<sup>44</sup>.

Por supuesto, para la obtención de unos resultados eficientes es fundamental el oportuno y adecuado tutelaje del profesor. Según ha señalado acertadamente Lennart Björk,

un malentendido muy común en relación a la metodología de la escritura centrada en el proceso es que la función del profesorado se considera menos importante que en la enseñanza tradicional [...]. Es el profesorado quien planifica y saca adelante la instrucción, de principio a fin (2000: 50-51).

Para el desarrollo apropiado del proceso crítico-creativo el profesor debe aspirar a dominar la complicada cualidad pragmática de “dar prioridad a aspectos diferentes según

---

<sup>44</sup> Guerrero Ruiz señala en otro lugar: «La ékfrasis es la descripción literaria de una obra de arte y el principio ekfrástico conduce a la representación verbal de la expresión visual» (2003, 181; cfr. Caro Valverde, 2007).

el momento" (Lennart Björk, 2000: 53). Así lo suscribe también el autor belga Jean-Paul Bronckart (2007) a través de la denominada *semántica del actuar* y del pertinente concepto de *ergonomía* en educación.

## 5.2. DISEÑO METODOLÓGICO

Como se ha dicho en la introducción, nuestro modelo está destinado a alumnos de educación secundaria y, más específicamente, al alumnado de la etapa terminal por las características cognitivas que presentan estos estudiantes, en coherencia con las condiciones de aprendizaje y desarrollo de la personalidad en tales edades, si bien el modelo podría extrapolarse a otros niveles educativos con las oportunas matizaciones y cambios. Del mismo modo podría adaptarse esta propuesta a distintos niveles de competencia comunicativa, pero nos parece que el idóneo, por las destrezas que se trabajan, es el nivel B del MCER, en cualquiera de sus dos etapas (B1 o B2).

Las tareas de escritura que aquí se plantean tienen como origen o impulso motivador un *hipotexto* plástico, de acuerdo con los presupuestos establecidos en la llamada metodología ekfrástica (Guerrero Ruiz, 2003; Caro Valverde, 2007). Como ya hemos apuntado, ello dota de una dimensión interdisciplinar a nuestro proyecto, explicitando la estrecha relación existente entre lo visual y lo lingüístico, la imagen y la palabra. Entre la gran diversidad de hipotextos plásticos que se prestan a una abierta vinculación con lo literario, nos hemos inclinado por los movimientos vanguardistas de principios de siglo xx, en concreto por las tendencias surrealista y dadaísta, corrientes íntimamente ligadas que ya en sus manifiestos artísticos formularan la integración de pintura y escritura. Consideramos, asimismo, que la naturaleza de las obras enmarcadas en estos movimientos propicia una actitud reflexiva y crítica ante los objetos representados, impulsando un sucesivo cuestionamiento y afán de comprensión sobre una realidad onírica e ilógica casi siempre predominante. En este sentido, muchos son los autores y obras que ilustran emblemáticamente esta concepción artística, como Marcel Duchamp, Man Ray, Max Ernst, René Magritte o, en especial, Salvador Dalí y Pablo Picasso, si se trata de añadir contenidos culturales propios de la clase de español.

El profesor puede integrar a los alumnos en grupos, según cada estadio de la intervención, si estima que dicha estrategia puede aumentar el rendimiento y la eficacia de las tareas en los destinatarios. De ser así, coincidimos en designar Phillis 6/6 como la técnica más adecuada (Guerrero Ruiz, 2003).

### 5.2.1. Modelo de intervención

Siguiendo las pautas estructurales comúnmente aceptadas en esta clase de investigaciones (Guerrero Ruiz, 2003), dividimos nuestra propuesta didáctica en tres grandes fases, a saber: preparación, análisis y resultados e interpretación. A continuación procedemos a la exposición detallada de este plan:

#### 1. Fase de preparación:

Este estadio inaugural se abre con una breve presentación del taller literario y la explicación de los objetivos que se pretenden conseguir con las tareas de escritura. Se trata de una apertura que gestiona la propia pericia del profesor, ya que en buena medida puede condicionar el ánimo de los alumnos. Por tanto, desde el mismo comienzo ha de poder transmitirse la relevancia del taller, remarcando un sentido que consiga motivar a los estudiantes y les predisponga a cooperar. También es importante dejar constancia de las técnicas de trabajo utilizadas a lo largo del taller (fichas, diario de clase, cuestionarios, portafolio), las cuales servirán de registro de la actividad y contarán con una función básica en la valoración de los resultados y en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tras este *introito*, es conveniente realizar una serie de preguntas orientadas a detectar los posibles conocimientos previos que los alumnos puedan tener sobre los contenidos, así como explicitar la oportuna conexión curricular del taller con los contenidos previstos en la programación docente.

Puede también desarrollarse una pequeña introducción a las vanguardias artísticas de principios del siglo xx, con especial atención a las corrientes surrealista y dadaísta y su fuerte vinculación. Esta panorámica sirve para preludear el segundo estadio de la investigación.

## 2. Fase de análisis:

Esta fase comienza con la selección de los hipotextos plásticos (unidades de análisis) que han de activar la reflexión de los alumnos (actitud crítica) e impulsar la concreción de los ejercicios de escritura (producción hipertextual). En el caso de L1, nos decantamos por la originalidad de Max Ernst en su serie de grabados *Une semaine de bonté* (1934), sucesión de composiciones enigmáticas de gran fuerza subyugadora en el receptor<sup>45</sup>; en el caso de E/LE, las figuraciones cubistas de Picasso sobre el mundo taurino (o, más recientemente, la *Tauromaquia* de Juan Barjola, que a su vez podría compararse con la clásica obra homónima de Goya), pueden introducir componentes culturales oportunos sobre los que promover un interesante debate. En cualquier caso, es un momento capital del proceso, que, según nuestro programa, dividimos a su vez en cuatro subfases:

2.1. Descripción de lo contemplado. Se abre con la proyección de las obras elegidas, proponiéndose el comentario colectivo de lo representado. Se trata de iniciar ya una puesta en común de observaciones destinadas a la descripción objetiva de las imágenes. De este modo, la lectura global matiza, aumenta y enriquece cada lectura individual. Con esta cooperación, gestionada por la moderación del profesor, se ofrece el primer ejercicio de escritura: la descripción literaria de lo contemplado. La descripción ha de ser objetiva y limitada al plano estrictamente denotativo de significaciones. El trabajo de escritura se realiza en clase con la mediación del profesor. En este momento es importante que los

---

<sup>45</sup> No es casual la elección de este artista y de esta obra en particular, ya que se trata de una auténtica novela surrealista en *collage*. Como vemos, la relación entre lo visual y lo literario no es aquí nada azarosa o caprichosa.

alumnos intervengan con sus comentarios, al tiempo que el profesor coordina y tutela con su experiencia el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2. Narración de lo evocado. Sobre la base del ejercicio descriptivo, se propone una segunda tarea: la narración de lo sugerido por las imágenes. Se trata de explicitar la red de asociaciones internas que despiertan las obras en cada alumno, es decir, la manifestación de todas aquellas connotaciones potenciales que entrañan las obras surrealistas. También un comentario colectivo puede inspirar las composiciones. Después se suministran los correspondientes organizadores previos y, en su caso, los modelos textuales que puedan orientar a los aprendientes en las tareas de escritura, y se hace hincapié en el cariz imaginativo, subjetivo y crítico de la tarea, que continúa en casa hasta completar la extensión exigida (que habrá de ser breve, especialmente en el caso de la enseñanza de E/LE).

2.3. Lectura colectiva y coloquio. Una vez acometida la crítica, revisión y corrección de las tareas, esta subfase se cierra con la lectura de viva voz de los textos finales en clase. Esta lectura coral dará la oportunidad a cada alumno de compartir su esfuerzo con el resto de sus compañeros, trasladando su experiencia al conjunto del aula. Desde el punto de vista psicológico y social, es un ejercicio interesante no solo por cuanto continúa reforzando la competencia lecto-escritora de los estudiantes, sino sobre todo porque puede ayudar a estimular la autoestima de los alumnos, así como su percepción individual dentro del grupo, en la medida en que disponen de un lugar y tiempo exclusivos en la clase.

2.4. Debate. Se trata de una subfase optativa que depende de la temática de los hipotextos. Para la adecuada realización de este apartado, se propone que toda la actividad presentada gire en torno a un tema controvertido de la realidad cultural española, como puede ser el de la tauromaquia, según apuntamos antes.

### 3. Resultados e interpretación:

Finalmente, es imprescindible recabar la opinión de los alumnos sobre la valoración final de las tareas, información que se adjunta al diario de clase mediante un cuestionario de preguntas. Todas las anotaciones registradas a lo largo de la intervención pasan a formar parte del portafolio del taller, herramienta de ampliación sucesiva que posibilita al profesor la evaluación progresiva y final de todas las actividades. Mediante estos instrumentos pueden identificarse tanto los posibles logros alcanzados en las tareas, como los puntos o momentos de menor aceptación. Por tanto, es una fase vital para la modificación y perfeccionamiento del modelo, con vistas a próximas aplicaciones.

Tabla 2: Cronograma de tareas y sesiones.

SECUENCIACIÓN	TEMPORALIZACIÓN
1. FASE DE PREPARACIÓN: - Presentación del taller y técnicas de trabajo. Detección de conocimientos previos. - Introducción a las vanguardias artísticas de principios del siglo xx	2 SESIONES

(surrealismo y dadaísmo): relaciones entre escritura y pintura (modelos).	
<p>2. FASE DE ANÁLISIS:</p> <p>a) Descripción de lo contemplado (plano denotativo y perspectiva objetiva):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyección y comentario sobre las proyecciones seleccionadas (unidades de análisis). Descripción (organizadores previos).</li> <li>- <i>Borrador A</i>: crítica y revisión.</li> </ul> <p>b) Relato de lo evocado (plano connotativo y perspectiva subjetiva):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Narración (organizadores previos).</li> <li>- <i>Borrador B</i>: crítica y revisión.</li> </ul> <p>c) Lectura colectiva de los ejercicios realizados y coloquio.</p> <p>d) Debate.</p>	5 SESIONES
<p>3. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades de evaluación (cuestionario, diario de clase, etc.).</li> <li>- Posible difusión de los textos del taller en Internet.</li> </ul>	1 SESIÓN

## 6. CONCLUSIONES

Mediante el modelo presentado pretendemos lograr una mejoría y progreso en la capacidad lecto-escritora de los estudiantes de español (en sus diversos ámbitos), así como un estímulo en su imaginación y actitud enjuiciadora, gracias a las tareas programadas y su sistemática crítica y revisión por parte del profesor, y a la puesta en común de las reflexiones y comentarios de los alumnos. En general podemos decir que esperamos, también, un avance paulatino en el aprendizaje de los alumnos, correlativo a las fases del programa de intervención observadas. Así, en la fase de preparación indagamos en los conocimientos previos de los alumnos como base de un aprendizaje *significativo* en el que los participantes del taller puedan relacionar los contenidos con sus propias experiencias y bagaje cultural, para pasar después a un aprendizaje *constructivo* donde puedan asimilar las instrucciones y orientaciones ofrecidas por el profesor (presentación del taller, introducción a las vanguardias artísticas y preparación de organizadores previos). Por su parte, en la fase de análisis pasamos progresivamente de dicho aprendizaje constructivista, activado gracias a la mediación del docente, a un auténtico desarrollo *heurístico* de las tareas, motivando la indagación introspectiva y la valoración subjetiva, e impulsando la realización de ejercicios creativos. Todo ello desde una perspectiva *holística*, global e integradora, en la que el comportamiento intersubjetivo y el aprendizaje cooperativo tienen cabida en la última fase de resultados e interpretación, a través de una oportuna autocrítica y reflexión colectiva de la experiencia del taller literario, reforzadas por la dialéctica del debate.

## BIBLIOGRAFÍA

Baralo, M. (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.

Benetti, G., Casellato, M. & Messori, G. (2003), *Más que palabras. Literatura por tareas*. Barcelona: Difusión.

Bronckart, J. P. (2007), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Santa Fe: Editorial Miño y Dávila.

Caro Valverde, M. T. (2006), *Los clásicos redivivos en el aula. Modelo didáctico interdisciplinar en educación literaria*. [en línea] Disponible en la web: <http://hdl.handle.net/10201/117>

Caro Valverde, M. T. (2007), "Imaginarios pictóricos de la literatura en el Museo de Bellas Artes de Murcia", *Cartaphilus. Revista de Investigación y Crítica Estética* 2: 9-18.

Cassany, D. (2005), *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros.

Guerrero Ruiz, P. & Belmonte Serrano, J. (2001), *Lengua y literatura y su didáctica*. Murcia: ICE-Universidad de Murcia.

Guerrero Ruiz, P. (2003), "La interpretación ekfrástica: Una investigación sobre la recepción de obras literarias con hipotexto plástico". En Mendoza Fillola A. & Cerrilo, P. (coords.): *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Murcia: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 181-223.

Guerrero Ruiz, P. (2008), *Metodología de investigación en educación literaria. El modelo ekfrástico*. Murcia: Diego Marín Librero-Editor.

Iriarte Vañó, M. D. (2009), "Cómo trabajar textos literarios en el aula de ELE", *Tinkuy: Boletín de investigación y debate* 11: 187-206.

Lennart Björk, I. B. (2000), *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.

Loya Moreno, I. (2002), "Entrevista al Dr. Jean-Marie Klinkenberg" [en línea], *Encuadre, revista de la enseñanza del diseño gráfico* 2002: 28-32. Disponible en la web: [http://www.encuadre.org/sala\\_autor\\_f.html](http://www.encuadre.org/sala_autor_f.html)

Marco Furrasola, Á. (2009), *El silencio en la enseñanza. Las hieles de un sistema educativo delirante*. Barcelona: PPU.

Martín Peris, E. (1999), "Libros de texto y tareas". En Zanón J. (coord.): *La enseñanza del español mediante tareas* vol. 1.. Madrid: Edinumen, 25-52.

Martín Peris, E. (2000), "Textos literarios y manuales de enseñanza del español como lengua extranjera", *Lenguaje y textos* 16: 101-129.

Martín Peris, E. (2004), "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?", *redELE* 0.

Mendoza Fillola, A. (2006), "El intertexto lector". En García Gutiérrez, E. (coord.): *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*, 93-124. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Mendoza Fillola, A. (2007), *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona: ICE-Horsori.

Sánchez-Enciso, J. & Rincón, F. (1985), *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona: Montesinos.

Stembert, R. (1999), "Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE", *Cuadernos de tiempo libre. Colección Expolingua. Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre, 247-265.