



Universidad
Zaragoza



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

La escritura creativa en la educación literaria: fin y medio. Propuesta didáctica para la enseñanza del cuento fantástico

Creative writing in literary education: aim and way. A didactic proposal for the teaching of fantasy short stories.

Autor/es

Sara Barberán Abad

Director/es

Diana Muela Bermejo

Facultad de Educación
Máster en Profesorado de Secundaria
Julio, 2019

Resumen: En el presente estudio se analizan las posibilidades de la escritura creativa en la Educación Secundaria Obligatoria. A partir de este análisis, desde el punto de vista de la didáctica de la Lengua y la Literatura, se hace un recorrido por el estado actual de la escritura creativa en las aulas, en qué modo y medida se integra en la enseñanza y con qué objetivos. Se defiende una concepción de la escritura creativa no solo como fin, sino también como medio para la educación literaria, y en concreto, los géneros literarios. La propuesta didáctica que aquí se presenta tiene como objetivo la enseñanza y aprendizaje de los principios genéricos del relato fantástico (en concreto, el cuento hispanoamericano del siglo XX) en 4º de ESO, a través de esta metodología comunicativa, activa e innovadora: la escritura creativa.

Palabras clave: *Escritura creativa, cuento fantástico, enfoque comunicativo, didáctica de la Lengua y la Literatura, Educación Secundaria Obligatoria.*

Abstract: This study analyzes the possibilities of creative writing in Secondary Education. Based on this analysis, from the point of view of the Language and Literary Didactics, it will be covered the current condition of creative writing at schools, how and to what extent is it built into education, and with which objectives. The didactic proposal that is here introduced aims to teach the principles of the fantasy genre (Latin American short stories of the 20th century, in particular) in 4^a of ESO, through this communicative, active and innovative methodology: creative writing.

Key words: Creative writing, fantasy short stories, communicative approach, Language and Literary Didactics, Secondary Education.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	2
MARCO TEÓRICO	4
1. LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA: UNA MATERIA EN CRISIS	4
2. NUEVAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS: LA LITERATURA DESDE EL ENFOQUE COMUNICATIVO.....	6
3. LA ESCRITURA CREATIVA	8
3.1. La escritura creativa en Educación Secundaria.....	9
3.1.1. Aportaciones al estado de la cuestión	9
3.1.1.1. Análisis de las disposiciones curriculares	9
3.1.1.2. Algunas propuestas de aula.....	12
3.1.1.3. Breves conclusiones sobre el estado de la cuestión	16
3.1.2. Por qué sí llevar al aula de secundaria la escritura creativa.....	16
3.2. ¿Aprender a escribir o escribir para aprender? La escritura creativa como medio o como fin en la Didáctica de la Literatura	18
3.2.1. Planteamiento general: cómo abordar la presencia de la escritura creativa en el aula.....	18
3.2.2. El proceso creativo: técnicas y modelo	20
3.2.3. A la lectura desde la escritura: la adquisición del modelo	21
3.2.4. La escritura creativa en torno a los géneros literarios	24
3.2.5. Limitaciones de la escritura creativa	25
4. EL CUENTO FANTÁSTICO: TEORÍA Y APLICACIÓN DIDÁCTICA	27
4.1. Por qué trabajar con cuentos en el aula	27
4.2. Didáctica del cuento literario	29
4.2.1. Teoría del cuento moderno fantástico.....	30
4.2.2. La escritura creativa de cuentos.....	33
PROPUESTA DE ACTIVIDAD	37
1. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE TEXTOS Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA.....	37
1.1. Análisis del discurso en los cuentos.....	37
a) <i>El libro de arena</i> , de Jorge Luis Borges.....	37
b) <i>El disco</i> , de Jorge Luis Borges	38
c) <i>La sogá</i> , de Silvina Ocampo	38
1.2. El objeto fantástico: “detonante” de la escritura	39

2. MARCO CURRICULAR.....	41
2.1. Objetivos	41
2.2. Contenidos.....	42
2.3. Aportación de la propuesta a las Competencias Clave	44
2.4. Criterios de Evaluación y Estándares de Aprendizaje	45
2.5. Metodología	49
2.6. Recursos	52
3. SECUENCIACIÓN DE LAS SESIONES.....	53
a) Sesión 1.....	54
b) Sesión 2.....	55
c) Sesión 3.....	57
d) Sesión 4.....	58
e) Sesión 5.....	59
4. EVALUACIÓN	60
5. PREVISIÓN DE DIFICULTADES	61
CONCLUSIONES.....	63
BIBLIOGRAFÍA	66
ANEXOS	71
ANEXO I.....	71
ANEXO II	78
ANEXO III.....	83

“El arte de escribir es una prolongación del leer, no su reverso. Escribir es siempre materializar una lectura, no sólo de palabras escritas en los libros, sino también de otros signos, de sentimientos, de intuiciones, de fenómenos azarosos.”

José María Merino, “Homo Narrans”, *El País*, 23 de enero de 2002.

INTRODUCCIÓN

La escritura creativa parece haberse hecho un hueco en las aulas desde que la didáctica viró hacia unas metodologías mucho más activas y que buscaban, ya no tanto un aprendizaje de contenidos teóricos, sino más bien el desarrollo de toda una serie de habilidades y competencias que les permitiesen integrarse y responder a las necesidades de la sociedad en la que viven los alumnos. Sin embargo, todo este conjunto de nuevos métodos de enseñanza se han encontrado, habitualmente, con barreras, ya sea de tipo institucional o que tienen que ver con la formación del propio profesorado. En el caso de la escritura creativa, a la que se dedicará el presente trabajo, sucede, como se verá, que aunque sí se llevan a cabo ejercicios de este tipo, en la gran mayoría de los casos no se trata de una integración real en las dinámicas de curso. Es cierto que, desde hace ya décadas, en las aulas se incluía como tarea la escritura, habitualmente de ensayos, redacciones o trabajos; sin embargo, la creación literaria parecía relegada a aquellos autores cuya obra había que conocer, leer, e incluso memorizar; rara vez los alumnos se convertían en uno de esos escritores. A día de hoy, las cosas no parecen haber cambiado mucho para la escritura creativa, al menos no tanto como podría esperarse de un ejercicio tan cotidiano y que requiere, en realidad, de no demasiados recursos.

Es por este motivo que se ha querido dedicar este estudio a buscar un modo de plantear la escritura creativa como lo que es, o lo que debe ser: no tanto, o no únicamente, una tarea idiosincrática, descontextualizada, complementaria al estudio de los contenidos del curso, sino una metodología. Es decir, que se concibe la escritura creativa no solo como fin, sino también como medio.

El presente Trabajo de Fin de Máster acotará su estudio a la Educación Secundaria Obligatoria, siendo el caso concreto de 4º de la ESO al que se dirigirá la actuación didáctica propuesta. Si la escritura creativa no ha encontrado la acogida que podría esperarse en las aulas de Primaria, la situación es incluso peor en los últimos niveles de la enseñanza obligatoria.

En este trabajo, se quiere defender la tesis de que es posible enseñar los géneros literarios mediante la escritura creativa, a través una propuesta didáctica concreta, que se centra también en un único género particular: el cuento fantástico. En particular, los textos escogidos pertenecen a la narrativa cuentística del XX, en el contexto hispanoamericano, y por eso se han elegido dos autores clave: Jorge Luis Borges y Silvina Ocampo.

Así pues, el presente TFM se organizará de la siguiente manera: en primer lugar, se desarrollará un marco teórico, centrado en dos vertientes: la escritura creativa, por una parte y, por otra, la didáctica y la teoría del cuento. Se repasará el estado actual de las enseñanzas literarias, una materia en crisis, y, por contrapartida, las nuevas propuestas didácticas que, como la escritura creativa, se encuadran dentro de un enfoque comunicativo. Posteriormente se incidirá en la escritura literaria en Educación Secundaria, en cuanto a las disposiciones curriculares y la realidad actual del aula, para después presentar la principal discusión que en este trabajo se pone a debate: ¿aprender a escribir o escribir para aprender?

Por otro lado, el apartado dedicado al cuento fantástico responde a la necesidad fundamental de conocer, en la mayor medida posible, aquello que se va a enseñar y, sobre todo si se habla de géneros literarios, es previsible que cada uno de ellos, por sus particularidades, ofrezca unas posibilidades didácticas diferentes.

Hecho esto, se desarrollará la propuesta de actividades, siguiendo las líneas de todo lo expuesto y defendido en el marco teórico. Se trata de una propuesta dirigida a un grupo de 4º de la ESO, que ocuparía cinco sesiones. Se han contemplado los textos que se utilizarían, de los cuales se aporta también un breve análisis, y el marco curricular que justifica la actuación didáctica.

MARCO TEÓRICO

1. LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA: UNA MATERIA EN CRISIS

Desde finales de los años sesenta, se ha empezado a hacer evidente que el modelo de enseñanza literaria gestado en el siglo XIX resultaba inadecuado para la nueva sociedad de masas configurada en los países occidentales postindustriales.

El modelo didáctico, al menos hasta los 70, se ha servido principalmente de manuales de historia literaria, en los que la teoría se acompañaba de fragmentos antológicos y ejercicios explicativos. A partir de este momento, se va a producir una serie de cambios, en gran parte debidos al impulso de los avances en las teorías lingüísticas, que propiciaron la renovación del área de Lengua y literatura. Empezó a negarse el carácter de lengua modelo de la literatura para, en cambio, definirse como una desviación de la norma. Para Colomer, fue el estructuralismo, desde la teoría literaria propiamente dicha, y a partir de las premisas del formalismo ruso y del Círculo de Praga, el que propició la ruptura con la enseñanza de la historia literaria (1996, pp. 1-4).

El historicismo en la didáctica de la literatura ha sido señalado, habitualmente, como uno de los principales enemigos de la escritura creativa. Muchos autores que se han dedicado a investigar y a poner en práctica nuevas metodologías, proyectos de innovación docente, o incluso la escritura creativa en las aulas, denostan este tipo de metodologías que son más tradicionales o que, al menos, así son concebidas; es el caso de Sánchez Enciso: “Uno se resistió a dejar la Historia de la Literatura antes de saber que su estudio tenía apenas un siglo de tradición” (1985, p. 45).

Parece que las opiniones al respecto de la enseñanza de la literatura desde un punto de vista histórico tienen grandes detractores y grandes defensores. Colomer apunta, acertadamente la importancia de debatir con seriedad sobre la enseñanza de la historia literaria, en la definición de los contenidos de cada etapa. Así, explica, por una parte, que la programación histórica fue acusada –y con fundamento– de convertir procesos culturales muy complejos en una narración concatenada y falseadora. Sin embargo, “también es cierto que la mutilación del contexto histórico lleva a convertir el texto en una rareza ahistórica, a juzgarlo desde los valores actuales y a mantener a los estudiantes en una falta total de *sentido del pasado*” (Colomer, 1996, p. 17). Así pues,

lo que se propone es la elaboración de un nuevo modelo didáctico de historicidad que se compagine con una muestra metodológica de diferentes entradas en lo literario.

No solo se ha apuntado al historicismo cuando desde el ámbito académico se han analizado los factores que tienen que ver con el estado actual de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Es cierto que, normalmente, aunque cada autor aporte matices, el historicismo se ha constituido como una constante o factor común en las críticas al actual sistema de educación literaria.

Para Ana Ester Eguinoa, es preocupante la confusión de propuestas de enseñanza en las que generalmente se ha priorizado desde una mal entendida explicación de la historia de la literatura hasta una tediosa letanía de autores, de obras, de críticos, sin estimular la reflexión. Sin embargo, la que la autora considera una verdadera causa profunda que tal vez explique el fracaso de la enseñanza de la literatura reside en la ausencia de una sólida formación teórica de los maestros (1999).

Especialmente crítico es Francisco Alonso en su artículo dedicado a la escritura creativa —al que volveremos a lo largo de este trabajo—, en el que achaca a dos factores clave las dificultades que está atravesando la enseñanza de la literatura en el nivel de Secundaria: la unión con la lengua en una sola asignatura y, de nuevo, el propio enfoque historicista que tiene. Hay que subrayar que esto supone, precisamente, una contradicción con respecto a la visión unitaria curricular. Se trata, tal y como lo ve el autor, de problemas de contenido y método:

Evidentemente no consiste en mezclar ambos programas como hacen la mayoría de los libros de textos. Tampoco en ver de manera más o menos pormenorizada una historia de obras, estilos y épocas. Tampoco en hacer ejercicios de lengua sobre obras literarias. Desde los enfoques gramaticales y funcionales —que son los más frecuentes entre nosotros— la manera de enseñar literatura sigue anclada hacia la historiografía literaria. Sólo se trabaja la recepción y en absoluto se aborda desde una perspectiva seria la producción de textos literarios (2001, p. 56).

Este autor introduce la ausencia de lo que llama una *perspectiva seria* a la hora de abordar la producción de textos literarios, por mucho que se haya avanzado en la enseñanza de la literatura.

2. NUEVAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS: LA LITERATURA DESDE EL ENFOQUE COMUNICATIVO

Los diferentes enfoques que se han adoptado desde el trabajo de los teóricos de la literatura, desde la Teoría de la Recepción, la semiótica, el psicoanálisis o la lingüística textual inciden de alguna manera en el campo de la didáctica y permiten, además, plantear otros modos de enfocar la enseñanza y el aprendizaje de lo literario (Eguinoa, 1999).

Cada vez más propuestas didácticas, dentro del campo de los estudios literarios, abogan por considerar su aprendizaje como un proceso interactivo. Esto parece haber interesado especialmente en el contexto del aula de E/LE, como refiere Marta Sanz (2006, p. 139), y precisamente por ello existe abundante bibliografía acerca del uso de los textos literarios para el aprendizaje del idioma.

¿Significa esto que los textos, en concreto los literarios, han de utilizarse para el conocimiento de la lengua, igual que se analizan, por ejemplo, textos expositivo-argumentativos a partir, normalmente, del segundo ciclo de la Secundaria? Probablemente sería interesante, y de hecho es algo que habitualmente se encuentra en los libros de texto –fragmentos de obras literarias a propósito de las cuales se proponen ejercicios sobre categorías gramaticales, semántica, etc–. Para este tipo de contenidos de carácter lingüístico, parece no haber duda de que la práctica, el trabajo con la realidad de la lengua que representan los textos, es lo que verdaderamente reportará un saber significativo al alumnado.

Sin embargo, cuando se habla de que la literatura es un proceso y un acto comunicativo, no se refiere tanto al hecho de que transmita informaciones al receptor sino a que implica “un tipo particular de uso del lenguaje, y por tanto debe ser analizada como un modo de creación artística con sus leyes propias, sus tipos de textos que imponen procedimientos para su lectura y su análisis” (Eguinoa, 1999). Aquí se entraría en el eterno debate sobre si existe un lenguaje verdaderamente literario, o sobre quién establece lo que es literatura y lo que sale de esta etiqueta. A cuestiones como esta se han dedicado autores como van Dijk desde la pragmática de la comunicación literaria. Sin embargo, este campo ha trabajado otros aspectos acerca de la literatura que para nuestro trabajo resultan interesantes.

La ciencia de la pragmática aplicada a la literatura, siempre vista desde la concepción de lo comunicativo, pone su foco en lo que el autor mencionado llama *contexto literario*: el conocimiento, tanto por parte del emisor como del receptor, de

sistemas de reglas, convenciones o códigos, además de los del lenguaje natural. Van Dijk pone un ejemplo clarificador: a través de estas convenciones literarias específicas, los lectores podemos asignar al texto una función pragmática también específica, y por eso, “no usaría un libro de poemas sobre flores como guía práctica de horticultura” (1999a, p. 190). Cuando hablamos de la literatura como acto comunicativo, nos referimos a que esta cuenta, con sus propias reglas, que además se concretarán como veremos en cada género literario. Ahora bien, ¿quién establece esas reglas? Y lo que parece más importante: ¿cómo se constituyen estas en expectativas para los lectores?

Siguiendo al mismo autor, este explica en *Discurso y literatura* cómo en los estudios literarios cada vez se presta mayor atención al enfoque de la recepción, principalmente desde un punto de vista socio-histórico intuitivo. De hecho, pone un llamativo ejemplo sobre la importancia de una interpretación que se reformule más allá de las intuiciones del experto:

Los actuales trabajos realizados en psicología y en inteligencia artificial sobre los procesos de memoria, la representación y las estrategias de interpretación (...) pueden y deberían extenderse hacia los procesos específicos que se desarrollan en la comprensión de los géneros literarios o semiliterarios del discurso” (1999b, p. 18).

Además, siguiendo a Schmidt, van Dijk propone que este enfoque podría igualmente aplicarse a la reconstrucción de los procesos de la producción de textos (1999b, p. 18).

Al hablar de la literatura como acto de comunicación, probablemente lo primero que se plantea es un proceso en el cual existe un emisor, el creador, y un receptor, el lector. Y si se habla de que existen toda una serie de reglas, dentro de la idiosincrasia de los géneros literarios, que se constituyen como expectativas en el lector, probablemente hay que buscar el origen de dichas expectativas en las lecturas previamente experimentadas, repetidas, memorizadas y fijadas cognitivamente en unos lectores competentes. Sin embargo, a la vista de los últimos estudios, quizás las cosas no resultan tan sencillas.

Mabel Condemarín ha trabajado las relaciones existentes entre la lectura y la escritura en el desarrollo de la comprensión lectora, y explica que, en realidad, la lectura no debe ser siempre previa a la escritura; cada proceso no es *espejo* del otro. No entenderlo así supondría caer en el error de considerar el texto como un código que uno codifica (escribe) y otro decodifica (lee), implicando así, de manera errónea, que los procedimientos son lingüística y cognitivamente inversos uno del otro. La investigación

y la práctica escolar, tal y como reivindica la autora, presenta convincentes evidencias contra este punto de vista (1985, pp. 1-2).

De entre los mayores peligros de esta concepción errónea de la escritura como un proceso expresivo y la lectura como un proceso receptivo es la creencia de que dichos procesos receptivos son, necesariamente, pasivos. A nivel del aula, esto supondría ignorar los esquemas mentales del lector, el rol de la anticipación en relación con el contenido semántico y la estructura del texto, etc.

Si se piensa en la aplicación que todo ello puede tener en didáctica, necesariamente se habrá de plantear en qué medida esta concepción de la literatura como acto comunicativo puede suponer un marco teórico sobre el cual trabajar para buscar alternativas en la enseñanza de un determinado género; en el caso de la presente propuesta, del cuento literario.

Así pues, siguiendo la exposición de Briz acerca del enfoque comunicativo en la didáctica de la lengua y la literatura, se partirá en este trabajo de una idea clave sobre la construcción de textos: “Si el alumno se limita a memorizar la teoría relativa al texto [expositivo], la metodología es logocéntrica e inadecuada y queda fuera del enfoque comunicativo” (2003, p. 102). Es por esta razón por la que, en esta propuesta, se privilegiará precisamente el uso de modelos, adquiridos a través de la lectura, a la exposición de rasgos que luego deban ser aplicados de manera mecánica. Esta respondería, más bien, a una metodología comunicativa integral, en tanto que supone la producción intuitiva, de carácter menos sistemático (Briz, 2003, p. 101).

3. LA ESCRITURA CREATIVA

Si la palabra es una herramienta que poseen todos los hombres, si lenguaje y pensamiento son dos realidades indisolublemente únicas, si el hombre está en contacto con los relatos desde su más tierna infancia, si la literatura es el mapa imaginario de nuestro mundo, si la creatividad es un factor esencial en el desarrollo humano, ¿por prácticamente nula en los planes de formación de los estudiantes? (Corrales, 2001, p. 69).

En el campo de la escritura creativa, es de referencia obligada el trabajo de Benigno Delmiro Coto. En su artículo, “La escritura en los aledaños de lo literario”, trata cómo esta está ya inventada y en algunos lugares se ha consolidado una interesante tradición académica. En el mundo anglosajón, ya desde los años 60 existe una desarrollada base

teórica y didáctica, que se ha integrado en centros de Secundaria y universidad. En cambio, en países como Argentina, Francia y España, la escritura creativa ha seguido caminos al margen de la enseñanza reglada. En estos casos, nos encontramos con grupos de trabajo abiertos, sin requisitos académicos y más o menos gratuitos (2001, p. 5). En general, tal y como explica el autor en otra obra sobre la escritura creativa, en torno a los talleres creativos, “en todo lo concerniente a la composición escrita en la institución escolar, nuestro país adolece de una tradición pedagógica consolidada” (Delmiro, 2002, p. 16).

En España, las técnicas de escritura creativa aparecieron, por un lado, en la etapa Primaria, a partir de la pedagogía freinetiana basada en la producción del texto libre y en las ideas de Rodari. Fue ya en los 80 cuando se produjo la difusión de los talleres literarios en Secundaria, a partir de la experiencia de talleres por géneros literarios realizada por Rincón y Enciso (1985), también con la influencia de obras de referencia como la de Queneau o los trabajos del grupo OULIPO.

3.1. La escritura creativa en Educación Secundaria

3.1.1. Aportaciones al estado de la cuestión

A la hora de analizar cuál es el panorama en lo que respecta a escritura creativa en Educación Secundaria, tan pobre sería fijarse en las actuaciones esporádicas que se están dando en los centros educativos, como hacerlo solo en los ámbitos legales o curriculares y de la investigación académica. Se habrá de tener todas estas dimensiones en cuenta, si bien en este trabajo, por encuadrarse dentro de esta última, se dedicarán las siguientes páginas a repasar lo que se ha estudiado acerca de la escritura creativa.

3.1.1.1. Análisis de las disposiciones curriculares

Corrales repasa en que en los nuevos planes de estudios del Ministerio de Educación, especialmente los que regulan la Enseñanza Primaria y Secundaria, insisten hasta la saciedad en la necesidad de fomentar el pensamiento creativo de los alumnos; por ello materias como la música o el dibujo son obligatorias desde hace muchos años, y se han reforzado en las últimas reformas (2001, p. 69). Sin embargo, tal y como indica Alonso, en el campo de la escritura creativa hay un hueco legal y académico: se puede estudiar un bachillerato o una licenciatura encaminada a las artes plásticas, música, cine, danza,

teatro, etc. pero no se reconoce el aprendizaje de la escritura literaria y en consecuencia tampoco su enseñanza (2001, p. 51).

Se puede hacer un somero análisis de las disposiciones curriculares, tanto a nivel estatal como autonómico, en lo referente a la etapa y a la materia.

A nivel estatal, la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* expone: “es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, [...]” (Sec. I. Pág. 97860). Según el artículo 24 de este documento, dedicado a la organización de la etapa, la expresión oral y escrita han de trabajarse “sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias del ciclo” (Sec. I. Pág. 97873).

A nivel autonómico, se pueden analizar las disposiciones que quedan recogidas en la *Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Dentro de esta, se puede rastrear qué se establece con respecto a la escritura en los objetivos generales y a los principios metodológicos.

El Artículo 6, dedicado a los *Objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria*, recoge en uno de los puntos (h) la comprensión y expresión escritas, en lengua castellana (o en aragonés o catalán de Aragón), y lo pone en relación con la lectura y el estudio de la literatura. Además, hay un punto (l) dedicado a la apreciación de la creación artística y comprensión de sus diferentes lenguajes, así como al “uso de diversos medios de expresión y representación”. No obstante es posible que se esté refiriendo en este apartado a las artes plásticas y escénicas, más que a la literatura. En cuanto a los principios metodológicos, sí existe una referencia al fomento de la creatividad y del pensamiento crítico, precisamente mediante tareas y actividades de carácter más abierto (f).

Si se desciende al nivel de la materia de Lengua Castellana y Literatura, de nuevo se dan orientaciones en lo referente la aportación del área a las competencias clave, establecidas a nivel europeo, así como a los objetivos, metodología y contenidos y principios metodológicos.

En lo referente a las aportaciones de la materia a la adquisición de competencias clave, existen algunas referencias que pueden recopilarse. Sobre la Competencia en Comunicación Lingüística, es esperable encontrar la que hace mención a la interacción

mediante el lenguaje en diferentes esferas –se podría entender la literatura como una de ellas–. Hay una referencia explícita a la “producción de textos orales y escritos propios”, cuando se desarrolla lo concerniente a la Competencia en Aprender a Aprender. A propósito de la Competencia de Conciencia y Expresiones Culturales, se destaca la lectura, la interpretación, la valoración artística, etc., pero no se hace referencia a la producción. Dentro de la serie de elementos que configuran el “mundo social de la literatura”, a pesar de referirse a autores, críticos, bibliotecas y editoriales, no se propone incluir el proceso creativo.

En síntesis, se podría decir que aunque no hay una reflexión concreta, en ninguno de los casos, sobre la escritura creativa, el enfoque de la creación textual se abarca desde un punto de vista competencial. Habrá que determinar si esto es coherente con la manera de plantear los objetivos, principios metodológicos y, sobre todo, los contenidos de la materia.

En el segundo objetivo de la materia, ya se hace referencia a la expresión escrita, que ha de presentar claridad, coherencia y corrección (Obj.LE.2). No obstante, es en el séptimo objetivo en el que se detalla que, concretamente, los alumnos deberán “Redactar distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación [...]” (Obj.LE.7).

Las orientaciones metodológicas disponen que las actividades de la materia partan del texto; de hecho, da a entender que es en torno a la Educación Literaria el modo en que han de organizarse los otros tres bloques: ¿significa esto que se privilegia el texto literario? En todo caso, se acoge también como principio metodológico el trabajo de comprensión y, lo que a este trabajo interesa, de elaboración de textos, orales y escritos.

Parece que, hasta este momento, todos los elementos encajaban en una sólida organización que busca trabajar la capacidad comunicativa, de comprensión pero también de producción, del conjunto del alumnado. Sin embargo, quedan por analizar los contenidos, un elemento de vital importancia, en tanto que los estándares de aprendizaje y los criterios de calificación se asocian a ellos.

Los bloques de contenido se estructuran de igual modo en los diferentes niveles de la etapa Secundaria. Este trabajo dirigirá la actuación didáctica a 4º de la ESO, de modo que tomaremos este nivel como referencia. De modo global, se puede señalar que la escritura creativa se incluye en el Bloque 4, dedicado a los *Estudios Literarios*, en la parte de *Creación*; es llamativo que solo aparece en los cursos 1º, 3º y 4º de la ESO. En

todos los casos, se hace referencia a la redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos. La particularidad de 4º de la ESO es que dichos textos han de pertenecer al siglo pasado, tal y como indica el cuadro de contenidos: “Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos del siglo XX, utilizando las convenciones formales del género seleccionado y con intención lúdica y creativa.” También a la producción escrita se hace referencia en el Bloque 2, *Comunicación escrita: leer y escribir* y, de hecho, se incluye entre las tipologías mencionadas el texto narrativo. Pero la gran mayoría de contenidos que se pueden encontrar en el currículo vigente de los Estudios Literarios son saberes de tipo enciclopédico, referentes a la historia literaria o a la teoría de los géneros.

No se puede dejar de señalar la contradicción que esto supone: desde el ámbito europeo se transmite la necesidad de basar la educación en lo competencial, pero el currículo parece seguir organizándose en torno a contenidos.

3.1.1.2. Algunas propuestas de aula

A la hora de conocer cuál es el estado actual de la escritura creativa en las aulas, hay que analizar tanto los libros de texto, que hoy siguen siendo el principal material del que se sirven los docentes en su labor educativa, como las propuestas que se llevan a cabo de manera particular, por motivación propia de profesores y departamentos didácticos, que previsiblemente se encontrarán recogidos y compartidos en la red.

Se ha destacado en los estudios sobre escritura creativa en las aulas la escasez de actividades relacionadas con la expresión escrita en los libros de texto. Además, cuando estas aparecen, en ellas se hace nula referencia a aspectos organizativos del contenido. A todo ello se suma la poca motivación que provocan en el alumnado, por verlas como algo tan ajeno a ellos, algo totalmente descontextualizado. Todo ello apuntan autores como Galera, que, además, declaran la necesidad de una metodología activa y motivadora en el campo de la escritura (2003, pp. 249-50).

A modo de breve revisión del estado de la escritura creativa en los libros de texto, se han tomado tres muestras de diferentes años y editoriales: *Anaya* (2003), *Edelvives* (2008) y *Edebé* (2008). Lo que caracteriza a todos ellos es, como ya se preveía, la escasez de actividades de escritura, al menos si las comparamos con aquellas que se dedican a la sintaxis, la ortografía, la gramática, e incluso la revisión y síntesis de contenidos de literatura (del tipo *explica, resume, comenta*, y tareas similares).

También estos libros de texto tienen en común que la mayor parte de los ejercicios de escritura se centran en la creación de tipos de texto que se podrían considerar no literarios: tipologías textuales argumentativas y expositivas, del mundo del periodismo (guiones de radio y televisión, artículos de opinión, editoriales, cartas del director, entrevistas etc.), y de los ámbitos jurídico-administrativos (cartas de reclamación, por ejemplo). También se trabaja la creación de un *curriculum vitae* en las tres editoriales, y dedican un espacio a la escritura de cartas y correos electrónicos personales, e incluso a la elaboración de la entrada de un diario en el caso de *Edebé*. A tal punto llegan a alejarse estas producciones de la literatura que llama la atención una actividad que propone el libro de Edelvives: “Escribe un texto de unas 10 líneas donde uses el mayor número posible de subordinadas, de todos los tipos” (105).

En los tres casos, las actividades de escritura se destacan, dedicándoles un apartado propio e incluso señalándose con carteles (en el caso de *Edelvives*, grandes estrellas negras con las letras blancas se dirigen al alumno: *Escribe, Crea*). Sin embargo, este tipo de tareas no parecen plantearse desde un enfoque comunicativo.

En el caso de *Anaya*, destaca la ausencia de modelos, y sobre todo, de modelos reales. Por ejemplo, cuando se pide que creen un guion radiofónico, el que se ofrece como ejemplo es falso, creado por la propia editorial, y de hecho al alumno se le remite, más que al texto, a un listado de rasgos y características propias de esta tipología periodística. Esto se repite en cada una de las diferentes tipologías textuales que se proponen a lo largo de las distintas unidades didácticas.

Si se bucea en el tipo de actividades que se proponen a partir de los textos literarios, se ven diferencias entre unos libros y otros. *Anaya* es más tradicional, en el sentido de que se pide a los alumnos que, a partir de un fragmento, contesten cuestiones como qué tipo de narrador aparece en él, por qué pertenece a una determinada corriente o, directamente, se hacen preguntas de control de lectura sobre el argumento. *Edelvives* sí propone actividades de escritura creativa, si bien estas son muy limitadas y dirigidas: por ejemplo, pide al alumno que reescriba una descripción de una obra de Baroja intentando ser objetivo, o que cree “una breve narración en la que el personaje de *Carvalho* corrige su afición y se desprende de sus libros mediante un club lector, por ejemplo”. Otras son más amplias, como las que invitan a crear caligramas o greguerías, pero quedan, de nuevo, muy descontextualizadas como tareas.

Sin duda, el que va más allá es el libro de texto de *Edebé*; estos son algunos ejemplos:

- Escribir la continuación de un fragmento: *Desde luego, los robots que se montan aquí son relativamente sencillos, pero...* (p. 31).
- *Descubre un lugar cotidiano como si fuera el escenario de una historia de terror.* Da un argumento concreto para desarrollarlo. Un hombre recibe una llamada misteriosa de un desconocido que lo cita para desvelarle un secreto (p. 159).
- *José Arcadio Buendía fracasa en todos sus proyectos. Imagina qué utilidad le da a los mapas portugueses y los instrumentos de navegación y redacta un texto narrativo de 150 palabras que continúe el fragmento de Gabriel García Márquez* (p. 257). Entre los consejos que da: *usa hipérbolos y metáforas, e intenta imitar el estilo frondoso y exagerado de García Márquez.*

Así, por una parte, ofrece ejercicios que pueden ser más motivadores para el alumnado, que se acercan a la escritura creativa y que, además, se mueven en el campo de la literatura; sin embargo, existe de nuevo la barrera de la ausencia de un modelo lo suficientemente trabajado; e, incluso, en estos casos se podría considerar hasta qué punto son útiles las indicaciones tan concretas, sobre todo las que tienen que ver con la creación de argumentos, que podría dejarse a la imaginación de los estudiantes.

Podemos esperar, sin embargo, que la mayor parte de las iniciativas que implican escritura creativa vengan de los propios docentes, que preparan actividades ajustadas a las necesidades de su clase y su programación de aula. Hoy en día existe una importante red de blogs, entradas en Instagram, Twitter, etc. dedicada a la enseñanza. Muchos profesores comparten sus iniciativas propias en la web, esperando así contribuir al avance en educación y recibir feedback de otros docentes. A su vez, muchos acuden a las redes en busca de actividades innovadoras y atractivas que trasladar a sus propias aulas.

Si bien parece existir cierto interés por la escritura creativa en las redes sociales y blogs, es cierto que la mayor parte de las mismas se dirigen a la Educación Primaria; y aún más en el caso del trabajo con cuentos (en el cual se ha centrado la atención para esta breve revisión de los recursos web). Es complicado encontrar actividades de escritura creativa para la Educación Secundaria, y menos si se trata del segundo ciclo.

Muchas de las propuestas, por ejemplo, proceden de las animaciones a la lectura, que en la mayor parte de los casos se organizan desde las bibliotecas de los centros, y no tanto como actividades integradas en una programación didáctica de la materia. Cuando estas sí se planifican desde el departamento de Lengua y Literatura, nos encontramos

que, en muchas ocasiones, su realización se lleva a cabo en forma de taller de escritura creativa. Por un lado es un avance; pero es cierto que, por otro lado, este tipo de ejercicios poseen un carácter casi de actividades complementarias: no llegan a integrarse en el desarrollo del curso y se presentan como un “descanso” de los contenidos, para los cuales nunca parece contarse con el tiempo suficiente.

La mayor parte de las actividades que se encuentran en la web tienen como principal aportación dar ideas para provocar la creación literaria: fichas de escritura muy guiadas, imágenes que pueden servir de apoyo, juegos e incluso guías para escribir. Otras actividades se centran en la reescritura como principal recurso creativo.

Por poner solo algunos ejemplos, se puede ver la propuesta de la profesora Carolina Bovio: una actividad que pide la escritura de cuentos fantásticos, a partir de unas breves notas en la web, a todas luces demasiado generales, y cuya principal aportación es una rúbrica de evaluación de la misma, que sin embargo también parece muy general, pues toma como indicadores diferentes aspectos de uso correcto de la lengua y uno solo dedicado a la “adecuación a las características de un cuento fantástico”. Esto demuestra que, en esta actividad, el aprendizaje de las reglas del género no es un aspecto central.

Frente a una propuesta que se prevé demasiado amplia para el alumnado, tenemos la antítesis en el caso de la que ofrece la plataforma *WikiDidáctica*, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En este caso, se muestra un cuento de Bernardo Atxaga en el que han eliminado fragmentos que el alumno debe reescribir de forma coherente.

Mucho más interesante es la propuesta de Zayas, en el blog *El Tinglado*. Se trata de una actividad mucho más completa, guiada, graduada en dificultad y con varias tareas que incluyen la escritura creativa, que son previas a la creación del cuento y que buscan trabajar aspectos más concretos como, por ejemplo, la voz del narrador. Se plantean los objetivos de la actividad, se aporta una definición más completa que en el caso anterior del cuento fantástico, que se acompaña con un listado de temas propios del género, etc.

En síntesis, se puede hablar de que existen propuestas aisladas, unas mejores que otras, y que en todos los casos, como es de esperar, se adaptan a un contexto concreto. Pero no existe una fuente de recursos más general, así como tampoco parece incidirse en una reflexión sobre los resultados de este tipo de actividades, algo que sin duda sería

muy interesante de cara a mejorarlas en un futuro o de avanzar en las posibilidades de la escritura creativa.

3.1.1.3. Breves conclusiones sobre el estado de la cuestión

En la realidad del aula, no basta con fijarse en la cantidad de actuaciones que implica la escritura creativa, sino que se debe ir más allá y atender a otros muchos factores: con qué objetivos se realizan estas actividades de escritura creativa, a quién se dirigen, cómo se programan, etc. Según Corral, una redacción de vez en cuando, tal y como se hacía hace cincuenta años, suele ser una práctica muy frecuente; sin embargo, muchos profesores se limitan a corregir las faltas de ortografía y la sintaxis, dejando en un segundo plano los aspectos creativos del texto. Y, lo que resulta más grave, si se consideran estos aspectos creativos, los hacen de manera global, sin unos objetivos claros y específicos para cada tipo de texto (2001, p. 69). No es necesario recordar que en este trabajo se está hablando de las posibilidades de la escritura creativa de un determinado género literario. Corral vincula estos problemas con una falta de formación del profesorado; quizás convendría analizar otros muchos factores.

Cuando se propone que al pensar en ejercicios de escritura creativa se debe ir más allá y pensar en su justificación, su sentido y su razón de ser, se hace referencia a algo que muy bien explica Sánchez Enciso. Este, al definir el concepto de taller literario, hace hincapié en un aspecto que es clave: no se trata de llevar a cabo actividades de escritura, lo que supone partir en dos la asignatura y quitarle clases para la práctica a un programa que ya es muy denso para el tiempo que se tiene (Sánchez, 1985, p. 45). El autor es muy crítico cuando dice que esto, en realidad, es sencillo, que “todos lo hemos hecho”, pero no parece suponer un cambio significativo. Precisamente, la propuesta principal del presente trabajo pretende dar respuesta, al menos una de las posibles, a este inconveniente, considerando la escritura creativa como metodología propia del área de Lengua Castellana y Literatura.

3.1.2. *Por qué sí llevar al aula de secundaria la escritura creativa*

Uno de los aspectos que caracteriza al taller literario es la idea de construcción, la realización de algo concreto: “Un examen con un sobresaliente es una menguada satisfacción frente a la novela planeada, trabajada y realizada. Es algo que uno ha hecho, que llena de orgullo...” (Sánchez, 1985, p. 54). Parece incontestable que este

hecho sea una ventaja a cualquier nivel educativo: quizás en Primaria los exámenes y, en general, las actividades de aprendizaje evaluables no se ven con el temor con que después se manejan en las etapas Secundaria y de educación post-obligatoria, en el Bachillerato y, si es el caso, la Universidad.

Es posible que en esta concepción esté el motivo por el cual, al revisar la bibliografía sobre escritura creativa, se pueden encontrar muchas más propuestas enfocadas a la etapa Primaria que a la Secundaria. Es cierto que, desde una perspectiva curricular, la adquisición del código escrito es uno de los objetivos fundamentales de Primaria, y, por eso, se trabaja bastante la escritura de redacciones, cartas, cuentos, poemas, recetas, y otros tipos de texto, acordes siempre con el nivel madurativo de los niños. ¿Por qué no parece ser así en Secundaria? ¿Se considera que los alumnos salen lo suficientemente preparados de la etapa escolar y por eso se reducen los ejercicios de escritura al llegar a la ESO? ¿O más bien es una cuestión de prioridades, de privilegiar la redacción académica y los contenidos enciclopédicos, que, al fin y al cabo, parece que se les pedirá en los exámenes finales de etapa (como es el caso de la EvAU)? ¿Quizás se les considera “demasiado mayores” para la creación de ficciones?

Se pueden manejar todo tipo de hipótesis. No obstante, se debe tener en cuenta que, precisamente, el momento de la Secundaria es especialmente crítico para el alumnado en dos aspectos: los adolescentes viven el momento de sus vidas en el que más problemas puede acarrearles la falta de autoestima y motivación. De hecho, estos son los dos pilares sobre los cuales se sustentan la mayor parte de los estudios que desde la Psicología Evolutiva quieren atender a las personas de estos rangos de edad (entre 12 y 16 años, aproximadamente) y las dificultades que pueden tener en el ámbito educativo. En las formaciones del profesorado, se incide en gran medida en la importancia que para los jóvenes tiene el autoconcepto y los niveles de autoestima.

Del mismo modo, en los últimos tiempos, se ha trabajado sobre la importancia de una motivación real en la educación. Es el caso de Jesús Alonso Tapia (1992), que ha analizado cuáles son los factores que pueden influir en la baja motivación que los estudiantes adolescentes parecen presentar en su vida académica. Este desinterés, según el autor, puede venir determinado por la dificultad que encuentran para comprender determinadas explicaciones y aprender informaciones de los textos, la elevada experiencia del fracaso, la ausencia de valor y significación de los objetivos. Hay que tratar de fomentar la motivación intrínseca, haciendo que las tareas sean una ocasión para experimentar la propia competencia o la autonomía (Tapia, 1992), y también

buscando el interés por el tema del trabajo, la creación de proyectos personales e, incluso, el sentimiento de ayuda del profesor y los compañeros (Carrillo, Padilla, Rosero y Villagómez, 2009). En el campo de la escritura creativa, no se trata tanto de motivar al alumno como de conseguir que él mismo desarrolle sus intereses (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 259).

Además de cuestiones de autoestima y motivación, otro aspecto con el que se debe contar a la hora de pensar cómo encaja la escritura creativa en la formación en la etapa Secundaria es la creatividad. El adolescente empieza a pensar y a razonar de manera diferente a como lo hacía en la niñez. Y no se trata de un salto cuantitativo respecto a este periodo, sino que es un cambio cualitativo (aunque se dé de manera paulatina, y por tanto pueda a veces pasar desapercibido). El adolescente cambia en tanto en cuanto lo hacen también su percepción del mundo y la de sí mismo dentro de él, las capacidades imaginativas, el desplazamiento del acento en el pensamiento de lo real hacia lo posible, la capacidad de diferenciar entre hipótesis y realidad, la necesidad de autoafirmación, los conflictos con la propia imagen, la formación del pensamiento moral, la rebeldía, el propiocentrismo... (Corrales, 2001, p. 71)

3.2. ¿Aprender a escribir o escribir para aprender? La escritura creativa como medio o como fin en la Didáctica de la Literatura

3.2.1. Planteamiento general: cómo abordar la presencia de la escritura creativa en el aula

Ya se ha ido avanzando en las páginas anteriores la importancia de los planteamientos que subyacen tras las actividades que se llevan a cabo en las aulas en torno a la escritura creativa. Se han visto unas breves notas sobre la historia de estos ejercicios; sin embargo, no se han analizado con detenimiento las motivaciones detrás de ellos.

Colomer ha atendido a estas cuestiones al referirse a los talleres literarios como instrumento didáctico. Por una parte, habla de la continuación de la antigua tradición escolar de escribir *a la manera de*; por otra, de la concepción de la literatura como una fuerza liberadora que permite desbloquear la creatividad personal.” (1996, p. 10). Es decir, se estaría ante una doble concepción: la de escribir textos que se integren en determinada tradición literaria, movimiento o autor concreto, y la de escribir por el mero hecho de hacerlo, para desarrollar y cultivar la propia imaginación y las

posibilidades creadoras propias. ¿Son estas concepciones de la escritura creativa un fin, un medio, o ambos?

Si se analizan los trabajos de autores como Delmiro (1994), Moreno (1989) o Samoilovich (1979), se puede observar que la práctica de la escritura creativa se ha planteado en actividades consistentes en la manipulación de textos (reescrituras cambiando el punto de vista, los personajes, la inversión paródica), o la creación de textos nuevos a partir de consignas: elementos aleatorios, oraciones (a veces, de otras obras), escenarios, etc. Hay que señalar que estos métodos de escritura, a los que todos estamos ya acostumbrados, porque o bien los hemos vivido en las aulas, como alumnos o docentes, o bien hemos conocido iniciativas de este tipo, tienen el valor añadido de ser representación de algo que en realidad existe en el mundo literario actual. En este momento de la historia, nos encontramos en el tiempo de la literatura paródica, el tiempo de las inversiones, de las intertextualidades. Quizás sería oportuno no perder esa perspectiva y, si se opta por este tipo de actividades, poder así explotarlas también en la línea de conocer las últimas tendencias literarias, algo a lo que, en la mayor parte de las ocasiones, no se llega a dedicar el suficiente tiempo, debido a que los contenidos curriculares son muy densos. Un ejemplo ya más que conocido serían las diferentes versiones del microrrelato del dinosaurio de Monterroso.

Volviendo a los ejercicios de escritura creativa, de forma general, hay que valorar este tipo de propuestas por lo que tienen de intencionalidad, de incluir la escritura creativa en las tareas del aula. También porque, como indica Colomer, supone una aceptación generalizada de la necesidad de que los alumnos y alumnas experimenten y disfruten personalmente con las posibilidades creativas y subversivas del lenguaje (Colomer, 1996, p. 11). Además, otro aspecto que a veces se olvida es el hecho de que también el propio corpus literario ha tenido que incluir otro tipo de textos, con motivo de poder realizar estas actividades (poesía vanguardista, relatos de género, y otros ejemplos), puesto que implican un uso comunicativo de los textos literarios.

En todos los casos con los que se han ejemplificado estas actividades, vemos que la idea que prima es la escritura del texto literario como fin, más que como medio. Pocas veces se plantean con ese producto otras actividades; sí lo hace, con su llamativa propuesta, Delmiro Coto: siguiendo la idea de proceder de lo más concreto a lo más abstracto en didáctica, de lo simple o general a lo más complejo y detallado, de lo más cercano y familiar a lo más alejado, propone que las clases de literatura puedan articularse a partir de textos escritos por el alumnado. Este tipo de planteamientos

suponen una perspectiva innovadora y, como explica el propio autor, “se corresponden a la perfección con los fines comunicativos tan deseables en la enseñanza del área” (Delmiro, 2002, p. 21), un enfoque al que ya hemos hecho referencia en apartados anteriores. No obstante, parece una propuesta bastante aislada, dentro de una enorme multitud de proyectos de talleres literarios en los que el texto es, ante todo, producto final.

Así pues, hay que valorar la gran ventaja que supone la escritura creativa a la hora de mejorar la motivación y la autonomía del alumnado. Sin embargo, la tesis principal de este estudio es que el texto literario escrito por los estudiantes puede ser, además de fin, también medio y metodología. De hecho, no tienen por qué ser excluyentes ambas perspectivas: la de que el texto sea un producto fruto de la creatividad de los alumnos y, a su vez, a través de la escritura se puedan trabajar elementos correspondientes con los contenidos curriculares que se establecen en torno a los Estudios literarios.

3.2.2. *El proceso creativo: técnicas y modelo*

Al poner en práctica la escritura creativa, los alumnos se convierten, sin salir de las aulas, en escritores de sus propias obras literarias. Antes de pasar a explicar en qué consiste escribir y qué se necesita para ello –algo en lo que en absoluto hay unanimidad dentro del campo de la teoría literaria–, se puede hacer una breve reflexión sobre la importancia de que los estudiantes accedan a la propia experiencia creativa.

Aunque, como ya se ha visto, este proceso no se recoge en los contenidos curriculares, se podría plantear si no es una cuestión lo suficientemente importante como para que deba ser tomada en cuenta. Los docentes no estaremos aportando una visión completa de lo que significa la literatura si no atendemos a todo lo que gira en torno a ella. Al final, de nuevo nos encontramos ante una necesidad de ir más allá de los textos, autores, fechas de publicación, etc.: se trata de conocer también cuestiones como el funcionamiento del mercado de los libros o, lo que interesa especialmente para este trabajo, los procesos creativos de los escritores.

En realidad, hacer leer, comentar, analizar una novela es fijarse en cómo está hecha, cómo del sentimiento interior del autor se ha pasado a la existencia de los personajes y las escenas; en una palabra, al proceso de creación. Sin embargo, no llega a estar en el lado que corresponde: quizás sólo al experimentar el bloqueo o síndrome de

la página en blanco en sus propias carnes puedan comprender lo que es, y con ello, el valor de los textos literarios. Incluso compartir estas experiencias, como defiende Delmiro Coto, el hecho de haber afrontado los mismos problemas, crea en cada persona un interés renovado por escuchar lo conseguido por los demás y por evaluar las diferencias y similitudes (2002, p. 25).

Lo que supone el proceso creativo lo ha planteado Marta Sanz en los siguientes términos:

La literatura no son solo textos interpretados. También es una manera de mirar la realidad y de reinterpretarla en palabras, de convertirla en objeto textual comprensible por otros, gracias a los artefactos retóricos y al juego del lenguaje. De ese juego u oficio de escribir, los profesores podemos sacar partido, en la medida en que colocar al alumno en la tesitura de enfrentarse, creativamente, a la generación de textos activa el conocimiento de la lengua, así como las subdestrezas de planificación, textualización y revisión imprescindibles para el dominio de la escritura (2006, p. 136).

Corrales es especialmente crítico con aquellos que defienden que para ser escritor lo esencial es poseer un bagaje más o menos amplio de recursos y técnicas que, sumados al ingente trabajo diario, bastan para sacar a la luz una obra (2001, p. 68). Frente a esta, otras ideas que se manejan, y que en España han tenido una importante tradición, son las de que el talento y la lectura son componentes básicos para sentarse a escribir. En realidad, no parecen estas ideas que tengan por qué excluirse las unas a las otras. En todo caso, no nos interesa tanto entrar en el debate sobre cuál es el verdadero peso que cuestiones como la creatividad, la imaginación o el talento tienen en la escritura, sino cuál puede ser el papel de la formación literaria en esta. Y, más en la línea de nuestra propuesta, cómo a su vez la escritura puede redundar en la formación literaria cultural del alumnado.

3.2.3. *A la lectura desde la escritura: la adquisición del modelo*

Ahora bien, ¿cómo se consigue el tipo de formación necesaria para escribir textos literarios? ¿Hasta qué punto, de hecho, es correcto hablar de formación? ¿Cuántos escritores afamados, en realidad, no accedieron a una verdadera educación literaria, más allá de sus propias –y abundantes– lecturas? Sanjuán y Senís han estudiado cómo las experiencias de lectura literaria en la infancia y adolescencia han marcado la vida creativa de cinco escritores españoles contemporáneos: Antonio Gamoneda, Luis Landero, Fernando Aramburu, Caballero Bonald y Josefina Aldecoa. Los autores concluyen que la lectura afecta e incluso transforma al lector; por eso, “la experiencia

lectora puede llegar a ser más intensa y vívida que la experiencia real, [...] incluso puede crear realidad” (Sanjuán y Senís, 2017, p. 16). Estos escritores rememoran los libros que los marcaron, encuentran en ellos orígenes de sus propias ficciones.

En lo que parece estar todo el mundo de acuerdo es en que no se es un gran escritor sin ser un gran lector, de modo que la lectura se ha considerado el primer procedimiento metodológico para el perfeccionamiento de la expresión escrita (Galera, 2003, p. 251). Así lo entendió Borges, que se enorgullecía más de los libros que había leído que de los que había escrito. Y aún se puede ir más lejos, igual que hace el reconocido autor Daniel Pennac: “No habrá mejora sustancial en la forma de escribir del alumnado, si estos no leen; y no hay lectura eficaz para conseguir este fin si no leen placenteramente” (1992).

Explica Alonso que lo literario ha de planificarse siempre a partir de una triple perspectiva: la *lectura* como nivel más importante, el estudio y la discusión de *lo que dicen* algunas obras y finalmente el aprendizaje de la *creación literaria* misma (2001, pp. 58-59).

Se señala pues la lectura como uno de los puntos clave dentro de la escritura creativa. Daniel Cassany coincide con teorías de autores como Frank Smith o Stephen Krashen, que sugieren que la única manera de adquirir el código es leyendo (1996, p.81). Sin embargo, no basta con leer, y como dice este autor, hay una diferencia entre leer como un escritor o como un lector, y la teoría del filtro con todos sus factores motivacionales y afectivos explica el mismo hecho: no todos los buenos lectores adquieren el código. Hace falta leer con interés, por placer, sin angustia, con confianza. Además, destaca Cassany la importancia de la anticipación: lo que dirá el texto, de forma que el autor “no solo nos está enseñando cómo se usa el lenguaje escrito, sino que precisamente está escribiendo para nosotros todo aquello que quisiéramos escribir” (1996, pp. 63-69).

Lectura y escritura han estado siempre estrechamente vinculados. Normalmente, lo que más se ha relacionado ha sido la lectura con la escritura en el sentido gramatical u ortográfico. En el campo de las relaciones entre la literatura y la escritura para el desarrollo de la comprensión de la lectura es especialmente interesante el trabajo de Mabel Condemarín. La escritura está siendo reconocida, progresivamente, como una modalidad importante para desarrollar las destrezas de leer, hablar, escuchar y pensar (1985, p. 1). Marta Sanz explica que en ocasiones, colocar al estudiante en la situación de escribir puede involucrar una estrategia de estimulación y profundización en los

procesos de lectura. Al final, se trata de un camino de doble dirección: tomar conciencia de las calidades y la idiosincrasia de la lengua literaria se transforma en un conocimiento previo que, más tarde, el aprendiz de lector puede rentabilizar para enfrentarse a la interpretación y, en definitiva, el disfrute de relatos, poemas, novelas o ensayos de la gran literatura universal (Sanz, 2006, p. 136).

María Dolores Gonz, que precisamente ha estudiado las posibilidades de la escritura de cuentos en las aulas, critica lo arbitrario de separar los ejercicios de comprensión de los de producción, que generalmente se implican; para la autora, “en el curso de la fase denominada de *comprensión*, el alumno habrá *producido* mucho, sin duda” (1986, p. 201).

En ningún caso se trata de una lectura pasiva: la escritura requiere prestar atención consciente a diferentes aspectos del lenguaje escrito, propio y de otros. De hecho, “el proceso de escribir obliga al estudiante a leer con propósitos definidos en contextos significativos para él. Los estudiantes leen y releen sus propios escritos para asegurar su claridad; leen (...) para *pedir prestados* aspectos de estilo y forma...” (Condemarín, 1985, p. 5)

Cassany remarca en su estudio la importancia de basarse en textos reales:

El único modelo para escribir una carta es una carta ya escrita. Si alguien quiere aprender a redactar una noticia periodística tendrá que leer noticias en un periódico. Sólo en una instancia auténtica se puede encontrar la estructura, el registro y las palabras adecuadas para escribir otra (1996, p. 65).

De este breve fragmento, se puede además extraer otra idea clave para nuestro trabajo: la de basarse en moldes genéricos para la escritura de textos literarios. Y, más específicamente, Delmiro Coto resume en una oración lo que en esta propuesta se quiere defender: con los escritos del alumnado, ponerlos en relación con el modelo propuesto de antemano y fijar la teoría subyacente con naturalidad (2002, pp. 24-25). A esta opinión se suma también Gonz, para la que “el genio, lo que hace, es encontrar las reglas de forma intuitiva. Es decir, se aprende mediante reglas intuitivas o adquiridas” (1986, p. 203). En estas ideas se encuentra el esbozo de un método, cuyas posibilidades nos proponemos analizar y valorar en este trabajo.

Se trata de una cuestión de *modelos*. Se ha mencionado en el apartado anterior el estudio de Mabel Condemarín, que se refería de ese acto de “pedir prestado” a la literatura. Permitir que los alumnos hagan esto, explica la autora, facilita la escritura:

La mayoría de las veces resulta una actividad imposible decirle a los alumnos: “Escriban un cuento sobre lo que se les ocurra o agrade”, excepto si el alumno tiene un talento fuera de lo

común. Los cuentos de hadas o folklóricos, las series televisivas, las novelas de misterio o las románticas, etc. permiten a los niños absorber formas, recrear contenidos según sus propias experiencias, interiorizar nuevas palabras, expresiones y estructuras lingüísticas. Estos modelos son automáticamente utilizados cuando los estudiantes escriben sus propias ficciones y más adelante, podrán independizar su creación (Condemarín, 1985, p. 7).

El uso de modelos no implica que, más adelante, los alumnos no puedan desarrollar una autonomía creativa. Previsiblemente, absorberán formas que les permitirán recrear contenidos según sus propias experiencias

3.2.4. *La escritura creativa en torno a los géneros literarios*

La escritura creativa presenta una enorme potencialidad a la hora de trabajar los géneros literarios; así lo han destacado autores como por ejemplo Benigno Delmiro Coto, Mabel Condemarín o Juan Sánchez Enciso.

En las aulas es bastante habitual que los alumnos tengan que escribir textos de diferentes modalidades: argumentativos, expositivos, etc. Se plantea esto como una necesidad de poner en funcionamiento todas las herramientas que estas tipologías textuales ofrecen: los tipos de argumentos, la organización de las informaciones y otros recursos. Este planteamiento viene dado de la concepción comunicativa de los textos, a la que ya se ha hecho referencia; los autores coinciden en señalar que dicho planteamiento se originó en la enseñanza de las lenguas, cuando estas viraron hacia el enfoque comunicativo. Es más que habitual que en la enseñanza de idiomas una parte importante de la formación se dedique a la escritura de diferentes textos. Se trabaja tanto la exposición, la argumentación, etc., como modalidades textuales que dependen del contexto socio-económico: cartas de presentación, reclamaciones, currículos, reseñas culturales, y tipologías similares. Quizás en un principio estas actividades se enfocaban a la enseñanza de lenguas extranjeras porque se consideraba que los estudiantes debían ejercitarse en la creación de productos textuales, en tanto en que su desconocimiento de la lengua les impediría hacerlo de forma natural. Sin embargo, parece claro que, en la actualidad, el hecho de conocer una lengua, incluso a nivel nativo, no nos hace buenos productores de textos.

Normalmente, en ese trabajo con las modalidades textuales, se aporta a los estudiantes modelos, listados de recursos (tipos de argumentos, conectores o estructuras fijadas, por ejemplo), y en contadas ocasiones, se les pide que las pongan en práctica. La idea que subyace bajo este tipo de ejercicios, probablemente, es la de que la escritura

constituye una respuesta psicomotora, y el funcionamiento motor tiene un sistema de retención y recuperación cualitativamente diferente al de las modalidades visuales y auditivas (Condemarín, 1985, p. 5). Es decir, se considera una forma de fijar esos contenidos, tal y como explicaba Delmiro Coto, de un modo más natural.

Este autor habla de “moldes retóricos variados que atiende al género, tipo y funciones del escrito” (Delmiro, 2002, p. 21). Aunque no concreta demasiados ejemplos, sí deja entrever en sus explicaciones que habría que iniciar este tipo de dinámicas a través de lo que él llama *vía baja de producción textual*, es decir, aquella que utiliza estrategias cercanas a las de la lengua oral; y, al referirse a esto, remite al “tipo de las sugerencias fantásticas” (2002, p. 22). Es especialmente llamativo el hecho de que obras que no necesariamente se dedican a la didáctica de lo fantástico o a los talleres literarios dedicados a este género ya lo apuntan como un posible mundo literario cuya explotación en el terreno de la escritura creativa sería interesante. De hecho, el *binomio fantástico* o la escritura sobre los efectos del extrañamiento han sido dos de las propuestas más populares de un autor ya consagrado en el mundo de la escritura creativa en educación, Gianni Rodari.

3.2.5. *Limitaciones de la escritura creativa*

No se puede terminar este recorrido por la teoría de la escritura creativa sin hacer referencia a algunas limitaciones que presenta como metodología. Tener estas cuestiones presentes ayudará a plantear, en la práctica, actividades mucho más realistas y pragmáticas.

Algunas de las flaquezas de este tipo de actividades ya se han ido constatando a lo largo de este repaso teórico. Ya se ha visto cómo José Luis Corrales apuntaba a la falta de formación como la principal traba de la renovación en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura. No es difícil coincidir con este autor: para programar este tipo de actividades, y sobre todo para crear una programación propia de la materia basada en la creación literaria, se necesita una importante formación:

La complejidad de cualquier programación de actividades relacionadas con la escritura hace necesaria una formación específica de profesorado, formación que, desafortunadamente, es todavía escasa en las universidades españolas, y más concretamente, en los planes tradicionales de estudios de las facultades de Filología o de otras facultades relacionadas con las artes (Corrales, 2001, p. 77).

Es cierto que, a nivel académico, existen bastantes estudios y artículos dedicados a la escritura creativa. Sin embargo, muchas actividades están dedicadas a niveles de Primaria, o se refieren, más que a la integración de este tipo de ejercicios en el currículo o en las programaciones de materia, a la organización de talleres literarios. Hay que valorar estas acciones como pasos adelante, hacia una enseñanza más activa y que dé cabida a la imaginación y a la autonomía creativa; pero también debemos ser realistas y conscientes de que mientras estas actividades sean percibidas en el ámbito educativo como complementarias, casi como ejercicios de “desahogo” para estudiantes y docentes, no se estará consiguiendo una integración efectiva de la escritura creativa en las metodologías de enseñanza de los institutos.

Muy relacionado con el argumento anterior, una de las grandes luchas de la escritura creativa ha sido abrirse un hueco dentro de un enfoque educativo que privilegia los contenidos. Esta es la gran acusación que recibe, no solo esta, sino muchas de las nuevas metodologías que poco a poco se están abriendo camino no solo ya en los planes de formación del profesorado, sino también en la realidad de las aulas. El debate entre los defensores y los detractores de estas metodologías activas, como la gamificación, el *art thinking*, etc., ha hecho correr ríos de tinta en los ámbitos académicos. No es posible, por la extensión de este trabajo, incidir en este tema. La perspectiva más aceptada en los círculos de formación de profesorado es la de adaptar las metodologías a los objetivos didácticos; esta es la que se defiende cuando se presentan las nuevas propuestas metodológicas que han surgido en los últimos tiempos en el ámbito educativo. En síntesis, y aplicando estas ideas al presente trabajo, se defenderá la escritura creativa como metodología para la enseñanza de los géneros literarios, en concreto del cuento fantástico; pero eso no significa que creamos que la escritura creativa es el método definitivo y, sobre todo, único, que deba imperar en las clases de lengua y literatura de los institutos de Secundaria.

Finalmente, para completar este breve panorama sobre las limitaciones de la escritura creativa, se puede hacer referencia a una cuestión que siempre debe estar presente al llevar a cabo cualquier propuesta didáctica: la diversidad real que se encuentra en el aula. Es necesario insistir en que no es una dificultad intrínseca a la escritura creativa, pero la diversidad que innegablemente ha de atenderse en el aula puede afectar a determinados procesos que implica la actividad de la escritura creativa. Ya desde el momento de escoger y aportar textos-modelo, se ha de tener en cuenta que “no hay una lectura única, uniforme, sino que cada texto tiene múltiples lecturas que

dependen, por un lado, de las características del texto, y por otro, de las competencias del lector, las cuales coinciden en el proceso de recepción” (Eguinoa, 1999). Este proceso puede definirse como el encuentro entre la estructura del texto y los saberes del lector, y es un encuentro creativo, único, personal (Eguinoa, 1999). En lo referente a los productos textuales de los alumnos, es esperable que el nivel sea muy variable. Habrá textos más creativos pero que no hayan captado tan bien la esencia del género; otros impecables a nivel gramático y ortográfico pero que no parezcan demostrar una verdadera adquisición de los conocimientos literarios que se esperaba obtener. Al final, al menos para la propuesta concreta que aquí se presenta, hay que tener en cuenta que lo que se busca no son cuentos perfectos, al nivel de escritores y escritoras de prestigio: lo que realmente se busca es que apliquen las estructuras que hayan adquirido en la lectura, porque es lo que realmente supondrá un aprendizaje significativo.

4. EL CUENTO FANTÁSTICO: TEORÍA Y APLICACIÓN DIDÁCTICA

4.1. Por qué trabajar con cuentos en el aula

“El cuento está de moda. Sobre todo, está de moda en el aula”. Así lo defiende María Dolores Gonz, que ha estudiado las posibilidades del cuento en la didáctica de la literatura (1986, p. 196). Se analizará en las siguientes líneas el porqué de este hecho.

Sin salir del artículo de Gonz, esta explica que el cuento es un texto corto y, por lo tanto, muy adecuado para ser introducido en su totalidad en el tiempo escolar. A pesar de su brevedad, constituye una obra completa, que puede ser analizada sin necesidad de fragmentación, como sucede por ejemplo en el caso de la novela. Hay que tomar con cautela el estudio de esta autora, puesto que ella hace más bien referencia a los cuentos tradicionales. De hecho, defiende que “el análisis de una página de Cervantes o de Galdós no lleva inmediatamente a producir algo semejante”, puesto que “el estudiante se ve en confrontación con un texto cerrado, acabado, casi sagrado”; frente a esto, considera que no sucedería ese efecto ante un cuento tradicional, anónimo y con un esquema sacralizado (Gonz, 1986, p. 196). Si bien se puede aceptar la idea del cuento como generador de creatividad, no es probable que esto quede exclusivamente reservado para los cuentos tradicionales. De hecho, en el nivel de Secundaria, probablemente estos textos no sean, por norma general, demasiado motivadores para el alumnado. Es cierto que quizás no todos los cuentos literarios sean los más adecuados

para este tipo de ejercicios. De hecho, precisamente por ello este trabajo se centrará en el género fantástico.

Aunque el cuento tradicional y el cuento fantástico presentan diferencias elementales y que nunca han de dejar de tenerse en cuenta, es cierto que en cuestiones como la extensión limitada o la –aparente– simpleza tienden a coincidir. Otro elemento que Diógenes Valdez vincula a estas formas breves apunta precisamente a su producción artística: “en todo narrador en ciernes existe el conocimiento intuitivo de ciertas leyes secretas y enigmáticas que lo impulsan escribir” (2003, p. 31). También se refiere a ello Manuel Alberca Serrano: para escribir cuentos, buenos cuentos, lo mejor puede ser dejarse llevar por la intuición cuentística, que el autor encuentra presente en “esa capacidad narrativa que conocemos en algunas personas para atraparnos con el relato oral de un hecho más o menos notable” (1985, p. 206).

Esta idea es probablemente muy discutible; pero lo que sí que parece aceptable es el hecho de que, de las diferentes formas literarias, el cuento es aquella con la que nos encontramos más familiarizados, ya desde la época de la niñez. La voz *cuento* viene del latín *computare* (‘numerar’), y a su acepción numérica, se le añade más tarde la de ‘relatar acontecimientos’; Anderson Imbert, importante estudioso del cuento, y también narrador, explica que “es posible que del ‘enumerar objetos’ se pasase al ‘relato de sucesos reales o fingidos: el cómputo se hizo cuento” (1979, p. 13).

Delmiro Coto recoge en su obra dedicada a la escritura creativa en las aulas la propuesta de Víctor Moreno, un taller de cuentos. Este autor da dos motivos clave por los que trabajar con cuentos en los talleres de escritura creativa: en primer lugar, porque son formas narrativas conocidas por todos, que siguen despertando mayor interés; en segundo lugar, por su sencillez y esencialidad, que permite ser reformulado como género de muchas maneras.

Así pues, por todo lo dicho, los cuentos literarios parecen el género, o al menos uno de los géneros, más propicios para llevar este tipo de actuaciones creativas al aula. Por supuesto, aunque la propuesta de este trabajo se centra en los cuentos fantásticos, la idea que aquí se quiere defender es que a través de la escritura los alumnos serían capaces de asimilar de un modo más natural las estructuras que subyacen, la esencia de los diferentes tipos de textos literarios: poemas vanguardistas, novelas cortas, sonetos renacentistas, microrrelatos, etc. No obstante, si hubiese que empezar por algún género, o si se plantea cuál de ellos puede ofrecer más posibilidades creativas, sin duda uno de los más señalados es el cuento fantástico.

Por otra parte, los cuentos fantásticos pueden ser especialmente motivadores para el alumnado. En los últimos años, ha ganado una enorme popularidad entre la literatura juvenil lo alejado de la realidad. Siempre se han trabajado en este tipo de lecturas las vidas cotidianas de los adolescentes, con sus problemas propios de la edad; sin embargo, en los últimos años, vemos que ha habido un repunte de géneros como el de la ciencia ficción, las distopías o la fantasía épica. Ya hace unos años tuvieron una enorme relevancia en la historia lectora de toda una generación textos como *Harry Potter* o *El señor de los anillos*, y parece que en los últimos tiempos las preferencias lectoras de los y las adolescentes han vuelto a virar en esta dirección (precisamente, muchas veces huyendo de una literatura juvenil cuyas historias perciben impostadas).

Dueñas Lorente (2015) ha analizado los gustos lectores de la juventud española, y apunta a este interés, en la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), por el género fantástico, ya desde hace una década –y también él destaca la importancia de la saga de J. K. Rowling–. El auge de lo fantástico ha supuesto que nuevos autores de literatura juvenil se hayan sumado al género, como es el caso de Laura Gallego, Maite Carranza o Rafael Ábalos, entre otros. Sin embargo, el autor reconoce que, en realidad, más que a la producción, el aluvión de literatura fantástica ha afectado al consumo lector:

[...] se han impulsado o reorientado hábitos de lectura pero apenas se han alterado las tendencias temáticas o estéticas autóctonas, seguramente porque no se ha entendido como una propuesta literaria tan radicalmente novedosa como a veces se ha dicho o porque ya se contaba con tradiciones de corte fantástico a las que los escritores no han renunciado. La incidencia, por lo tanto, de la narrativa fantástica importada desde finales del XX resulta, en mi opinión, más tangencial de lo que a menudo se apunta (Dueñas Lorente, 2015, p.9).

En todo caso, si en la presente propuesta se parte de la lectura, y si lo que se busca es conseguir atraer la atención y motivación del alumnado, es innegable que el estado del mercado literario juvenil actual, tal y como lo analiza Dueñas, será un punto a favor.

4.2. Didáctica del cuento literario

Cuando se plantea la pregunta acerca de cómo se han enseñado los géneros narrativos, y en concreto las formas breves, vemos que la situación es bastante similar a la del resto de los contenidos curriculares del bloque de *Estudios Literarios*. Ya se ha hecho referencia a cómo se ha enseñado la literatura a lo largo del tiempo, y cómo se están integrando las nuevas metodologías. Es cierto que los cuentos, junto con la poesía,

han sido los géneros más privilegiados dentro de los escasos intentos de llevar la escritura a las aulas, probablemente, por su brevedad.

Sobre la didáctica del cuento han escrito López Valero y Encabo Fernández. Estos autores denuncian que nuestra área de conocimiento es víctima de una importante contradicción: se pide que se potencie la enseñanza de la lengua y la literatura, pero se prescinde de sus posibilidades comunicativas. El motivo, para ellos, es claro: “Las instituciones educativas se diluyen por la inercia social de un sistema basado en la producción y la eficacia” (2001, p. 242).

Si esto afecta especialmente al ámbito de la creación literaria, otra gran damnificada es la imaginación, la creación de mundos irreales, pues las condiciones sociales propician la no presencia de la fantasía dentro del entramado de funcionamiento que nos rige. En el sistema de la productividad, de la meritocracia, no se entiende que imaginar es divagar y dejar que el tiempo transcurra (López y Encabo, 2001, p. 243).

4.2.1. *Teoría del cuento moderno fantástico*

Dentro del apartado dedicado a la didáctica de los géneros breves, es referencia obligada la teoría del cuento. Lo que se espera, dentro de la presente propuesta, es que la teoría subyacente en el género del cuento fantástico sea adquirida por los alumnos a partir de la lectura, y puesta en práctica y aprendida a través de la escritura. Si hay que atender a las reglas es, en gran parte, porque como docentes debemos conocerlas, y porque eso nos permitirá hacer una mejor labor en la elección del corpus de cuentos con el que trabajar en el aula. La elección de textos-modelo es una parte fundamental de este tipo de propuestas académicas, y a ella se hará referencia más adelante, en la parte de presentación de la propuesta didáctica.

Sobre teoría del cuento, y en concreto del género fantástico, existe toda una tradición de estudios: hay obras que son de referencia obligada, como la clásica de Todorov, para el género de la literatura fantástica –si bien ya ha sido ampliamente reformulada y superada–. Es curioso cómo dos de los principales teóricos de las estructuras literarias se han dedicado precisamente al género fantástico –Todorov– y al cuento –Propp–. Se deben valorar sus aportaciones, sobre todo por el hecho de que ambos son mencionados como precedentes por Van Dijk cuando, al hablar de la pragmática de la literatura, se refiere a la existencia de estructuras en el texto literario. Tranquiliza el pensar que, quizás, si los teóricos de la literatura fijaron su atención en

analizar la estructura de cuentos y de las dinámicas de los escritos fantásticos, estos sean, dentro del conjunto de las producciones literarias, de los más asequibles para nuestro alumnado.

Si de verdad se busca la teoría que subyace bajo el cuento moderno, con el cual se va a trabajar, los autores a los que hay que acudir, por ser los más influyentes dentro de nuestro ambiente cultural, son Edgar Alan Poe, Horacio Quiroga y Juan Bosch. Estos, como explica Diógenes Valdez, partieron de leyes que si bien parecen inmutables, son al mismo tiempo dinámicas, aunque parezca que ambos conceptos son contradictorios. En narrativa existen leyes que parecen no estar escritas, pero que funcionan cónsonas con aquellas que se encuentran en los manuales sobre didáctica del cuento” (2003, p. 32).

En su aproximación a la didáctica del cuento moderno, Alberca Serrano analiza lo que denomina los *elementos fundamentales* de la maquinaria de este género literario. En una labor de síntesis, y partiendo, en los estudios sobre el cuento, del análisis comparativo con los rasgos de la novela, el autor señala como sus elementos fundamentales:

1. El suceso único
2. La brevedad
3. La tensión y el efecto
4. La narración y el tiempo
5. Los personajes

Parece que, de entre estos, aquellos elementos que serían más elementales para nuestros alumnos, y que además pueden destacarse como claves en la configuración de los cuentos, ya desde las teorías de los autores anteriormente mencionados, son el suceso único, la tensión y la brevedad. En este último rasgo es en el que siempre ha existido, por parte de la crítica, los teóricos de la literatura y los propios escritores una mayor discusión (incluso se ha intentado “definir” la brevedad en un número de páginas), y aún a día de hoy, parece que la longitud del género cuentístico queda enmarcada o establecida en función de la estructura de los demás géneros (¿más que un microrrelato? ¿menos que una *novella* corta?). En cuanto a ese *efecto* al que hace referencia Alberca Serrano, no es otro que aquel que Cortázar comparó con el *knock out* con el que se ganan los combates de boxeo (consideración, de nuevo, en la que el punto de oposición vuelve a ser el género novelístico). En el caso de Poe, esa referencia a lo que él llamaba el efecto único del cuento conseguido en los cuentos está precisamente

relacionado con la extensión del mismo, pues la tensión es resultado del conflicto establecido entre esta y la tendencia a la concisión; para el escritor norteamericano, si un texto es demasiado extenso, el efecto se diluye (Aguirre, 2003). Para no romper esta dinámica, definitoria del género cuentístico, es importante que la lectura se haga, como muchos teóricos de la literatura explican, entre ellos Baquero Goyanes, “forzosamente de un tirón, ya que cualquier dilatada pausa estropearía el efecto emocional y estético de la narración” (1988, p.155).

Así pues, probablemente no se podría dar a los alumnos una extensión determinada, a la cual tuviesen que ajustarse; porque ni tan siquiera desde el campo de la teoría de los géneros existe un claro consenso. Pero quizás la lectura de ejemplos les haría comprender en qué consiste esa brevedad en combinación con la tensión generada en este tipo de relatos.

Si se trasciende la cuestión conceptual, de definición del género, y se baja hasta el plano de las técnicas, tal y como ha estudiado Baquero Goyanes, se verá cómo el cuento posee sus propios mecanismos, diferentes de los de otras modalidades textuales literarias: el tipo de descripciones, de diálogos... responden a un tiempo que aquí “es sentido más como límite que como libertad” (1988, p. 153).

Dentro del género del cuento moderno o el cuento literario, este trabajo se ha enfocado hacia los relatos fantásticos. Sobre este género ha escrito un libro esencial David Roas; en él, explica que, para su definición, hay que hablar en términos de un conflicto entre lo real y lo imposible. Como decía Todorov, no se trata solo de una cuestión de vacilación o incertidumbre, sino que se basaría más bien en la inexplicabilidad del fenómeno. Así lo expresa la inexcusable cita de uno de los grandes escritores del género fantástico y de ciencia ficción, Bioy Casares, y que queda recogida en la obra de Roas: “Al borde de las cosas que no comprendemos del todo, inventamos relatos fantásticos para aventurar hipótesis o para compartir con otros los vértigos de nuestra perplejidad” (2011, pp. 30-31).

En lo que respecta a la estructura de este tipo de cuentos, una explicación muy sintética comprendería las siguientes partes:

acontecimiento inicial (parte que consiste en la presentación de personajes que son ubicados en espacio y tiempo), nudo (momento en que se presenta el desequilibrio respecto de la historia del comienzo y se produce una transformación en cuanto a ello) y desenlace (se caracteriza por no resolver el conflicto sino que aún más, genera otro que aumenta la duda de todo lo relatado. Suelen apelar a un final abierto (Cabra et al., 2016, p.28)

Otra obra de referencia para este trabajo ha sido el libro de Juan Herrero Cecilia, *Estética y pragmática del relato fantástico*. En ella, hace un recorrido por lo fantástico como género literario y como experiencia existencial, repasando los antecedentes literarios hasta la formación de la estética de lo fantástico. Además, también basa una parte importante de su análisis en la pragmática del discurso narrativo del relato fantástico. Son estas estrategias y procedimientos las que nos interesa especialmente conocer como docentes: los temas y motivos (y en estos distingue lo *fantástico interior* y lo *fantástico exterior*), estratagemas como las del relato de un *documento* real o *testimonio* personal, la del relato *objetivo*, etc. El punto de partida de todo ello es, para el autor, el enfoque dialógico del relato fantástico: por una parte, desde una perspectiva estrictamente discursiva y narrativa, se tienen en cuenta la organización artística y la dinámica comunicativa propia del género fantástico; por otra, desde la óptica ideológica y antropológica, se ve lo fantástico “como una respuesta estética que da forma artística a unos interrogantes surgidos dentro de un determinado contexto social” (Herrero, 2000, p. 17). Esto de algún modo conecta con esa necesidad humana de contar, de crear relatos, y suma un factor: lo irreal, esto es, lo fantástico, como medio de subversión de la realidad.

4.2.2. *La escritura creativa de cuentos*

A lo largo del presente trabajo, se ha mencionado en más de una ocasión la figura de Gianni Rodari. A este autor debemos no solo importantes aportaciones sobre la escritura creativa en las aulas –para la etapa Primaria–, sino que dentro de sus diferentes propuestas, algunas de las más conocidas giran precisamente en torno a la literatura fantástica. El ya referido *binomio fantástico* es una de ellas; consiste en la creación de relatos a partir de dos palabras elegidas al azar por los niños (pone el ejemplo de *perro* y *armario*), que se relacionan mediante diferentes partículas prepositivas (*el perro en el armario*, *el armario del perro*, y otras posibilidades). Así, explica el autor, “las palabras son *extrañadas*, *dislocadas*, lanzadas una contra otra en un cielo que no habían visto antes. Es entonces que se encuentran en la situación mejor para generar una historia” (Rodari, 1973, p.23). A partir de estas asociaciones, de estos extrañamientos, se presenta el desafío de dar una explicación; sin embargo, esta no es urgente: el análisis de la situación es lo que genera el cuento, la historia –siguiendo, precisamente, las

concepciones del género fantástico—. Así pues, a Rodari debemos los primeros proyectos de escritura creativa de cuentos fantásticos.

Hay que plantear ahora, partiendo de todas las premisas teóricas que se han esbozado, cuál ha de ser el procedimiento por el que los alumnos escriban sus propias narraciones.

Es complejo establecer cuál es el proceso más adecuado; de hecho, precisamente parece un error pensar que todos los alumnos deben seguir el mismo y que para redactar todos han debido pasar por idénticas etapas: lluvia de ideas, esquematizar el contenido, escribir un borrador, y procedimientos similares (Cassany et al., 1994, p. 261). En el proceso de escritura, habrá jóvenes que quizás antes de construir un cuento necesiten hacer un esquema: consecuencia de la inseguridad y de no tener un dominio pleno de las leyes que gobiernen el género (Valdez, 2003, p. 41). El problema es que encontrar la manera propia de escribir requiere mucho tiempo; un tiempo que, como se ha explicado, no suele dedicarse a las tareas de escritura.

En torno al proceso de escritura, quizás la preparación de los textos a través de borradores y otras herramientas, va más allá de que pueda servir en mayor o menor medida para que el resultado final sea de mejor o peor calidad literaria. No solo ayudaría a comprender el proceso creativo de la literatura al vivirlo en sus propias carnes, sino que, además, constituye un refuerzo del pensamiento y la reflexión metaliterarias. Precisamente, de eso se trata si lo que queremos es que la escritura creativa se constituya como una metodología de aprendizaje real, significativo. Al ponerse a escribir será cuando realmente se planteen nuevas preguntas que, a su vez, permiten la formulación de los problemas de manera diferente: en esto consiste el aprendizaje de lo literario (Eguinoa, 1999).

Esta idea queda plasmada a la perfección en la siguiente cita:

Unos de los objetivos de la enseñanza de la literatura es que el alumno entienda esta manifestación artística como un medio de expresión de ideas, pensamientos y sentimientos, tanto en la recepción como en la producción. ¿Por qué en el área de Dibujo los alumnos dibujan y pintan y, en cambio, habitualmente en el área de Literatura apenas se escriben textos que vayan más allá de los comentarios y los exámenes? (Cassany et al., 1994, p. 515).

Ahora bien, en un plano más general, independientemente de que se tenga en consideración la creación o no de esquemas, borradores o reescrituras, hay que buscar, en todo caso, un punto de partida para la creación literaria. María Dolores Gonz propone, a la hora de trabajar la escritura creativa de los cuentos literarios, hacerlo en

dos fases: una primera fase de comprensión (presentación del cuento, comprensión del mismo y análisis estilístico) y una segunda de producción. Sin embargo, lo que esta autora defiende es partir para la escritura de algún esquema elaborado en clase o propuesto por el profesor (1986, pp. 201-202). Es decir, que se prioriza el análisis de los cuentos al acto creativo como tal. En realidad, esto no es tan distinto de la práctica común, en el área de Lengua y Literatura, que consiste en el análisis y comentario de textos.

Todas estas cuestiones, el punto de partida para la creación de textos y los diferentes procesos que incluye son cuestiones que se trabajan en los talleres –a los que ya se ha hecho referencia al hacer un recorrido por la historia de la escritura creativa–. De las diferentes posibilidades que estos ofrecen, surgen distintas propuestas concretas de escritura, como aquellas que ya proponía Rodari, y muchas otras, que combinan ideas como seguir una historia, crear a partir de imágenes, crear versiones diferentes, y un amplio etcétera. Estos talleres literarios tienen matices diferenciales con respecto a la expresión escrita en general, pues se incide en el desarrollo de la creatividad y, sobre todo, para lo que interesa a este trabajo, en las características de los textos, de modo que ponen el “énfasis en los géneros y recursos estilísticos de la literatura” (Cassany et al., 1994, p. 515).

Algunos estudiosos creen que lo que debe enseñarse no son las características formales de géneros particulares, sino la conciencia de género, que “permite comprender las intrincadas conexiones entre contextos y formas y descubrir cómo los propósitos retóricos son servidos por formas genéricas particulares” (Milian, 2011, p. 127). Por eso lo que se propone en este trabajo, precisamente, es adquirir esa *intuición*, a la que ya se ha hecho referencia, a través de la lectura, de la que parte el proceso creativo.

Por otra parte, es imprescindible, a la hora de plantear estas actividades, no perder la perspectiva sobre el propio contexto. Un elemento importante en la erradicación de la imaginación de los ámbitos sociales, y sobre todo, del educativo, supone la presentación del conocimiento, de los saberes, separados de las emociones e intenciones humanas. Se reduce su significado afectivo y, paulatinamente, va configurando el pensamiento de las personas como algo de naturaleza mecánica (López y Encabo, 2001, p. 243). Incluso en las escasas actividades de escritura creativa que se están llevando a cabo, es interesante plantearse cómo vive el alumno este tipo de ejercicios. ¿Son propuestas para expresar sus pensamientos, sentimientos y opiniones,

para proyectar su imaginación? ¿O más bien son simplemente instrucciones, desvinculadas en muchas ocasiones de sus intereses y motivaciones? (Cassany et al., 1994, p. 260).

Frente a esto, las últimas investigaciones en didáctica de la Lengua y la Literatura están poniendo en valor las emociones, precisamente como un medio a través del cual llegar al alumnado y construir un conocimiento basado en la propia experiencia, a través de un aprendizaje verdaderamente significativo, conectado con la realidad vital de los estudiantes. En este trabajo se propone que el proceso de aprender a través de la escritura de un producto textual personal, en el que los alumnos, al fin y al cabo, plasmarán sus propias preocupaciones, su forma de ser y de pensar, integra en la educación todos estos aspectos emocionales. Se trata de que, a través de estas actividades, los alumnos se acerquen emocionalmente a la literatura: “Cuando se genera una emoción se produce una predisposición a actuar. Es una motivación reactiva; es decir, la conducta es motivada como respuesta a las condiciones del medio. La emoción depende de lo que es importante para la persona” (Naranjo, 2009, p. 163).

Todo esto parece difícil de conseguir si a los alumnos se les aporta un listado de rasgos que caracterizan el cuento fantástico y se les pide que los apliquen en un escrito de forma rigurosa. ¿Dónde queda, en este ejercicio casi mecánico de llenar una hoja en blanco, el impulso creador? Quizás sería más interesante hacer como Alberca Serrano, quien en su trabajo, declara haber hecho una definición implícita del género literario del cuento, dirigiendo sus esfuerzos más hacia como conseguir un buen argumento o cómo graduar la tensión, por ejemplo, que a reflexionar analíticamente sobre una hipotética teoría del cuento (1985, p. 214). Esto es lo que, en la presente propuesta, queremos conseguir de los alumnos de Secundaria.

PROPUESTA DE ACTIVIDAD

1. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE TEXTOS Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

Para la propuesta didáctica que se va a presentar en los siguientes apartados, se parte de una herramienta fundamental: los textos. Una buena elección de las obras literarias con las que se trabajará en el aula es imprescindible, no solo para conseguir los objetivos específicos de la actividad, sino, a largo plazo, para contribuir en su visión de la literatura, sus modos de lectura y, en definitiva, formar lectores competentes. De ahí la importancia de factores como la adecuación de los textos a la edad y madurez de los alumnos o el uso de textos canónicos y significativos para la historia literaria.

A continuación, se llevará a cabo un somero análisis de los cuentos escogidos –“El libro de arena” y “El disco”, de Jorge Luis Borges, y “La sogá”, de Silvina Ocampo (pueden consultarse los textos completos en el *Anexo I*)–, que se utilizará para justificar su elección en el contexto concreto de la actividad que en este trabajo se presenta.

1.1. Análisis del discurso en los cuentos

a) *El libro de arena*, de Jorge Luis Borges

En esta narración, encontramos la voz de un hombre que cuenta la llegada, un día, de un extraño a su hogar, que le vende un libro muy especial: el *libro de arena*, que así se llama porque “ni el libro ni la arena tienen ni principio ni fin”. Es decir, se trata de un libro de infinitas páginas. El nuevo dueño de este objeto fantástico termina por obsesionarse, igual que les sucede a otros protagonistas de los cuentos de Borges que se topan con este tipo de objetos, como el caso de los de “El Zahir”, “Los tigres azules” o, incluso, “El disco”. Experimenta con el libro, tratando de encontrar una explicación, hasta que finalmente no puede soportarlo más y se ve obligado a deshacerse del libro: así, el protagonista nos cuenta cómo lo “perdió” forzosamente en la Biblioteca Nacional. Encontramos en este relato la intrusión de un hecho fantástico, materializado en este libro imposible, que entra en el ambiente cotidiano del protagonista, un jubilado coleccionista de Biblias. Como otros tópicos del género, presenta además la obsesión y la locura del personaje, al no poder encontrar una explicación al fenómeno fantástico; algo que entronca con esa ambigüedad fantástica, propia de estos relatos. Es lógico que el vendedor de Biblias hable de las características del ejemplar, que el anciano

coleccionista quiera hacerse con él. Pero en este ambiente absolutamente realista, irrumpe lo imposible, lo inexplicable, y es muy propia de la literatura fantástica la reacción casi científica que tiene el protagonista, y que al lector puede extrañarle. Igual que llega, el objeto fantástico se va: el protagonista sufre ante la inexplicabilidad del fenómeno, pero una vez ha desaparecido ese objeto que desafiaba todas las leyes de la realidad, la vida vuelve a su cauce, por mucho que el protagonista diga no poder volver a pasar por la calle en la que se encuentra perdido el libro infinito.

b) ***El disco, de Jorge Luis Borges***

También en “El disco” es la voz del protagonista la que relata el suceso fantástico. Y, de nuevo, se trata de un personaje afectado por la obsesión y la locura que le produce un objeto fantástico: en este caso, el llamado *disco de Odín*, un tesoro que hace rey a quien lo posee y cuya característica principal es ser un disco de un solo lado; de nuevo, un objeto imposible. Esta vez, es un misterioso personaje, que se hace llamar rey de los Secgens, el que posee el objeto, que es arrebatado con violencia por el protagonista, un leñador solitario que desea ante todo poseer este tesoro. Sin embargo, nunca llega a alcanzarlo, pues al matar al supuesto rey, el disco cae al suelo y le resulta imposible volver a encontrarlo. La voz del narrador no es fiable, está llena de ambigüedades, pero sí que transmite una certeza: el objeto inalcanzable lo lleva, irremediamente, hacia la muerte. En este caso, de nuevo se repite esa estructura propia de la narrativa fantástica: ante un suceso insólito para el lector, la existencia de un disco con un solo lado, es decir, de un objeto que carece de lo que físicamente lo define, el protagonista no muestra ningún tipo de asombro; de hecho, si lo desea no es por su unicidad, sino por el valor que tiene como tesoro o riqueza. En este caso el contexto sí recuerda más al de los cuentos maravillosos, por la figura del leñador o del anciano-rey. Pero, en todo caso, de nuevo se trata de la intrusión de un hecho fantástico en la realidad cotidiana.

c) ***La sogá, de Silvina Ocampo***

En el caso del relato de Silvina Ocampo, se presenta una voz narrativa diferente a las anteriores, pero también propia del género fantástico: un narrador en tercera persona, pero que incluye sus opiniones sobre los hechos fantásticos que están sucediendo; en este caso, el proceso por el cual una sogá que durante la infancia ha servido de juguete a Toñito cobra vida y acaba arrebatándose al niño, al atravesarle el pecho. Se trata de un texto mucho más descriptivo de la realidad fantástica, por tanto con una estructura

también distinta a los cuentos de Borges, pero que no deja de ser característica del género. En este caso, aún más que en los anteriores, se ve con claridad esa inexplicabilidad del suceso fantástico, que desde la teoría literaria se ha señalado en tantas ocasiones como rasgo definitorio del cuento. El cuento de Silvina Ocampo supone un absoluto extrañamiento del objeto fantástico: poco a poco, una cuerda normal se metamorfosea en un ente con vida, que incluso llega a ser capaz de quitarla. Sin embargo, este suceso se acepta con normalidad: de ahí el extrañamiento. La voz narrativa incluso se permite hacer disquisiciones sobre lo que probablemente va a suceder, pero en ningún caso da una opinión que, siquiera levemente, denote una admiración hacia el suceso fantástico.

1.2. El objeto fantástico: “detonante” de la escritura

Los tres cuentos que acaban de analizarse son característicos del género del relato fantástico, y pertenecen a autores clave de la narrativa hispanoamericana del XX. Esto bastaría para poder ser escogidos como lecturas de curso y también como textos para trabajar determinados elementos lingüísticos y literarios. Sin embargo, existe un corpus muy amplio dentro de la cuentística hispanoamericana de género fantástico, de modo que se hace necesario elegir con criterios más específicos.

Los motivos principales por el que se han elegido estos tres relatos son dos: En primer lugar, por los paralelismos que presentan en el uso de recursos del género fantástico, lo cual, previsiblemente, permitirá que los alumnos extraigan con mayor facilidad el modelo textual, al poder establecer comparaciones más claras.

El segundo motivo por el que se han escogido estos cuentos, y no otros, es por la existencia de un elemento concreto: el objeto fantástico. Cuando se repasan los diferentes temas habituales en la narrativa fantástica, se encuentran algunos como el personaje fantástico, tema del doble, el sueño que se mezcla con la realidad, las metamorfosis, etc. Uno de estos temas fantásticos por excelencia es el del objeto que se introduce en el mundo real y que posee características excepcionales y, en la mayor parte de los casos, inexplicables. La narrativa borgeana está plagada de estos objetos, como ya hemos visto en los cuentos mencionados; pero también los encontramos en otros autores como Cortázar, si bien en este último caso se trata más bien de objetos cotidianos que se someten a un extrañamiento. El hecho de que estos tres cuentos presenten un objeto de estas características —un libro con un número infinito de páginas,

un disco con un solo lado y una soga que cobra vida— hace que los alumnos puedan centrar su atención en estos elementos y, en última instancia, basarse en la creación de otros similares para sus propios relatos.

Muchas veces, a pesar de contar con modelos de los cuales se pueden calcar las voces narrativas, la escritura y toda una serie de recursos, si no se tiene una historia que contar, la creación literaria se hace complicada. Debemos tener en cuenta que no todos los alumnos tendrán la misma predisposición para la creatividad: por eso, tener lo que en el título de este apartado se ha llamado “detonante” para la escritura puede resultarles muy útil. Igual que se les podría haber propuesto, en la línea de lo desarrollado en el marco teórico, que escribiesen a partir de una imagen, que creasen un personaje, o incluso partir de juegos, como el *binomio fantástico* de Rodari. No obstante, para esta propuesta, se ha escogido el objeto fantástico: de este modo, ellos podrán decidir cómo construirlo y cómo integrarlo en el relato, qué consecuencias tendrá en las vidas cotidianas de los personajes y toda esta serie de elementos que configuran, en definitiva, el relato del suceso fantástico. Sin dejar de darles la necesaria autonomía creativa, será un punto de partida para enfrentarse a la temible página en blanco de la que hablan los grandes autores de la literatura.

Finalmente, hay que señalar que estos cuentos se integran dentro de los contenidos que se han de impartir en el nivel de 4º de la ESO, tal y como indica el currículo y se concretará en uno de los apartados siguientes, dedicado a los contenidos. En términos generales, podemos decir que estos textos responderían al contenido curricular: *Aproximación a las obras más representativas de la literatura española de los siglos XIII, XIX y XX a nuestros días a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, obras completas*. Si bien es cierto que se hace referencia a la *literatura española*, se puede entender que esta incluye también la hispanoamericana. En los libros de texto dedicados a este nivel de la Secundaria, siempre se incluye la literatura de Hispanoamérica que ha sido más relevante en la historia de la literatura universal, y que principalmente gira en torno al género del cuento fantástico y a la narrativa del Boom.

2. MARCO CURRICULAR

2.1. Objetivos

Para establecer los Objetivos Generales de la Etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, hay que remitirse al *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Por otra parte, los Objetivos de la Materia de Lengua Castellana y Literatura quedan establecidos en la *Orden ECD/489/2016 del 26 de mayo por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*.

Tanto los Objetivos Generales de la Etapa como los Objetivos de la Materia se concretan en una serie de objetivos específicos, los objetivos didácticos, que se esperan conseguir en estas sesiones. Estos quedan expuestos y correlacionados en la siguiente tabla:

Objetivos didácticos	Obj. Et.	Obj.LE.
a) Inducir los rasgos que caracterizan al género literario del cuento fantástico a través de la lectura.	g	13,8,14
b) Aplicar los elementos estructurales genéricos del cuento fantástico aprendidos en la escritura de textos propios.	h	7
c) Identificar y reconocer las características del género del cuento fantástico.	j,l	13, 8
d) Valorar la importancia del género cuentístico y de la literatura fantástica en el contexto de la narrativa hispanoamericana del XX.	j, l	14

Objetivos de la Etapa incluidos en la tabla

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, en su caso, en aragonés o en catalán de Aragón, 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.

Objetivos de materia incluidos en la tabla

Obj.LE.7. Redactar distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación, teniendo en cuenta la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia y la cohesión de las ideas y la estructura.

Obj.LE.8. Analizar con una actitud crítica distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación desde el punto de vista del contenido y de los recursos expresivos y estilísticos.

Obj.LE.13. Fomentar el gusto por la lectura de obras literarias juveniles y de la literatura española y universal, con especial atención a la escrita por autores aragoneses.

Obj.LE.14. Conocer los géneros literarios y los principales movimientos literarios y autores de la literatura española y aragonesa a través del análisis de fragmentos u obras completas.

2.2. Contenidos

A través del *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre*, se establece el currículo básico de la ESO y del Bachillerato, del cual se parte en el nivel autonómico para determinar los contenidos correspondientes a 4º curso de ESO.

Los que serán trabajados en esta propuesta de actividades son los que se presentan a continuación:

BLOQUE 2: Comunicación escrita: leer y escribir

Leer

Conocimiento y uso progresivo de técnicas y estrategias de comprensión escrita.

Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos y textos dialogados.

Actitud progresivamente crítica y reflexiva ante la lectura.

Escribir

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.

Escritura de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y textos dialogados.

Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios, y como instrumento de enriquecimiento personal y profesional.

BLOQUE 4: Educación literaria

Plan lector

Lectura libre de obras de la literatura aragonesa, española, universal y la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.

Introducción a la literatura a través de los textos

Aproximación a las obras más representativas de la literatura española de los siglos XVIII, XIX y XX a nuestros días a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, obras completas.

Creación

Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos del siglo XX, utilizando las convenciones formales del género seleccionado y con intención lúdica y creativa.

Los **contenidos específicos** de la actividad, planteados en base a los anteriores, son los siguientes:

- ✓ Análisis de recursos, elementos y estructuras utilizados en los cuentos fantásticos.
- ✓ Lectura de cuentos completos de autores representativos del género: Jorge Luis Borges y Silvina Ocampo.
- ✓ Aproximación a las particularidades de la cuentística hispanoamericana de género fantástico del siglo XX.
- ✓ Aplicación de los conocimientos adquiridos en la escritura de cuentos fantásticos.

2.3. Aportación de la propuesta a las Competencias Clave

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, en la *Orden ECD/65/2015*, de 21 de enero) se insiste en la importancia de la adquisición de las Competencias Clave. A continuación se expone cómo la propuesta que se presenta en el presente TFM.

1) *Competencia en comunicación lingüística*

La comunicación no es solo la cotidiana, familiar o social, ni tampoco únicamente la del ámbito profesional, científico o académico: también la literatura sirve para comunicar emociones y sentimientos, para transmitir ideas y contar historias.

2) *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología*

A través del análisis de cuentos se desarrollan una serie de procesos de pensamiento lógico, conceptual y deductivo, implícitos en todas las formas de conocimiento.

3) *Competencia digital*

La contribución de la actividad gira en torno a la adquisición de mecanismos de búsqueda y selección de datos, siempre desde un punto de vista crítico.

4) *Competencia de aprender a aprender*

Uno de los puntos centrales de esta propuesta es fomentar la competencia de aprender a aprender, en tanto en cuanto las producciones lingüísticas son fuente de conocimiento.

5) *Competencias sociales y cívicas*

La práctica de leer, debatir y escribir fomenta la buena comunicación interpersonal y, con ello, se trabajan valores sociales y cívicos, como la empatía y la convivencia.

6) *Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*

Se desarrollan herramientas lingüísticas para la autorreflexión y para la comunicación, absolutamente necesarias a la hora de plantear proyectos y llevar a cabo cometidos de cooperación y negociación. Además, fomenta la creatividad y la autonomía.

7) *Competencia de conciencia y expresiones culturales*

Esta actividad contribuye a crear individuos sensibles hacia la cultura, conscientes de la importancia de la lengua y las producciones literarias que, en su marco, se desarrollan.

2.4. Criterios de Evaluación y Estándares de Aprendizaje

En la siguiente tabla, se establece, siguiendo los presupuestos curriculares, la relación existente entre los criterios de evaluación, las competencias clave y los estándares de aprendizaje para la actividad propuesta en 4º de la ESO.

BLOQUE 1: Comunicación oral: escuchar y hablar		
<i>Criterios de evaluación</i>	<i>Comp. clave</i>	<i>Estándares de aprendizaje</i>
Crit.LE.1.3. Comprender el sentido global y la intención de textos orales.	CCL- CSC	Est.LE.1.3.1. Escucha, observa e interpreta el sentido global de debates, coloquios y conversaciones espontáneas identificando la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa y la postura de cada participante, así como las diferencias formales y de contenido que regulan los intercambios comunicativos formales y los intercambios comunicativos espontáneos.
Crit.LE.1.5. Valorar la lengua oral como instrumento de aprendizaje, como medio para transmitir conocimientos, ideas y sentimientos y como herramienta para regular la conducta.	CCL- CSC	Est.LE.1.5.1. Utiliza y valora la lengua como un medio para adquirir, procesar y transmitir nuevos conocimientos; para expresar ideas y sentimientos y para regular la conducta.

<p>Crit.LE.1.6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales o informales, de forma individual o en grupo.</p>	<p>CCL- CD- CIEE</p>	<p>Est.LE.1.6.5. Resume oralmente exposiciones, argumentaciones, intervenciones públicas... recogiendo las ideas principales e integrando la información en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente.</p>
---	------------------------------	---

BLOQUE 2: Comunicación escrita: leer y escribir

<i>Criterios de evaluación</i>	<i>Comp. clave</i>	<i>Estándares de aprendizaje</i>
<p>Crit.LE.2.1. Aplicar diferentes estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos.</p>	<p>CCL- CAA</p>	<p>Est.LE.2.1.1. Comprende textos de diversa índole poniendo en práctica diferentes estrategias de lectura y autoevaluación de su propia comprensión en función del objetivo y el tipo de texto, actualizando conocimientos previos, trabajando los errores de comprensión y construyendo el significado global del texto.</p>
		<p>Est.LE.2.1.4. Construye el significado global de un texto o de frases del texto demostrando una comprensión plena y detallada del mismo.</p>
		<p>Est.LE.2.5.5. Evalúa, utilizando guías, su propia producción escrita, así como la producción escrita de sus compañeros.</p>
<p>Crit.LE.2.5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.</p>	<p>CCL- CAA</p>	<p>Est.LE.2.5.6. Reescribe textos propios y ajenos aplicando las propuestas de mejora que se deducen de la evaluación de la producción escrita.</p>
		<p>Est.LE.2.6.2. Redacta con claridad y corrección textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos adecuándose a los rasgos propios de la tipología seleccionada.</p>

Crit.LE.2.6. Escribir textos en relación con el ámbito de uso.	CCL- CAA	Est.LE.2.6.3. Utiliza diferentes y variados organizadores textuales.
Crit.LE.2.7. Valorar la importancia de la lectura y la escritura como herramientas de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal.	CCL- CD	Est.LE.2.7.2. 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.
		Est.LE.2.7.3. Valora e incorpora progresivamente una actitud creativa.

BLOQUE 3: Conocimiento de la lengua

<i>Criterios de evaluación</i>	<i>Comp. clave</i>	<i>Estándares de aprendizaje</i>
Crit.LE.3.7. Aplicar los conocimientos sobre la lengua para resolver problemas de comprensión y expresión de textos orales y escritos y para la revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos.	CAA- CCEC	Est.LE.3.7.1. Revisa sus discursos orales y escritos aplicando correctamente las normas ortográficas y gramaticales, reconociendo su valor social para obtener una comunicación eficiente.

BLOQUE 4: Educación literaria

<i>Criterios de evaluación</i>	<i>Comp. clave</i>	<i>Estándares de aprendizaje</i>
Crit.LE.4.3. Fomentar el gusto y el hábito por la	CCL- CCEC	Est.LE.4.3.1. Habla en clase de los libros y comparte sus impresiones con los compañeros.

<p>lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.</p>		<p>Est.LE.4.3.2. Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma.</p>
<p>Crit.LE.4.4. Comprender textos literarios representativos del siglo XVIII a nuestros días, con especial atención al contexto aragonés de narradores coetáneos a la época reconociendo la intención del autor, el tema, los rasgos propios del género al que pertenece y relacionando su contenido con el contexto sociocultural y literario de la época, o de otras épocas, y expresando la relación existente con juicios personales razonados.</p>	<p>CCL- CCEC</p>	<p>Est.LE.4.4.1. Lee y comprende una selección de textos literarios representativos de la literatura del siglo XVIII a nuestros días, con especial atención al contexto aragonés de narradores coetáneos a la época identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando el lenguaje literario.</p> <p>Est.LE.4.4.2. Expresa la relación que existe entre el contenido de la obra, la intención del autor y el contexto y la pervivencia de temas y formas, emitiendo juicios personales razonados.</p>
<p>Crit.LE.4.5. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.</p>	<p>CCL- CAA</p>	<p>Est.LE.4.5.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados, siguiendo las convenciones del género y con intención lúdica y creativa.</p> <p>Est.LE.4.5.2. Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos.</p>

2.5. Metodología

Para el planteamiento de los principios metodológicos en los que se basará esta propuesta didáctica, se tendrán en cuenta las disposiciones curriculares recogidas en el artículo 12 de la *Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*, así como todo lo ya desarrollado en el marco teórico del presente trabajo, acerca de las metodologías activas, la creatividad y, en concreto, la escritura creativa.

Se considerará que el alumno se encuentra en el centro del aprendizaje: por eso, se enfocará el conocimiento hacia un proceso inductivo, en el que sea este quien desarrolle sus propias estrategias de comprensión y análisis textual, así como de creación de productos escritos. Esto permitirá adecuar la actividad a cada estudiante, teniendo así en cuenta la diversidad desde un enfoque inclusivo. Se potenciarán las capacidades de cada individuo. Según el protagonismo que debe tener el alumnado, el aprendizaje será participativo y motivador, por lo que se utilizarán metodologías activas: la escritura creativa o la puesta en común de ideas a través de debates y de la tertulia dialógica, entre otras.

Por otra parte, lo que los alumnos aprendan en la actividad debe ser útil para toda su vida, lo que significa que el aprendizaje debe ser significativo, un trabajo de comprensión y no solo de memorización. Por ello, esta actividad se aleja de la metodología de la lección magistral, si bien la incluye en el momento que se ha creído oportuno: cuando ya el alumno ha podido acceder a los conocimientos de manera inductiva, de forma que la exposición teórica se convierte, más que en una transmisión de contenidos nuevos, en un refuerzo y fundamentación de los ya conocidos, para alcanzar un saber más completo y complejo.

Se prestará atención al desarrollo de valores, a las emociones, a los procesos de pensamiento y aprendizaje, al pensamiento crítico y al fomento de la creatividad. Habrá que partir de la base de que las enseñanzas incluidas en esta propuesta didáctica estén, en la medida de lo posible, integradas en la actualidad del mundo, esto es, que tengan una clara funcionalidad y aplicación a la vida cotidiana: las actividades buscan crear lectores competentes, puesto que conocer el funcionamiento de un género los hará disfrutarlo más y comprender mejor las obras que se integren en él. Además, al incluir

la escritura creativa, se fomenta la imaginación y el pensamiento divergente, así como la autonomía y la proactividad, capacidades muy valoradas en el mundo actual.

Esta propuesta didáctica, al igual que las que se le asemejan, supone una oportunidad para superar los modos de enseñanza clásica y responder a las necesidades de la educación en el mundo actual. Por ello, se potencian diferentes tipos de aprendizaje, que se complementan entre ellos.

Ya se ha indicado que una de las bases de la propuesta es plantear un aprendizaje significativo: un modo de aprender a través del que la información se asimila y se retiene por más tiempo; por el contrario, si el aprendizaje es mecánico, la única posibilidad de uso es reproductiva y en un corto periodo de tiempo. Esto supone que, aunque podría parecer más sencillo *a priori* aportar una serie de reglas del género para que los alumnos las aprendiesen, probablemente a largo plazo estas serían olvidadas y, sobre todo, no podrían aplicarse en su vida como futuros lectores. El aprendizaje significativo favorece la adquisición de nuevos conocimientos que puedan estar relacionados con los anteriormente asimilados, ya que estos actúan como ideas de anclaje para los nuevos conceptos; por ello, al plantear el uso de este tipo de aprendizaje para esta propuesta didáctica, se ha prestado especial atención a la forma de presentar y estructurar las actividades, haciéndolo tal y como indica Rodríguez Palmero: de lo más general a lo más específico, favoreciendo así la subordinación y la combinación de ideas para establecer conexiones entre los conceptos (Rodríguez Palmero, 2011).

Por otra parte, durante estas sesiones se trabajará desde las bases del aprendizaje individualizador. Para este, es prioritario que las actividades nos acerquen lo máximo posible a los alumnos. Los alumnos, al plantear sus pensamientos, ideas y conclusiones, ya sea en la tertulia dialógica, ya sea al crear sus propios relatos, podrán acudir a sus propias experiencias y a su manera particular de ver y vivir el mundo. En esta propuesta didáctica se ha dado mucha importancia a la libertad creadora; por eso apenas se dan premisas, más allá de las que pueden extraer de los modelos de lectura y del punto central, que sirve como mecha para encender la creación (el *objeto fantástico*). De este modo, es probable que la actividad se adapte mejor a la personalidad de cada individuo.

Dentro de la flexibilidad que nos aportan estos métodos de aprendizaje significativo e individualizador, esta propuesta no deja de incluir un tipo de aprendizaje por contenidos. No se debe caer en el error de pensar que, porque la lección magistral no sea el punto central de esta propuesta didáctica, y porque se vaya a buscar un desarrollo de determinadas habilidades comunicativas, los conocimientos que el alumno

vaya a adquirir dejen de corresponderse con los contenidos que se disponen a nivel curricular.

A la hora de programar la actividad, la selección de estos contenidos se ha llevado a cabo siguiendo una serie de criterios generales, como lo son la representatividad, la significatividad –conceptos clave que unifiquen la estructura temática y que sean útiles para aprendizajes posteriores–, transferibilidad –contenidos con diferentes posibilidades de aplicación–, durabilidad, relevancia y especificidad –priorizar los contenidos más difíciles de abordar desde otras materias– (Yániz y Villardón, 2006). Por eso se ha escogido, tal y como ya se ha explicado en la justificación, textos canónicos y autores consagrados, que además pertenecen a una corriente tan importante para la historia literaria universal como la narrativa hispanoamericana del siglo XX. También se ha escogido un tipo de género que se ha considerado útil para conocimientos posteriores, sobre todo teniendo en cuenta que parece que nos acercamos a una época en la que van a ganar peso las narrativas breves: los microrrelatos, los *fanfics*, la escritura en redes como *Instagram* o *Twitter*, etc.

Sean cuales sean la metodología y los tipos de aprendizajes que se pongan en práctica en el aula, uno de los principios básicos que debe seguirse, tal y como se explicita en las disposiciones legales, será la atención a la diversidad. Esta tiene que ver, en parte, con el principio ya aquí expuesto del aprendizaje individualizador: tener en cuenta la heterogeneidad real que tendremos en clase, no solo en cuanto a las vidas educativas, sino incluso en sus propios gustos, experiencias personales, creencias, etc. Por eso, se plantea la necesidad de conocer en todo lo posible al alumnado, para así tener presentes todas estas cuestiones a la hora de poner en práctica estas actividades (por ejemplo, al proponer determinados procesos creativos para la escritura de sus cuentos).

Las diferentes estrategias que se adoptarán quedarán explicitadas posteriormente en el desarrollo de las sesiones, y girarán en torno a las actividades tanto individuales como por parejas y grupales, de modo que se incluye el aprendizaje cooperativo.

Por otra parte, la mayor parte de las actividades tratarán de obtener el conocimiento desde los propios alumnos, a través de la puesta en común de ideas y la acción práctica de la escritura. Sin embargo, se dejará un espacio –que ha sido planificado dando mucha importancia al orden en el que aparecerá dentro de la secuenciación didáctica– a la lección magistral participativa. La lección magistral

participativa va más allá de la tradicional clase magistral, en la que los alumnos tienen el papel de meros receptores de información. La clase magistral tiene “una orientación argumentativa, puesto que su intención es actuar sobre los destinatarios para modificar sus conocimientos, sus valores y para generar o aumentar su interés hacia los saberes que se les ofrecen y hacia el profesorado que los imparte” (Cros, 1996, p. 25). Sin embargo, es ineludible el factor participativo, la interacción con el alumnado. Este es, como explica Morell Moll, una forma de superar la mayor carencia de la técnica didáctica de la clase magistral: permite crear clases dinámicas, fomentar el intercambio de datos, ideas y opiniones, y sirve al profesor para saber si los alumnos le siguen en sus explicaciones (2004, p. 17).

Sin embargo, no será la lección magistral participativa la base de la enseñanza, como sí suele serlo o al menos ha venido siéndolo tradicionalmente. La propuesta se centrará en desarrollar pequeños proyectos (lectura y tertulia, escritura y revisión de la misma, reescritura, argumentación, etc.) que permitan al alumnado desarrollar otras competencias, como la de aprender a aprender. Estos trabajos se realizarán individualmente o de manera grupal; en este último caso, se llevará a cabo en base a los principios del aprendizaje cooperativo. Las actividades cooperativas pueden ser utilizadas como métodos o como procesos flexibles e interconectados, y suponen unos beneficios para el alumnado; uno de los que parece más relevante es que se plantea como un sistema alejado de la competitividad que, sobre todo a medida que se avanza hacia cursos superiores, puede surgir entre el alumnado, y que no reporta, al menos en general, demasiadas ventajas. Mejora el clima de la clase, la motivación, la autoestima y, por otra parte, también fomenta el apoyo mutuo, el compromiso y las actitudes proactivas (Rodríguez Sánchez, 2015).

2.6. Recursos

Los recursos que se utilizarán serán los habituales del aula: un ordenador con proyector para la muestra de materiales de apoyo durante la sesión dedicada a la teoría, que se presentará a través de la lección magistral participativa.

Los alumnos contarán con su propio cuaderno o portfolio, donde podrán tomar notas de las actividades y las exposiciones teóricas. Además, los alumnos contarán con el dossier de la actividad, donde podrán incluir las fotocopias de los cuentos y los recursos teóricos que les serán facilitados por el docente.

Finalmente, se prevé el uso de recursos web como el correo electrónico o alguna plataforma tipo Moodle para compartir los materiales y que los alumnos hagan entrega de sus cuentos y escritos. Así, será más sencillo a la hora de que el docente elabore la antología que posteriormente se les dará a los alumnos.

3. SECUENCIACIÓN DE LAS SESIONES

A continuación se desarrollarán las diferentes actividades, organizadas por sesiones, que configuran la totalidad de la propuesta didáctica que aquí se presenta. Se tratará de partir de la lectura para escribir, no en base a una definición, lista de características o sistema de reglas, sino a partir de un modelo. Solo cuando los alumnos hayan adquirido, al menos superficialmente, estos conocimientos prácticos, se aportará la explicación teórica que fundamente el género y lo contextualice dentro de la historia literaria. Así, esta propuesta invierte el orden que ha parecido ser el tradicionalmente establecido, que primero estudiaba un género desde una perspectiva teórica, para después aplicarse a la práctica.

El siguiente cuadro resume, *grosso modo*, los diferentes pasos que constituyen esta propuesta didáctica:

Sesión 1	Lectura de los cuentos. Tertulia dialógica.
Sesión 2	Síntesis de conclusiones de la tertulia dialógica (lluvia de ideas). Breve reflexión sobre el proceso creativo. Escritura de cuentos.
Sesión 3	Intercambios de cuentos. Coloquio sobre las propias producciones y su relación con los modelos.
Sesión 4	Exposición teórica del género del cuento fantástico.
Sesión 5	Reescritura de cuentos y elaboración de introducciones (“nota del editor”) Creación de antología.

A continuación, se desarrollarán de manera pormenorizada las cinco sesiones que constituyen la propuesta. No obstante, hay que tener en cuenta dos consideraciones. En primer lugar, hay tareas que se prevé que serán finalizadas por el alumnado fuera del horario escolar, aunque estas se comiencen durante las sesiones; la idea es que todos los

alumnos dispongan del tiempo que necesiten, puesto que en todo caso se privilegia la calidad del trabajo, sin valorar tanto, en este caso, la rapidez. En segundo lugar, como se verá, la actividad termina con la elaboración de una antología; su entrega al alumno no se ha incluido dentro de las sesiones, puesto que se entiende que será un trabajo que, o bien dependerá del profesor (la impresión y encuadernación de las copias), o bien que si se deja en manos del alumnado tendrá un carácter más bien manual.

Hechas estas aclaraciones, se procede a exponer el desarrollo detallado de las sesiones:

a) SESIÓN 1	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> – Leer y comprender cuentos fantásticos de autores representativos de la literatura hispanoamericana del siglo XX. – Extraer los rasgos comunes y más significativos de los cuentos. – Poner en común las opiniones propias y debatir sobre los elementos significativos de la lectura. 	
Recursos materiales: Fotocopias de los cuentos	
Agrupamiento: Individual, gran grupo	
Temporización	
20'	Reparto de los textos. Lectura de los cuentos.
30'	Tertulia dialógica. Pregunta-punto de partida: <i>¿Qué tienen en común estos tres cuentos?</i>
Explicaciones y justificación	
<p>La actividad parte de la lectura de los cuentos propuestos. No hay ninguna introducción previa, debido precisamente a que lo que se busca es que los alumnos extraigan la mayor cantidad de conclusiones posible de forma autónoma, a través de la lectura y la posterior tertulia dialógica.</p> <p>Así pues, se repartirán las copias de los cuentos, para que puedan contar con el modelo durante el resto de sesiones. Se realizarán dos lecturas: una conjunta, en voz alta, y una segunda de forma individual, en la que los alumnos ya sabrán que,</p>	

posteriormente, van a llevar a cabo una tertulia dialógica, de modo que deben leer tratando de comprender al máximo los cuentos y señalando los elementos que a ellos les llamen más la atención. El motivo por el cual se proponen dos lecturas es, en primer lugar, que rara vez una sola es suficiente para lograr una comprensión completa del texto; en segundo, que el hecho de haber leído ya una vez los cuentos les puede aportar puntos de vista interesantes para destacar unos u otros elementos, en la segunda lectura.

Una vez leídos los cuentos, los alumnos dispondrán sus sillas de forma circular en el aula. Así, la comunicación durante la tertulia será más eficaz. El funcionamiento de la misma será el siguiente: se pedirá a los alumnos que destaquen aquello que les haya llamado la atención de las lecturas. Puesto que se trata de una tertulia dialógica, por turnos los alumnos harán sus aportaciones, sin bien podrán intervenir aunque no sea su turno si tienen algo que decir al respecto de un tema concreto que surge en la aportación de un compañero. Previsiblemente, algunas conclusiones serán fruto de la comparación de los cuentos, reflexiones conjuntas (del tipo: *presencia del objeto extraño, final inesperado, brevedad, etc.*). Como docentes, deberemos saber fomentar los comentarios sobre estos temas especialmente, para ir enfocando la actividad hacia el debate sobre los rasgos genéricos, pero sin llegar a dar explicaciones sobre el género, y mucho menos a modo de lección magistral.

b) SESIÓN 2

Objetivos:

- Recordar y sintetizar informaciones procedentes de un debate (tertulia dialógica).
- Escribir un cuento fantástico tomando como modelo los textos de lectura de la Sesión 1.

Recursos materiales: Pizarra, cuaderno o portafolio individual

Agrupamiento: Individual, gran grupo

Temporización

10'	<i>Lluvia de ideas</i> : síntesis de las ideas más relevantes que se plantearon en la tertulia dialógica.
5'	Breves explicaciones generales sobre posibilidades del proceso creativo
35'	<i>Taller de escritura</i> . Escritura de cuentos de manera individual. Asistencia del docente.

Explicaciones y justificación

Para recordar los cuentos leídos y los temas tratados en la tertulia dialógica, se llevará a cabo una lluvia de ideas: aquellas que, como docentes, se considere que son más interesantes de cara al proceso creativo al que van a tener que someterse los alumnos, serán escritas en la pizarra, a modo de recordatorio.

Será en este momento, y no antes, cuando se les informe de que deben escribir sus propios textos. La única premisa que se les dará será que su texto literario también presente un objeto del mismo tipo a los vistos en los cuentos leídos. Para todo lo demás cuentan con el modelo de los cuentos y con todo lo tratado en la tertulia y durante la lluvia de ideas: deberán aplicar aquello que a ellos les haya llamado más la atención.

Para que tengan más herramientas, antes de proceder a la escritura, el docente deberá hacer unas breves reflexiones sobre el proceso creativo. Se incidirá en la idea de que cada escritor trabaja de una manera diferente, que no hay métodos mejores ni peores. En todo caso, se les citará como ejemplo la creación de esquemas, argumentos para desarrollar posteriormente, creación de personajes, ambientación de lugares, escritura de borradores, escritura a través de imágenes, etc. Es importante que los alumnos comprendan que, como escritores, son ellos quienes han de discernir cuál es el sistema que funciona mejor para ellos. Lo ideal será animarlos a que prueben distintos métodos; pero es previsible que cada uno escoja en función a sus métodos generales de trabajo, su personalidad, etc.

Hecho esto, se dejará el tiempo restante de la sesión para que empiecen a escribir sus relatos, que probablemente necesiten terminar en casa a modo de tarea. Sin embargo, es interesante que comiencen en clase, para contar con la ayuda del docente. Finalmente, se pedirá que terminen la tarea en casa, y se les advertirá de que sus

compañeros leerán sus producciones; probablemente esto sirva para que pongan más cuidado en los aspectos formales y ortográficos del lenguaje.

c) **SESIÓN 3**

Objetivos:

- Analizar y comparar las producciones de los compañeros con los textos leídos en la primera sesión.
- Llevar a cabo correcciones ortográficas y de estilo en producciones ajenas.

Recursos materiales: Cuaderno o portafolio individual

Agrupamiento: Individual, parejas.

Temporización

15'	Intercambio de cuentos por parejas. Corrección de los mismos. Reflexión sobre su esperable semejanza con los modelos de la primera sesión e intercambio de impresiones por parejas sobre sus cuentos.
35'	Puesta en común: de manera voluntaria las parejas expondrán ante el resto de clase sus conclusiones acerca de aquellos rasgos que se repiten en los textos modelo y en los creados por ellos mismos.

Explicaciones y justificación

Los alumnos se pondrán por parejas (la formación de las mismas, libre o elegida por el docente, dependerá del criterio de este, teniendo en cuenta la experiencia con ese grupo). Una vez hechas las parejas, se intercambiarán los cuentos, que se corregirán mutuamente. Hecho esto, cada uno de los miembros de la pareja explicará al otro qué ve en su creación que se asemeja a los textos que se leyeron al principio de esta actividad. Podrán debatir brevemente sobre ello, pues es posible que ciertos elementos los hiciese el alumno-escritor sin darse cuenta, de manera intuitiva, mientras que otros que quizás trató de conseguir no se hayan visto lo suficientemente reflejados en el resultado final, si se da el caso de que no son detectados por el compañero. En todo caso, se tratará de llevar a cabo un coloquio y un intercambio de reflexiones sobre el propio proceso creativo.

Hecho esto, se transmitirán estas ideas al resto de la clase, en un coloquio, esta vez,

en gran grupo, con intervenciones que tendrán carácter voluntario: esto es importante, porque es posible que, en esta primera etapa de creación, haya alumnos que todavía no hayan sabido plasmar esos rasgos genéricos en sus creaciones. Por eso, parece contraproducente exponer sus errores ante toda la clase, mientras que, probablemente, a esos alumnos les resultará más fructífero acceder a más ejemplos, esta vez no de textos de autores consagrados, sino de sus propios compañeros. Finalmente, el docente pedirá una copia de esos cuentos, aunque avisará de que no son, en ningún caso, las creaciones definitivas. No se avanzará más información a los alumnos en esta sesión.

d) **SESIÓN 4**

Objetivos:

- Conocer los rasgos genéricos del cuento fantástico y su fundamentación desde la teoría literaria.
- Contextualizar los textos leídos y trabajados en una tradición e historias literarias concretas.
- Valorar la importancia de la narrativa breve hispanoamericana en el siglo XX.

Recursos materiales: Pizarra, ordenador con proyector, cuaderno o portafolio individual.

Agrupamiento: Gran grupo.

Temporización

- | | |
|-----|--|
| 5' | <i>Lluvia de ideas:</i> igual que en anteriores sesiones, se pedirá que recuerden aquellos elementos que encontraron que los cuentos, tanto los leídos en la primera sesión como los de los compañeros, tenían en común. Esta lluvia de ideas servirá para dejar escritos en la pizarra los rasgos fundamentales del cuento fantástico, que se desarrollarán en el resto de la sesión. |
| 45' | Exposición de los rasgos propios del género del cuento fantástico y explicación de sus fundamentos desde el punto de vista de la teoría literaria. |

Explicaciones y justificación

Una vez que se han llevado a cabo todas estas actividades, en las que los alumnos inducen los rasgos del cuento fantástico, será el momento de aportar la teoría.

Esto se hará a través de la lección magistral participativa (LMP), con el apoyo de una presentación que se proyectará a los alumnos (*Vid. Anexo III*). Todo se ejemplificará a partir de elementos de las lecturas que ya conocen y, también, de sus propios cuentos. Esto les servirá para integrar los nuevos conocimientos con los ya adquiridos a través del proceso creativo. Los alumnos tomarán los apuntes que consideren necesarios y podrán acceder a estos materiales. Esto les será útil para realizar la última tarea de la propuesta, que ocupará la siguiente y última sesión.

e) SESIÓN 5

Objetivos:

- Revisar, corregir y, en caso de que sea necesario, reescribir sus propias creaciones ajustándolas a los nuevos saberes adquiridos a lo largo de las sesiones.
- Ser capaz de justificar por qué la propia obra se adscribe al cuento fantástico.

Recursos materiales: Cuaderno o portafolio individual

Agrupamiento: Individual, gran grupo.

Temporización

40'	<i>Taller de escritura.</i> Revisión y reescritura de los cuentos, de forma individual, teniendo en cuenta todo lo aprendido.
10'	En los últimos minutos de la sesión, se comunicará a los alumnos la tarea que deben entregar (el cuento junto a una introducción para la cual se dará indicaciones pertinentes). Todos estos textos se reunirán en una antología.

Explicaciones y justificación

Como actividad final de esta propuesta, los alumnos aplicarán todo lo que han aprendido, en dos vertientes. Por un lado, reescribirán sus propios cuentos, mejorándolos en aquello que consideren pertinente en vistas a sus nuevos

conocimientos adquiridos a través de los conocimientos teóricos. Este proceso comenzará en clase, aunque se dará a los alumnos el tiempo que necesiten (puesto que así sucede con los escritores “reales”), de modo que podrán terminar su tarea fuera del horario de clase.

Por otro lado, se les comunicará que con todos sus cuentos crearán una antología de relatos fantásticos. Es por ello necesario que cada uno se convierta en su propio editor, y escriba, junto con su cuento, una pequeña nota que lo preceda.

4. EVALUACIÓN

Para la presente propuesta didáctica, se ha decidido adoptar un tipo de evaluación cualitativa, que se realizará a través de una rúbrica a la cual se asociarán los Estándares de Aprendizaje ya referidos en el apartado dedicado a los Criterios de Evaluación y a dichos Estándares.

El interés por los métodos de evaluación cualitativa empezó a incrementarse en la década de los sesenta, debido a que desde la comunidad educativa se comenzó a poner en tela de juicio que los test estandarizados de rendimiento proporcionasen toda la información que se precisa para comprobar lo aprendido por los alumnos. La evaluación cualitativa se caracteriza por una serie de elementos que la hacen idónea para una actividad como la que aquí se presenta. Permite evaluar efectos más a largo plazo, que son más significativos que los inmediatos y planificados. Se centra no tanto en los resultados del aprendizaje como conocimientos observables y medibles, sino como procesos de pensamiento, análisis e interpretación. La evaluación cualitativa, además, al centrarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje, captura la singularidad de las situaciones concretas, de los productos de la vida del aula. En síntesis, “la evaluación no puede versar únicamente sobre la contrastación aséptica de resultados con objetivos preestablecidos, observables y cuantificables”, explica Pérez Gómez (1989, pp. 429-430).

El motivo por el cual se ha optado por este tipo de evaluación cualitativa es que parece muy complicado evaluar de manera cuantitativa este tipo de aprendizaje y de producciones. Sin embargo, parecía coherente evaluarlas de algún modo, puesto que precisamente se trata de una evaluación útil, al ser de tipo formativo: el alumno ya habrá tenido la posibilidad de escribir una primera versión del producto textual, que corregirá

en función a unas indicaciones de clase, de modo que se le dará así la oportunidad de demostrar, verdaderamente, lo que ha aprendido. Además, al estar el proceso de aprendizaje basado en diferentes estadios, de lo más general a lo más concreto, también cabe esperar que a lo largo del proceso el alumno vaya mejorando, aprendiendo de sus propios errores.

Como procedimiento de evaluación, se utilizará la observación sistemática, para lo concerniente a la actitud y el trabajo en clase, tanto en las tareas de escritura como, sobre todo, en las de debate, y el análisis de producciones; en este caso, la versión final del cuento. De modo complementario, los instrumentos de evaluación con los que se contará como herramienta para calificar los estándares de aprendizaje serán la entrega del documento con el cuento y su “nota del editor”, donde presentará sus tareas en su versión final, y dos rúbricas de observación: una para el proceso de aprendizaje que se lleve a cabo en las sesiones de clase, y otra para la evaluación de la producción escrita. Dichas rúbricas pueden consultarse en el *Anexo II* del presente trabajo.

5. PREVISIÓN DE DIFICULTADES

Como toda propuesta didáctica, esta que aquí se presenta puede plantear determinados problemas o dificultades. Partir de una concienciación de las propias limitaciones hará que el docente esté preparado a afrontar los obstáculos que pueden surgir al llevar las actividades programadas a la realidad del aula.

Comenzando por la programación de actividades, se podría apuntar que siempre el tiempo parece correr más rápido en el aula. En todo caso, aunque a nivel teórico se pueden programar muchas actividades, al plantear las sesiones se ha tratado de hacer de un modo realista. Por eso, por ejemplo, se dedica poco tiempo a la lectura de modelos. Quizás esta sea una de las mayores limitaciones de esta propuesta: partiendo de la base de que cada alumno necesitará su tiempo para la lectura, también es posible que encontremos que el número de modelos textuales que aquí se proponen quede por debajo de las necesidades de nuestros alumnos. Contamos con que estos nunca han leído cuentos fantásticos hispanoamericanos, o al menos no con el objetivo de un análisis consciente de los mismos. Sin embargo, esta situación es muy variable: habrá alumnos que estén más habituados a la lectura, incluso quizás los habrá que dentro de sus lecturas de ocio estén acostumbrados a leer el género fantástico (pues hemos visto que se encuentra en boga dentro de la literatura juvenil). Lo ideal sería poder ofrecer al

alumnado el número de modelos que necesite, quizás ofreciendo una lista de lecturas a las que puedan acceder de forma autónoma. No obstante, esto también presentaría sus propias problemáticas: ¿son los alumnos de 4º de la ESO lo suficientemente maduros como para gestionar su aprendizaje y dedicar más tiempo a la lectura, de forma voluntaria, si así lo consideran necesario? Es más, ¿hasta qué punto ellos pueden saber cuándo han comprendido los caminos que recorre el género? Además, dar un grado tan alto de libertad supondría tener que sacar la lectura del tiempo de clase, y se perdería con ello la puesta en común de las conclusiones, uno de los fuertes de esta propuesta didáctica.

Igual que no todos nuestros alumnos serán iguales como lectores, también encontraremos esta heterogeneidad cuando se conviertan en escritores. En el desarrollo de actividades ya se ha tenido en cuenta esta limitación, y por eso se dará libertad para elegir el proceso creativo que se adapte mejor a ellos (no se pedirá en ningún caso que realicen un borrador si no lo creen necesario, y prefieren, por ejemplo, realizar esquemas o escribir varias versiones de su cuento). Sin embargo, aún con todo es esperable obtener productos literarios de calidades muy dispares. Esto no tiene por qué ser un impedimento, puesto que en esta propuesta, la escritura creativa no es solo fin, sino también medio; y si a través de ella los estudiantes aprenden el género y comienzan a introducirse en el mundo de la creación literaria, los objetivos se habrán conseguido, aunque sus relatos no sean demasiado imaginativos, por ejemplo.

Otro tipo de dificultades son las inherentes a este tipo de propuestas que incluyen una serie de pasos: si algunos alumnos faltan a alguna sesión, será complicado para ellos seguir las siguientes actividades. En todo caso, se ha tratado de incidir en lo más importante, las reglas del género, en diferentes sesiones, de modo que sean unos saberes que constantemente se estén reforzando.

Con respecto a los modelos textuales, es posible que para determinados alumnos presenten dificultades de comprensión, aunque esto dependerá en gran medida de los casos individuales. De manera general, quizás podría apuntarse, no como gran problema pero sí para ser tenido en cuenta, que los textos están escritos en español de América, y tal vez puedan aparecer expresiones o vocabulario desconocido para los alumnos; en todo caso, esto no parece un impedimento grave a la hora de comprender las dinámicas genéricas de los relatos.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha tratado de demostrar que la escritura creativa puede y debe tener un papel fundamental en los estudios literarios. Sin embargo, también se han visto las limitaciones que existen en el propio entorno educativo para que esto pueda llevarse a cabo.

Lo que se ha pretendido hacer ha sido encontrar un lugar en el que la escritura creativa esté bien integrada dentro de la didáctica de la Lengua y la Literatura. Se ha partido de la realidad del aula, en la que hay toda una serie de objetivos que conseguir y, sobre todo, de contenidos que impartir, lo que hace comprender los motivos principales por los que la escritura creativa ha sido relegada a actividades esporádicas y más bien relacionadas con el ocio. Aunque los cambios se están dando, se están produciendo muy lentamente, y es con esta realidad educativa con la que habrá que trabajar. Por eso, en este trabajo no se ha contemplado la escritura creativa como actividad idiosincrática, a modo de taller cuyo único objetivo es conseguir un producto literario de calidad. En esta propuesta, precisamente, la calidad literaria no es tan relevante: lo que de verdad importa es que la escritura, la creatividad y la imaginación se conviertan en caminos, en medios para el aprendizaje. La propuesta didáctica aquí desarrollada se ha centrado en el cuento fantástico, pero probablemente estos principios podrían aplicarse a la enseñanza de los géneros literarios en general, e incluso de otros contenidos literarios.

El hecho de que aquí se proponga la escritura como medio de conocimiento no significa que pierda su carácter de finalidad artística. Simplemente, encontramos ambas concepciones combinadas, actuando de manera complementaria e incluso retroalimentándose. Un mejor conocimiento de los géneros, adquirido a través de la lectura de modelos y verdaderamente aprendidos mediante la escritura, hará que los alumnos adquieran un saber mucho más significativo. Será un saber que no se base solo en contenidos, sino en habilidades y competencias que les sirvan a lo largo de su vida lectora. Además, en última instancia, la escritura dejará de ser una tarea costosa para quizás, poco a poco, convertirse en un acto tan natural como lo es para esos escritores que estudian en sus libros de texto.

Este trabajo presenta ciertas limitaciones. Habría sido interesante poder llevar la propuesta al aula, pues seguramente habría aportado otros puntos de vista y, sobre todo, ante la necesaria adaptación de la actividad a la diversidad de la clase, se habrían evidenciado sus puntos fuertes y sus puntos débiles. Sin embargo, la propuesta, aunque

no se haya puesto en práctica, ejemplifica bien lo que en este trabajo se buscaba defender: la lectura y escritura como metodologías para la adquisición de unos saberes que, tradicionalmente, se han presentado de formas mucho más tradicionales, principalmente a través de la lección magistral, mediante la enumeración de características, recursos y mecanismos del género literario en cuestión.

En todo caso, este trabajo podría suponer un punto de partida para elaborar diferentes propuestas didácticas que llevar al aula. Incluso podría plantearse programar la asignatura de modo que el estudio de los géneros y otros contenidos de los estudios literarios siguiesen estos métodos, siempre y cuando fuesen los adecuados para ellos. No se ha querido perder la perspectiva de que no existe ninguna metodología que sea ideal para impartir todo tipo de conocimientos. De lo que se trata es de aplicar todas estas novedades didácticas sin dejar de considerar la realidad del aula y del entorno educativo, y siempre seleccionándolas y adaptándolas a lo que realmente se quiere enseñar. Al fin y al cabo, ese es el objetivo último de la investigación en Didáctica: no rechazar lo anterior, sino contar con más recursos que, combinados, permitan llevar a cabo una mejor labor educativa. Por eso, en esta propuesta no se elimina la lección magistral participativa, sino que se le da un lugar y un orden en la secuenciación de actividades que se considera más apropiado que el que tiene tradicionalmente (punto de partida del conocimiento). Así, aunque este método se integre en una de las sesiones, las metodologías activas de la lectura, el debate y la escritura siguen siendo el centro de la propuesta y la base de las actuaciones a través de las que se adquieren los nuevos conocimientos.

En la propuesta didáctica que se ofrece en este trabajo a modo de ejemplificación de todas las ideas que se defienden, se ha decidido trabajar, tal y como se ha explicado y justificado, el género del cuento fantástico. Como conclusiones podemos extraer que es un género que facilita la programación de este tipo de actividades: los relatos literarios, poco explotados en educación, suponen, en primera instancia, una manera de solucionar el eterno debate entre el uso en clase de lecturas completas o fragmentadas. Lo mismo sucedería con la poesía, ciertos subgéneros teatrales o el ensayo literario, por ejemplo. Por otra parte, el trabajo con este género del cuento fantástico supone una puesta en valor de estos textos: si bien ya parece muy superada la idea de que el cuento es un género menos prestigioso, casi de carácter preparatorio previo a la escritura de novelas, parece que sigue encontrando reticencias para entrar a modo de lectura en las aulas. Esto aún sucede en mayor medida en el caso del género fantástico, que parece estar

ahora recuperándose, después de un largo periodo en el que las narrativas realistas habían vuelto a imponerse. El hecho de que este tipo de relatos se acerque más a las sagas más populares de la literatura juvenil no los hace menos dignos para la educación; precisamente, pueden ser una puerta de entrada para estos alumnos a la lectura de los grandes clásicos. No se debe olvidar que los cuentos escogidos han sido de dos autores canónicos dentro de la literatura en lengua hispana.

Con propuestas como la que aquí se ha desarrollado, se trata también de defender la confianza en las capacidades del alumnado. Muchas veces, se escuda la ausencia de este tipo de actividades en la falta de motivación o creatividad de los alumnos. Sin embargo, ¿no empeora la situación si, precisamente, se les priva de llevarlas a cabo, de ejercitarse en esta clase de habilidades? Se hace necesario salir de esta dinámica conformista y, ante todo, creer en que si se espera poco de los alumnos, probablemente estaremos cometiendo un error y poniendo límites al desarrollo de sus capacidades. Por eso se propone aquí la escritura de cuentos literarios, y también por ello se cree en la capacidad de extraer conclusiones de lecturas que, *a priori*, pueden no parecer sencillas –no hay que olvidar la fama de autor “difícil” que se ha creado en torno a Borges, por ejemplo–.

En síntesis, lo que se ha querido plasmar en este trabajo ha sido una concepción de los estudios literarios que vaya más allá de la lectura sistemática, la memorización de autores, títulos, fechas y listas de características y la elaboración de trabajos y redacciones de carácter meramente académico. La literatura es también creación, es el “síndrome de la hoja en blanco”, la lectura y crítica de textos de otros, la reflexión sobre la propia escritura. Por supuesto que si queremos que nuestros alumnos lleguen a tener una rica cultura general deberán conocer nombres como los de Jorge Luis Borges o Silvina Ocampo. Pero de nada servirá si, dentro de unos años, estos nombres apenas resuenan en un hueco de la memoria y, sin embargo, están perdiéndose las maravillas de sus obras literarias, porque no desarrollaron un verdadero gusto por la lectura durante su juventud. Puede que sea más importante contar con los recursos necesarios para comprender, en este caso, un cuento fantástico, que conocer un enorme listado de títulos. Será esto lo que les permita identificar una obra literaria de calidad, y por tanto, los convierta en ciudadanos que valoran las producciones literarias de su propia lengua. Y qué mejor para ello que ponerlos en la piel de aquellos que las crean. Qué mejor que convertirlos en escritores.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE ROMERO, J. M. (2003). Por qué, cómo y para qué: una (breve, modesta y particular) Teoría General del cuento. *Especulo*, 25. *Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. (8/12/2003). Disponible en línea en: <<https://webs.ucm.es/info/especulo/numero25/index.html>> [Última consulta: 31.4.2019].
- ALBERCA SERRANO, M. (1985). Aproximación didáctica al cuento moderno. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 8, 205-215. Disponible en línea en: <https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce08/cauce_08_010.pdf> [Última consulta: 28.4.2019].
- ALONSO, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 28, 51-66. Disponible en línea en: <<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7321/7663>> [Última consulta: 23.4.2019].
- ANDERSON IMBERT, E. (1979). *Teoría y técnica del cuento*. Buenos Aires: Marymar.
- BAQUERO GOYANES, M. (1988). *Qué es la novela, qué es el cuento*. Murcia: Cátedra Mariano Baquero Goyanes, Universidad de Murcia.
- BORGES, J.L. (1975). *El libro de Arena*. Barcelona: Debolsillo, 5ª ed., 2015.
- BOVIO, C. (31 de mayo de 2016). Cuento fantástico: 2P [Mensaje en un blog]. Disponible en línea en: <<https://campus.belgrano.ort.edu.ar/lengua/articulo/731569/cuento-fantasticoescritura-2p>> [Última consulta: 22.5.2019].
- BRIZ, E. (2003). Habilidades y competencias lingüísticas. En Mendoza Filloa, A. (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación, 175-216.
- CABRA L. F., CASTILLO L. M. Y CASTILLO L. A. (2016). *El cuento fantástico una estrategia didáctica para fortalecer la competencia interpretativa y la producción textual en los estudiantes del grado 4 de la institución educativa escuela normal superior sede 4 Dosquebradas Icononzo Tolima*. Trabajo de grado. Universidad de Tolima. Disponible en línea en: <<http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1923/1/EL%20CUENTO%20FANTA%CC%81STICO%20UNA%20ESTRATEGIA%20DIDA%CC%81CTICA.pdf>> [Última consulta: 4.5.2019].

- CASSANY, D. (1996). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY D., LUNA M. Y SANZ G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó. 14ª reimp., 2008.
- CARRILLO, M., PADILLA, J., ROSERO, T., Y VILLAGÓMEZ, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad. Revista de Educación*, 4 (2), 20-33.
- COLOMER, T (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En Lomas, C. (coord.), *La educación lingüística y literatura en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). Barcelona, ICE Universitat de Barcelona-Honsori. Disponible en línea en: <<http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/>> [Última consulta: 23.4.2019].
- CONDEMARÍN, G. (1985). Relaciones entre la lectura y la escritura en el desarrollo de la comprensión de la lectura. *Lectura y Vida*, 6, 4-11. Disponible en línea en: <<http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n2>> [Última consulta: 4.5.2019].
- CORRALES, J. L. (2001). Formación de profesorado en Creación Literaria: una necesidad. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 28, 67-79. Disponible en línea en: <<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7377/7697>> [Última consulta: 3.5.2019].
- CROS, A. (1996). La clase magistral. Aspectos discursivos y utilidad didáctica. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, 22-29
- DELMIRO COTO, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas*. Barcelona: Graó.
- DELMIRO COTO, B. (2001). La escritura en los aledaños de lo literario. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 28, 9-50. Disponible en línea en: <<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7320/7662>> [Última consulta: 24.4.2019].
- DUEÑAS LORENTE, J. D. (2015). Traducción y tendencias recientes en la Literatura Infantil y Juvenil española. *Perspectivas multifacéticas en el universo de la*

- literatura infantil y juvenil*, *MediAzioni*, 17. Disponible en línea en: <http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it/images/stories/PDF_folder/document-pdf/n.17-2015/ducas.pdf> [Última consulta: 8.6.2019].
- EGUINOVA, A. E. (1999). Didáctica de la literatura, proceso comunicativo. *Colección Pedagógica Universitaria*, 31. Ciudad de México: Universidad veracruzana. Disponible en línea en: <https://www.uv.mx/cpue/coleccion/catalogo_autor.html> [Última consulta: 30.4.2019].
- GALERA NOGUERA, F. (2011). La lectoescritura: métodos y procesos. En Ruiz Bikandi, U. (coord.), *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*. Barcelona:Garó, 217-261.
- GONZ, M. D. (1986). El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 9, 195-208. Disponible en línea en: <https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce09/cauce_09_010.pdf> [Última consulta: 23.4.2019].
- HERRERO CECILIA, J. (2000). *Estética y pragmática del relato fantástico: Las estrategias narrativas y la cooperación interpretativa del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. El cuento literario. Nivel medio. *WikiDidáctica*. Disponible en línea en: <http://recursostic.educacion.es/multidisciplinar/wikididactica/index.php/El_cuento_literario._Nivel_medio#Pr.C3.A1cticas_innovadoras> [Última consulta: 22.5.2019].
- LÓPEZ VALERO, A. y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2001). De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género narrativo. *Contextos educativos*, 4, 241-250. Disponible en línea en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209698>> [Última consulta: 24.4.2019].
- MERINO, J.M. (23 de enero de 2002). Homo narrans. En *El País*. Disponible en línea en: <https://elpais.com/diario/2002/01/19/babelia/1011401421_850215.html> [Última consulta: 27.6.2019].

- MILIAN, M. (2011). La enseñanza de la composición escrita. En Ruiz Bikandi, U. (coord.), *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*. Barcelona:Garó, 121-138.
- MORELL MOLL, T. (2004). *La interacción en la clase magistral*. Universidad de Alicante.
- NARANJO PEREIRA, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, vol. 33, 2, 153-170 , Universidad de Costa Rica. Disponible en línea en: <<http://www.reDALYC.org/articulo.oa?id=44012058010>> [Última consulta: 3.5.2019].
- OCAMPO, S. (2000). *Cuentos difíciles: Antología*. Buenos Aires: Colihue.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). Modelos contemporáneos de evaluación. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal, 6ª ed., 2008, pp. 426-449. Disponible en línea en: <<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=dYU5ZVpQC&oi=fnd&pg=PA426&dq=evaluaci%C3%B3n+cualitativa+y+cuantitativa&ots=KW0ERLRNqH&sig=z0HJPbjaJAQKKGGHMPfKruP3mrk#v=onepage&q&f=false>> [Última consulta: 2.7.2019].
- ROAS, D. (2011). *Tras los límites de lo real. Una definición de lo fantástico*. Madrid: Páginas de Espuma.
- RODARI, G. (1973). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Barcelona: Ediciones del Bronce. 8ª ed., 2002.
- RODRÍGUEZ PALMERO, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3, 1, 29-50.
- RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, C. J. (2015). *Ambientes de aprendizaje colaborativo en comunidades artístico-pedagógicas*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Acceso abierto en TDR.
- SÁNCHEZ-ENCISO, J. (1985). *Los talleres literarios: una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona: Montesinos.

- SANJUÁN ÁLVAREZ, M. Y SENÍS FERNÁNDEZ, J. (2017). Literatura e identidad. Experiencias de lectura literaria en la infancia y adolescencia de cinco escritores españoles contemporáneos. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y escritura*, 15. Disponible en línea en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5971455>> [Última consulta: 8.6.2019].
- SANZ PASTOR, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela* 59, 5-23. Disponible en línea en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/59.htm> [Última consulta: 22.4.2019].
- TAPIA, J. A. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- VALDEZ, D. (2003). *El arte de escribir cuentos: apuntes para una didáctica de la narrativa breve*. Santo Domingo, República Dominicana: Manati. Disponible en línea en: <https://books.google.es/books/about/El_arte_de_escribir_cuentos.html?id=hw20NZrNWl4C&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false> [Última consulta: 3.5.2019].
- VAN DIJK, T. A. (1999). La pragmática de la comunicación literaria. En T. A. Van Dijk [et al.], *Pragmática de la comunicación literaria*, 171-194. Madrid: Arco/Libros.
- VAN DIJK, T. A. (1999). *Discurso y literatura: nuevos planteamientos sobre el análisis de los géneros literarios*. Madrid: Visor.
- YÁÑIZ, C. y VILLARDÓN, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: ICE de la UD. Cuadernos monográficos del ICE, 12.
- ZAYAS, F. (9 de mayo de 2010). El cuento fantástico [Mensaje en un blog]. Disponible en línea en: <<http://www.tinglado.net/?id=el-cuento-fantastico&page=1>> [Última consulta: 22.5.2019].

ANEXOS

ANEXO I

“La sogá”, de Silvina Ocampo (1977)

A Toñito López le gustaban los juegos peligrosos: subir por la escalera de mano del tanque de agua, tirarse por el tragaluz del techo de la casa, encender papeles en la chimenea. Estos juegos lo entretuvieron hasta que descubrió la sogá, la sogá vieja que servía otrora para atar los baúles, para subir los baldes del fondo del aljibe y, en definitiva, para cualquier cosa; sí, los juegos lo entretuvieron hasta que la sogá cayó en sus manos. Todo un año, de su vida de siete años, Toñito había esperado que le dieran la sogá; ahora podía hacer con ella lo que quisiera. Primeramente hizo una hamaca colgada de un árbol, después un arnés para el caballo, después una liana para bajar de los árboles, después un salvavidas, después una horca para los reos, después un pasamanos, finalmente una serpiente. Tirándola con fuerza hacia delante, la sogá se retorció y se volvía con la cabeza hacia atrás, con ímpetu, como dispuesta a morder. A veces subía detrás de Toñito las escaleras, trepaba a los árboles, se acurrucaba en los bancos. Toñito siempre tenía cuidado de evitar que la sogá lo tocara; era parte del juego. Yo lo vi llamar a la sogá, como quien llama a un perro, y la sogá se le acercaba, a regañadientes, al principio, luego, poco a poco, obedientemente.

Con tanta maestría Toñito lanzaba la sogá y le daba aquel movimiento de serpiente maligna y retorcida que los dos hubieran podido trabajar en un circo. Nadie le decía: “Toñito, no juegues con la sogá, que es peligroso.”

La sogá parecía tranquila cuando dormía sobre la mesa o en el suelo. Nadie la hubiera creído capaz de ahorcar a nadie. Con el tiempo se volvió más flexible y oscura, casi verde y, por último, un poco viscosa y desagradable, en mi opinión. El gato no se le acercaba y a veces, por las mañanas, entre sus nudos, se demoraban sapos extasiados. Habitualmente, Toñito la acariciaba antes de echarla al aire, como los discóbolos o lanzadores de jabalinas, ya no necesitaba prestar atención a sus movimientos: sola, se hubiera dicho, la sogá saltaba de sus manos para lanzarse hacia delante, para retorcerse mejor.

Si alguien le pedía: "Toñito, préstame la sogá, el muchacho invariablemente contestaba: "No, no y no".

A la sogá ya le había salido una lengüita, en el sito de la cabeza, que era algo aplastada, con barba; su cola, deshilachada, parecía de dragón.

Toñito quiso ahorcar un gato con la sogá. La sogá se rehusó. Era buena cuando quería ser desobediente.

¿Una sogá, de qué se alimenta? ¡Hay tantas en el mundo! En los barcos, en las casas, en las tiendas, en los museos, en todas partes... Toñito decidió que era herbívora; le dio pasto y le dio agua. La bautizó con el nombre Prímula. Cuando lanzaba la sogá, a cada movimiento, decía: “Prímula, vamos Prímula.” Y Prímula obedecía.

Toñito tomó la costumbre de dormir con Prímula en la cama, con la precaución de colocarle la cabecita sobre la almohada y la cola bien abajo, entre las cobijas. Una tarde de diciembre, el sol, como una bola de fuego, brillaba en el horizonte, de modo que todo el mundo lo miraba comparándolo con la luna, hasta el mismo Toñito, cuando lanzaba la sogá. Aquella vez la sogá volvió hacia atrás con la energía de siempre y Toñito no retrocedió. La cabeza de Prímula le golpeó el pecho y le clavó la lengua a través de la blusa.

Así murió Toñito. Yo lo vi, tendido, con los ojos abiertos. La sogá, con el flequillo despeinado, enroscada junto a él, lo velaba.

“El libro de arena”, de Jorge Luis Borges (1975)

... *thy rope of sands...*
George Herbert (1593-1623)

La línea consta de un número infinito de puntos; el plano, de un número infinito de líneas; el volumen, de un número infinito de planos; el hipervolumen, de un número infinito de volúmenes... No, decididamente no es éste, *more geométrico*, el mejor modo de iniciar mi relato. Afirmar que es verídico es ahora una convención de todo relato fantástico; el mío, sin embargo, *es verídico*.

Yo vivo solo, en un cuarto piso de la calle Belgrano. Hará unos meses, al atardecer, oí un golpe en la puerta. Abrí y entró un desconocido. Era un hombre alto, de rasgos desdibujados. Acaso mi miopía los vio así. Todo su aspecto era de pobreza decente. Estaba de gris y traía una valija gris en la mano. En seguida sentí que era extranjero. Al principio lo creí viejo; luego advertí que me había engañado su escaso

pelo rubio, casi blanco, a la manera escandinava. En el curso de nuestra conversación, que no duraría una hora, supe que procedía de las Orcadas.

Le señalé una silla. El hombre tardó un rato en hablar. Exhalaba melancolía, como yo ahora.

—Vendo biblias —me dijo.

No sin pedantería le contesté:

—En esta casa hay algunas biblias inglesas, incluso la primera, la de John Wiclif. Tengo asimismo la de Cipriano de Valera, la de Lutero, que literariamente es la peor, y un ejemplar latino de la Vulgata. Como usted ve, no son precisamente biblias lo que me falta.

Al cabo de un silencio me contestó.

—No sólo vendo biblias. Puedo mostrarle un libro sagrado que tal vez le interese. Lo adquiriré en los confines de Bikanir.

Abrió la valija y lo dejó sobre la mesa. Era un volumen en octavo, encuadernado en tela. Sin duda había pasado por muchas manos. Lo examiné; su inusitado peso me sorprendió. En el lomo decía *Holy Writ* y abajo *Bombay*.

—Será del siglo XIX —observé.

—No sé. No lo he sabido nunca —fue la respuesta. Lo abrí al azar. Los caracteres me eran extraños. Las páginas, que me parecieron gastadas y de pobre tipografía, estaban impresas a dos columnas a la manera de una biblia. El texto era apretado y estaba ordenado en versículos. En el ángulo superior de las páginas había cifras arábigas. Me llamó la atención que la página par llevara el número (digamos) 40.514 y la impar, la siguiente, 999. La volví; el dorso estaba numerado con ocho cifras. Llevaba una pequeña ilustración, como es de uso en los diccionarios: un ancla dibujada a la pluma, como por la torpe mano de un niño.

Fue entonces que el desconocido me dijo:

—Mírela bien. Ya no la verá nunca más.

Había una amenaza en la afirmación, pero no en la voz. Me fijé en el lugar y cerré el volumen. Inmediatamente lo abrí. En vano busqué la figura del ancla, hoja tras hoja. Para ocultar mi desconcierto, le dije:

—Se trata de una versión de la Escritura en alguna lengua indostánica, ¿no es verdad?

—No —me replicó.

Luego bajó la voz como para confiarme un secreto:

—Lo adquiriré en un pueblo de la llanura, a cambio de unas rupias y de la *Biblia*. Su poseedor no sabía leer. Sospecho que en el Libro de los Libros vio un amuleto. Era de la casta más baja; la gente no podía pisar su sombra, sin contaminación. Me dijo que su libro se llamaba *El libro de arena*, porque ni el libro ni la arena tienen ni principio ni fin.

Me pidió que buscara la primera hoja.

Apoyé la mano izquierda sobre la portada y abrí con el dedo pulgar casi pegado al índice. Todo fue inútil: siempre se interponían varias hojas entre la portada y la mano. Era como si brotaran del libro.

—Ahora busque el final.

También fracasé; apenas logré balbucear con una voz que no era la mía:

—Esto no puede ser.

Siempre en voz baja el vendedor de biblias me dijo:

—No puede ser, pero es. El número de páginas de este libro es exactamente infinito. Ninguna es la primera; ninguna, la última. No sé por qué están numeradas de ese modo arbitrario. Acaso para dar a entender que los términos de una serie infinita admiten cualquier número.

Después, como si pensara en voz alta:

—Si el espacio es infinito estamos en cualquier punto del espacio. Si el tiempo es infinito estamos en cualquier punto del tiempo.

Sus consideraciones me irritaron. Le pregunté:

—¿Usted es religioso, sin duda?

—Sí, soy presbiteriano. Mi conciencia está clara. Estoy seguro de no haber estafado al nativo cuando le di la Palabra del Señor a trueque de su libro diabólico.

Le aseguré que nada tenía que reprocharse, y le pregunté si estaba de paso por estas tierras. Me respondió que dentro de unos días pensaba regresar a su patria. Fue entonces cuando supe que era escocés, de las islas Orcadas. Le dije que a Escocia yo la quería personalmente por el amor de Stevenson y de Hume.

—Y de Robbie Burns —corrigió.

Mientras hablábamos yo seguía explorando el libro infinito. Con falsa indiferencia le pregunté:

—¿Usted se propone ofrecer este curioso espécimen al Museo Británico?

—No. Se lo ofrezco a usted —me replicó, y fijó una suma elevada.

Le respondí, con toda verdad, que esa suma era inaccesible para mí y me quedé pensando. Al cabo de unos pocos minutos había urdido mi plan.

—Le propongo un canje —le dije—. Usted obtuvo este volumen por unas rupias y por la Escritura Sagrada; yo le ofrezco el monto de mi jubilación, que acabo de cobrar, y la Biblia de Wiclif en letra gótica. La heredé de mis padres.

—*A black letter Wiclif!* —murmuró.

Fui a mi dormitorio y le traje el dinero y el libro. Volvió las hojas y estudió la carátula con fervor de bibliófilo.

—Trato hecho —me dijo.

Me asombró que no regateara. Sólo después comprendería que había entrado en mi casa con la decisión de vender el libro. No contó los billetes, y los guardó.

Hablamos de la India, de las Orcadas y de los jarls noruegos que las rigieron. Era de noche cuando el hombre se fue. No he vuelto a verlo ni sé su nombre.

Pensé guardar *El libro de arena* en el hueco que había dejado el Wiclif, pero opté al fin por esconderlo detrás de unos volúmenes descabalados de *Las mil y una noches*.

Me acosté y no dormí. A las tres o cuatro de la mañana prendí la luz. Busqué el libro imposible, y volví las hojas. En una de ellas vi grabada una máscara. El ángulo llevaba una cifra, ya no sé cuál, elevada a la novena potencia.

No mostré a nadie mi tesoro. A la dicha de poseerlo se agregó el temor de que lo robaran, y después el recelo de que no fuera verdaderamente infinito. Esas dos inquietudes agravaron mi ya vieja misantropía. Me quedaban unos amigos; dejé de verlos. Prisionero del Libro, casi no me asomaba a la calle. Examiné con una lupa el gastado lomo y las tapas, y rechacé la posibilidad de algún artificio. Comprobé que las pequeñas ilustraciones distaban dos mil páginas una de otra. Las fui anotando en una libreta alfabética, que no tardé en llenar. Nunca se repitieron. De noche, en los escasos intervalos que me concedía el insomnio, soñaba con el libro.

Declinaba el verano, y comprendí que el libro era monstruoso. De nada me sirvió considerar que no menos monstruoso era yo, que lo percibía con ojos y lo palpaba con diez dedos con uñas. Sentí que era un objeto de pesadilla, una cosa obscena que infamaba y corrompía la realidad.

Pensé en el fuego, pero temí que la combustión de un libro infinito fuera parejamente infinita y sofocara de humo al planeta.

Recordé haber leído que el mejor lugar para ocultar una hoja es un bosque. Antes de jubilarme trabajaba en la Biblioteca Nacional, que guarda novecientos mil libros; sé que a mano derecha del vestíbulo una escalera curva se hunde en el sótano, donde están los periódicos y los mapas. Aproveché un descuido de los empleados para perder *El libro de arena* en uno de los húmedos anaqueles. Traté de no fijarme a qué altura ni a qué distancia de la puerta.

Siento un poco de alivio, pero no quiero ni pasar por la calle México.

“El disco”, de Jorge Luis Borges (1975)

Soy leñador. El nombre no importa. La choza en que nací y en la que pronto habré de morir queda al borde del bosque. Del bosque dicen que se alarga hasta el mar que rodea toda la tierra y por el que andan casas de madera iguales a la mía. No sé; nunca lo he visto. Tampoco he visto el otro lado del bosque. Mi hermano mayor, cuando éramos chicos, me hizo jurar que entre los dos talaríamos todo el bosque hasta que no quedara un solo árbol. Mi hermano ha muerto y ahora es otra cosa la que busco y seguiré buscando. Hacia el poniente corre un riacho en el que sé pescar con la mano. En el bosque hay lobos, pero los lobos no me arredran y mi hacha nunca me fue infiel. No he llevado la cuenta de mis años. Sé que son muchos. Mis ojos ya no ven. En la aldea, a la que ya no voy porque me perdería, tengo fama de avaro pero ¿qué puede haber juntado un leñador del bosque?

Cierro la puerta de mi casa con una piedra para que la nieve no entre. Una tarde oí pasos trabajosos y luego un golpe. Abrí y entró un desconocido. Era un hombre alto y viejo, envuelto en una manta raída. Le cruzaba la cara una cicatriz. Los años parecían haberle dado más autoridad que flaqueza, pero noté que le costaba andar sin el apoyo del bastón. Cambiamos unas palabras que no recuerdo. Al fin dijo:

—No tengo hogar y duermo donde puedo. He recorrido toda Sajonia.

Esas palabras convenían a su vejez. Mi padre siempre hablaba de Sajonia; ahora la gente dice Inglaterra.

Yo tenía pan y pescado. No hablamos durante la comida. Empezó a llover. Con unos cueros le armé una yacija en el suelo de tierra, donde murió mi hermano. Al llegar la noche dormimos.

Clareaba el día cuando salimos de la casa. La lluvia había cesado y la tierra estaba cubierta de nieve nueva. Se le cayó el bastón y me ordenó que lo levantara.

—¿Por qué he de obedecerte? —le dije.

—Porque soy un rey—contestó.

Lo creí loco. Recogí el bastón y se lo di.

Habló con una voz distinta.

—Soy rey de los Secgens. Muchas veces los llevé a la victoria en la dura batalla, pero en la hora del destino perdí mi reino. Mi nombre es Isern y soy de la estirpe de Odín.

—Yo no venero a Odín—le contesté—. Yo venero a Cristo.

Como si no me oyera continuó:

—Ando por los caminos del destierro pero aún soy el rey porque tengo el disco. ¿Quieres verlo?

Abrió la palma de la mano que era huesuda. No había nada en la mano. Estaba vacía. Fue sólo entonces que advertí que siempre la había tenido cerrada.

Dijo, mirándome con fijeza:

—Puedes tocarlo.

Ya con algún recelo puse la punta de los dedos sobre la palma. Sentí una cosa fría y vi un brillo. La mano se cerró bruscamente. No dije nada. El otro continuó con paciencia como si hablara con un niño:

—Es el disco de Odín. Tiene un solo lado. En la tierra no hay otra cosa que tenga un solo lado. Mientras esté en mi mano seré el rey.

—¿Es de oro? —le dije.

—No sé. Es el disco de Odín y tiene un solo lado.

Entonces yo sentí la codicia de poseer el disco. Si fuera mío, lo podría vender por una barra de oro y sería un rey. Le dije al vagabundo que aún odio:

—En la choza tengo escondido un cofre de monedas. Son de oro y brillan como el hacha. Si me das el disco de Odín, yo te doy el cofre.

Dijo tercamente:

—No quiero.

—Entonces —dije— puedes proseguir tu camino.

Me dio la espalda. Un hachazo en la nuca bastó y sobró para que vacilara y cayera, pero al caer abrió la mano y en el aire vi el brillo. Marqué bien el lugar con el hacha y arrastré el muerto hasta el arroyo que estaba muy crecido. Ahí lo tiré.

Al volver a mi casa busqué el disco. No lo encontré. Hace años que sigo buscando.

ANEXO II

	4 EXCELENTE	3 CUMPLE LAS EXPECTATIVAS	2 ACEPTABLE	1 MEJORABLE, INSUFICIENTE	Observaciones
<p>LECTURA Y COMPRESIÓN DE LOS MODELOS TEXTUALES</p> <p><i>Est.LE.4.4.1.</i> <i>Est.LE.2.1.1.</i> <i>Est.LE.2.1.4.</i></p>	<p>Comprende a la perfección la historia de los cuentos y es capaz de señalar la mayoría de los elementos que presentan en común, de lo que deduce que estos son característicos del género.</p>	<p>Comprende el sentido global de los textos, en cuanto a su contenido, y detecta similitudes que se configuran como algunos de los rasgos fundamentales del cuento fantástico.</p>	<p>Tiene dificultades para comprender los textos, pero busca recursos para llegar a hacerlo. Su análisis de las reglas genéricas es pobre.</p>	<p>No comprende el contenido de los cuentos ni parece mostrar interés por hacerlo; no resuelve las dudas. No es capaz de ninguna estrategia del género.</p>	
<p>INTERCAMBIO ORAL DE IDEAS Y CONCLUSIONES</p> <p><i>Est.LE.4.3.1.</i> <i>Est.LE.4.3.2.</i> <i>Est.LE.1.3.1.</i> <i>Est.LE.1.5.1.</i> <i>Est.LE.1.6.5.</i></p>	<p>Escucha y expone oralmente, de manera ordenada y coherente, las ideas extraídas de la lectura de textos modelo y de los compañeros, llegando a conclusiones correctas y útiles para la actividad.</p>	<p>Realiza aportaciones valiosas al debate sobre los cuentos leídos y participa del desarrollo de argumentos de sus compañeros, compartiendo ideas que se acercan a la realidad del género.</p>	<p>Atiende a las intervenciones de los compañeros, siguiendo el debate y participando de vez en cuando para mostrar su acuerdo o desacuerdo, aportando de vez en cuando ideas propias</p>	<p>Apenas sigue las comunicaciones orales de la clase y su participación activa es escasa o nula.</p>	

<p>ESCRITURA DEL CUENTO SIGUIENDO EL MODELO GENÉRICO</p> <p><i>Est.LE.4.5.1.</i> <i>Est.LE.2.6.2.</i> <i>Est.LE.4.4.2</i></p>	<p>Escribe un cuento siguiendo todas las reglas del género, inducidas de la lectura de los modelos textuales aportados, copiando las estrategias pero no el argumento, que es original y creativo.</p>	<p>Escribe un cuento siguiendo las reglas básicas del género, a través de la copia de estructuras presentes en los modelos leídos.</p>	<p>Escribe un cuento que puede adscribirse, aunque sin demasiada claridad, al género del relato fantástico. Los modelos se copian de modo más bien superficial.</p>	<p>En la escritura del cuento, no aplica ninguna de las ideas extraídas de los modelos, de modo que la historia se presenta incoherente y alejada del objetivo central de la actividad.</p>	
<p>AUTOEVALUACIÓN Y MEJORA DE LAS PRODUCCIONES ESCRITAS</p> <p><i>Est.LE.2.5.5.</i> <i>Est.LE.2.5.6.</i> <i>Est.LE.3.7.1</i></p>	<p>Es capaz de detectar los fallos de su propia producción gracias a los nuevos conocimientos adquiridos y de corregirla y mejorarla para obtener un relato de calidad literaria y que se ajusta al género.</p>	<p>A partir de los nuevos conocimientos adquiridos, puede mejorar determinados elementos de su propia producción, adaptándola mejor a las reglas del género breve fantástico.</p>	<p>Los nuevos saberes le permiten llevar a cabo una reflexión metaliteraria, que puede suponer una cierta mejora, aunque no llegue a significar una modificación profunda de la creación.</p>	<p>No es capaz de mejorar su producción literaria con los nuevos planteamientos teóricos sobre el género como herramienta, de modo que esta no es modificada, en ningún elemento relevante.</p>	
<p>MOTIVACIÓN</p> <p><i>Est.LE.4.5.2.</i></p>	<p>Muestra interés y entusiasmo por la materia; le preocupa la calidad literaria de su obra y su adecuación al género.</p>	<p>Se esfuerza por llevar a cabo la actividad y trabaja en conocer el género y mejorar en la medida de lo posible su producción.</p>	<p>Cumple con las tareas que se plantean con una actitud suficientemente activa.</p>	<p>No se interesa por la actividad y no realiza, o no de manera adecuada, las tareas que se proponen.</p>	

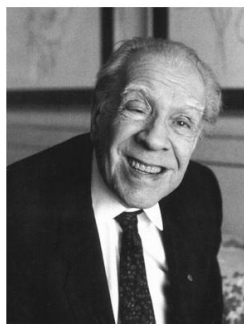
	4 EXCELENTE	3 CUMPLE LAS EXPECTATIVAS	2 ACEPTABLE	1 MEJORABLE, INSUFICIENTE	Observaciones
COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUAL <i>Est.LE.2.6.3.</i>	Las producciones presentan una absoluta coherencia y cohesión, conseguida a través del uso de recursos lingüísticos pertinentes.	El nivel de coherencia y cohesión textuales son correctos y permiten una fácil interpretación de los textos.	Los niveles de coherencia y cohesión son en la mayor parte de los casos suficientes para una comprensión adecuada del producto textual de manera global.	Presenta problemas de coherencia y cohesión, al plantearse como un texto desordenado y no utilizar los elementos lingüísticos requeridos, de modo que dificulta la comprensión del texto.	
ESTILO Y LENGUAJE. RIQUEZA DE VOCABULARIO <i>Est.LE.2.7.2.</i>	Presenta riqueza léxica, integrada junto con un uso correcto del lenguaje formal requerido en este tipo de producciones. En el texto literario, se alcanza una calidad estética.	El estilo y el lenguaje son los adecuados para las diferentes tipologías textuales y presenta un buen uso de los recursos literarios así como del vocabulario.	El estilo y el lenguaje, así como el uso de vocabulario, son los adecuados en la mayor parte del texto; si bien todavía se detectan ciertas incoherencias en el registro y la expresión.	El estilo utilizado no es el adecuado para los tipos de texto, ni tampoco el vocabulario es lo suficientemente rico para crear textos de calidad aceptable.	

<p>CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA 7 <i>Est.LE.2.6.2.</i></p>	<p>Presenta un uso correcto de la ortografía y de los signos de puntuación.</p>	<p>Apenas existen errores ortográficos y en el uso de la puntuación, y en ningún caso son graves.</p>	<p>Existen algunos errores en el uso de la ortografía y el sistema de puntuación, pero no son lo suficientemente graves como para dificultar la comprensión del texto</p>	<p>Hay errores ortográficos graves y, junto con el mal uso del sistema de puntuación, queda dificultada la buena comprensión del texto.</p>	
<p>CREATIVIDAD E IMAGINACIÓN 7 <i>Est.LE.2.7.3.</i></p>	<p>La escritura destaca por un enorme grado de creatividad y originalidad.</p>	<p>La creación textual es bastante imaginativa, aunque no llega a desplegar todo su potencial.</p>	<p>Existe cierta creatividad, pero el texto todavía está muy apegado a los modelos o reglas aportados.</p>	<p>El nivel de creatividad e imaginación de la escritura son insuficientes para la tipología textual.</p>	
<p>ADECUACIÓN AL GÉNERO NARRATIVO <i>Est.LE.2.6.2.</i></p>					
<p>TÍTULO</p>	<p>Llamativo y creativo.</p>	<p>Bastante adecuado.</p>	<p>Suficientemente adecuado.</p>	<p>Mejorable.</p>	
<p>ESTRUCTURA</p>	<p>Clara y bien construida, de modo que contribuye a crear el suspense.</p>	<p>Aparecen las partes fundamentales de la estructura.</p>	<p>La estructura no parece lo suficientemente clara, pero se intuye su planteamiento en la historia.</p>	<p>No existe un planteamiento de la estructura típica del cuento.</p>	

VOZ NARRATIVA	Es coherente y está bien trabajada, aportando la información clave para construir el desarrollo del hecho fantástico.	La voz narrativa es coherente, aunque no está demasiado desarrollada. Sigue las premisas del género.	Aunque hay ciertas incoherencias en la voz narrativa, estas no dificultan la buena comprensión de la historia.	La voz del narrador es incoherente, no está bien construida y no llega a aportar la necesaria construcción de lo fantástico.	
PERSONAJES	Los personajes son interesantes, llamativos y originales, y están bien contruidos a lo largo del relato.	Los personajes que aparecen son los adecuados para el desarrollo del hecho fantástico.	A pesar de que aparecen los personajes, estos quedan diluidos por cierta falta de desarrollo.	Los personajes aparecen apenas mencionados y sin desarrollarse, lo que los hace más bien planos.	
CREACIÓN DE AMBIENTES	Queda bien construida y desarrollada la creación de un ambiente cotidiano que acoja el hecho fantástico.	Aparece la creación de ambientes cotidianos para albergar lo fantástico.	El ambiente en el que sucederá el hecho fantástico podría haberse desarrollado en mayor medida.	No se atiende lo suficiente al desarrollo del ambiente cotidiano, propio de la literatura fantástica.	
ELEMENTO FANTÁSTICO	El elemento fantástico se presenta de forma atractiva al lector y está construido con originalidad y bien integrado en la historia.	El elemento fantástico aparece en el relato y su integración en la narración de los sucesos es coherente.	Podría desarrollarse más la construcción e integración del elemento fantástico en la historia.	El elemento fantástico no está bien construido, no cuenta con un papel lo suficientemente relevante en el relato.	



Presentación de autores



Jorge Luis Borges
(1899-1986)



Silvina Ocampo
(1903-1993)

El cuento literario

Es importante entender que el cuento literario :

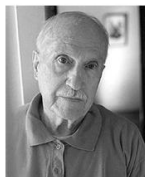
- **No es** lo mismo que el *cuento tradicional*, puesto que no es oral y se concibe para ser leído, no contado. El cuento literario es siempre escrito, y no surge hasta el siglo XIX.
- **No es** un *argumento o una preparación para una futura novela*. Son géneros independientes.



Definiciones

- Diccionario de la **RAE**: narración breve de ficción.

- **Edgar Allan Poe**: El cuento se caracteriza por la unidad de impresión. Cada palabra está calculada para crear el efecto deseado, desde la primera frase. Hay que cuidar los principios y los finales.



- **Anderson Imbert**: El cuento es una narración breve. Incide en la necesidad de mantener el suspense en un espacio reducido y en el desenlace estéticamente satisfactorio.



El *problema* de la extensión

- **No debe superar, según los críticos, las 15000 palabras.** Todo lo que supere esta medida, ya se consideraría una novela corta.
- Según Poe:
 - ✓ **La lectura** de un cuento ideal nos llevaría **entre media hora y dos horas.**
 - ✓ **No hay que extenderse ni alargarse, sobran digresiones y segundas tramas.**

Cuento	Extensión (palabras)	Cuento	Extensión (palabras)
<i>El libro de arena</i>	1391	<i>Cuento de Alumno A</i>	
<i>El disco</i>	700	<i>Cuento de Alumno B</i>	
<i>La sogá</i>	605	<i>Cuento de Alumno C</i>	



Solución: El *efecto* del cuento

- Poe: el cuento cumple el principio del ***efecto único***.
- Baquero Goyanes: el cuento suele ***herir la sensibilidad de un golpe***.
- **Julio Cortázar:** el cuento se compara con el ***knock out*** con el que se ganan los combates de boxeo.



Elementos del cuento fantástico



La soga



El libro de arena



El disco

TEMAS

EL OBJETO IMPOSIBLE (ELEMENTO FANTÁSTICO)

Otros temas:

- Un personaje normal con alguna característica no explicable en la realidad.
- Un personaje vive una situación extraña o no puede distinguirla de lo real.
- El personaje encuentra su ámbito ocupado por un usurpador (*tema del doble*).
- La realidad es creada por el sueño.
- Un personaje sufre una metamorfosis

Tiempo y espacio: creación de ambientes

- **Comunes y corrientes**
- Pueden concretarse o ser indefinidos, pero en ningún caso se traslada la historia a un mundo mágico (en ese caso, estaríamos ante un *cuento maravilloso*)

- *El libro de arena:*
la casa de un jubilado, la Biblioteca Nacional de México
- *El disco:*
la cabaña de un leñador, el bosque
- Cuento de Alumno B:

Personajes

- **Comunes y corrientes**
- **No hay personajes secundarios**
- Reaccionan de manera especial ante el hecho fantástico.

Cuento	Personajes
El libro de arena	2 (vendedor de libros y jubilado)
El disco	2 (leñador y anciano)
La sogá	1 (niño)

Cuento	Personajes
Cuento de Alumno A	
Cuento de Alumno B	
Cuento de Alumno C	

El cuento fantástico: CLAVES

1. LA INTRUSIÓN DE LO FANTÁSTICO EN LO COTIDIANO

- *La sogá:*
niño que juega con una cuerda > la cuerda cobra vida y lo mata
- *El disco:*
un anciano llega a casa de un leñador solitario > posee un disco con un solo lado
- Cuento de Alumno A:

El cuento fantástico: CLAVES

2. LA AMBIGÜEDAD: *¿Realidad o sueño? ¿Verdad o ficción?* *¿Las cosas suceden realmente o son imaginadas por un personaje?*

Este efecto se consigue mediante la
voz de la narración.

Voz del narrador

- Puede coincidir con la del protagonista (los relatos de Borges), o bien ser un narrador en tercera persona (*La sogá*).
- Lo imprescindible es que **reproduce la historia de modo que se crea la incertidumbre**.

- *La sogá*: "La sogá parecía tranquila cuando dormía sobre la mesa o en el suelo. Nadie la hubiera creído capaz de ahorcar a nadie. Con el tiempo se volvió más flexible y oscura, casi verde y, por último, un poco viscosa y desagradable, en mi opinión."
- *El libro de arena*: "Afirmar que es verídico es ahora una convención de todo relato fantástico; el mío, sin embargo, es verídico."
- Cuento de Alumno C: