

Ángel Gregorio Cano Vela
Antonia María Ortiz Ballesteros
(coords.)

Formar y transformar:
Lengua castellana
y Literatura
en ESO y Bachillerato

Propuestas para el aula

Colección Universidad

Título: *Formar y transformar: Lengua castellana y Literatura en ESO y Bachillerato. Propuestas para el aula*

Primera edición: julio de 2019

© Ángel Gregorio Cano Vela, Antonia María Ortiz Ballesteros (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-17667-61-0
Depósito legal: B. 16.983-2019

Diseño y producción: Ediciones Octaedro
Impresión: Masquelibros

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

Presentación	9
------------------------	---

Parte I

BASES Y FUNDAMENTOS: LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y LA EDUCACIÓN LITERARIA

1. El taller de escritura creativa en el aula de Secundaria	15
JOSÉ VICENTE SALIDO LÓPEZ	
2. Escribir con argumentos. La escritura funcional en el aula de ESO y Bachillerato	31
ÁNGEL GREGORIO CANO VELA	
3. El conocimiento de la lengua y la reflexión metalingüística	47
ÁNGEL GREGORIO CANO VELA	
4. Dimensiones actuales de los contenidos tradicionales en la educación literaria	61
ALBERTO GUTIÉRREZ GIL	
5. La lectura de los clásicos en el aula de ESO y Bachillerato	77
CRISTINA CAÑAMARES TORRIJOS	
6. Literatura juvenil y educación literaria en el aula de ESO y Bachillerato	93
CÉSAR SÁNCHEZ ORTIZ, ARÁNZAZU SANZ TEJEDA	

Parte II

DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR

7. Programar y evaluar la clase de <i>Lengua castellana y Literatura</i>	113
ANTONIA MARÍA ORTIZ BALLESTEROS	

Parte III
INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

8. Investigar para enseñar la lengua castellana y la literatura:
cómo, qué y para qué. 143
ANTONIA M.^a ORTIZ BALLESTEROS
9. Innovación educativa y didáctica de la lengua castellana
y la literatura 167
GEMA GÓMEZ RUBIO

Presentación

Desde las últimas décadas del siglo xx viene produciéndose un nuevo enfoque de las competencias profesionales de los docentes en todos los niveles, que responde a un renovado paradigma educativo en el que el estudiante se convierte en agente central del proceso. De esta forma, los mecanismos, actividades y organización del aprendizaje quedan supeditados a las metas del estudiante y los objetivos fijados por los distintos currículos se tornan más dinámicos y flexibles al hilo de las nuevas necesidades de la sociedad. A la luz de esta nueva perspectiva, la actual legislación en materia educativa concibe la inclusión de las competencias básicas en el currículo como la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Sin embargo, la incorporación de este nuevo modelo se está realizando muy lentamente y con no pocos obstáculos, que se derivan principalmente de unas prácticas inmovilistas, consolidadas con el tiempo (a pesar de que muchas veces se reconoce su ineficacia) y de una formación inicial inadecuada para las exigencias actuales.

Con este libro pretendemos mostrar algunas vías para quienes tienen voluntad de llevar las competencias en todas sus dimensiones a la enseñanza de la lengua castellana y la literatura en ESO y Bachillerato. Quiere colaborar, por tanto, en el desafío que implica «formar y transformar» docentes, referido, en el primer caso, a quienes aún no han afrontado la tarea y, en el segundo, a los profesionales que sientan necesidades en su día a día en las aulas. La intención es abrir vías, mostrar caminos, más que ofrecer ejemplos o investigaciones que concluyan en sí mismas. Será el propio profesional quien adapte las sugerencias a sus conocimientos, intenciones, capacidades y contexto con un objetivo esencial: la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, a sabiendas de que ello implica mejorar las destrezas comunicativas habituales (hablar, leer, escribir, escuchar, conversar).

Las propuestas de este volumen parten de una innegable realidad: todavía se dedica mucho tiempo al estudio de aspectos formales de la lengua (fonología, morfología, sintaxis, etc.) y al estudio académico de obras canónicas y autores consagrados de una historia de la literatura interminable, pero, salvo excepciones, o no se pueden o no se saben

realizar otras tareas de aprendizaje orientadas a la mejora del uso lingüístico y comunicativo de los alumnos, así como al disfrute de la lectura y a la creación de hábitos consolidados.

El conocimiento del código lingüístico y del patrimonio literario no aseguran por sí solos la adquisición de la competencia comunicativa ni consolidan lectores críticos, como prueba el insuficiente dominio de los diversos usos orales y escritos de la lengua por parte de los adolescentes y jóvenes, así como su escaso interés por la lectura. No basta ya con cierto «saber lingüístico» (fonética, fonología, morfología, sintaxis, léxico); los alumnos deben «saber hacer cosas con las palabras»¹ para que adquieran la competencia comunicativa que les permita desenvolverse en las diversas situaciones y contextos de la comunicación entre las personas, y establecer «relaciones intertextuales» entre las obras para crear significados propios. Precisamente ese «saber hacer» constituye el eje sobre el que gira nuestra propuesta de acuerdo con el paradigma funcional de los estudios lingüísticos y en coherencia con las aportaciones que las ciencias del lenguaje reconocen a la lingüística, mientras que el «intertexto lector» y la importancia de la recepción es el eje de la nueva dimensión de la educación literaria. Ambos conceptos constituyen hoy las bases de la didáctica de la lengua y la literatura.

Con lo expuesto hasta ahora como referente, el libro se articula en torno a tres apartados: uno dedicado a la revisión de los principales conceptos que están implicados en la materia de lengua y literatura castellana, después su concreción curricular y, finalmente, la investigación e innovación como requisito para la renovación y mejora docente. En todos ellos, se realiza, primero, una **fundamentación teórica** con un repaso a los principales conceptos e investigaciones; después, unas **propuestas prácticas para el aula** y, finalmente, se concluye con una reseña breve de trabajos, **los imprescindibles**, que pueden servir de referencia, así como otros **para saber más**, que amplían, en general, algún asunto de los presentados, o se refieren a aspectos específicos.

Respecto a la primera parte, titulada «Bases y fundamentos», se inicia con el trabajo de José Vicente Salido, en el que nos presenta una propuesta de taller de escritura creativa, concebido como herramienta didáctica para el desarrollo de la creatividad como competencia transversal que interviene en el desarrollo de múltiples tareas. El siguiente trabajo es de Ángel Cano, quien, debido al especial protagonismo que conceden los currículos de ESO y Bachillerato a la escritura, centra su aportación en la producción de textos expositivo-explicativos y argumentativos, los más característicos de la escritura académica y muy fre-

1. Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.

cuentas en los usos sociales. A continuación, el mismo autor, a propósito del conocimiento de la lengua y la reflexión metalingüística, apuesta por una enseñanza de la gramática centrada en la reflexión sobre la lengua para la mejora del uso lingüístico, objetivo en que coinciden casi todos los que se han ocupado del tema en estos últimos años. Alberto Gutiérrez, por su parte, desarrolla las dimensiones actuales de los contenidos tradicionales de la educación literaria e intenta responder a estas tres cuestiones: a) ¿Proveemos de un completo eje diacrónico de la literatura española al alumnado?; b) ¿Enseñamos a descifrar y comprender textos literarios?; c) ¿Fomentamos el gusto de la lectura por placer? Siguiendo con la educación literaria, Cristina Cañameres aborda el papel de los clásicos en la educación literaria, su presencia en las lecturas infantiles y juveniles, y cómo solventar el problema de su inclusión en el sistema educativo cuando nos enfrentamos a su lectura en ESO y Bachillerato. Cierran esta primera parte César Sánchez y Aránzazu Sanz con un capítulo específico sobre la literatura infantil y juvenil, remarcando su contribución al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, particularmente por sus posibilidades expresivas, su capacidad crítica y creativa y el enriquecimiento de su experiencia del mundo y el conocimiento de sí mismos.

La segunda parte lleva por título: «Diseño y desarrollo curricular» En ella, Antonia María Ortiz se ocupa de la programación didáctica de *Lengua castellana y Literatura* como una decisión personal, un proceso responsable que no debe supeditarse de manera exclusiva a las directrices de los libros de texto, sino que implica enseñar y aprender de forma sistemática, sin improvisaciones ni acciones limitadas por las experiencias personales de cada uno. La programación se entiende como una toma de posiciones, reflexiva y dinámica, sobre para qué, qué, y cómo se aprenden y enseñan cada uno de los contenidos lingüísticos o literarios, evaluando su utilidad y diseñando mecanismos eficaces de mejora.

La última y tercera parte, titulada «Investigación e innovación» se inicia con una aportación de Antonia María Ortiz sobre la investigación para la enseñanza de la lengua castellana y la literatura como una práctica inherente a la actividad educativa, de ahí que conecte con el apartado anterior, respondiendo a las preguntas del cómo, el qué y el para qué deben llevarse a cabo las investigaciones en el área de didáctica de la lengua y la literatura. Finalmente, Gema Gómez afronta el tema de la innovación como última fase que garantiza la calidad educativa, señalando modalidades de innovación, propuestas e indicadores que definen unas buenas prácticas en ese sentido.

Pretendemos que este libro sea útil y, con ese propósito, hemos sacrificado en gran medida los aspectos doctrinales en favor de propuestas viables de intervención en las aulas de cara a los futuros profesores

de *Lengua castellana y Literatura*, los que están ya en activo y también quienes, como es el caso de los autores, tenemos el difícil y a la vez estimulante reto de contribuir con nuestras investigaciones, desde la universidad, a la formación y actualización de unos y otros.

Parte I

BASES Y FUNDAMENTOS: LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y LA EDUCACIÓN LITERARIA

El taller de escritura creativa en el aula de Secundaria

JOSÉ VICENTE SALIDO LÓPEZ

Facultad de Educación de Ciudad Real
Universidad de Castilla-La Mancha

1.1. Fundamentación teórica

Creatividad y escritura

El desarrollo de la creatividad como competencia transversal que interviene en el desarrollo de múltiples tareas cuenta cada vez con más protagonismo dentro de los programas formativos de los distintos niveles del plan educativo. Su valor como herramienta multifuncional, «resultado de la coalescencia de muchos factores (procesos cognoscitivos, conocimiento, estilos de pensamiento, motivación, personalidad y factores del entorno) a lo largo del ciclo vital» (Adams-Price, 1998, *apud* Artola *et al.*, 2012: 16), permite que necesariamente sea atendida como un componente más del desarrollo cognitivo y competencial del individuo. Además, el hecho de que no esté asociada a un momento concreto de la maduración cognitiva, sino que sea un proceso que se va completando a lo largo del ciclo vital, hace que deba ser atendida y trabajada en cualquier momento, incluido el de la formación escolar.

Existen estudios que relacionan la creatividad con las altas capacidades (Marugán, Carbonero, Torres y León, 2012) o con las inteligencias múltiples y su desarrollo (Rodríguez-Díaz, Ezquerro, Llamas y López, 2016; Sáinz *et al.*, 2011), de ahí la importancia del adecuado tratamiento dentro del plan formativo y la atención que desde la psicología educativa y la pedagogía se le presta.

Encontramos la señal de este interés en la normativa sobre educación, que aborda la creatividad como un elemento transversal que, por su carácter multifuncional, debe ser atendido desde las distintas materias que forman el currículo. No obstante, un análisis de las referencias a la creatividad incluidas en el Decreto 40/2015, del 15/06/2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, muestra una clara orientación de la creatividad hacia tareas relacionadas con resolución de problemas y el espíritu emprendedor, y no tanto en la vertiente estética o imaginativa, que también se debe considerar en un concepto amplio de lo creativo.

En un nivel más general, el Decreto 40/2015 considera la creatividad como un elemento transversal orientado hacia la iniciativa empresarial:

Los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato incorporarán elementos curriculares orientados al desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor, a la adquisición de competencias para la creación y desarrollo de los diversos modelos de empresas y al fomento de la igualdad de oportunidades y del respeto al emprendedor y al empresario, así como a la ética empresarial. Los centros docentes fomentarán medidas para que el alumnado participe en actividades que le permitan afianzar el espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de actitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico.

En lo que toca a la Educación Secundaria Obligatoria, que es la que nos interesa ahora, la creatividad se refiere en las asignaturas de *Economía, Física y Química, Iniciación a la Actividad emprendedora y empresarial, Matemáticas, Matemáticas aplicadas a las Enseñanzas aplicadas, Tecnología o Cultura científica*, siempre con esta misma interpretación lógico-práctica.

Con un enfoque artístico e imaginativo se entiende en asignaturas como *Artes escénicas y Danza, Educación física, Educación plástica, visual y audiovisual o Música*, disciplinas en las que ese factor artístico y creativo es inherente a las materias y productos que las componen. Precisamente, de estos ámbitos proceden trabajos relacionados con el desarrollo de la creatividad a partir de lenguajes expresivos como el artístico o el corporal (Cuevas, 2014a y 2014b; Gómez Pintado, 2013; Monfort e Iglesias, 2015; Sánchez Méndez, 2003; Valverde, 2015).

De una manera más tangencial, el desarrollo de la creatividad artística también es responsabilidad de la asignatura de *Lengua castellana y Literatura*, aunque focalizada exclusivamente en los usos escritos de la lengua. Las razones de esta preferencia son obvias, en tanto que el pro-

ducto de la creatividad artística requiere la reflexión, la capacidad de modelado progresivo y de permanencia que solo pueden ofrecerse en la lengua escrita. Y aunque lo cierto es que cuantitativamente la mayor parte de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje relacionados con la comunicación escrita hacen referencia a usos no literarios (por una cuestión estadística, dentro de los empleos de la lengua y, en consecuencia, por afectar a más ámbitos del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística), la normativa también atiende al acto de escribir con una intención estética y literaria. En el ámbito de Castilla-La Mancha, dentro del referido Decreto 40/2015, estos usos de la lengua escrita con un fin artístico o estético asociado a la creatividad no se recogen de manera explícita dentro del bloque 2, el específico de la «Comunicación escrita», si no es en una interpretación laxa de los criterios de evaluación 6 y 7, y de sus respectivos estándares de aprendizaje 6.2 y 7.3:

Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir

6. Escribir textos sencillos relacionados con los ámbitos personal, académico/escolar y social, utilizando adecuadamente las diferentes formas de elocución.	6.2. Escribe textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados de forma personal o imitando textos modelo.
7. Valorar la importancia de la escritura como herramienta de organización del pensamiento y de adquisición de los aprendizajes, y como estímulo de la capacidad de razonamiento y del desarrollo personal.	7.3. Valora e incorpora progresivamente una actitud creativa ante la escritura.

Pero en el bloque de «Educación literaria» sí se hace referencia al uso de la lengua escrita con intenciones estéticas y creativas, en concreto en el criterio de evaluación 5 y en sus estándares de aprendizaje 5.1 y 5.2:

Bloque 4. Educación literaria

5. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.	5.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados, siguiendo las convenciones del género y con intención lúdica y creativa.
	5.2. Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos.

En la práctica, la escritura con fines creativos o estéticos no suele ser una tarea habitual en las aulas, a pesar de las ventajas que se le suponen, por ejemplo, en la dimensión comunicativa de la literatura

(Delmiro, 2002). Por ello es recomendable incorporar este tipo de acciones como un ejercicio más para la educación lingüística y literaria y su relación con el elemento transversal de la creatividad. Para lograr esta múltiple función es necesario «buscar o crear un espacio didáctico específico desde donde plantear desde otra perspectiva las relaciones entre las ciencias del lenguaje y la literatura para hacer una didáctica que trabaje lo imaginario y la creatividad» (Alonso, 2001: 57).

El taller de escritura responde a las exigencias de ese espacio didáctico específico multifuncional, de ahí su utilidad como metodología didáctica para el desarrollo de la creatividad a partir de la escritura.

El taller como estrategia didáctica

El análisis teórico sobre la metodología en la didáctica de la lengua escrita cuenta con estudios que han afrontado el asunto desde diferentes perspectivas. Entre los clásicos, encontramos trabajos que se centran generalmente en un enfoque profesionalizante del uso de la lengua escrita, pensados más para un destinatario adulto con intereses literarios o periodísticos. No obstante, desde los años setenta del siglo xx (y en esto Rodari supone un antes y un después) se observa una tendencia didáctica orientada al ámbito educativo. Pero, en cualquier caso, todos son trabajos que pueden resultar de interés a la hora de inspirarnos en el diseño de una secuencia didáctica para trabajar la escritura creativa en el aula.

Los ejemplos son numerosos; por ello no entraremos en el análisis en detalle de las diferentes propuestas de taller de escritura que han marcado un hito en la historia de este tipo de metodología.² Solamente nos centraremos en los que pueden tener una aplicación en la propuesta didáctica que planteamos aquí.

Entre ellos, no puede faltar uno de los primeros que se encargó del asunto. Se trata de Raymond Queneau, miembro fundador del grupo Oulipo, referente del experimentalismo literario. En concreto, en sus *Ejercicios de estilo* (1947) plantea un acercamiento original y lúdico al mundo de la escritura con ejercicios para trabajar el estilo desde la creatividad. Bien es cierto que su intención y su destinatario no tenían que ver con lo escolar, pero entre sus ejercicios de estilo es posible encontrar actividades relacionadas con el trabajo de las figuras retóricas, la métrica o juegos lingüísticos de fácil adaptación a un contexto escolar.

Otro hito esencial en la historia del taller de escritura como herramienta para el desarrollo de la creatividad es *La gramática de la fanta-*

2. Delmiro (2002: 40-80) analiza más de una veintena de talleres de escritura de diferente naturaleza. Remitimos allí a quien busque más noticias sobre el asunto.

sía (1973), de Gianni Rodari. Este clásico de la creatividad es una de las primeras aportaciones orientadas al ámbito educativo y, a pesar de estar escrita hace décadas, cuenta con una actualidad en sus planteamientos que le dan una vigencia total para trabajar la creatividad en el aula.

En el ámbito español, son referentes dentro de este tipo de metodología los trabajos de Juan Sánchez Enciso y Francisco Rincón (*El taller de la novela*, 1982, y *El alfar de poesía*, 1985), de Esperanza Ortega (*El baúl volador*, 1986), de José Calero Heras (*De la letra al texto. Taller de escritura*, 1995), de Víctor Moreno (*El deseo de escribir*, 1994; *Va de poesía*, 1998; *Taller de cuentos. Materias optativas para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*, 1995), las múltiples propuestas de Daniel Cassany (*Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*, 1990; *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, 1993; *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, 1993; *La cocina de la escritura*, 1993; *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*, 2008) o las investigaciones de Pedro Guerrero y Amando López Valero (1992), de Pilar García Carcedo (2011), de Francisco Alonso (2001) o de Pedro Cerrillo (2002), por citar algunos de los más significativos sin ánimo de exhaustividad.

A partir de estos trabajos proponemos a continuación un taller de escritura creativa que recoge los componentes esenciales que, a nuestro juicio, debe tener una propuesta de este tipo que se oriente al ámbito educativo.

1.2. Los imprescindibles

Algunas de las obras clásicas dedicadas al diseño del taller como herramienta didáctica y a la escritura creativa como acción formativa que están en la base de nuestro trabajo y pueden ser consideradas imprescindibles en este campo son las siguientes:

Alonso, F. (2001). «Didáctica de la escritura creativa». *Tarbiya*, 28: 51-64.

- Se trata de un trabajo incluido en el monográfico que la revista *Tarbiya* dedicó a la escritura creativa. El autor, además de plantear la importancia que tiene la escritura creativa como elemento esencial para un enfoque comunicativo en la educación literaria y su papel dentro del currículo educativo, realiza una propuesta didáctica de taller de escritura. Presenta las diferentes fases de las que debe constar, según su criterio, y analiza las diferentes competencias y habilidades que se pueden trabajar a partir de los ejercicios de escritura creativa en el aula de Secundaria.

Cassany, D. (2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.

• En este trabajo, Daniel Cassany, especialista en propuestas relacionadas con la escritura en el aula, realiza una reflexión general sobre la lengua escrita en diferentes disciplinas y géneros. Se centra también en el ejercicio de comentario de texto en una revisión desde un enfoque comunicativo que debe servir para la mejora de la competencia comunicativa del estudiante, especialmente en el manejo de la lengua escrita. Por último, en un tercer capítulo se centra en el taller de textos en el aula como herramienta para trabajar, entre otras competencias, la comprensión lectora.

Delmiro, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.

• Este trabajo aborda el rol de la escritura dentro de la educación literaria. Tras el análisis del estado de la cuestión y de la situación de relativo olvido de la escritura creativa en el proceso formativo, realiza una reflexión teórica sobre la lengua escrita en el aula, los retos que plantea y su posible evaluación. El segundo capítulo se centra en el taller literario como alternativa didáctica, realizando una breve reseña de manuales tradicionales relacionados con la escritura creativa. Por último, plantea una decena de propuestas de innovación diseñadas para la realización en el aula de Secundaria.

Guerrero, P.; López, A. (2000). *El taller de Lengua y Literatura (Cien propuestas experimentales)*. Madrid: Bruño.

• Se trata de uno de los trabajos clásicos sobre talleres dentro del aula de lengua y literatura que ha conocido diversas reediciones. En él encontramos una serie de planteamientos teóricos que justifican la pertinencia del taller literario como herramienta didáctica para la educación literaria y para un aprendizaje heurístico. Tras ello, se plantean diferentes aplicaciones didácticas en las que se aportan ideas para su implementación en diferentes contextos educativos y con distintos objetivos.

Nemirovsky, M. (coord.) (2009). *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Barcelona: Graó.

• Esta obra colectiva plantea en diez capítulos diferentes experiencias escolares en los niveles educativos relacionadas con la lectura y la escritura. En concreto, los capítulos titulados: «La receta de cocina, una experiencia integradora», «De *Las hilanderas* de Velázquez a las *Fábulas* de Ovidio: el texto expositivo en Educación Secundaria» y «La diversidad sociocultural en el aula: una posible respuesta» son propuestas que se ajustan a nuestros intereses en cuanto a nivel educativo y objetivos didácticos.

1.3. Propuestas para el aula

El proceso de diseño del taller de escritura creativa requiere la planificación que es inherente a cualquier tipo de intervención didáctica. Nuestra propuesta consta de los siguientes pasos:

1. Planteamiento de objetivos.
2. Diseño de la metodología.
3. Planificación de las sesiones.
4. Diseño y preparación de materiales.
5. Estudio del contexto de implementación.
6. Evaluación de resultados.

Planteamiento de objetivos

Los logros que pueden obtenerse a partir de un taller de escritura son múltiples y pueden relacionarse con diferentes competencias y contenidos curriculares que condicionan el formato del taller. La planificación de este paso es, por tanto, fundamental para conseguir un taller que se ajuste a nuestros intereses formativos y que sea efectivo en su logro.

A modo de ejemplo, desde la escritura creativa podemos plantearnos desarrollar la creatividad y la imaginación, trabajar mediante la imitación el estilo de un determinado escritor o movimiento literario para asimilar contenidos literarios, mejorar cuestiones propias de la lingüística textual o la ortografía, llevar a cabo una aplicación práctica de figuras retóricas o de métrica, trabajar la adquisición de léxico o el conocimiento de los géneros literarios, mejorar la competencia lectora...

Diseño de la metodología

En función de cuáles sean los objetivos principales de nuestra intervención, nos interesará la elección concreta de una determinada metodología.

Una de las primeras elecciones que debemos llevar a cabo en este punto es determinar la organización del taller como una actividad individual o grupal (o mixta, alternando en diferentes partes del taller el trabajo colaborativo con el individual).

También consideraremos cuestiones relacionadas con la presencia del ejercicio de escritura, el tipo de estímulo que usaremos para despertar la creatividad de los participantes o la pertinencia de usar factores externos que ayuden para el desarrollo del taller (música, imágenes, cine, visitas a determinados lugares que sirvan de inspiración, vivencia de experiencias previas...).

Por último, en este apartado de diseño metodológico debemos considerar el número de sesiones necesarias para conseguir los objetivos. En este punto es preciso valorar si conviene plantear el taller como una actividad puntual, un ejercicio repetido en sesiones independientes, un ejercicio progresivo...

Planificación de las sesiones

Dependiendo de la metodología, el diseño de las sesiones puede variar. Por ejemplo, las propuestas de la escuela de Barbiana, que plantea la escritura como elemento de socialización, proponía ejercicios de escritura coral que requerían hasta ocho fases diferentes que iban desde la elección del tema a la textualización y la revisión con una serie de procesos intermedios relacionados con la búsqueda de ideas en conjunto, puesta en común y negociación para llegar a la composición del texto (Delmiro, 2002: 48-50).

No obstante, independientemente de las particularidades que pueden surgir de la aplicación de distintas metodologías, esencialmente el desarrollo del taller debe contar con, al menos, estas cuatro fases: motivación, planificación, textualización y revisión.

En la fase de **motivación** se proporciona el estímulo a partir del cual se activen la imaginación y la creatividad necesarias que nos llevan a cabo la escritura de una historia. Los elementos de motivación pueden ser muy variados (fotografía, fotograma, cortometraje, escena de cine, música, dibujos, series de palabras...). Para la elección del elemento de motivación son interesantes algunos de los ejercicios propuestos por Rodari en la *Gramática de la fantasía*, por Raimond Queneau en sus *Ejercicios de estilo* o propuestas didácticas como las de Guerrero y López Valero (1992), Ruiz de Francisco, Correa y García Gil (1998) o García Carcedo (2011).

A partir del estímulo, es precisa la **planificación** del texto. Necesitaremos contenidos que permitan organizar una historia y contarla. Para ello es recomendable proponer preguntas básicas sobre el estímulo creativo que abran vías a la imaginación y a la aportación personal de cada uno de los participantes. Por ejemplo, ante una fotografía preguntaremos qué se ve, quiénes son los protagonistas, dónde están, por qué han llegado a esa situación, qué planes pueden tener... Se trata, esencialmente, de facilitar la fluidez de ideas con el andamiaje de cuestiones que obliguen a los participantes a aportar elementos que no están presentes en el estímulo, pero que se pueden intuir o inventar a partir de él. Del resultado de esas preguntas debe surgir la estructura narrativa esencial del relato, con un planteamiento de un conflicto, su desarrollo y, en caso de buscar un final cerrado, desenlace.

Una vez planificado el esquema general de la historia, se procederá a la **textualización**. En este punto, nos encontramos en un proceso que, aunque concluirá con el texto definitivo, tiene un carácter provisional. Trabajamos en un boceto que puede ser modificado, corregido y refinado en diferentes estadios.

La última fase debe ser la **revisión** del ejercicio para detectar errores de concordancia, de coherencia, de cohesión... Esta fase debe presentarse como un hábito aplicable a cualquier otra tarea que requiera de la lengua escrita como código de comunicación.

Diseño y preparación de materiales

A partir de la metodología y del diseño que le demos a nuestro taller, es preciso plantearse los materiales que necesitaremos para su desarrollo. En este punto es necesario ver los estímulos que utilizaremos, posibles plantillas que sirvan de andamiaje en la composición del texto, utensilios auxiliares como recortes de prensa, juegos de composición de palabras, música para la ambientación...

En este tipo de actividades suele dar buenos resultados el empleo de nuevas tecnologías o redes sociales para la composición de textos, divulgación de los resultados del taller o interacción conjunta. También aquí, si nos vamos a servir de algún tipo de tecnologías o redes sociales, es preciso comprobar el funcionamiento de la herramienta y programar la plataforma y las posibles interacciones.

Estudio del contexto de implementación

La epistemología de la didáctica de la lengua y la literatura incluye un factor sociológico que es fundamental para conseguir completar con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho componente supone la necesidad de controlar el contexto concreto de cada intervención didáctica.

Igualmente, añade un componente psicológico que considera el nivel de desarrollo cognitivo del individuo para ajustar la intervención didáctica a las capacidades concretas de los destinatarios.

Por ello, con el diseño del taller contamos con una herramienta que nos permite lograr determinados objetivos, pero en su aplicación los factores contextuales obligan a adecuar y a adaptar la propuesta al entorno concreto en el que se pretende aplicar. Cuestiones relacionadas con el nivel de desarrollo de la competencia lingüística de los destinatarios o con las características de desarrollo socioeconómico y cultural del centro en el que se aplique el taller motivarán decisiones en la tipología de textos que pediremos, en el andamiaje que deberemos ofrecer

o en la selección de estímulos o elementos ambientales que mejor nos servirán para lograr nuestros objetivos.

Evaluación de los resultados

La evaluación es un proceso fundamental que debe dar cuenta de la eficacia de la intervención didáctica para la consecución de los objetivos que se plantean. Es, por ello, esencial realizar una buena planificación de la evaluación, considerando los resultados que usaremos para medir el aprendizaje, las herramientas que nos servirán para conocer la evaluación inicial y final y los índices que utilizaremos para todo ello.

Evidentemente, este proceso depende fundamentalmente de los objetivos planteados, pero como cuestiones generales para este apartado señalaremos una serie de procedimientos y herramientas que podrán servirnos para nuestro objetivo.

Como procesos, dependiendo de los objetivos, hemos de considerar qué modelo de evaluación conviene más a nuestros intereses. La evaluación por parte del profesorado será una constante, pero es posible que nos interese llevarla a cabo en abierto. Si el grupo permite una intervención en la que puedan compartirse abiertamente los escritos de cada participante, puede ser interesante un modelo de coevaluación que les permita interactuar y analizar en común los elementos que se trabajan en los objetivos. Igualmente, puede resultar una fórmula interesante para el aprendizaje, cuando el nivel competencial de los estudiantes lo permita, la autoevaluación mediante instrumentos creados *ad hoc* con instrucciones e ítems de valoración lo suficientemente claros como para facilitar la participación del individuo en el proceso de evaluación.

Como recomendación, consideramos interesante el modelo propuesto por Communale *et al.* (2007), basado en estos aspectos:

- la continuidad como medio para garantizar la objetividad sobre la evaluación, en tanto que la repetición de las pruebas de evaluación permite contrastar resultados y disminuir la posibilidad de error;
- la coparticipación, con la implicación del alumnado como un agente más de la evaluación para facilitar la toma de conciencia del individuo sobre su propio nivel formativo y dirigir su proceso de aprendizaje;
- la progresividad basada en la calificación de las diferentes pruebas y actividades destinadas al logro de los objetivos, lo cual permite la mejora de la calificación en aquellas actividades en

las que el alumnado esté dispuesto a rectificar y corregir errores que se han mejorado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El otro elemento que debe considerarse es el de las herramientas adecuadas para cada modelo de evaluación.

Una propuesta de taller en el ámbito universitario

Como muestra de organización de un taller de escritura creativa, planteamos una experiencia llevada a cabo en la Facultad de Educación de Ciudad Real con estudiantes del curso propio «Expresión dramática y juego lector: estrategias para una didáctica inclusiva». El taller se llevó a cabo en cuatro horas y tenía los siguientes objetivos:

- Medir el nivel de creatividad del alumnado.
- Observar la influencia de la música como elemento ambiental en el desarrollo de la creatividad.
- Fomentar la creatividad mediante la escritura.
- Usar con corrección la lengua escrita en la composición de un texto adecuado, coherente y cohesionado.
- Valorar el manejo de la lengua literaria en la composición de un texto narrativo.

En cuanto a la metodología aplicada, planteamos una actividad individual con una evaluación inicial de la creatividad mediante el cuestionario PIC-A. El desarrollo del taller tiene un diseño cuasi experimental, con grupo control. Contará con un estímulo de creatividad que consistirá en una fotografía. El proceso de escritura será individual. Para comprobar la eficacia de la música como elemento potenciador de la creatividad se dividirá el grupo de manera aleatoria en grupo control y experimental, siendo la variable independiente el factor de ambientación musical y la variable dependiente la creatividad del ejercicio.

Se aplicará una evaluación cualitativa mediante rúbrica creada *ad hoc* para el ejercicio (anexo I) llevada a cabo mediante coevaluación.

Para el desarrollo del taller, se plantea una evaluación previa para medir el nivel de creatividad de los participantes. Se utiliza la prueba de inteligencia creativa para adultos (PIC-A). Se trata de un test formado por cuatro pruebas que miden diferentes factores relacionados con la fluidez, la flexibilidad, la originalidad, la elaboración y la fantasía. El objetivo es medir la creatividad individual para conocer la influencia del factor ambiental en el resultado final.

Se generará un grupo control y un grupo experimental. El grupo experimental trabajará con música ambiental (en este caso, el *Claro de luna*, de Debussy). El taller contará con un proceso de motivación que se planteará a partir de una fotografía sugerente de una sombra de tres personajes sobre la que se deberán realizar los diferentes pasos del taller. Para la planificación, se pedirá realizar diferentes preguntas sobre los personajes de la fotografía a las que se le deberán dar respuestas que servirán para generar el esquema narrativo de la historia que protagonizan esos personajes.

Una vez completado el proceso de planificación, se procederá a la textualización. No habrá tiempo determinado, aunque se medirá lo que tarden en completar la tarea. Deberán basarse en las preguntas realizadas, sirviéndose de aquellas que consideren apropiadas para redactar un texto narrativo con intención estética-literaria.

Por último, se llevará a cabo la revisión con una lectura final que sirva para afinar el ejercicio producido como proceso inherente a cualquier actividad relacionada con la lengua escrita.

Para la evaluación, se empleará la rúbrica, que medirá el distinto nivel de logro en los objetivos planteados. Por las características del taller, está planteado para una única sesión, pero lo ideal es programarlo como una actividad progresiva que permita realizar diferentes mediciones.

En el análisis de resultados se contará el resultado de la escritura fundamentalmente en los aspectos creativos, tomando como referencia los resultados del PIC-A para corroborar que la hipotética mejoría de los ejercicios desarrollados en un contexto con música ambiental no está vinculada de manera directa con las capacidades creativas individuales.

1.4. Para saber más

Frank, C.; Rinvolucrí, M.; Martínez Gila, P. (2012). *Escritura creativa. Actividades para producir textos significativos en ELE*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Tello, N. (2017). *Escritura creativa. Guía de indagación y práctica literaria*. Buenos Aires: Ciccus.

Timbal-Duclaux, L. (1995). *Escritura creativa. Técnicas para liberar la inspiración y métodos de redacción*. Madrid: EDAF.

Blog de Mery Suárez «Edu@cción». Disponible en: <<http://www3.gobierno-decanarias.org/medusa/ecoblog/esuasan/material-para-trabajar-la-escritura-creativa/>>. Consultado en febrero de 2019.

Índice

Presentación	9
--------------------	---

Parte I

BASES Y FUNDAMENTOS: LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y LA EDUCACIÓN LITERARIA

1. El taller de escritura creativa en el aula de Secundaria	15
1.1. Fundamentación teórica	15
Creatividad y escritura	15
El taller como estrategia didáctica	18
1.2. Los imprescindibles	19
1.3. Propuestas para el aula	21
Planteamiento de objetivos	21
Diseño de la metodología	21
Planificación de las sesiones	22
Diseño y preparación de materiales	23
Estudio del contexto de implementación	23
Evaluación de los resultados	24
Una propuesta de taller en el ámbito universitario	25
1.4. Para saber más	26
Referencias bibliográficas	27
Anexo I. Rúbrica de evaluación	29
2. Escribir con argumentos. La escritura funcional en el aula de ESO y Bachillerato	31
2.1. Fundamentación teórica	31
Los textos expositivo-explicativos	32
Aspectos gramaticales y pragmáticos	32
Actividades	33
Los textos argumentativos	34
Aspectos gramaticales y pragmáticos	37
Actividades	40

2.2. Los imprescindibles	42
2.3. Propuestas para el aula	44
2.4. Para saber más	45
Referencias bibliográficas	45
3. El conocimiento de la lengua y la reflexión	
metalingüística	47
3.1. Fundamentación teórica	47
¿Qué gramática enseñar-aprender?	49
Los textos en ESO y Bachillerato: qué textos, con qué objetivo, con qué metodología	50
3.2. Los imprescindibles	51
3.3. Propuestas para el aula	53
Examinar, identificar, comparar, clasificar formas lingüísticas con algún criterio que pueda ser expresado con el lenguaje ordinario	53
Examinar, identificar, comparar, clasificar formas lingüísticas con algún criterio que pueda ser expresado con esquemas gramaticales	53
Prácticas de análisis sintáctico inverso	54
La gradación del adjetivo.	54
Intercambio de papeles para mejorar la corrección	54
Actividades de desambiguación	55
Redactar y manipular enunciados según instrucciones o propósitos	55
3.4. Para saber más	57
Referencias bibliográficas	57
4. Dimensiones actuales de los contenidos tradicionales en la educación literaria	61
4.1. Fundamentación teórica	61
4.2. Los imprescindibles	67
4.3. Propuestas para el aula	68
Literatura y televisión: una relación dinámica	68
Relación entre literatura y videojuegos: estética, hipertextos y Romanticismo	71
4.4. Para saber más	75
Referencias bibliográficas	75
5. La lectura de los clásicos en el aula de ESO y Bachillerato	77
5.1. Fundamentación teórica	77
La lectura de los clásicos	78
La lectura de <i>El Quijote</i>	81
A modo de cierre	83

5.2. Los imprescindibles	84
5.3. Propuestas para el aula	87
Las adaptaciones	87
Las adaptaciones multimodales	88
Antologías y lecturas fragmentadas	88
Guías de lectura	89
5.4. Para saber más	90
Referencias bibliográficas	90
6. Literatura juvenil y educación literaria en el aula de ESO y Bachillerato	93
6.1. Fundamentación teórica	93
6.2. Los imprescindibles	100
6.3. Propuestas para el aula	102
Introducción a la actividad	103
¿Qué es el <i>flipped classroom</i> ?	104
Nuestro autor: Eliacer Cansino	105
Hacia un análisis de <i>Acero inolvidable</i>	105
Hacia otras lecturas: otras obras del autor y fin de la actividad	108
Fin de la actividad	108
6.4. Para saber más	109
Referencias bibliográficas	109

Parte II
DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR

7. Programar y evaluar la clase de <i>Lengua castellana y Literatura</i>	113
7.1. Fundamentación teórica	113
Elementos de la programación: conceptualización de competencia, objetivos, contenidos, metodología y evaluación	115
Las competencias	115
Los objetivos o para qué enseñar	118
Los contenidos o qué enseñar/aprender	121
La metodología didáctica o cómo enseñar/aprender	124
La evaluación (criterios y estándares) o cómo comprobar lo que se ha enseñado/aprendido	125
La programación	127
7.2. Los imprescindibles	130
7.3. Propuestas para el aula	132
Competencias y áreas	132
Jerarquización de objetivos	133
Selección y secuenciación de contenidos	134

Análisis de materiales	135
Metodología didáctica	135
Las unidades didácticas	136
7.4. Para saber más	136
Referencias bibliográficas	137
Legislación educativa citada	137
Anexo I. Los elementos de la programación	139

Parte III
INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

8. Investigar para enseñar la lengua castellana y la literatura: cómo, qué y para qué.	143
8.1. Fundamentación teórica	143
Cómo investigar	144
Métodos, paradigmas y técnicas de investigación.	144
Fases de una investigación.	151
Qué investigar: modalidades y ámbitos de investigación en didáctica de la lengua y la literatura	152
Para qué investigar: la relación entre investigación e innovación.	155
8.2. Los imprescindibles	157
8.3. Propuestas para el aula	159
Sobre los tipos de investigación	159
Sobre la investigación en didáctica de la lengua y la literatura	160
Sobre el diseño de la investigación	161
Sobre los ámbitos de investigación de la didáctica de la lengua y la literatura.	161
Sobre la fundamentación teniendo como referente una palabra clave	162
Sobre la fundamentación teórica teniendo como referentes los cursos	162
Sobre la organización de contenidos en la actual normativa.	163
Sobre la familiarización con las publicaciones periódicas de referencia de la disciplina	163
Sobre la evaluación de materiales curriculares	163
Sobre el inicio de la investigación.	163
8.4. Para saber más	164
Referencias bibliográficas	165

9. Innovación educativa y didáctica de la lengua castellana y la literatura.	167
9.1. Fundamentación teórica	167
El concepto de innovación educativa	167
Características de la innovación educativa	168
Factores que obstaculizan o impulsan la innovación.	171
Ámbitos o dimensiones de la innovación educativa.	171
El proyecto de innovación educativa.	173
Indicadores de buenas prácticas en innovación educativa	175
9.2. Los imprescindibles	178
9.3. Propuestas para el aula	180
Sobre el concepto de innovación educativa	180
Características y ámbitos de la innovación.	180
Sobre los indicadores de la innovación y los criterios de calidad.	181
Sobre diseño de propuestas de innovación.	181
9.4. Para saber más	182
Sobre innovación educativa en general.	182
Sobre innovación educativa y didáctica de la lengua	183
Sobre innovación educativa y educación literaria.	184
Referencias bibliográficas	184

