

# Didáctica de la escritura creativa

---

Francisco Alonso

La introducción de la *escritura creativa* en la enseñanza secundaria es una cuestión debatida desde hace tiempo. Es una iniciativa de interés tanto por lo que produce como por la puesta en duda de la enseñanza tradicional de literatura, y más ahora en que está integrada en un programa con la lengua. También por cuanto apunta una posible didáctica de la escritura como arte.

A diferencia de otras disciplinas artísticas como música, teatro, cine, pintura donde se tiene claro la diferenciación entre los enfoques productivos de los enfoques teóricos e historiográficos, 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... pero no se reconoce el aprendizaje de la escritura literaria y en consecuencia tampoco se reconoce su enseñanza. La consecuencia es que se niega un lugar para aprender. Observado así, habría que preguntarse si la ficción literaria es una industria consolidada en España, si las editoriales y agencias mueven realmente

**A diferencia de otras disciplinas artísticas como música, teatro, cine, pintura, en el campo de la escritura creativa hay un hueco legal y académico: no se reconoce el aprendizaje de la escritura literaria ni su enseñanza. La consecuencia es que se niega un lugar para aprender.**

miles de millones. En otros países, en el nivel de la enseñanza secundaria y universitaria hay lugares y posibilidades académicas para que el aprendiz de escritor se forme, intercambie experiencias, lean lo que escribe, corrijan, etcétera. Volver a pensar esta problemática en el contexto de una didáctica específica de secundaria, puede tener interés.

Escribir textos de intención literaria permite al que aprende descubrir racionalmente el proceso de creación artística. El adolescente se acostumbra a trabajar con objetivos su imaginación, a elaborar intenciones y efectos literarios desde temas y argumentos, a profundizar en una técnica de escritura, a presentar textos que deben ser contrastados por los demás, a situar la escritura literaria como resultado de un proceso elaborado, consciente y público. Como consecuencia de lo anterior, un trabajo de este tipo presenta la escritura literaria al que aprende lo más alejada posible de lo secreto o lo inspirado, al contrario, se presenta como un trabajo artístico que puede ser abordado desde un proceso de enseñanza-aprendizaje. La tradición de talleres y escuelas ya consolidadas viene a señalar que se puede aprender si existe motivación y se puede enseñar si se sabe cómo se aprende.

En efecto, el progreso en la capacidad de leer y escribir textos literarios es importante en el alumno no solo porque le ayuda a progresar en otras capacidades o materias, sino porque la capacidad de leer y escribir textos literarios es necesaria para

el crecimiento psicológico y maduración intelectual. La competencia comunicativa del sujeto necesita la ficción para contrastar su imaginario con la realidad. Se puede vivir sin literatura, sí, pero a costa de no ver otros mundos, de prescindir de saber lo que otras personas hacen o sienten, o lo que nosotros haríamos o sentiríamos, también de vivir situaciones de angustia o placer, dar respuesta al fracaso o al dolor, recibir informaciones sobre problemas humanos generales o cuestiones relativas al campo de los afectos y sentimientos, también a la sexualidad en concreto. Sin lectura se ignora la solución literaria que los escritores dan a un problema o conflicto humano que han planteado previamente... La ficción permite remodelar los factores afectivos originarios de nuestra personalidad.

El lector de obras literarias se hace poco a poco, tanteando desde sus propios gustos con la oferta académica —los clásicos que cada época prestigia— y con las novedades que ofrece el mercado. El consumo de libros con ficción literaria crece en términos absolutos. Cada vez hay más libros de cada vez más autores que escriben para cada vez más lectores. En el mercado de las diversiones el goce literario ocupa su sitio. Esto es así porque, lo que está en juego es la experiencia emocional e intelectual que el libro propone: la productividad del texto se sitúa en el choque de nuestro imaginario con realidades ficticias. La ficción cumple un papel en la economía de las representaciones de la vida humana. La motivación

psicológica directa que nos lleva a leer o escribir ficción es de orden hedonista. El placer juega un papel central en nuestros usos de la ficción. Incluso, es el criterio inmanente según el cual juzgamos el éxito o el fracaso de una obra ficcional<sup>1</sup> (Schaeffer, 1999). La literatura no sólo promueve una manera narrativa de leer nuestra propia realidad, sino que sus personajes y argumentos se imponen con tal fuerza simbólica que alimentan la narración audiovisual de masas con el cine y la televisión.

La misión formativa atribuida a la enseñanza de la literatura y sus propias expectativas de disfrute convergen hacia un uso de las obras literarias que desborda el planteamiento tradicional de la enseñanza de la literatura en la secundaria que consiste esencialmente en la memorización de conceptos sobre épocas literarias, autores y obras, junto a la lectura —generalmente fragmentos— de clásicos indiscutibles del panteón literario. A veces, la asignatura le sirve al alumno para confirmar que esa literatura no le interesa o que está ante un mero trámite académico. En la asignatura de lengua y literatura el goce del lector no parece contar mucho, tampoco la edad psicológica y la capacidad de comprensión real del lector: la selección de títulos resulta poco significativa y el número de obras que hay que leer irrelevante. Para algunos la asignatura demanda un

replanteamiento de los aspectos implicados tanto en el proceso de enseñanza como en el proceso de aprendizaje. Se busca un tratamiento diferente al actual en los programas de secundaria, que tenga en cuenta en sus objetivos y contenidos una triple perspectiva sobre lo literario: la *lectura* como nivel más importante, el estudio y discusión de *lo que dicen* algunas obras y finalmente, el aprendizaje de la *creación literaria* misma.

## La educación literaria

La educación literaria busca la construcción progresiva por el sujeto de su competencia literaria. Se entiende por competencia literaria la capacidad para escribir o leer textos de signo estético-literario. Ambas capacidades remiten a las actividades que el sujeto realiza para interpretar o producir textos de intención literaria. Esto es, el conocimiento del conjunto de convenciones comunicativas y operaciones cognitivas que se realizan durante la lectura o escritura de textos literarios. La competencia literaria forma parte de un saber operativo del sujeto que llamamos competencia comunicativa. La primera cita a la competencia literaria como “una capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos” fue realizada por Bierwisch en 1965<sup>2</sup>. M. Canale (1983) tomó en

1. Pierre Schaeffer, (1999). *Pourquoi la fiction?*, París: Seuil.

2. Michael Bierwisch, M. (1965): “Poetics and linguistics” citado en Pozuelo J.M. (1988): *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra pág 66.

cuenta trabajos anteriores de lingüistas y antropólogos y formuló el concepto de *competencia comunicativa*, en el contexto del aprendizaje de lenguas, como la competencia que agrupa al conjunto de saberes y habilidades necesarias para un comportamiento comunicativo eficaz. La idea inicial parte del hecho de que la actividad verbal depende de dos conjuntos de reglas, un conjunto lingüístico y otro pragmático. Estos dos conjuntos incluyen cuatro áreas de conocimientos y habilidades. Una *competencia gramatical*, que se refiere al conocimiento del código de la lengua. Una *competencia sociolingüística*, relativa al conocimiento de las normas socioculturales que regulan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso. Una *competencia discursiva* o textual, que agrupa los conocimientos y habilidades que se precisan para poder producir diferentes tipos de discursos. Una *competencia estratégica*, que se refiere al conjunto de recursos que podemos usar para solucionar los diversos fallos y problemas que se producen en el intercambio comunicativo. Canale insiste en que la *competencia comunicativa* se refiere tanto al conocimiento como la habilidad para usar ese conocimiento cuando se participa en una comunicación real. En este contexto se puede formular la *competencia literaria* como los saberes y habilidades implicadas en la comunicación literaria. Tanto en la

escritura literaria como en la lectura del texto literario los usuarios comparten un conjunto de programas, instrucciones, elementos no físicos y reglas que sitúan lo literario como un uso determinado del lenguaje común, un uso que caracterizamos como *ficticio, diferido, polifuncional* y sujeto a *transducción* en su transmisión<sup>3</sup>. La competencia literaria no es una capacidad innata, sino una habilidad que es aprendida en un contexto social. Se trata de un dominio construido desde los resultados del reprocesamiento de las cuatro competencias comunicativas durante la interacción autor/texto o texto/lector. Parece evidente que en la lectura literaria se realiza un peculiar proceso de interpretación semántica que afecta a la comprensión del significado del texto y al goce intelectual que proporciona; tampoco la escritura literaria es una actividad inocente: a los saberes y destrezas necesarias para escribir de forma planificada habrá que añadir un pensamiento literario o estético en el marco generativo del propio texto.

Con este planteamiento la educación literaria se realiza desde dos objetivos que buscan trabajar la competencia lectora de textos literarios y la competencia expresiva como autor de textos literarios propios. La finalidad formativa de la educación literaria resulta evidente y llevaría, en términos de mayor o menor capacidad, a una persona

---

3. Amelia Cano, Inmaculada González, Francisco Alonso (1993), *Curso de literatura. Técnicas de Comprensión y Expresión*, Editorial Coloquio, Madrid.

que sabe para qué y cómo leer textos literarios y que también aprende cómo y con qué intención escribir textos de intención literaria.

## La literatura en el currículo

La orientación de la asignatura de Lengua y Literatura que se plantea en los programas oficiales de Enseñanza Secundaria tiene como eje principal el trabajo sobre las funciones comunicativas (hablar, escuchar, escribir, leer), para profundizar en unos tipos de texto que respondan a prácticas discursivas reales de los alumnos: explicar, informar, conocer, narrar, describir, etcétera. Se añade, además, un bloque de contenidos de literatura basado sobre todo en el conocimiento histórico de nuestra literatura y se pretende también el progreso en la capacidad del alumno para leer y escribir textos de intención literaria.

En principio no parecen discutibles los objetivos pedagógicos establecidos en los programas de secundaria para lengua y literatura. Al contrario, los bloques de contenidos y la opción metodológica recomendada tiene en cuenta la lingüística textual aplicada a la enseñanza de lenguas, la teoría de la literatura, la psicología del aprendizaje y planteamientos desde las didácticas específicas. Este cambio de objetivos lleva a un programa de contenidos diferente y con un giro sensible en la metodología: aún con una lentitud exasperante, todo confluye hacia los enfoques comunicativos y los

aprendizajes por tareas. Desde lo anterior hay razones para integrar en una sola asignatura los contenidos de las antes separadas literatura y lengua, con el objetivo principal de trabajar el texto oral y escrito en todos sus aspectos implicados: discursivos, genéricos y contextuales. Sin embargo, el indudable acierto curricular se tornó en dificultad a finales de los noventa. En efecto, cuando se pasó de las intenciones programáticas a la aplicación en el aula se produjo un desajuste que no ha hecho más que crecer y pone en peligro a la literatura como contenido dentro de la asignatura:

- El cambio de objetivos no se acompañó en la realidad de un cambio metodológico. La reforma se implantó en muchos casos en contra de los supuestos didácticos desde los que estaban trabajando los profesores de secundaria.
- La formación del profesorado de secundaria no va en la dirección del currículo. Al contrario, se busca una formación universitaria, académica y científica máxima y generalmente excluyente de cualquier planteamiento de didácticas específicas.
- La formación permanente del profesorado no se hace desde las necesidades reales del trabajo del profesor, sino que está más ligada a criterios administrativos que lleva a cumplir sexenios y ascensos de niveles.
- La aplicación de medios y horas lectivas es tan corta que dificulta enormemente su buena aplicación. La realidad del

trabajo se impone con grupos de varios niveles de aprendizaje y de alrededor de 30 alumnos.

No es este el lugar para comentar la respuesta desigual que estas intenciones educativas han recibido por parte de los profesionales, aunque parece evidente que el avance iniciado por grupos de profesores en los años ochenta con los programas experimentales, ha consolidado líneas de trabajo e investigación. También lo contrario: la implantación ya total de los ciclos nuevos ha originado una respuesta editorial meramente comercial con unos libros de texto inverosímiles, de programaciones enciclopédicas, sin método y temporalización plausible, con una idea antigua y autoritaria de la interacción profesor-alumno en el aula. Los libros de texto de las grandes editoriales del sector son tan absurdos que probablemente tienen su éxito comercial garantizado: permiten hacer

todo, nada e incluso lo contrario: que el profesor siga haciendo *Bup* o *Cou* desde los programas nuevos.

Si se está de acuerdo con lo anterior, se aceptará que en la integración de lengua y literatura aparecen dificultades 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<sup>4</sup>. 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. Aún dentro de la lectura sigue dominando una visión descriptiva de las obras desde unas características estilísticas

---

4. "Cuando la obra se enmarca en el contexto escolar, como contenido (¿conceptual?) de una programación, suele olvidarse que se sigue tratando de una obra que tiene por principal objeto su lectura; y que el objetivo educativo es formar al alumno para que pueda acceder a la lectura y al disfrute de la misma, antes que asumir conocimientos crítico-enciclopédicos relacionados con la obra. Las obras literarias se «estudian» más que se leen. Se estudian obras (o títulos) pero no se aprende a leerlas. Por ello apenas suponen aportes para la formación literaria, sobre todo porque no conectan con los intereses y capacidades de los alumnos. De todo ello ha resultado que se estudia, pero no se lee; o no se forma para que la lectura resulte una actividad gratificante. Ciertamente, el estudio *no es un modo aconsejable de leer* una obra de creación, porque la finalidad de las obras literarias es hacer disfrutar a sus lectores. Obviamente, no es lo mismo poder acceder a la experiencia estética, a través de la lectura personal de un texto literario que desarrollar un escueto o complejo comentario sobre sus cualidades formales, estilísticas o de significado. La recepción personal se ve entorpecida (o por lo menos desviada) cuando el lector ha de estar pendiente de la sistematización técnica de peculiaridades, de recursos, de rasgos literarios, con el fin de concretar distintos aspectos de un estudio o para justificar la literariedad de un texto concreto con referencias abstractas de un análisis. Este tipo de determinación más que facilitar, entorpece la aproximación lúdica y estética al texto. Es cierto que, sin un grado 'aceptable' de desarrollo de la competencia literaria, el lector está muy limitado —como podría objetarse—; pero en realidad, aún está más limitado si además carece de experiencia lectora y, especialmente, si no ha tenido una específica y cuidada formación lectora". Antonio Mendoza Fillola, *El intertexto lector*, Cuenca, 2001.

enmarcadas en una dinámica evolutiva de movimientos literarios, estilos y épocas que son una superchería. Los comentarios de texto que se realizan presentan como explicación de lo que comunica la obra su propia estructura formal metalingüística. Y todo lo anterior desde una desconexión total con los conocimientos literarios previos de los alumnos y de la situación estética en que se produce la lectura del texto. Resúmenes, comentarios guiados, fichas, cuadros, opiniones de especialistas pueden ayudar en el estudio, pero si no hay una lectura comprensiva que produzca comunicación real entre el lector y el texto, el efecto será el inverso porque evitan o suplantán la propia lectura. Si la razón científica para incorporar la literatura al currículo de lengua es impecable no lo

serán los efectos si no se resuelven los problemas de contenidos y métodos entre ambas asignaturas. Se corre el riesgo de acabar con lo específico de la educación literaria<sup>5</sup>.

## Soluciones

Evidentemente las soluciones pasan por buscar o crear un espacio didáctico específico desde donde plantear desde otra perspectiva las relaciones entre ciencias del lenguaje y la literatura para hacer una didáctica que trabaje lo imaginario y la creatividad. Un enfoque que trabaje la voluntad expresiva del alumno y pueda utilizarla como palanca en la enseñanza de la escritura. Esto debería producir una reordenación en el aula tanto del método de instrucción de la escritura como del acto

---

5. "Yo ahora estoy de profesor en la Escuela de Arte Dramático, aquí en Madrid, pero me voy a referir sobre todo a la enseñanza media. El título de esta mesa es "El creador ante la enseñanza de la literatura". Si subrayamos esas tres palabras, "creador", "enseñanza" y "literatura", tendremos ya ahí a los tres intervinientes en el acto de la literatura: el escritor, el profesor y el lector. Yo, efectivamente, soy esas tres cosas, por orden cronológico: lector, escritor y, finalmente, profesor. Así que tengo esa triple condición. La verdad es que son tres actividades complementarias, pero, no obstante, entre ellas a menudo hay discrepancias. No sé por qué, esa trinidad no se lleva muy bien que digamos. Hay autores como Joyce, por ejemplo, que le interesan mucho al escritor, pero al lector y al profesor, no tanto. Por ejemplo, Galdós es del agrado del lector y también del profesor, pero no tanto del escritor. Herman Hesse es un autor que le gustó al lector hace mucho tiempo y que ahora sólo le gusta al profesor, y eso por solidaridad a veces con sus alumnos. Luego están los estados de ánimo, el carácter de cada cual. Por ejemplo, el lector es bastante irresponsable, afortunadamente. Lee sólo por placer, lo cual es mucho. El escritor lee, además, para aprender a escribir y a componer. El profesor, que es el más viejo y el más responsable de los tres, lee para enseñar, lo que quiere decir que a veces va a la caza de significados y de contextos. De manera que, bueno, hay discrepancias entre esa especie de trinidad. Y yo me pregunto ¿quién es el que enseña literatura de los tres? ¿El lector, con su mera pasión, con su mero gusto por leer? ¿El profesor, con su saber? ¿El escritor con su obra? ¿Quién enseña literatura? Esa es la primera incertidumbre y la primera condición, que es que la literatura no se enseña. Estoy absolutamente convencido de que la literatura no se enseña salvo a aquellos que ya han aprendido, es decir, a aquellos que han experimentado una cierta fascinación ante un relato o un poema. En la literatura, como en todo conocimiento intuitivo, hay algo de revelación. El profesor lo más que puede hacer es contagiar esa pasión. Pero realmente quien enseña literatura son ellos, es decir, son Cervantes, Kafka, Stevenson. Ellos son los que enseñan literatura... Ahora, en la enseñanza media, desde pequeños se ha mezclado la lengua y la literatura, antes iba separado, pero ahora se ha mezclado la lengua y la literatura, en una especie de promiscuidad. El peor enemigo de la literatura es la enseñanza de la lengua. Un alumno que esté haciendo segundo de Bachillerato, lo que antes era COU, no hay que olvidar que es incapaz de leer con soltura y criterio el editorial

mismo de escribir. La creatividad con los procesos que arrastran en el escritor —la construcción de realidades imaginarias, el análisis de audiencia, la generación de ideas, la observación, la asociación, la escritura, la revisión del borrador, el autocontrol del proceso<sup>6</sup>...—pueden ser elementos motivadores en el alumno que den la vuelta a su desinterés y le convierta de *enseñado* en *aprendiz*. En lugar de soluciones sería mejor hablar de alternativas que pueden ser varias. Aquí consideraremos un taller de escritura creativa, porque, a propósito del texto literario, aborda el proceso de lectura en tanto que reconstrucción coherente de una representación mental, y trabaja el proceso de expresión desde la doble vertiente de hablar sobre la obra y escribir ficción.

## La escritura creativa

No es necesario señalar que la creatividad forma ya parte de cualquier planteamiento educativo riguroso. Junto al desarrollo del pensamiento racional en la escuela, se comienza a insistir en el desarrollo del pensamiento

creativo. Entre nosotros José Antonio Marina<sup>7</sup> viene insistiendo y demostrando que la inteligencia emocional o creativa forma una parte esencial de nuestra personalidad y que no es innata. Al contrario, se debe planificar su desarrollo igual que otras competencias: La inteligencia creativa *inventa posibilidades*, no sólo conoce lo que las cosas son, sino que también descubre lo que pueden ser.

La introducción de la escritura creativa en la enseñanza secundaria de manera reglada es importante porque puede ser una alternativa metodológica en la enseñanza de la literatura. Los objetivos y contenidos de los actuales programas permiten este planteamiento que habría que articular como parte de un todo: se podría dedicar un tiempo semanal que equivaliera a un tercio del total anual, o también un trimestre continuado en un curso completo. No parece difícil reordenar los contenidos de un curso hacia la escritura creativa y a la vez compartir el programa de secundaria. Lo literario siempre se planificará partir de la triple perspectiva antes señalada: la

---

de un periódico y, sin embargo, sería capaz de analizar sintácticamente el texto que apenas logra descifrar. Hoy no deja de ser una paradoja importante. Su léxico culto, o no demasiado culto, es muy pobre, es casi un léxico de supervivencia. Sin embargo, podría despiezar morfológicamente las palabras cuyo significado ignora. Lee balbuceando, apenas consigue expresar lo que piensa. Ésta es la realidad de la competencia lingüística en nuestro idioma de un muchacho medio de Bachillerato. Luis Landero. *El creador ante la enseñanza de la literatura*, Asociación Colegial de Escritores RL nº67, Madrid 2000.

6. Daniel Cassany en *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*, Ciencia, Lenguaje & Educación 1990,6, describe los capítulos del método de escritura de Linda Flower, expuesto en *Problem-Solving Strategies for Writing* Orlando, 1985. Paso 1º: Explorar el problema retórico. Paso 2º: Hacer un plan de trabajo. Paso 3º: Generar ideas nuevas. Paso 4º: Organizar las ideas. Paso 5º: Conocer las necesidades de tu lector. Paso 6º: Transformar prosa de escritor en prosa de lector. Paso 7º: Repasar el producto y el propósito. Paso 8º: Evaluar y corregir el escrito. Paso 9º: Corrección de los conectores y de la coherencia. Desde estos planteamientos no sólo se desmitifica la creación sino que se racionaliza el proceso real de la escritura.

7. José Antonio Marina (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*, Barcelona. Anagrama.



*lectura* como nivel más importante, el estudio y discusión de *lo que dicen* algunas obras y finalmente el aprendizaje de la *creación literaria* misma.

En nuestro caso podemos imaginar que estamos ya en un taller de escritura creativa. No es un piso o academia, no es un *centro social*, tampoco una escuela especializada, ni un espacio universitario... durante el tiempo que dure nos situamos en un aula de un Instituto de Enseñanza Secundaria. El lugar ya es conocido por los alumnos, representa la institución educativa misma y por ello distribuye el agente, el sujeto y el objeto del proceso: allí se explica, se estudia, se examina, se aprueba y se suspende. Sin embargo, en el taller —que formará parte del programa de un curso— debe intentarse un proceso de enseñanza-aprendizaje diferente. El profesor y los alumnos difuminan su imagen hacia la del binomio maestro-aprendiz. El maestro enseña desde una autoridad o prestigio profesional, no desde un poder; el aprendiz lo es de forma voluntaria y está motivado por su propio deseo de aprender. Si *enseñar* a escribir literatura es imposible, diríamos, por el contrario, que se puede *aprender* a escribir literatura, si alguien que ya sabe hacerlo pone al alumno en situación repetir ese proceso siguiendo una secuencia de actividades de escritura creativa. En un taller de este tipo todas las actividades —de lectura, comentario y escritura— quedan subordinadas, con el criterio de necesidad, al objetivo principal que es la escritura

de un mundo ficcional inventado por el autor y reconstruido por los lectores.

## Taller de escritura

Será importante que el profesor y el alumno conozcan y deliberen previamente sobre algunas ideas implicadas en el trabajo de escritura creativa. Son consideraciones de método de enseñanza que surgen al plantear el objetivo de escribir y al considerar el acto mismo de escribir. De esta forma el alumno de enseñanza secundaria negociará su objetivo y motivación y el profesor objetivará su función en el taller. El maestro y el aprendiz deben responder a la pregunta *cómo se escribe* desde otras preguntas y direcciones: quién escribe, para qué se escribe, desde dónde se escribe, a quién se escribe, cómo se aprende, quién enseña.

- *El aprendiz* debe dominar su medio expresivo, su lenguaje. Debe conocer su naturaleza y controlar lo que puede y no puede hacer con él. Debe saber que la literatura más que un "lenguaje especial" es un uso que se hace del lenguaje en una situación comunicativa determinada. La literatura es un género o tipo textual más entre los que existen. Habrá que reconocer y saber escribir las secuencias o tipos textuales que aparecen en el texto literario: diálogo, descripción y narración. Habrá que reflexionar sobre estas características que definen el papel que en la obra juegan

el autor y el enunciador, también la relación entre el autor y el receptor y entre la obra y el lector.

- *El profesor* debe practicar él mismo la escritura creativa fuera del aula como vía para conocer y compartir problemas de lectura y escritura. Debe tener solvencia en conducción grupal en tanto que será responsable de organizar el grupo de aprendizaje desde una variedad de criterios y motivaciones en los miembros. El aula es un grupo de interesados en aprender a escribir mientras escriben. Las consecuencias para el profesor y alumnos son importantes pues hay que respetar, comentar, debatir, corregir, valorar y gozar con la escritura de los demás y de uno mismo.
- *El alumno* de un taller de escritura creativa debe ser consciente de que las capacidades involucradas en el proceso de la composición escrita son las

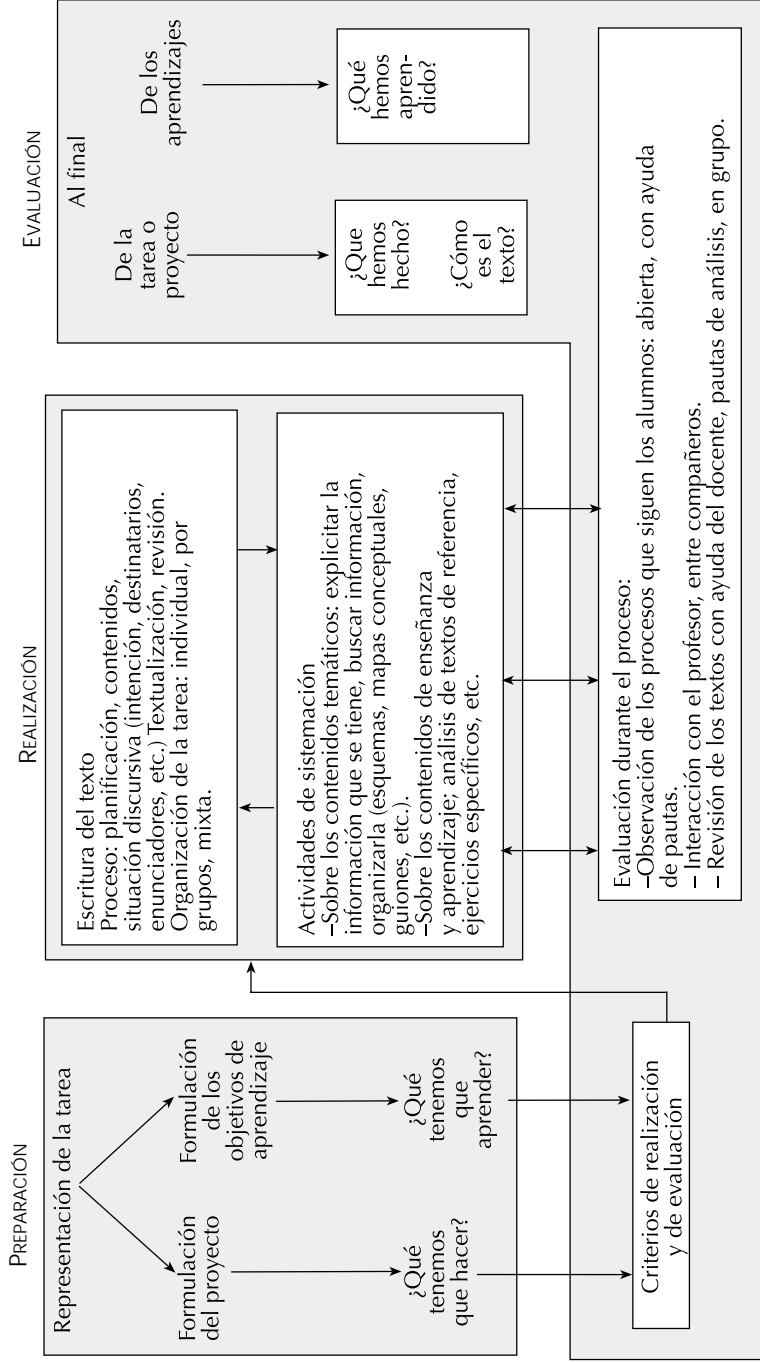
mismas para cualquier tipo de escritura y que se actualizan en desarrollos específicos según el contexto y la intención comunicativa en que se desenvuelve la actividad de composición y las características personales de los productores.

- *El que enseña* debe descomponer el proceso de escritura creativa en contenidos y actividades que se puedan aprender y enseñar. El esquema que se ofrece como ejemplo está tomado de Cassany (1999) y reproduce el proceso completo de una secuencia didáctica para la enseñanza de la composición escrita. Aunque se den consejos sobre cuestiones de gramática para mejorar los textos y se consideren técnicas y soluciones de escritores consagrados, se debe evitar la incorporación de la enseñanza de cuestiones de lengua<sup>8</sup> o de historia de la literatura.

---

8. " A lo largo de sus estudios, un escolar recibe una formación de exigencia variable en ortografía, gramática, composición textual y puntuación. El orden en que he situado estas materias no es aleatorio, sino que señala la preferencia que se concede a cada una: la ortografía — que en algunos ámbitos todavía es vista como la joya de la corona—se intenta enseñar del derecho y del revés durante un buen número de años, aunque el éxito de la operación parece mas bien escaso, por decirlo de una manera amable; aparentemente, la enseñanza de la gramática se limita al estudio de las normas básicas ( y sea por las razones que sea, parece que son más bien pocos los alumnos que llegan a dominarlas); la composición textual se reduce a la exposición normativa de conceptos discursivos tales como los factores de cohesión y al encargo de redacciones a las que se aplica un sistema de corrección que no distingue suficientemente la gravedad relativa de los errores cometidos, finalmente, de la puntuación se transmite una idea ortopédica: se dice que sirve para ayudar a respirar y, como máximo, se indica que los párrafos demasiado largos se han de resolver a base de puntos, como si fuese una cuestión arbitraria. Con todo este capital un alumno con poca motivación hacia la escritura no se siente con capacidad para redactar un texto con un mínimo de desenvoltura. En primer lugar, porque todos estos conocimientos— algunos sin duda muy útiles, otros no tanto—se imparten en muchos casos de manera rutinaria y descontextualizada: en segundo lugar, porque el aprendizaje independiente de las capacidades necesarias para la formación de un redactor no se enseñan en ningún nivel." Ferran Toutain (2000). *Sobre L'Esriptura*, Blanquerna, Barcelona.

Elementos de una secuencia didáctica para la enseñanza de la composición escrita



- *Contenidos* que trabajan los alumnos en un taller de escritura

| Actitudes. Valores   | Conceptos                                  | Procedimientos. Habilidades |
|--|--|-----------------------------|
| 1. Desarrollar el deseo de escribir, desde un criterio propio sobre la realidad. | 5. Factores de la comunicación literaria.  | 8. Leer.                    |
| 2. Desarrollar una sensibilidad y visión productiva del texto literario.         | 6. Géneros literarios y subgéneros.        | 9. Relacionar.              |
| 3. Desarrollar el uso de la literatura con fines placenteros, lúdicos.           | 7. Tipos de textos y secuencias textuales. | 10. Recordar.               |
| 4. Aprender a objetivar una intención comunicativa.                              |  | 11. Analizar.               |
|  |  | 11. Imaginar.               |
|  |  | 12. Escribir.               |
|  |  | 13. Comparar.               |
|  |  | 14. Valorar.                |
|  |  | 15. Corregir.               |

- *Actividades* que realizan los alumnos

*Actividades de percepción y pensamiento.*

La visión del mundo, la percepción de la realidad que tienen. La capacidad de ver cosas debajo de la superficie de las cosas. Esta capacidad es un trabajo de pensamiento: Observar, imaginar, fantasear sobre hechos, ideas, principios, valores, actitudes de la realidad.

*Actividades relacionadas con la intención comunicativa.* Saber localizar, generar u organizar lo pensado —observado, imaginado...— que se quiere comunicar.

*Actividades relacionadas con la escritura.* Representación de la tarea: la capacidad de traducir en palabras, de comunicar con el lenguaje la intención comunicativa. Las técnicas, el estilo y las formas desarrollan —están al servicio— la intención comunicativa y el pensamiento literario. El método

de escritura parte de una consigna o enunciado de trabajo que contiene un problema que hay que resolver mediante un texto. El problema propuesto no se analiza antes de escribir y tampoco se imparten conocimientos previos. Búsqueda de soluciones: el escritor tiene que elaborar mentalmente —desde su intención o deseo— aquello a lo que se dirige o refiere el enunciado. La búsqueda de soluciones se realiza en todos los planos, sintáctico, semántico y pragmático. El problema exige poner en juego la experiencia personal y todo lo que se presupone o conoce del mundo para dar sentido al texto. Este sentido del texto es la solución que en forma de escrito literario se da al problema propuesto. Después de una primera escritura del texto se produce una revisión y otra probable reescritura dado que la revisión es una actividad recursiva en todo el proceso: el autor evalúa el texto que va produciendo y lo hace mediante la comparación de lo obtenido con las

representaciones de partida, constatación de logros o aciertos, diagnóstico de desajustes y la operación de cambios en el texto.

*Actividades de lectura y difusión.* Lectura: el resultado pasa a ser leído en el grupo. El texto se hace público y se comenta, corrige, matiza, valora... por los miembros del taller... que previamente han pasado por dar solución al mismo problema.

## Comentario Final

Un comentario sobre el aprendizaje literario realizado en un centro de secundaria por un escritor consagrado, Raymond Carver, puede servirnos de muestra y guía en lo que estamos planteando. Carver fue profesor de escritura creativa y hoy es un maestro contemporáneo del relato corto o cuento. Cuando tenía diecisiete años fue alumno de John Gardner, el mayor animador y teórico de la escritura creativa en Estados Unidos. En el prólogo a un libro de Gardner<sup>9</sup>, Carver escribió lo siguiente:

*Pidió para los siete u ocho de nosotros que estábamos en su clase unas carpetas negras grandes y nos dijo que guardásemos en ellas nuestros escritos. Él mismo guardaba sus trabajos en carpetas de aquellas, decía, y eso, naturalmente, fue definitivo para nosotros. Llevábamos nuestros relatos en aquellas carpetas y nos*

*sentíamos especiales, exclusivos, distintos de los demás. Y lo éramos.*

*No sé cómo sería Gardner con sus otros alumnos cuando llegaba el momento de entrevistarse con ellos para comentar lo que habían escrito. Supongo que demostraría un considerable interés con todos. Pero yo tenía y sigo teniendo la impresión de que durante aquel período se tomaba mis relatos con mayor seriedad y ponía al leerlos más atención de la que yo tenía derecho a esperar. Yo no estaba en absoluto preparado para el tipo de crítica que recibía de él. Antes de nuestra entrevista había corregido el relato y tachado oraciones, frases o palabras inaceptables, incluso algo de la puntuación; y me daba a entender que aquellas supresiones no eran negociables. En otros casos encerraba las oraciones, frases o palabras entre paréntesis, y éstos eran los puntos a tratar, esos casos sí eran negociables. Y no vacilaba en añadir algo a lo que yo había escrito, una o varias palabras aquí y allá y quizá hasta una frase que aclaraba lo que yo pretendía decir. Hablábamos de las comas que había en mi historia como si nada en el mundo pudiera importar más en aquel momento; y, en efecto, así era. Siempre buscaba algo que alabar. Si había una frase, una intervención en el diálogo o un pasaje narrativo que le gustaba, algo que le parecía «trabajado» y que hacía que la historia avanzara de forma agradable o inesperada, escribía al margen:*

9. Gardner, John (2001), *Para ser novelista*. Ediciones y talleres de escritura creativa Fuentetaja, Madrid.

"Muy acertado"; o si no: "¡Bien!" Y el ver esos comentarios me infundía ánimos.

Me hacía una crítica concienzuda, línea por línea, y me explicaba los porqués de que algo tuviera que ser de tal forma y no de otra; y me prestó una ayuda inapreciable en mi desarrollo como escritor. Después de esta primera y minuciosa charla sobre el texto, hablábamos de cuestiones más profundas relativas a la historia, del "problema" sobre el que yo intentaba arrojar luz, del conflicto que pretendía abordar, y de la forma en que mi relato podía encajar o no en el esquema general de la narrativa. Estaba convencido de que emplear palabras poco precisas, por falta de sensibilidad, por negligencia o sentimentalismo, constituía un tremendo inconveniente para el mismo. Pero había algo aún peor y que había que evitar a toda costa: si en las palabras y en los sentimientos no había honradez, si el autor escribía sobre cosas que no le importaban o en las que no creía, tampoco a nadie iban a importarle nunca.

Valores morales y oficio, esto es lo que enseñaba y lo que defendía, y esto es lo que yo nunca he dejado de tener en cuenta a lo largo de los años desde aquel breve pero trascendental período.

Este libro de Gardner me parece a mí que es una exposición honrada y sensata de lo que supone convertirse en escritor y empeñarse en seguir siéndolo. Está inspirada por el sentido común, la magnanimidad y una serie de valores que no son negociables. A cualquiera que lo lea le impresionará la absoluta e inquebrantable honradez de su autor, así como su buen humor y su nobleza. El autor, si se fijan, dice continuamente: "Sé por experiencia..." Sabía por experiencia —y lo sé yo, por ser profesor de Escritura Creativa— que ciertos aspectos del arte de escribir pueden enseñarse y transmitirse a otros escritores, en general más jóvenes. Esta idea no debería sorprender a nadie que se interese de verdad por la enseñanza y el hecho creativo.

## Bibliografía

---

### Para el planteamiento del proceso de la escritura

BEREITER, C., SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, N. J., Erlbaum. (Traducción castellana de una parte: "Dos modelos explicativos de los modelos de composición escrita"), *Infancia y Aprendizaje*, 58, 1992.

BRONCKART, J.P., BAIN, D., SCHNEUWLY, B., PASQUIER, A., DAVAUD, C. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et un méthode d'analyse*, Lausana, Delachaux & Niestlé.

CAMPS, A. (1994). *L'Ensenyament de la composició escrita*, Barcelona: Barcanova.

CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*, Barcelona: Piados.

### **Para el estudio de la comunicación literaria desde una perspectiva pragmática y discursiva**

VAN DIJK, T.A., (ed.) (1999). *Discurso y literatura*, Madrid: Visor Libros.

VAN DIJK, T.A., DOMÍNGUEZ CAPARROS, J., LAZARO CARRETER, L., LEVIN, S.R., OMÁN, R., OOMEN, U., POSNER, SCHMIDT, S.J. (1987). *Pragmática de la comunicación literaria*, Mayoral, J.A. (Comp.). Madrid: Arco Libro.

### **Para el planteamiento de la didáctica específica de literatura en la Enseñanza Secundaria**

CANALE, M. (1983). "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en VV.AA., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, 1995, pp. 63-81.

COLOMER, M.T. (1998). *La formació del lector literari*, Barcelona: Barcanova. Traducción española (1999), *La formación del lector literario*, Madrid: Fundación Sánchez Rui-pérez.

HERNÁNDEZ AGUILAR, J.M., SEPÚLVEDA BARRIOS, F. (1993). *Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura en la Secundaria Obligatoria*, Madrid: Cincel.

LOMAS, C. (comp.) (1966). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Barcelona: ICE-Horsori.

MCCORNICK CALKINS, L. (1986). *The art of teaching writing*, (trad. cast.) *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*, Buenos Aires: Aique (1993).

MENDOZA FILLOLA, A. (comp.) (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: SEDLL, UB, Horsori.

ZANON, J. (1999) ( coord.). *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen.

### **Para conocer los planteamientos de Talleres Literarios**

BRATOSEVICH, (1992). *Taller literario*, Buenos Aires: Edicial.

DELMIRO, B. (1994). "Los talleres literarios como alternativa didáctica", *Signos*, 11, Gijón.

ESCUELA DE LETRAS (1992). *Tres años de Escuela*, Madrid.

FREIXAS, L. (1999). *Taller de narrativa*. Madrid: Anaya.

GARDNER, J. (2001). *Para ser novelista*, Ediciones y talleres de escritura creativa. Madrid: Fuentetaja.

KOHAN, S.A. (1992). *Consignas para un joven escritor*, Madrid: Ocatadro.

PAMPILLO, G. (1997). *El taller de escritura*, Buenos Aires: Plus Ultra.

Percival, A. (1997). *Escritores ante el espejo. Estudio de la creatividad literaria*. Barcelona: Lumen.

RIVADENEIRA, A. (1997). *El escritor y su oficio*. Barcelona: Graféin Ediciones.

## Resumen

---

La enseñanza de la literatura en el nivel de secundaria —de 12 a 18 años— está atravesando dificultades. Se señalan dos causas posibles: la unión con la lengua en una sola asignatura y el propio enfoque historicista que tiene. Se razona que la inclusión de los talleres de escritura creativa puede ser una alternativa pedagógica en la enseñanza de la literatura.

*Palabras clave:* Competencia literaria, enfoque comunicativo, escritura creativa, taller de escritura.

## Abstract

---

Teaching Literature to secondary school pupils —aged 12 to 18— is going through difficulties. Two main reasons are pointed out. Firstly because Literature and Spanish Language are considered one subject in the curriculum and secondly because Literature is taught following a historical approach. In this paper, creative writing workshops are considered to be a pedagogical alternative to teaching literature.

*Key Words:* literary competence, communicative approach, creative writing, writing workshop.

**Francisco Alonso**

*Facultad de Formación del Profesorado y Educación*

*Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*

*Universidad Autónoma de Madrid*

E-mail: francisco.blazquez@uam.es