



CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO A TRAVÉS DE LA (RE)ELABORACIÓN TEXTUAL

Construction of thought through textual (re)elaboration

GUILLERMINA JIMÉNEZ LÓPEZ ¹, MARÍA AURORA GARCÍA RUÍZ ¹
¹Universidad de Málaga, España

KEYWORDS

*Skill
Narratives
Constructivism
Focus group
Image
Text
Writing*

ABSTRACT

Writing constitutes a complex skill, since it demands a profound process of cognitive maturity and, in turn, due to its communicative nature, it needs to be informative. Likewise, through written expression, students acquire knowledge and academic and personal knowledge; therefore, it enables their cognitive development. Writing is not just a mere motor skill, it involves skills such as organization, expressiveness and creativity. We can affirm that the writing workshop represents significant learning, cooperation and fun that builds a bridge towards literature.

PALABRAS CLAVE

*Destreza
Narraciones
Constructivismo
Grupo focal
Imagen
Texto
Escritura*

RESUMEN

La escritura constituye una destreza compleja, puesto que demanda un profundo proceso de madurez cognitiva y, a su vez, por su carácter comunicativo necesita ser divulgativo. Igualmente, a través de la expresión escrita los estudiantes adquieren saberes y conocimientos académicos y personales; por tanto, posibilita el desarrollo cognitivo de estos. Escribir no es solo una mera habilidad motriz, implica destrezas como la organización, la expresividad y la creatividad. Podemos afirmar que el taller de escritura representa un aprendizaje significativo, de cooperación y diversión que tiende un puente hacia la literatura.

Recibido: 14/ 07 / 2022

Aceptado: 28/ 09 / 2022

1. Introducción

Al enseñar las habilidades narrativas, debemos tener en cuenta, como afirman Bermejo *et al.* (2018), que en el desarrollo de estas se ven implicados dos procesos dialécticos: uno ascendente llamado de asimilación y otro descendente de acomodación. El primero comprende desde la exposición inicial de una historia hasta su comprensión y almacenamiento. Asimismo, este se sustenta en la codificación del estímulo y la comprensión de su significado recurriendo a esquemas de estructuras cognitivas, tales como el esquema de la historia. En el segundo proceso de acomodación, las habilidades narrativas se articulan por medio de tareas expresivas como, por ejemplo, contar una historia a través de imágenes y textos. Como consecuencia, escribir va más allá de plasmar palabras en un papel, implica concebir un plan, organizar ideas y crear, como expone Cassany (1995 y 2007).

Extendiendo esta visión, Martín Vegas (2009) afirma que la adquisición de la expresión escrita requiere de la aplicación de estrategias tanto psicomotrices como cognitivas. Así distingue las siguientes destrezas psicomotoras: Posición y movimiento corporal, movimiento gráfico y agilidad- velocidad. Con respecto a las destrezas cognitivas observa: conocer los elementos de la comunicación; acomodar el tema, la extensión, el tono y el registro; redacción de los párrafos y revisión del texto.

Por su parte, Ong (2013) ensalza el papel prevalente de la escritura en la comunicación humana. Este pondera la naturaleza de la escritura en su interacción con el mundo, capaz de escapar de las restricciones del espacio y el tiempo. Ya que, la composición escrita construye una evidencia de las acciones, se concibe como una impresión gráfica de los actos humanos que se pueden recordar y reconstruir con posterioridad. Atendiendo a esta condición, Jiménez López (2022) sugiere “los textos escritos constituyen una herramienta básica para los procesos culturales, al funcionar como soporte y vehículo transmisor de la cultura de una sociedad” (p.150).

En este trabajo exponemos una propuesta didáctica, concretamente, la puesta en práctica de un taller de escritura en el ámbito universitario, que explicaremos con más detalle en las posteriores páginas y que tuvo lugar en la Universidad de Málaga, durante los cursos académicos 2019/2020 y 2020/2021. Este proyecto se realiza dentro del marco de la formación inicial del profesorado de Grado y Posgrado donde la puesta en marcha de nuevas experiencias de actuación docente revela la evolución del papel de los maestros. Este avance se ajusta a la demanda de la sociedad actual de un aprendizaje significativo (Jiménez López, 2022). Con ello se persigue que estas experiencias contribuyan a que los futuros profesores participen de la construcción de sus conocimientos y habilidades. En definitiva, se pretende promover un aprendizaje significativo, como reconoce Hernández Abenza (2011).

En un contexto más amplio, Paglieta (2015) incluye el taller de escritura dentro de las actividades que se llevan a cabo en un club de escritura. En estos se plantean actividades variadas de escritura y reescritura. Además, supone un espacio comunicativo de producción, de intercambio, de discusión y de divulgación.

De este modo, nuestro taller consta de tres partes y cada una de ellas está orientada a la realización de una tarea específica de creación de textos: la primera sección, *the invention of a storyline*; la segunda, modificación de textos y, tercera, la elaboración de los microrrelatos. Para iniciar el presente estudio, se expone un breve marco teórico con las características fundamentales y los factores que inciden en la ejecución de estas tres actividades.

1.1. El taller literario

Primeramente, nos centraremos en el concepto de taller literario como estrategia para el acercamiento a la literatura infantil y juvenil. De acuerdo con López Valero y Encabo Fernández (2006), la palabra *taller* se vincula a la idea de práctica, de producción y de creación. En lo que respecta al taller literario, este representaría un recurso a partir del cual el docente puede enseñar aspectos lingüísticos y literarios. Esto implica encontrar un espacio donde trabajar aspectos lingüísticos y literarios de forma práctica, un recurso didáctico con el que el discente puede adquirir saberes de una manera diferente (en tanto que la praxis impera sobre la teoría). Es decir, el alumno es el protagonista, es el sujeto que realiza la acción de crear nuevas producciones con la materia del lenguaje, mientras que el docente guía y resuelve dudas conceptuales y lingüísticas. La finalidad de los talleres suele ser potenciar la adquisición de competencias y conocimientos aplicables a las rutinas diarias de los educandos.

Asimismo, distinguen dos tipos de talleres: uno en el que se desarrollan las habilidades lingüísticas y otro en el que se estudian los géneros literarios. Teniendo en cuenta estas premisas, el taller que aquí presentamos se enmarcaría dentro de la primera modalidad (desarrollo de habilidades lingüísticas), en concreto la expresión escrita.

Indudablemente, implementar un taller de escritura puede ser un proceso lento, dilatado en el tiempo y en el que se cometen errores. Para evitar estos errores debemos identificarlos y, en este compromiso, nos serviremos de la clasificación de Moreno *et al.* (2009, p. 4) de los principales errores que, tradicionalmente, se han cometido en la aplicación de los talleres de escritura:

- Establecer como consigna para la creación de un texto escrito una redacción sobre un tema determinado que los estudiantes tendrían que realizar para el día siguiente.
- Ausencia de instrucciones previas y modelos. Es decir: no facilitar modelos o información antes de comenzar con el proceso de escritura.

- Pensar que solo se escribe para crear algo original.
- Creer que a mayor extensión mayor calidad. Sin embargo, es preferible escribir textos cortos con una mayor frecuencia.
- Considerar que dedicar tiempo de clase a la escritura es perder el tiempo.
- Dar por sentado que los discentes ya han adquirido las suficientes habilidades organizativas, gramaticales y textuales para la producción de textos.
- No tener en cuenta el contexto, es decir a quién escribe, donde y cuando.
- No concretar el motivo por el que se escribe.
- Considerar la expresión escrita como una destreza aislada.
- No repasar el borrador.
- Aplicar una técnica inadecuada de corrección.

En definitiva, se trata de activar una metodología que impulse actividades motivantes, en las que los estudiantes puedan participar y colaborar en la producción de textos que sean significativos y representativos de sus peculiaridades. Se pretende evitar los tradicionales ejercicios de escritura sometidos a una evaluación rigurosa posterior que genera ansiedad y cauteriza el deseo de escribir. En resumen, lo que se intenta promover es una escritura que articule sentimientos, les permita aprender y expresarse sin barreras. Como subraya Paglieta (2016, p. 67) escribir para “producir textos que permitan estudiar, atender necesidades afectivas, comunicar ideas, sostener la memoria, jugar, adueñarnos del universo de la escritura, de sus combinatorias, reglas, trucos y efectos”.

1.2. El storyline

Inicialmente, se escogió esta modalidad porque los programas infantiles de dibujos animados, en formato de series o películas, tienen un gran atractivo para los niños y las niñas. De acuerdo con Hymes (1982), este tipo de narraciones puede constituir un potencial formativo para los infantes dado que contribuyen a la construcción de las representaciones mentales de los más pequeños. La influencia que este medio audiovisual ejerce sobre este público es incuestionable y, por tanto, puede resultar una herramienta útil para impulsar la práctica narrativa y, al mismo tiempo, para la socialización de valores en la escuela. La característica lúdica y la capacidad de influencia que poseen los dibujos animados son dos motivos de peso para trabajar con las imágenes y los textos en la creación de historias que sirvan de experiencias previas y adquisición de conocimientos prácticos a los docentes en formación.

En este contexto narrativo en el que se combinan imágenes y texto, debemos introducir el término *storyline*. Este vocablo define una técnica cinematográfica asociada al transcurso de una narración. Se realiza para exponer la línea argumental en un párrafo breve de manera atractiva. El hecho de expresar una idea principal, de manera sencilla, lo convierte en un instrumento atractivo para la creación de historias y el desarrollo de la expresión escrita. Hallamos su antecedente en el *storyboard* utilizado en cine “como recurso de visualización de acciones en la planificación de los rodajes” (De Larrauri & Sánchez-Escalonilla, 2019, p. 105) no es simplemente un texto escrito, es un texto que permite evocar imágenes en acción a medida que avanza la lectura de un relato. Se trata de estructurar una serie de escenas que den coherencia y animación al texto.

1.3. Modificación de textos

Principalmente, esta tarea se alinea con la técnica de Rodari (2006, p. 77) “Transformando Historias”. Para este autor, se trata de una actividad lúdica sencilla de usar y muy atractiva para el alumnado. Además, advierte que puede que haya una reticencia inicial a aplicar la modificación, puesto que los niños quieren que los cuentos permanezcan como los leyeron o escucharon la primera vez. Sin embargo, existe la posibilidad de que se origine una desconexión entre estos lectores y la historia, los personajes o los escenarios más tradicionales. En ese momento la transformación de las narraciones adquiere un significado relevante. De manera que la reescritura le conferirá al texto original un contenido más conectado con sus intereses y, en consecuencia, más atrayente para ellos.

Igualmente, esta nueva perspectiva puede servir de revulsivo para tratar problemáticas en el aula, superar miedos o retos personales. Además, la transformación implica un análisis del texto original previo, así se estudiarán los personajes, los escenarios o los tiempos, ya que para elaborar la interpretación se debe saber qué cambiar, cómo, cuándo y dónde.

Por su parte, Martín Vegas (2009) subraya el valor didáctico tanto del género narrativo como el lírico para impulsar la creatividad. Por una parte, el cuento sintetiza todo un mundo de fantasía y, por otra, la poesía pone en práctica los elementos rítmicos del lenguaje poético.

Con todo, quisimos, por un lado, averiguar el grado de competencia lingüística de nuestro alumnado a partir de la reescritura de cuentos y, por otro lado, averiguar qué conocimientos poseían los estudiantes sobre los contenidos y el marco curricular de la asignatura citada en la epígrafe mencionada. Así las cosas, indagamos en los intereses literarios de nuestro alumnado a partir de una encuesta y, en ella, un 83,95% de los encuestados

respondieron que tenían predilección por el género del cuento. Por ello, decidimos proponer, dentro del taller literario, una actividad de reescritura cuentística que llamamos “modificación de textos”.

1.4. Los microrrelatos

El microrrelato es un género literario que se ha extendido en la actualidad y cada vez más autores recurren a textos cortos para expresar historias. Como su nombre indica se trata de textos breves que cuentan historias con pocas palabras. En concreto, suelen tener una extensión entre cincuenta y doscientas palabras. Son textos concisos pero vivos e intensos donde recursos como la alusión, la sugerencia, la ambigüedad y el doble sentido condensan las partes de un relato (inicio, nudo y desenlace). Para Gómez Trueba (2007, p. 44) el mejor microrrelato “es aquel que se consigue a base de una rigurosa depuración o eliminación de elementos superfluos”.

De acuerdo con Valls (2015), el microrrelato constituye un género literario narrativo pleno donde la narración expone con intensidad una historia, “ciertas conductas, sentimientos o estados de ánimo” (p. 27) que otros géneros similares no son capaces de manifestar. Asimismo, resalta como atributo esencial la concreción y la alusión “con el fin de que el relato alcance la mayor connotación posible” (p. 27). Para ello, es necesario escribir de manera distinta y componer de manera más sintética.

Desde un punto de vista didáctico, los relatos breves permiten un acercamiento a la literatura en cantidades pequeñas, como afirma Pérez Parejo (2018). Además, los beneficios para el desarrollo de las destrezas escritas y lectoras son innegables, sobre todo en su uso en talleres literarios. Puesto que estos conforman espacios donde se elaboran y se producen, “donde se pasa de la lección magistral a la escritura de textos como objetivo didáctico” (p. 175).

2. Metodología

Situados en este punto del estudio, corresponde incidir en los métodos que han servido de pauta para la puesta en marcha de esta experiencia. En primer lugar, explicar que la intervención didáctica que aquí se expone está fundamentada en la metodología constructivista que aboga por el descubrimiento guiado. La premisa inicial del constructivismo considera que “el individuo es una construcción propia” (Chadwick 1999, p. 465). Esta construcción requiere de la interacción de la persona con el medio que le rodea y con el conocimiento que posee de su propia realidad. En este sentido, Carretero (1994) sugiere que los conocimientos se adquieren a través de la acción, de la interpretación, la extensión y la conexión entre los conocimientos previos y la manipulación de la información nueva. Por su parte, Brooks y Brooks (1999, pp. 103-115) enumeran los descriptores para llegar a ser un docente constructivista.

1. Estimular y aceptar la autonomía e iniciativa de los estudiantes.
2. Utilizar datos y fuentes primarias, así como materiales manipulables e interactivos.
3. Emplear estrategias cognitivas de clasificación, análisis, predicción y creación.
4. Permiten que las respuestas de los alumnos orienten las clases, cambiar las estrategias de enseñanza y modificar el contenido.
5. Preguntan acerca de la comprensión que tienen los alumnos de los conceptos antes de mostrar su propia comprensión,
6. Estimular a los alumnos a dialogar tanto con profesores como con compañeros.
7. Fomentar que el alumnado indague a través de preguntas reflexivas, de final abierto y de hacerse preguntas los unos a los otros.
8. Buscar que los alumnos elaboren las respuestas iniciales
9. Promover el debate: proporcionar experiencias en las que los estudiantes tengan que revisar y reformular su realidad, es decir, buscar contradicciones en sus hipótesis iniciales.
10. Proporcionar a los alumnos el tiempo necesario para construir relaciones y crear metáforas.

En segundo lugar, este estudio se encuadra dentro de lo que McMillan & Schumacher (2005) denominan investigación cualitativa, puesto que los datos se obtuvieron a través de la interacción entre los participantes y en una situación real en el aula. La experiencia del taller de escritura se sometió a las opiniones y reflexiones de los alumnos a través de la técnica del grupo focal.

Un grupo focal de discusión, según Mella (2000), es un instrumento de investigación cualitativa muy útil para recabar información sobre actitudes y opiniones relativas a un tema concreto objeto de análisis. Son subjetivos, puesto que se trata de escuchar opiniones, son abiertos y no predeterminados. Además, con ellos se establece una comunicación entre el investigador y los participantes a través de conversaciones dirigidas. Este procedimiento se llevó a cabo con el fin de conocer la voz de los participantes. Para ello, se concretaron las preguntas que se realizarían en el grupo de discusión, se acordó el cronograma de actuación (fecha y hora) y los intervinientes.

Asimismo, se sometió a un proceso autoevaluativo a través de la aplicación de una rúbrica. Los criterios de evaluación se expusieron previamente al alumnado, antes de comenzar con la creación de sus trabajos escritos. Se optó por que fueran ellos mismos los que consideraran cual había sido su actuación, porque no se pretendía

que los estudiantes demostrasen su competencia en expresión escrita. Por el contrario, la finalidad fue promover la creación, la reflexión y la autocrítica sin la presión que una valoración del docente ejerce sobre los discentes.

Es más, someter al futuro profesorado a prácticas de autoevaluación, de acuerdo con Calatayud Salom (2018), mejora la competencia profesional docente y anima a los docentes a proyectar tareas de aprendizaje diferentes que comprometan al alumnado con su propia formación. Además, posibilita que estos descubran las fortalezas y debilidades de la propia actuación para mejorarla. Esta particularidad se corrobora por Santos Guerra (2020) cuando afirma que una adecuada valoración contempla el proceso y el resultado, participa toda la comunidad educativa, tiene en cuenta los valores individuales y de la sociedad, se realiza dentro del contexto educativo y, sobre todo, tiene como fin el aprendizaje y la mejora.

2.1 Objetivos

El propósito de implementar un taller de escritura en el grado en Educación Primaria y Posgrado fue impulsar la creación escrita, con el fin de que los docentes en formación apliquen esta práctica en un futuro. Así como, abordar la literatura, desde una perspectiva de entretenimiento y crecimiento personal transmitiendo a los estudiantes una autopercepción de competencia en la escritura. Con ello, se persiguió modelar el aula en un espacio donde el alumnado perciba que es capaz de crear una composición escrita independientemente de sus habilidades creativas y narrativas.

2.2. Participantes

En este estudio participaron 163 alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, 52 hombres y 111 mujeres. De ellos 43 pertenecen al Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional e Idiomas –Lengua y Literatura, Latín y Griego–, 120 al Grado en Educación Primaria, distribuidos como se muestra a continuación en la tabla siguiente.

Tabla 1. Distribución de alumnos y alumnas según año académico y asignatura

Año académico	Estudios	Asignatura	Hombres		Mujeres	
2019/2020	Máster	Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas	11		32	
2021/2022	Grado	Didáctica de la lengua castellana (grupo A)	19		39	
		Didáctica de la lengua castellana (grupo D)	22		40	

Fuente: Elaboración propia (2022).

2.3. Procedimiento

El taller de escritura se dividió en tres etapas: una primera fase explicativa, de activación de conocimientos previos y propuesta de tareas; una segunda de aplicación y lectura y una tercera reflexiva-evaluativa.

Fase inicial. Conocimientos previos e investigación sobre el taller de escritura. En primer lugar, se propusieron tres tareas de escritura: por un lado, una audiovisual, el *storyline*; otra de modificación de textos, una narración y un poema; y otra de creación de microrrelatos. Se interrogó sobre los conocimientos previos de los participantes con referencia al taller de escritura. Así, se preguntó a los estudiantes: ¿sabes qué es un taller de escritura?, ¿sabes qué es un *storyline*?, ¿un microrrelato? Y, por último, se preguntó ¿has realizado alguna vez alguna de las tareas propuestas para el taller? Una amplia mayoría no sabían en qué consistía un taller de escritura y, tampoco, habían realizado las tareas del taller con anterioridad. Con la excepción de relatos o composiciones breves que algunos alumnos recordaban haber elaborado en Educación Primaria. Por ello, se buscó información sobre los talleres literarios, sus características, su uso y el beneficio que estos aportan al desarrollo de la habilidad escrita. Además, antes de comenzar con las tareas, se explicó qué era un *storyline*, la técnica de modificar una historia y se definió el concepto de microrrelato. Del mismo modo, se dieron a conocer los criterios de valoración con la puesta en común de una rúbrica que, simultáneamente, estaría colgada en la página web de las asignaturas.

Fase de implementación. En esta fase se procedió a realizar las tres tareas del taller. Estas se llevaron a cabo en grupos cooperativos, a excepción de los microrrelatos de terror en el que se dio la opción de escoger entre individual o grupal.

A) Tarea 1. Crear un *storyline*. Para su creación se propuso la siguiente consigna: debe contener entre seis y ocho escenas, en las que se represente la secuencia siguiente: la presentación (¿qué sucede primero?), el nudo (¿qué ocurre después?) y el desenlace (¿qué pasa al final?). Asimismo, debían diseñar una aplicación didáctica para los discentes de Educación Primaria siguiendo las premisas que a continuación se enumeran:

- escoger ciclo, curso;

- determinar el objetivo a conseguir;
- desarrollar el procedimiento (cómo se llevará a cabo);
- elaborar una ficha para que sirva de base de trabajo para el alumnado seleccionado;
- escoged el recurso multimedia (canvas, genially, video, etc.);

B) Tarea 2. Modificar un texto. Para realizar esta actividad los estudiantes debían seguir estas indicaciones:

- buscar una narración tradicional o folclórica popular y una poesía. En definitiva, dos composiciones, una en prosa y otra lírica, adecuadas para Educación Primaria y Secundaria;
- la composición que escojáis debe tener un componente emocional o un significado importante;
- Se procede a la modificación a través de dos métodos:
 - a) extrapolar: imitar y transformar la historia.
 - b) transcodificar: trasladar el contenido del texto a otro código: tebeo, teatro, cuento ilustrado, poesía, periodístico, etc;
- el texto reescrito debe contener alguno de los valores siguientes: socio-afectivo, personal, intelectual, ético, vital o de producción.

C) Tarea 3. Crear microrrelatos. Para la realización de esta actividad el alumnado dispuso de dos alternativas: la primera fueron los microrrelatos de terror para celebrar *Halloween* y otra para la celebración del día del libro. La primera modalidad se organizó según los siguientes parámetros:

- esta actividad puede realizarse en grupo o individualmente;
- debéis escribir un microrrelato de terror;
- el microrrelato debe contener, al menos, un marcador oracional o conector. Extensión: no puede superar las cinco líneas;
- cada persona podrá llevar un objeto a modo de utilería y que le ayude en su representación o lectura;
- podéis inspiraros en obras literarias de terror famosas;
- el tiempo de duración, como máximo cinco líneas, no puede ocupar más de tres minutos de lectura.

La segunda variante se emprendió para celebrar el día del libro, para ello se invitó a los alumnos a regalar a sus compañeros un microrrelato de creación propia. Para llevar a cabo esta tarea contaron con dos posibilidades: la primera consistió en una versión del clásico juego del “amigo invisible”. Se pidió que compusieran un microrrelato en el que se valorara las cualidades positivas del compañero o compañera asignado por sorteo. Se trataba de exponer las características admirables que vemos en los demás y, de este modo, valorar todos los aspectos positivos que cada individuo posee. La segunda opción fue elaborar una apología de la Facultad de Educación. En ella debían incluir un marcador oracional de su elección y podías consultar las redes sociales (LinkedIn, Facebook, Instagram, YouTube o Twitter) con el fin de encontrar algún modelo que les sirviera de ejemplo para la redacción del texto corto.

Durante el proceso de escritura y reescritura los futuros maestros debían tener en cuenta que el texto fuera adecuado para su futuro alumnado –Primaria o Secundaria–. Además, debían considerar si el trabajo que hacían como docentes serviría de modelo para sus alumnos. Es decir, debían valorar si los alumnos de Primaria y Secundaria podrían hacer lo mismo que ellos les estaban enseñando. Estas tareas se completaron con el diseño de sus correspondientes intervenciones prácticas en el aula. Finalmente, se procedió a la lectura de los textos escritos.

Fase reflexiva-evaluativa. Una vez concluidas las tres tareas del taller, se decidió monitorizar la práctica y, para ello, se formaron grupos focales con los portavoces de cada grupo de trabajo. La asignatura de *Didáctica de la Lengua Castellana* tenía 12 grupos cooperativos de trabajo, por este motivo se organizaron dos grupos focales con 6 integrantes cada uno. En *Diseño y Desarrollo de Programaciones y Actividades Formativas* trabajaron 8 grupos y se formó un solo grupo focal con 8 componentes. De este modo, se siguieron las recomendaciones de Mella (2000) en cuanto al número de componentes de los grupos focales. Igualmente, se establecieron las preguntas sobre las que los grupos cooperativos deliberaron, discutieron y maduraron previamente a la reunión de los grupos focales. Las preguntas enunciadas fueron: ¿te ha gustado crear relatos? ¿cuál ha sido la principal dificultad? ¿utilizarías este recurso en un futuro? ¿para qué utilizarías este recurso? ¿qué has aprendido con este taller?

En cuanto al proceso de autoevaluación, se implementó una rúbrica de evaluación modificada de Somasundaran *et al.* (2018) y Vega Rodríguez (2020) diseñadas para valorar la escritura creativa. La rúbrica se dividió en cuatro dimensiones: la primera interrogaba por la organización del texto, la segunda se refería al desarrollo de la historia y la argumentación, la dimensión tres trataba con el estilo y el lenguaje, finalmente, la cuarta correspondió a la creatividad y la originalidad.

3. Resultados

En este apartado recogemos los principales hallazgos derivados de la aplicación de los dos instrumentos de valoración del taller: por un lado, el grupo focal y, por otro, la rúbrica de autoevaluación.

3.1. Grupo Focal

En primer lugar, se exponen las respuestas de los estudiantes a las preguntas formuladas en los grupos focales.

Pregunta 1 ¿Te ha gustado crear relatos? La respuesta mayoritaria fue “sí”. En cuanto al motivo coinciden en destacar su carácter lúdico, divertido y motivador: “Es un enfoque diferente de acercarse a la escritura basado en la práctica”. “El hecho de que sean tres tareas las que integran el taller lo hace variado e interesante”. “Es una forma de escribir relatos que no genera ansiedad en nosotros como futuros docentes y creemos que tampoco los niños se sentirán presionados por si sus textos son correctos o no”. “Permite diseñar y desarrollar estrategias o metodologías para el uso de material educativo multimedia con fines educativos” “Porque se puede desarrollar el vocabulario, seleccionando el más adecuado al nivel del alumnado” “Y además dar premisas como, por ejemplo, utilizar un lenguaje no agresivo o no sexista”.

Pregunta 2 ¿Cuál ha sido la principal dificultad? Todos coinciden en que no han encontrado una dificultad especial. A pesar de ello, realizaron los siguientes comentarios:

“El principal obstáculo estuvo al principio, al comienzo cuando no sabíamos en qué consistían las tareas. Pero una vez conocimos las características, las técnicas que se podían emplear todo fue más fácil”.

“Otra dificultad es no tener un buen dominio de las TIC, porque a veces queríamos integrar un elemento como el sonido y no sabíamos cómo hacerlo”.

“En realidad en la asignatura que deberíamos aprender TIC solo vemos recursos que están desfasados. Creo que este motivo ha provocado que tengamos que buscar información de cómo hacerlo”.

“Hay que reconocer que el hecho de haber tenido que informarnos de cómo hacer el trabajo ha servido para que aprendamos de manera autónoma. Y esto es algo que deberemos promover en un futuro”.

Pregunta 3 ¿Utilizarías este recurso en un futuro? La mayoría contestó afirmativamente, en cuanto a los motivos son los siguientes:

“Es un recurso que utilizaría en un futuro como docente porque es algo que puede ayudar mucho en clase y puede ser algo interactivo y novedoso”.

“Porque son actividades que a los niños les divierte mucho y a la vez aprenden de manera más sencilla y entretenida”.

“Porque nosotros esperamos ser profesores innovadores capaces de hacer que nuestros alumnos puedan aprender mientras se divierten además de intentar lograr que todo lo que aprendan no se les olvide en beneficio de las metodologías empleadas”.

“Al realizar estas actividades nos hemos dado cuenta de que hay muchas formas de impulsar la creatividad de los alumnos dentro de una asignatura y, además, que hay muchas vías de plantearle al discente las actividades”.

“Creemos que mejora la comprensión escrita del alumnado - Impulsa la escritura”.

“También habría que organizar muy bien las tareas y adaptarlas según los conocimientos de los alumnos. Quizás en el primer ciclo les costaría más realizar un *storyline*, por ejemplo, pero la modificación de una narración y un poema sería más fácil”.

“Pensamos que el *storyline* es un recurso original y atractivo. La combinación de las imágenes y texto facilita a los alumnos organizar una historia de manera secuenciada”.

Pregunta 4 ¿Para qué utilizarías este recurso? Las respuestas a esta pregunta fueron más variadas en su temática, con el fin de organizar mejor estas respuestas se han agrupado en 4 bloques que se detallan seguidamente:

Bloque 1. Para la resolución de todo tipo de problemas:

“Consideramos que se tratan temas actuales como son la diversidad de familias, el machismo y la higiene personal. Con los textos aprenden que es incorrecto, también, quedarse al margen al presenciar una injusticia porque te hace igual de responsable”.

“Estas actividades lo único que hace es hacer amena la educación del estudiante, pero no le da los suficientes conocimientos para enfrentarse a la vida profesional, ni vital”.

“Debido a que realizando este tipo de ejercicios se puede poner en múltiples situaciones, donde podrán abordar todo tipo de problemas, hablar de la profesión que les gustaría hacer de mayor etc. El único límite es su imaginación”.

“Se le plantea al alumnado un problema relacionado con el acoso escolar entre compañeros de clase. De esta forma, se muestra cómo el docente busca la solución al problema y a su vez se trata de un problema social”.

Bloque 2. Desarrolla la competencia en el lenguaje oral y escrito:

“Potencia la escritura y a su vez, con la puesta en común, potencia la lectura. Entendemos que a nivel escrito la desarrolla ya que a través de este trabaja la consecución de los hechos mediante el uso de distintos conectores y a nivel oral se desarrolla la acentuación y forma de expresar la sensación de incertidumbre que necesita la historia. Amplía su vocabulario”.

“Esta cuestión es un poco más compleja, porque el tema principal de esta actividad es la escritura por lo que sí favorece la competencia escrita. Pero ya dependiendo del profesor, se podrá abordar o no la competencia oral, ya que por ejemplo en la clase después de hacer la escritura creativa, la profesora nos permitió que pudiésemos leer nuestras creaciones favoreciendo la competencia oral, pero otro profesor podría solo haber realizado la escritura”.

“Los alumnos y las alumnas son capaces de escribir de manera creativa”.

“Se pueden expresar los conceptos e ideas principales. Desarrolla la habilidad de síntesis y de resumen”.

“Al utilizar textos cortos la duración permite desarrollar mejor la competencia escrita de los estudiantes”.

Bloque 3. Se adecúa al currículum de lengua castellana:

“Pensamos que se adecúa al currículum de lengua castellana, ya que desarrollan el pensamiento crítico, mejora su comprensión lectora al plasmarse de manera audiovisual y tratarse de personajes que les interesan, amplían su vocabulario y aprenden a comunicar ideas y solucionar problemas de manera respetuosa”.

“En el currículum de lengua se busca que los niños tengan creatividad a la hora de escribir y a la hora de expresarse. El currículum de Primaria en el ámbito de la Lengua Castellana (Bloque 3: escribir)”.

“Apoya y refuerza los objetivos y competencias de la clase”.

“Ayuda a los estudiantes a crear nuevos conocimientos o a ampliar los que ya tienen”.

“Aplica materiales y recursos previamente elaborados para cumplir un objetivo de aprendizaje determinado”.

Bloque 4. Es una herramienta eficaz de la metodología docente:

“Ayuda a que los niños aprendan, aumenta la creatividad de los niños. Se emplea para que los niños prosperen en su expresión escrita, desarrollen su imaginación, convirtiéndose en una tarea lúdica donde trabajan la comprensión lectora (al escuchar los microrrelatos del resto) y sus habilidades narrativas”.

“Fomenta la creatividad del alumnado además es una metodología más dinámica que crea un mayor interés en el alumnado por aprender lo que deseamos transmitir a través de las viñetas”.

“Fomenta los pilares fundamentales de la lengua y literatura como lo son la lectura, la escritura y la imaginación”.

“Porque la metodología docente se basa en que los alumnos a través de actividades busquen información y realicen exposiciones y trabajos individuales o grupales”.

“Porque podemos trabajar muchos apartados de la competencia curricular de lengua castellana y literatura mientras los niños se divierten además de utilizar su imaginación”.

“La escritura, desde nuestro punto de vista, es uno de los puntos más importantes de esta asignatura, porque gracias a esta podemos observar las flaquezas y las capacidades de nuestros discentes”.

“Los efectos visuales son útiles para captar la atención y mejorar el aprendizaje”.

Pregunta 5 ¿Qué has aprendido con este taller? “A fomentar la participación” “que se puede fomentar la escritura con una manera diferente” “no es necesario tener cualidades como escritor para escribir una historia” “He sido capaz de crear textos y esto mismo lo podemos transmitir a los alumnos en un futuro” “En esta práctica hemos tenido la oportunidad de tomar conciencia de la responsabilidad de proponer actividades motivadoras que desemboquen en un aprendizaje significativo” “Este taller nos ha servido de muestra para plantear trabajos cooperativos y autónomos”.

3.2. Autoevaluación

Con respecto a la autoevaluación, la rúbrica se completó por grupos, un total de 20 grupos, cuyas respuestas se muestran en la tabla 2. En lo referente a la dimensión 1, organización, observamos que las franjas “siempre” y “la mayoría de las veces” obtuvieron los valores más altos. Mientras que la sección “pocas veces” tiene los valores más bajos, e incluso no fue escogida por ningún grupo. En esta dimensión el ítem con mayor puntuación fue “La cohesión y organización del trabajo funciona bien en su conjunto. El texto sostiene un flujo claro y una unidad de propósito” donde se situaron 9 de los 20 grupos.

En la dimensión 2: Desarrollo de la historia y argumentación, las elecciones de los participantes estuvieron muy igualadas. Aquí destaca el ítem “La narración utiliza detalles relevantes, diálogo y descripción” en la que 9 grupos escogieron la opción “la mayoría de las veces”. En cuanto a la dimensión 3: Estilo y lenguaje, justo la mitad de los grupos eligió el ítem “Se cumplen perfectamente las reglas de puntuación y gramática” en la sección “siempre”.

Con respecto a la dimensión 4: Creatividad-originalidad, destacan dos ítems “Los detalles concretos y significativos tienen resonancias sensoriales y sugieren nuevos horizontes más allá de la interpretación literal de la historia” y “Despierta el interés. El comienzo de la escena atrapa alguna de estas razones: una pregunta sin respuesta, una visión, una escena dramática o deslumbrante, una desconexión lógica, cierta intriga, las palabras de algún personaje que prometen una acción interesante” ambos fueron seleccionados por 9 grupos en el nivel “la mayoría de las veces”.

Tabla 2. Resultados de la rúbrica de autoevaluación de las tareas del taller de escritura

Dimensión 1. Organización	Siempre	La mayoría de las veces	Algunas veces	Pocas veces
Se mantiene a lo largo de todo el texto la organización, gracias a una trama efectiva.	6	6	8	
El planteamiento del carácter ha sido bien dibujado y el escenario es claro.	5	7	3	5
Se utilizan constantemente variedad de estrategias para la transición de los acontecimientos.	5	5	4	6
La secuenciación de los eventos es natural y lógica	8	7	5	
El relato se abre y se cierra correctamente.	8	8	4	
La cohesión y organización del trabajo funciona bien en su conjunto. El texto sostiene un flujo claro y una unidad de propósito	7	9	4	
Dimensión 2. Desarrollo de la historia y argumentación				
La narración utiliza detalles relevantes, diálogo y descripción.	4	9	7	
Se desarrolla claramente al personaje y se sitúa en un escenario bien dibujado	8	5	7	
Hay conexión con todo lo planteado en el origen de la historia; se utiliza una variedad de técnicas narrativas.	6	8	4	
La argumentación utilizada se evidencia válida, precisa, apropiada y variada para apoyar argumentos	2	6	8	4
Dimensión 3. Estilo y lenguaje				
El estilo es efectivo y apropiado a las situaciones	7	7	5	1
Se cumplen perfectamente las reglas de puntuación y gramática	10	6	4	
Los diálogos sirven para la caracterización, introducen tensión, crean escenas, presentan acciones y sucesos y no resultan un mero decorado.	8	5	4	3
El estilo, el lenguaje y los diálogos son congruentes con el personaje, su estatus social y su carácter.	5	5	7	3
Se usa un lenguaje plástico, concreto y sensorial	9	7	5	
El tono del discurso es seguro, apropiado para lo que se trata, consistente, comprometido, activo y natural. Se percibe la presencia tanto del autor como del público lector	7	7	6	
Dimensión 4. Creatividad-originalidad				
Excelente uso de las imágenes con descripciones vívidas y detalladas, lenguaje figurativo, juegos de palabras, metáfora, ironía. Sorprende al lector con asociaciones inusuales, rompe convenciones y frustra expectativas	5	7	8	
Se emplean con acierto y brillantez imágenes en el desarrollo de la historia.	8	7	5	
Los detalles concretos y significativos tienen resonancias sensoriales y sugieren nuevos horizontes más allá de la interpretación literal de la historia.	2	9	6	3
Despierta el interés. El comienzo de la escena atrapa alguna de estas razones: una pregunta sin respuesta, una visión, una escena dramática o deslumbrante, una desconexión lógica, cierta intriga, las palabras de algún personaje que prometen una acción interesante...	7	9	4	

Fuentes: Elaborado a partir de Somasundaran *et al.* (2018) y Vega Rodríguez (2020).

4. Conclusiones y discusiones

Deliberando sobre el examen perfilado en este estudio llevado a cabo en el contexto universitario de la formación del profesorado de Educación Primaria y Secundaria, ha quedado claro que el tratamiento del taller de escritura permitiría transformar la realidad del aula para mejorar la escuela. Las actividades realizadas fueron satisfactorias para todos los participantes puesto que se calificaron como dinámicas y atractivas para el alumnado. Asimismo,

los maestros en formación las consideraron fáciles de implementar en el aula. Igualmente proporcionarían a los futuros docentes modelos válidos y eficaces que podrían incorporar a sus actuaciones profesionales futuras. Además, propiciaría el desarrollo del vocabulario y habilidades como la concisión en el lenguaje y la síntesis de conceptos o ideas principales. Igualmente, favorecería el acercamiento a la literatura a través de la reescritura y a recursos literarios tan interesantes como la elipsis y la alusión, apuntada por Pérez Parejo (2018).

Del mismo modo, se ha mostrado que los informantes consideraron que el taller se adaptaría al currículum de primaria. Es decir, sería una herramienta flexible que se adecuaría a las necesidades formativas en función de la edad y nivel madurativo del alumnado. Por ello, se puede apreciar que está en consonancia con estudios como el de Longobardi *et al.* (2014), que concluyeron que los discentes de 4º y 5º curso de Educación Primaria tenían una mayor competencia narrativa que los de 3º.

Asimismo, se ha evidenciado que se consiguió eliminar la ansiedad que la creación de textos genera en los estudiantes. De manera que estos percibieron que eran capaces de crear una composición escrita independientemente de sus habilidades creativas. En línea con las afirmaciones de Mandrillo (2005, p. 248) “cualquiera que sea el resultado del ejercicio será bien recibido y que además el estudiante no se estará jugando en absoluto su prestigio como individuo capaz de crear”. Para cumplir con este propósito el docente se convirtió en una guía cuya labor principal fue la de un dinamizador y animador que promueve nuevos espacios de enseñanza y aprendizaje.

En coherencia con una propuesta que supusiera una sensación de logro, se optó por una autoevaluación a través de una rúbrica modificada que tomó como fundamento a Somasundaran *et al.* (2018) y Vega Rodríguez (2020, p. 9). En ella se establecieron cuatro niveles de rendimiento: Máximo (siempre), destacable (la mayoría de las veces), aceptable (algunas veces) e insuficiente, aunque apropiado (pocas veces). Las respuestas de los participantes se situaron en las tres primeras marcas, lo que representa una valoración muy positiva. Esto nos hace pensar que se sintieron satisfechos con su trabajo, se percibieron como capaces de inventar y de reescribir. En suma, se creyeron competentes para hacer un uso creativo del lenguaje. Por ello, podemos afirmar que el propósito de conseguir una autopercepción de capacidad para expresarse por escrito se cumplió.

Este trabajo se podría completar con una investigación más compleja que aplicara una evaluación formal, llevada a cabo por el profesor, y sobre una muestra más amplia. A pesar de ello, los hallazgos nos llevan a una última reflexión, estos refuerzan la idea de que otras formas de actuación docente en los centros educativos es posible. El taller de escritura puede funcionar como un refuerzo positivo para el alumnado sobre la percepción de sus habilidades para la creación de textos o narraciones. Por esto, creemos que extender esta práctica a lo largo de los cursos podría favorecer la capacidad para la expresión escrita y, por tanto, implantar modelos de actuación que generarían una experiencia diferente en la escuela.

Referencias

- Bermejo Berros, J., Aierbe Barandiaran, A., Oregui González, E., & Bartau Rojas, I. (2018) The influence of television stories on narrative abilities in children. *Psicológica*, 39, 118-141.
doi: 10.2478/psicolj-2018-0006
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Ascd.
<https://n9.cl/dect2>
- Calatayud Salom, M. A. (2018). La autoevaluación. Una propuesta formativa e innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 135-152. <https://doi.org/10.35362/rie7623081>
- Carretero, M. (1994). Constructivismo y educación. Aique.
- Cassany, D. (1995). La cocina de la escritura. Anagrama
- Cassany, D. (2007). Afilar el lapicero, guía de redacción para profesionales. Anagrama.
- Chadwick, C. B. (1999). La psicología del aprendizaje desde el enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 463-475.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531303>
- De Larrauri Escudero, J., & Sánchez-Escalonilla, A. (2019). La colaboración entre dibujante y escritor en el guion de animación: una constante creativa en la historia del género. *Filmhistoria Online*, 29(1-2), 103-118.
<https://doi.org/10.1344/fh.2019.1-2.103-118>
- Gómez Trueba, T. (2007). Los cuentos largos de Juan Ramón Jiménez y el origen de microrrelato en la literatura española. En T. Gómez Trueba (Ed.), *Mundos mínimos. El microrrelato en la literatura española contemporánea* (pp. 41-66). Libros del Peixe. <https://n9.cl/2cadex>
- Hernández Abenza, L. (2011). Experiencias de formación e innovación en educación infantil, primaria y secundaria. *La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas antes los cambios económicos, sociales y culturales* (pp. 1-19). Ediciones de la Universidad de Murcia.
<https://edit.um.es/wp-content/themes/editum/pdfs/9788469428412.pdf#page=12>
- Hymes, D. (1982). Narrative form as a “grammar” of experience: Native Americans and a glimpse of English. *Journal of Education*, 164(2), 121-143. <http://www.jstor.org/stable/42772876>
- Jiménez López, G. (2022). *Evaluación de la competencia lingüística en inglés de estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga*. [Tesis doctoral no publicada].
- Longobardi, E., Spataro, P., Renna, M., & Rossi-Arnaud, C. (2014). Comparing fictional, personal, and hypothetical narratives in primary school: story grammar and mental state language. *European Journal of Psychology of Education*, 29(2), 257-275. doi: 10.1007/s10212-013-0197-y
- López Valero, A., & Encabo Fernández, E. (2006). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura. Un enfoque sociocrítico*. Octaedro.
- Mandrillo, C. (2005). Ser en el lenguaje: una propuesta metodológica para la enseñanza de la literatura. *Revista Encuentro educacional*, 12, 243-255.
- Martín Vegas, R. A. (2009). Manual de didáctica de la lengua y la literatura. Síntesis.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual (5ª ed)*. Traductor J. Sánchez Baidés. Pearson. www.FreeLibros.me
- Mella, O. (2000). Grupos focales. Técnica de investigación cualitativa. *Documento de trabajo*, 3, 1-27. <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25267w/Gruposfocalesunatecnica.pdf>
- Moreno, C., Zurita, P., & Moreno, V (2009). A escribir se aprende escribiendo. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 8, 1-25.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152527014>
- Ong, W. J. (2013). *Orality and literacy*. Routledge. <https://n9.cl/wugr7>
- Paglieta, S. (2016). *Clubes de lectura y escritura: hacia la construcción de una pedagogía del deseo*. Homo Sapiens Ediciones. <https://n9.cl/t1kwm>
- Pérez Parejo, R. (2018). Estrategias para el desarrollo de la expresión escrita a través de los microrrelatos. *Didáctica. Lengua y literatura*, 30, 169-183.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/61961/4564456548378/>
- Rodari, G. 2006. *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Editorial Planeta.
- Santos Guerra, M. A. (2020). *La escuela que aprende*. Ediciones Morata. <https://elibro--net.uma.debiblio.com/es/ereader/uma/166488>
- Somasundaran, S., Flor, M., Chodorow, M., Molloy, H., Gyawali, B., & McCulla, L. (2018). Towards evaluating narrative quality in student writing. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 6, 91-106. doi: https://doi.org/10.1162/tacl_a_00007
- Valls, F. (2015). El microrrelato como género literario. *MicroBerlín: De microficciones y microrrelatos*, 21-49. <https://n9.cl/okblz>
- Vega Rodríguez, P. (2020). La evaluación de la escritura creativa en el contexto universitario. *Arbor*, 196(798), 1-14. <https://doi.org/10.3989/arbor.2020.798n4003>