

**HACIA UN ENFOQUE CREATIVO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN EL AULA:  
MOTIVACIÓN Y EFICACIA**

**Eva Álvarez Ramos**

(Universidad de Valladolid, Segovia, España)

[alvarez.ramos.eva@gmail.com](mailto:alvarez.ramos.eva@gmail.com)

**Manuel Fco. Romero Oliva**

(Universidad de Cádiz, España)

[manuelfrancisco.romero@uca.es](mailto:manuelfrancisco.romero@uca.es)

**TOWARDS A CREATIVE APPROACH TO WRITTEN EXPRESSION IN  
THE CLASSROOM: MOTIVATION AND EFFECTIVENESS**

Fecha de recepción: 7-7-2018 / Fecha de aceptación: 2-1-2019

**RESUMEN:**

Hasta la fecha la enseñanza de la expresión escrita en el aula ha venido desarrollándose siguiendo cuatro enfoques bien conocidos: gramatical, funcional, procesual y de contenido. Es evidente que cada uno de ellos se asienta en criterios didácticos claves para la adquisición de la destreza de la escritura y todos, en mayor o menor medida, contribuyen a su aprendizaje. La escritura creativa, sin embargo, no ha sido considerada como un enfoque de facto, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. No son muchas, por tanto, las escuelas que han optado por su aprovechamiento en el aula, aunque cada vez hay más docentes que se interesan por ella y se animan a probarla. Con el presente trabajo, pretendemos mostrar cómo la destreza de la expresión escrita puede llevarse a cabo mediante el uso y la implementación de actividades tradicionalmente explotadas en talleres literarios. La escritura creativa permite luchar contra la rutina tan propia del aula y tan negativa en ciertos momentos; despierta el interés por el aprendizaje y aumenta el nivel de estimulación del discente. Los alumnos, motivados por la novedad y el

atractivo de las tareas, aprenden, casi sin darse cuenta, lo que deriva en un aprendizaje eficaz.

**PALABRAS CLAVE:** talleres literarios; destrezas discursivas; expresión escrita; escritura creativa.

**ABSTRACT:**

To date, the teaching of written expression in the classroom has been developed following four well-known approaches: grammatical, functional, procedural and content. It is clear that each of them is based on key didactic criteria for the acquisition of writing skills and all, to a greater or lesser extent, contribute to their learning. However, creative writing has not been considered as a de facto approach in the teaching-learning processes of written language. Therefore, there are not many schools that have opted for its use in the classroom, although more and more teachers are interested in it and are encouraged to try it. The present work intends to show how the skill of the written expression can be carried out through the use and the implementation of activities traditionally taken advantage in literary workshops. Creative writing allows to fight against the typical routine of the classroom, sometimes so negative, and arouses interest in learning and increases the student's level of stimulation. The students, motivated by the novelty and the attractiveness of the tasks, learn almost without realizing it, which results in effective learning.

**KEYWORDS:** Literary workshops; discursive skills; written expression; creative writing

**LA ESCRITURA CREATIVA**

Ceder la centralidad a la escritura creativa como medio para enfrentarse al desarrollo de la expresión escrita conlleva convertir en seductora una actividad que por influjo escolar y académico se ha convertido en un deber bien poco agradecido, en una imposición nada atractiva para el alumnado. A escribir y a amar la escritura se aprende escribiendo, pero también leyendo. El gran Jorge Luis Borges alardeaba de los libros que había leído e instaba a que otros se jactaran de las páginas que habían escrito (1969). Reconocer y hacer ver que todo escritor ha sido antes un buen lector, nos lleva indefectiblemente a exponer la delgada frontera existente entre escritura y lectura; línea que tantas veces hay que cruzar para llegar a la encrucijada donde lo

escrito y lo leído se confunden y convergen en un solo camino: La lectura como modelo, pero también como inspiración y deleite para y por lo escrito.

Hemos de ser conscientes de que en la enseñanza-aprendizaje (EA) de la escritura se conjugan una serie de elementos que hay que tener en cuenta para que el discente adquiera los niveles necesarios estipulados para poder comunicarse eficazmente por escrito. El acto de escribir no es simple, encierra una complejidad amparada en multitud de factores y artificios que entran en juego (Cassany, 1995; Corrales, 2001)<sup>1</sup>. Intervienen conocimientos lingüísticos (sintaxis, ortografía, morfología, léxico...), conocimientos discursivos (coherencia, cohesión, tipologías textuales...), conocimientos socioculturales, etc. La lengua escrita viene amparada por la seriedad de la reflexión, por la preponderancia de los aspectos gramaticales, porque lo escrito permanece y pone en evidencia de una manera más directa las carencias lingüísticas y culturales del emisor.

Se requiere desarrollar un compendio de conocimientos y habilidades que suelen estructurarse en torno a tres pilares: procedimientos, conceptos y actitudes extrapolados de lo pautado por el fallido por opulento Plan Bolonia para que un alumno sea considerado como competente y pueda comunicarse eficazmente. Pero las tareas circunscritas al aprendizaje de las destrezas escritas suelen rayar en la monotonía, la pesadez, la carencia total de atractivo y la repetición hasta la saciedad de viejos recursos estilísticos de un pasado que nada tiene que ver con el actual y que impiden o al menos zancadillean ese aprendizaje eficaz. El panorama no se presenta muy alentador si, más si tenemos en cuenta que

nos hallamos en una época en la que el horizonte de expectativas de los adolescentes aleja de sí, cada día más al texto escrito. Su comportamiento se corresponde con el de auténticos "depredadores audio-visuales" que consumen usos comunicativos provenientes de la televisión, de la publicidad, del cómic, de los videojuegos, del ordenador y de Internet (Delmiro Coto, 2001, p. 10).

---

<sup>1</sup> Las dificultades que se derivan del aprendizaje de esta tarea afectan también a la figura del profesor, que relega esta actividad a momentos concretos del curso por encontrarla incómoda: ocupa mucho tiempo en el restringido cronograma escolar, donde el cumplimiento del programa, pautado en el currículo, pende como espada de Damocles sobre el docente y la corrección óptima y eficaz de los textos conlleva un tiempo específico, demasiado extenso, del que pocas veces se dispone.

Lo que nos lleva a la necesaria reflexión sobre la implementación de cambios metodológicos que logren desterrar los preceptos de esa escritura al amparo de una serie inamovible de textos canónicos. Es tarea del discente analizar la manera en la que los alumnos se enfrentan a las tareas de aprendizaje dentro del aula. Del comportamiento de estos puede deducirse, fácilmente, qué actividades se presentan como más motivadoras y en qué tareas el alumno se implica más significativamente.

Contamos con varias publicaciones que defienden esta orientación y aportan diferentes ejemplos de actividades de aula (Rodari 1976 y 1987; Cassany, 1995; Corrales; 2001; Piñán Suárez, 2002; Delmiro Coto, 2002; Garrido Alcalde, 2004; Salas Díaz, 2008). Lo que se busca a través de la escritura creativa es modificar la posición del aprendiente ante la escritura, potenciar una actitud positiva ante el código escrito (Delmiro Coto, 2002).

En el marco de un enfoque que presta atención a la realización de tareas de escritura creativa se pone especial énfasis en la motivación y la creatividad. Definir 'motivación' es un proceso complejo para el que no hay quorum entre los distintos especialistas en la materia. Sí parece haber uniformidad a la hora de definirlo como un grupo de procesos que implican activar y dirigir la conducta y la actitud (Beltrán, 1993; Bueno, 1995; McClelland, 1989, etc.). El alumno ha de implicarse activamente en la construcción de significados y en la adquisición de conocimientos y esto se consigue a través de la motivación, de ahí que el aprendizaje haya de ser motivador. La actitud (íntimamente relacionada con la motivación), que presentan los aprendientes ante la expresión escrita merece una atención especial, puesto que los factores que configuran el aula infieren directamente en el aprendizaje en general y en el desarrollo de esta destreza en particular.

En el concepto de creatividad se "incluye, a lo menos, una referencia a la actitud o a la capacidad de las personas y los grupos para formar combinaciones, para relacionar o reestructurar elementos de su realidad, logrando productos, ideas o resultados a la vez originales y relevantes" (López, 1999, p. 36). Del mismo modo nos aproxima al lenguaje poético o literario, puesto que dichas relaciones creativas se extrapolan a todos los niveles, también al uso menos convencional del lenguaje.

Esta característica de la creación literaria no debe asustar o cohibir a quien tiene intención de ser escritor. No hay que pensar en la necesidad de

utilizar un lenguaje difícil, construido con palabras que obligan constantemente a consultar el diccionario. Para quien quiere iniciarse en la escritura narrativa, la primera regla es que, si se escribe con claridad y correctamente, y de una forma oportunamente ordenada y consecuente, tanto en el tratamiento de la acción como de los personajes, el resultado ya puede ser artístico (Carrero Eras, 2012, p.12).

Dentro de este proceso de aprendizaje hay que tener muy presente que el sistema de ensayo-error es un hecho indispensable en el mismo, puesto que promueve el desarrollo individual cognoscitivo, no solo de uno mismo, sino de todo lo que le rodea. De ahí que sea interesante elogiar el trabajo llevado a cabo por el alumno para que, con una autoestima mejorada, sea capaz de enfrentarse a retos escritos mayores. De manera indirecta, estos pequeños logros aumentan la motivación y las ganas de escribir. Un alumno motivado alcanzará metas más altas y llevará a cabo un aprendizaje mucho más significativo. No hay una única manera de escribir, hay tantos escritos como escritores (Cassany, 1995), y es importante afianzar esta idea en el aprendizaje de la escritura. El hecho de tomarla como un juego literario contribuye a eliminar esa pesada losa del aprendizaje. Se pretende acceder a la escritura desde un enfoque lúdico y motivador con la idea de fomentar una actitud positiva.

## **LOS TALLERES LITERARIOS Y LA PRÁCTICA EN EL AULA**

El germen de los talleres de escritura creativa se encuentra en la actitud experimental y de libre acción que promovieron las vanguardias, sobre todo el surrealismo y el dadá, en los años veinte del siglo pasado<sup>2</sup>. Los cadáveres exquisitos, las jitanjáforas y los poemas dadaístas son representantes claros de este carácter *avant garde* de lo literario y de esa búsqueda de nuevos caminos de acción.

---

<sup>2</sup> Algunos autores como Delmiro Coto (2002) ven ya síntomas de taller literario años antes. Así, señala como precedente el juego narrativo que pusieron en marcha Leopoldo Alas Clarín, José Ortega Pinilla, Vital Aza y Jacinto Octavio Picón, entre otros escritores, que tomando como base una proposición de Sinesio Delgado se proponen: “escribir y publicar en el *Madrid Cómico* una novela sin género ni plan determinado y de la cual cada capítulo ha de ser original y de un autor diferente, que lo firmará y se retirará de la palestra” (VV. AA., 1999, p. 5). Se origina así un trabajo de escritura colectiva un tanto disparatada. Puede observarse el resultado de este innovador ejercicio en *Las vírgenes locas* (1999).

Los verdaderos talleres literarios nacen de la mano del grupo *Oulipo* (1960), acrónimo de *Ouvroir de Littérature Potentielle* (Taller de literatura potencial), fundado por François Le Lionnais y Raimond Queneau. En la primera proclama oulipiana se defiende que:

Toda obra literaria se construye a partir de una inspiración (es al menos lo que su autor da a entender) que está obligada a acomodarse de una u otra forma a una serie de constricciones y de procedimientos que encajan unos en los otros como las muñecas rusas. Constricciones del vocabulario y de la gramática, constricciones de las reglas de la novela (división en capítulos, etc.) o de la tragedia clásica (regla de las tres unidades), constricciones de la versificación general, constricciones de las formas fijas (como en el caso del rondó o del soneto), etc.

¿Debemos ajustarnos a las recetas conocidas y negarnos obstinadamente a imaginar nuevas fórmulas? (Fernández Ferrer, 2016, pp. 22-23)

No son un movimiento artístico-literario, como sí podrían denominarse las vanguardias, sino más bien un grupo de investigación en literatura experimental (Ibídem), que promulgan la ruptura de la tradición más canónica en lo que a teoría literaria se refiere. Fueron pioneros en la experimentación literaria realizada en talleres y abrieron la puerta a todo un *boom* de talleres literarios con núcleos geográficos en Francia, Italia, Hispanoamérica (especialmente Argentina), Estados Unidos y como no, España<sup>3</sup>. Mostramos a continuación algunos breves ejemplos de prácticas de escritura creativa, que pueden ser usados en el aula y que han de servir de inspiración para otras actividades semejantes.

<p style="text-align: center;"><b>Textos narrativos: <i>Caperucita, estrella de cine</i></b></p>
<p>Esta actividad inspirada en Gianni Rodari (1976 y 1987) y su querencia, tan posmoderna, al uso de elementos inesperados, ha sido tomada de Miguel Salas Díaz (2008). No hay aula en la que, llegado el momento, no se pida a los alumnos que escriban un cuento, bien para afianzar la estructura narrativa del mismo, bien para</p>

---

<sup>3</sup> Delmiro Coto (2002) realiza un estudio pormenorizado de talleres literarios catalogados por países.

hacer hincapié sobre el uso de los pasados o bien como una mera aproximación al hecho literario en el que el discente escribe sobre lo que más conoce. Esta actividad 'inocente' tiende a convertirse en una tarea repetitiva, que el alumno acaba realizando de manera automática y con bastante desgana. Para poder reforzar los aspectos teóricos anteriormente señalados y conseguir una actitud activa del alumno, que nos lleve a la consecución de un aprendizaje significativo, se propone la escritura de un cuento tradicional conocido (*La Cenicienta, La bella durmiente, Blancanieves, La Bella y la Bestia, Pulgarcito, Pinocho...*), adaptado a un determinado género cinematográfico: *western*, comedia romántica, ciencia ficción, terror, drama, cine bélico... Se enfrentarán a la misma estructura narrativa, pero tendrán que reflexionar sobre cómo adaptar la historia clásica al nuevo contexto establecido. Tendrán que darle un nuevo significado estimulando su creatividad.

### **Transformación textual: S + 7**

Esta actividad está tomada de los oulipianos, ya mencionados con anterioridad. El método de transformación denominado *S+7* o *translación léxica* (Genette, 1989) fue inventado por Jean Lescure y utilizado por Raimond Queneau en sus conocidos *Ejercicios de estilo* (1947). Esta sencilla práctica consiste en cambiar todos y cada uno de los sustantivos de un texto elegido (es preferible que este sea un texto bien conocido por los alumnos, para despertar su curiosidad e instarlos a la risa) por el sustantivo que se encuentra situado 7 puestos más adelante en un diccionario convencional (ha de ser en papel, eso sí). Si la séptima palabra situada en la séptima posición no es un sustantivo, se utilizará el siguiente sustantivo que aparezca. El término seleccionado se ajustará en género y número al sustantivo sustituido, para mantener la concordancia dentro del sintagma o la oración. Podemos dejar que los alumnos elijan sus propios textos y que luego entre ellos sean capaces de reconocer el texto original oculto tras los cambios realizados (no suele resultar fácil hallarlo)<sup>4</sup>. En la actividad se fortalecen cuestiones gramaticales como el género y el número; se afianzan categorías gramaticales y se

---

<sup>4</sup> Veamos, por ejemplo, el texto modificado que nos proporciona Antonio Fernández Ferrer (2016) y que toma como base el Génesis 1, 1-5: "En la prisa creó Dipsómano el cientopiés y las tijeretas. Pero las tijeretas eran confusión y vacío; había tintorerías por encima de la ablución y el esplín de Dipsómano estaba planeando por encima de los agujijones. Entonces dijo Dipsómano: «Que haya labio» y hubo labio. Vio Dipsómano que el labio era bueno y separó el labio de las tintorerías. Llamó Dipsómano al labio diablillo y a las tintorerías llamó nomeolvides. Atardeció y amaneció: diablillo primer" (p. 27).

refuerza el aprendizaje léxico, todo ello mediante el uso de herramientas de aprendizaje básicas como son los diccionarios.

### **Las categorías gramaticales: *El lenguaje gígllico***

Para esta actividad tomamos como texto base el capítulo 68 de *Rayuela*, de Julio Cortázar. Dicho apartado está escrito usando el lenguaje gígllico, una escritura inventada por el argentino. Este idiolecto conserva la sintaxis propia del español y las normas gramaticales en lo que a morfología se refiere, mantiene algunos términos españoles, pero inventa otros muchos siguiendo la norma. El lector se enfrenta a un texto que le resulta familiar, pero que no puede o cree no poder entender, porque desconoce la mayoría del léxico utilizado: "la palabra inventada evoca de modo borroso e impresivo un objeto, una noción, un sentimiento. A semejanza de esas voces cuyo significado preciso no conocemos, pero que nos evocan ciertas impresiones [...]" (Ezquerdo, 1996, p. 623). He aquí el texto:

Apenas él le amalaba el noema, a ella se le agolpaba el clémiso y caían en hidromurias, en salvajes ambonios, en sustalos exasperantes. Cada vez que él procuraba relamar las incopelusas, se enredaba en un grimado quejumbroso y tenía que envulsionarse de cara al nóvalo, sintiendo cómo poco a poco las arnillas se espejunaban, se iban apeltronando, reduplicando, hasta quedar tendido como el trimalciato de ergomanina al que se le han dejado caer unas fímulas de cariaconcia. Y sin embargo era apenas el principio, porque en un momento dado ella se tordulaba los hurgalios, consintiendo en que él aproximara suavemente sus orfelunios. Apenas se entreplumaban, algo como un ulucordio los encrestoriaba, los extrayuxtaba y paramovía, de pronto era el clinón, la esterfurosa convulcante de las mátricas, la jadehollante embocapluvia del orgumio, los esproemios del merpasmo en una sobrehumítica agopausa. ¡Evohé! ¡Evohé! Volposados en la cresta del murelio, se sentían balpamar, perlinos y márulos. Temblaba el troc, se vencían las marioplumas, y todo se resolviraba en un profundo pínice, en niolamas de argutendidas gasas, en carinias casi crueles que los ordopenaban hasta el límite de las gunfias. (Cortázar, 1996, p. 305).



La actividad se basa en la reescritura de los términos inexistentes, para darle al texto un significado concreto, aquel que el alumno decida según la impresión que obtenga de la lectura. Trabajamos así el concepto de 'obra abierta' de Eco (1979) y volvemos a poner de manifiesto la especial relación que existe entre las destrezas escritas de expresión y comprensión.

### **Textos instructivos: *Instrucciones para recuperar lo obvio***

Benigno Delmiro Coto (2002, pp. 126-130), propone una serie de talleres literarios en torno a los textos instructivos<sup>5</sup>, desde los más sintéticos, como los prospectos de los aparatos eléctricos hasta otros más elaborados. Una de sus propuestas nos lleva a presta atención a objetos obvios, que no requieren manual de instrucciones. Así, tomando como base textos literarios (nuevamente la lectura como pareja perfecta de la escritura), de autores como de Cortázar (*Instrucciones para subir una escalera*), Caron y Caron (*Instrucciones para besar a un bebé*), Ortega (*Instrucciones para coser un botón*) o estas *Instrucciones para freír un huevo*:

Cómprese una gallina. Pídale prestado a la gallina un hijo suyo, al cual va a freír y luego se va a comer. Si la gallina opone resistencia, mátele también a ella. Coja el huevo y dele un ligero golpe en el borde de una mesa (si es la primera vez, cómprese tres o cuatro gallinas). Eche el huevo en la sartén. Si el huevo no reacciona, es que le falta aceite a la sartén. Mientras el huevo se retuerce de dolor, salpíquele aceite en la cara. Sáquelo cuando tenga aspecto de huevo frito (figura 2.1). Mientras se lo come pregúntese usted: ¿quién fue primero, el huevo o la gallina? (Luis Álvarez, tomado de Delmiro Coto, 2002, p.130).

Nos propone acercarnos a la tipología instructiva desde lo obvio, lo que da

---

<sup>5</sup> Esta actividad se puede llevar a cabo con cualquier tipo de tipología textual: textos publicitarios, argumentativos, explicativos...

lugar a textos variados y que obligan al alumno a instruir sobre el uso de algo para lo que nunca ha sido instruido. Delmiro Coto propone el reparto aleatorio de objetos o prácticas comunes, pensadas por los propios alumnos, para que elaboren cómo han de usarse esos objetos o realizarse esas tareas.

Las actividades de escritura creativa comparten el hecho de que todos los alumnos tienen en común solamente el punto de partida, el camino que tomen después será completamente inesperado o al menos no guiado por el docente. Se les indica cual es la consigna<sup>6</sup> y después ellos actúan siguiendo su propio camino, escuchando sus intuiciones, dejando la puerta abierta a la creatividad. La libertad adscrita a esta metodología, redundante en una mayor motivación. Entre otras consignas que pueden dárseles podemos mencionar las siguientes (Delmiro Coto, 2002):

- Catalogar personajes partiendo solo de su nombre.
- Realizar traducciones imaginarias de idiomas que no conocen.
- Definir términos desconocidos.
- Responder a preguntas descabaladas.
- Escribir un texto partiendo de un epígrafe enigmático.
- Realizar textos colectivos
- Completar textos a los que les hemos eliminado la presentación, el nudo o el desenlace.
- ...

Las opciones, como estamos viendo, son múltiples y muy atractivas. El campo puede extenderse a la reescritura, a la adulteración de todo aquello que el lector da por establecido y estipulado. La inversión de perspectivas posmoderna (Hassan, 1986), cobra un papel privilegiado en la escritura creativa, puesto que descabala los principios más dogmáticos derrocando ciertas concepciones un tanto tiránicas, al menos tradicionalmente. Se les empuja a abandonar vetustos modos de pensar, a deshacerse del arquetipo y de lo tópico y a tomar nuevas direcciones.

---

<sup>6</sup> El término 'consigna' –comúnmente empleado en los talleres literarios hispanoamericanos, sobre todo argentinos–, representa “una fórmula breve que incita a la producción de un texto. Son un pretexto, una coartada, para comenzar a escribir, el punto de partida capaz de facilitar la creación de un nuevo texto” (Delmiro Coto, 2002, p. 64).

## CONCLUSIONES

Del uso de talleres literarios en el aula se deduce que la escritura creativa es una herramienta clave en la adquisición de la destreza escrita. Los resultados que hemos comprobado derivados de su uso; la óptima actitud de los aprendientes y el clima observado en el alumnado, no vienen más que a reforzar dicha aseveración.

A través de la escritura creativa el discente no solo consigue adquirir conocimientos gramaticales y discursivos, sino que también estimula su capacidad creadora, amplía perspectivas e incrementa su imaginación. Del mismo modo, se desarrolla el pensamiento reflexivo al tener que enfrentarse a situaciones inesperadas. El tratamiento de estas habilidades es vital en la vida del alumno pues son necesarias a la hora de la resolución de conflictos o cuando han de enfrentarse a algún problema.

Por otra parte, contribuye a gestionar el conocimiento de uno mismo a través de la expresión de sentimientos, frustraciones y emociones que quizá no son vertidas oralmente. La escritura como proceso liberador, como exorcismo de la memoria. La escritura creativa ayuda al autoconocimiento, pero también nos acerca a los demás: "Solamente por el arte podemos salir de nosotros, saber lo que ve otro de ese universo que no es el mismo que el nuestro, y cuyos paisajes nos habrían permanecido tan desconocidos como los que pueda haber en la Luna" (Proust, 1970, p. 246).

Lo importante también de la escritura creativa son los cambios producidos en la actitud del alumno: diluye el aburrimiento y la astenia derivada de la monotonía característica del aula; la motivación es mayor y se incrementan los conceptos aprendidos, así como se afianzan, casi sin querer, estructuras sintácticas y textuales. La diversión y el entretenimiento ayudan a la relajación y a la asimilación inconsciente de los contenidos. Aprenden sin ser conscientes de que están aprendiendo. Una metodología bastante alejada del sistema tradicional, donde se daba mayor importancia a la asimilación memorística de conceptos. El cambio metodológico se observa directamente en el ansia mostrada por seguir aprendiendo, lo que repercute directamente y de manera muy positiva en la consecución de los objetivos programados, redundando en un aprendizaje eficaz.

Fomenta, asimismo, la autonomía del estudiante que ha de tomar decisiones de manera independiente y no es dirigido por el profesor, puesto que el elemento creativo ocupa un lugar privilegiado en la escritura. Al enfrentarles a situaciones irreales o poco probables en su entorno, se ve obligado a seleccionar posibles

opciones, estructurar ideas, jerarquizar pensamientos y darles forma a través de la palabra. El alumno se convierte en el gestor de su propio aprendizaje; es una parte activa del mismo, lo que fomenta la asimilación de los contenidos. No debemos olvidar que tras este 'juego de la escritura' se mantienen intactos los principios constitutivos de la expresión escrita. No estamos ante una cadena de actividades vacuas en las que solo se promueve lo lúdico. Es una vuelta de tuerca a lo tradicional en pro de una motivación que nos acerque a la eficacia a la hora de adquirir los conceptos lingüísticos y discursivos necesarios.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Bueno, J. A. (1995). Motivación y aprendizaje. En Beltrán J. Y Bueno, J. A. *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo, pp. 227-255.
- Borges, J. L. (1969). Un lector. *Elogio de la sombra*. Buenos Aires: Emecé.
- Carrero Eras, P. (2012). *El arte de narrar: taller de escritura creativa*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Corrales, J. L. (2001). La enseñanza de la escritura creativa. *Peonza*, 57, pp. 7-21.
- Delmiro Coto, B. (2001). La escritura en los aledaños de lo literario. *Tarbiya*, 28, pp. 9-50.
- Ezquerdo, M. (1996) Rayuela. Estudio temático. En Córdazar, J. *Rayuela*. J. Ortega y Saúl Yurkievich (Coords.). Madrid; París; México; Buenos Aires; Río de Janeiro; Lima: ALCA XX, pp. 615-628.
- Eco, U. (1979). *Obra abierta*. Barcelona: Ariel.
- Garrido Alcalde, V. (2004). Lectura creativa y escritura creativa: el paisaje poético como (pre)texto. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 36, pp. 109-117.
- Hassan, I. (1986). Pluralism in Postmodern Perspective. *Critical Inquiry*, vol. 12, 3, pp. 503-520.

- López, R. (1999). *Prontuario de la Creatividad*. Santiago de Chile: Ed. Bravo y Allende.
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- Piñán Suárez, B. (2002). El taller de escritura creativa en secundaria. Una propuesta práctica. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 30, pp. 42-55.
- Proust, M. (1970). *En busca del tiempo perdido*. Tomo 7: *El tiempo recobrado*. Alianza. Madrid, 1970.
- Queneau, R. (2016). *Ejercicios de estilo*. Edición de Antonio Fernández Ferrer. Madrid: Cátedra.
- Rodari, G. (1976): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona. Avance.
- Rodari, G. (1987): *Ejercicios de fantasía*. Barcelona. Aliorna Teoría y Práctica.
- Salas Díaz, M. (2008). Elogio de la escritura creativa en clase de ELE. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 4, pp. 47-58.
- VV. AA., *Las vírgenes locas*, edición de Rafael Reig, Madrid, Lengua de Trapo, 1999.