



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Escritura creativa en la era digital: el taller literario integrado en el currículo

*Creative writing in the digital era: a literary workshop
within the curriculum*

Alumno/a: Sara Velasco López

Especialidad: Lengua Castellana y Literatura

Director/a: María Aránzazu Ruiz Sánchez

Curso académico: 2016/2017

Fecha: Octubre 2017

*«La calidad del aprendizaje basado en el interés es mejor
que el basado en el esfuerzo».*

John Dewey

*«La creatividad ahora es tan importante en educación como la
alfabetización y debemos tratarla con la misma importancia».*

Sir Ken Robinson

ÍNDICE

0. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE.....	5
1. INTRODUCCIÓN	6
2. OBJETIVOS	7
3. MARCO TEÓRICO	7
3.1. El desarrollo de la competencia en comunicación escrita	8
3.1.1. Competencia comunicativa y competencia en comunicación escrita	8
3.1.2. Enfoques y modelos de escritura.....	9
3.1.3. Didáctica de la escritura en Educación Secundaria	12
3.2. La creatividad en la escritura	13
3.2.1. Breve historia talleres/propuestas escritura creativa.....	14
3.2.2. La enseñanza de la escritura creativa en la actualidad	17
3.2.3. Escritura creativa y adolescencia	18
3.2.4. La escritura en el currículo de Secundaria.....	20
3.3. Escribir en el s. XXI: escritura digital y creatividad	21
3.3.1. La escritura digital: nuevas narrativas	22
3.3.2. El desarrollo de la competencia mediática a través del uso creativo de las TIC	24
3.3.3. Nuevas herramientas para la escritura creativa.....	27
4. PROPUESTA DIDÁCTICA	29
4.1. Descripción de la propuesta.....	29
4.2. Destinatarios.....	29
4.3. Productos finales	30
4.4. Objetivos generales	30
4.5. Competencias clave y relación con otras áreas	31
4.6. Planteamientos metodológicos.....	34
4.7. Desarrollo de las propuestas	36
4.7.1. Propuesta 1: Relatos relacionados	36
4.7.2. Propuesta 2: Twitteratura.....	40
4.7.3. Propuesta 3: Videoversos	44
4.7.4. Propuesta 4: C ³ =cómic creativo colaborativo	47

4.7.5. Propuesta 5: Donde dije digo, digo doblo	50
4.7.6. Propuesta 6: Instrucciones (para ser youtuber)	53
4.8. Subcompetencias lingüísticas	57
4.9. Tipologías textuales escritas y orales	57
4.10. Socialización rica	58
4.11. Instrumentos de evaluación.....	59
5. CONCLUSIONES	60
6. REFERENCIAS	62
6.1. Referencias legislativas	62
6.2. Referencias teóricas	62
6.3. Recursos citados.....	66
6.4. Otros recursos.....	67
ANEXOS	68
- ANEXO I: Herramientas.....	69
- ANEXO II: Construcción de personajes.....	72
- ANEXO III: Hoja de cálculo para la evaluación	73

RESUMEN: El desarrollo de la competencia comunicativa es uno de los objetivos de la etapa de Educación Secundaria. Dentro de esta, la competencia en comunicación escrita debe abordarse de forma explícita desde todas las áreas, y especialmente desde el área de Lengua Castellana y Literatura, de acuerdo con el currículo. La creatividad, una habilidad cada vez más demandada por nuestra sociedad, y el taller de escritura creativa se presentan como una forma de desarrollar esta competencia de forma motivadora. Al mismo tiempo, el desarrollo de la creatividad, si esta se trabaja en medios digitales, puede contribuir a la mejora de la competencia mediática de los alumnos. A través de este trabajo se presenta un taller de escritura creativa digital con un triple objetivo: desarrollar la competencia en comunicación escrita, contribuir al desarrollo de las habilidades creativas de los alumnos y favorecer el desarrollo de la competencia mediática del alumnado, necesaria en la era de las comunicaciones digitales. En concreto, el taller de escritura propuesto está dirigido a alumnos de 2º ESO y trata de integrar el desarrollo de estas competencias con los contenidos recogidos en el currículo de Educación Secundaria, especialmente en lo referente a los diferentes géneros y tipologías textuales.

PALABRAS CLAVE: competencia comunicativa, escritura, competencia mediática, creatividad, taller literario, TIC.

ABSTRACT: The development of the communicative competence is one of the aims of Secondary Education according to the curriculum. As part of this competence, students writing skills should be approached in the different areas, and especially in *Lengua Castellana y Literatura*. The Creative Writing Workshop offers the possibility of developing the writing skills through creativity, an ability which is more and more valuable in our society. In addition, if we apply creativity to the use of digital media, it can also contribute to students' media competence. Therefore, this dissertation proposes a Creative Writing Workshop with three main aims: develop the communicative writing competence, contribute to the development of students' creative skills and favor the development of their media competence. In particular, this proposal addresses 2º ESO and intends to integrate the development of these competences into the curriculum of Secondary Education, especially with regards to the different genres and text types.

KEY WORDS: communicative competence, writing, media competence, creativity, literary workshop, ICT.

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad en la que el valor de las cosas, de las actividades que realizamos se mide cada vez más en su productividad y en su utilidad inmediata. Esta idea afecta también a la educación si nos fijamos en la importancia que van adquiriendo algunas materias frente a otras.

Teniendo esto en cuenta, cabe pensar que la escritura creativa, entendida como aquella en la que prima la creatividad sobre el propósito informativo propio de la escritura no literaria, no tiene lugar en las aulas. De hecho, si bien esta es una práctica habitual en la Educación Primaria, tal y como se recoge en el currículo correspondiente a esta etapa¹, la creatividad parece dejarse a un lado durante la Educación Secundaria y, sin embargo, es una cualidad que se exige cada vez más al llegar a la vida adulta y profesional.

Esta propuesta de taller literario se presenta como una forma de dar cabida a la escritura creativa de una forma realista dentro del currículo de Secundaria, en concreto, dentro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Frente a lo que muchos puedan pensar, este tipo de escritura, además de aportar placer a quien escribe y contribuir al desarrollo personal, puede favorecer el desarrollo de las destrezas comunicativas.

Por otro lado, están surgiendo nuevas prácticas discursivas digitales, que también conviene abordar desde el área de Lengua Castellana y Literatura. Por ello, todas las propuestas incorporarán las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) como herramientas necesarias para la realización de estas nuevas prácticas. En este sentido, si bien se ha hablado mucho sobre la importancia de utilizar las TIC en el aula, las propuestas existentes se presentan muchas veces de forma aislada y solo ocasionalmente integradas en el currículo (Caro Valverde, 2009) y extendidas en el tiempo desde un planteamiento viable. Por ello, desde un punto de vista

¹ La palabra creatividad y sus derivados aparecen once veces en la tabla de contenidos de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en el currículo de Educación Primaria y cuatro veces en la tabla de contenidos de la asignatura de Lengua Castellana en el currículo de Educación Primaria.

interdisciplinar, se propone una serie de iniciativas secuenciadas que explotan algunas de las herramientas existentes y que tiene como objetivo último desarrollar la competencia en comunicación escrita, la creatividad y la competencia semiológica y digital del alumnado de forma lúdica y motivadora. Todo esto se planteará teniendo también muy presente la importancia del trabajo cooperativo y el desarrollo de la autonomía y de capacidad crítica y autocrítica en una etapa como la Educación Secundaria.

2. OBJETIVOS

- Repasar los modelos de escritura y ver cómo estos se reflejan en el currículo de Secundaria.
- Reflexionar sobre la didáctica y enseñanza de la escritura creativa a través del taller literario.
- Revisar el papel que tienen la creatividad y la escritura creativa en la etapa de Educación Secundaria.
- Reflexionar sobre la presencia de la escritura creativa en el currículo de Secundaria.
- Explorar la situación actual de la escritura digital y las nuevas narrativas digitales.
- Reflexionar sobre la importancia de la competencia mediática y los beneficios de la escritura creativa digital para su desarrollo.
- Categorizar y revisar algunas de las herramientas existentes con potencial para la enseñanza de la escritura creativa.
- Realizar una propuesta didáctica motivadora que integre los contenidos del currículo a través de la escritura creativa digital.

3. MARCO TEÓRICO

En primer lugar, enmarcaremos el desarrollo de la expresión escrita dentro de la competencia comunicativa y haremos un repaso de los diferentes enfoques y modelos de escritura con el objetivo de entender los procesos que se ponen en marcha al escribir. A continuación, veremos cómo esto se integra en la didáctica de la escritura en la Educación Secundaria. En la segunda parte del marco teórico abordaremos de manera más concreta qué es la escritura

creativa así como la forma en la que esta se ha tratado a través de los talleres literarios. También abordaremos la relevancia de la misma en la adolescencia y cómo se integra en el currículo de Educación Secundaria. Finalmente, abordaremos brevemente el tema de las nuevas narrativas digitales, enfatizando algunas de sus características más destacadas. Cerraremos este apartado con una reflexión sobre la manera en la que la escritura digital se integra en el currículo y cómo el desarrollo de la creatividad en entornos digitales contribuye a la competencia digital y a la competencia semiológica del alumnado.

3.1. El desarrollo de la competencia en comunicación escrita

3.1.1. Competencia comunicativa y competencia en comunicación escrita

El concepto de competencia ha sido discutido por numerosos autores en el ámbito educativo, y también en el ámbito laboral, durante las últimas décadas. No es objeto de este trabajo contribuir a la discusión existente, pero si es relevante apuntar algunas nociones generales que definen el término con el fin de analizar el papel que juega la escritura creativa dentro de la educación por competencias.

En primer lugar, y a pesar de que la competencia suele tratar de medirse de forma objetiva mediante indicadores de logro, debemos asumir que se trata de un concepto complejo. Fernández Salinero (2006) define competencia como “una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas, donde se combinan conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones” (p. 137). Por lo tanto, la escritura no es una competencia en sí misma, sino que es una habilidad o destreza que forma parte de una competencia, que es algo mucho más amplio y que requiere a su vez de otras habilidades y de la puesta en marcha de diferentes procesos.

Resulta relevante en este sentido diferenciar entre competencia y destreza, ya que la escritura como destreza es solo un aspecto del proceso de escritura dentro de la competencia comunicativa. La destreza es uno de los recursos

necesarios para el desarrollo de una tarea de forma competente. Sin embargo, “el desempeño competente exige que la destreza se ejecute con regularidad y de forma exitosa” (Basoredo, 2011). La escritura, por lo tanto, es una destreza que forma parte de la competencia comunicativa. Por ello, antes de estudiar las particularidades del proceso de escritura, debemos tener claro qué es la competencia comunicativa y cómo se desarrolla.

La competencia comunicativa es la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que nos permiten actuar utilizando medios lingüísticos. La competencia comunicativa tiene un carácter indisciplinar ya que también ha recibido influencia de teorías de la antropología y la lingüística. Por ello, se trata del estudio de la lengua en uso, y no como sistema descontextualizado. De este modo, implica el conocimiento de las reglas no solo lingüísticas, si no también psicológicas, culturales y sociales que nos permiten utilizar la lengua de manera apropiada en situaciones sociales (Cenoz Iragui, 2004).

En el marco de la competencia comunicativa, el proceso de escritura demanda la puesta en marcha de estrategias particulares además de los componentes de la competencia comunicativa ya mencionados. Es decir, el desarrollo de la competencia en comunicación escrita implica una buena competencia comunicativa, sin embargo, ser comunicativamente competente no garantiza una buena competencia en comunicación escrita.

3.1.2. Enfoques y modelos de escritura

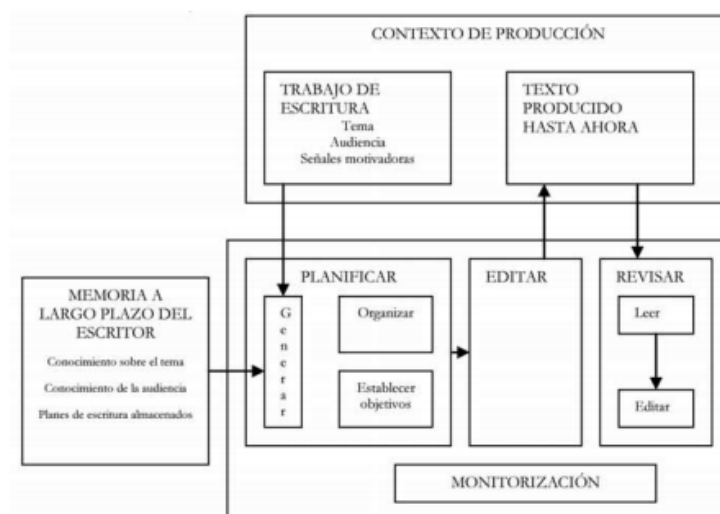
La escritura como objeto de enseñanza puede afrontarse desde diferentes enfoques, según cuál sea el foco de atención: la escritura como producto (enfoque tradicional), la escritura como proceso (enfoque sociocognitivo) o la escritura condicionada por un contexto (Caldera, 2003). Según cuál o cuáles de estos enfoques asumamos la didáctica de esta destreza seguirá unas u otras pautas.

El enfoque tradicional

Este enfoque se centra en la composición o la redacción de textos gramaticalmente correctos y con una correcta ortografía y deja a un lado el significado profundo del texto y la funcionalidad del mismo (Caldera, 2003). En la práctica docente este enfoque se centra más en calificar y corregir los textos escritos en lugar de enseñar cómo producirlos (Björk & Blomstrand, 2005). En este sentido, el resto de los enfoques se contraponen a este en la medida en la que el proceso adquiere más valor.

Enfoque sociocognitivo

Dentro del enfoque sociocognitivo el texto se entiende como un problema a resolver a través de diferentes actividades cognitivas. El primer modelo que surgió y que dio origen al enfoque fue el *Modelo de Hayes y Flower (1980)*. Este modelo resultó novedoso ya que el proceso de escritura era por primera vez el foco de la enseñanza. Según este modelo, existen tres subprocesos dentro del proceso de escritura: planificación, edición y revisión. Estos subprocesos están dirigidos a su vez por un monitor (proceso de monitorización). El proceso de monitorización es el que permite la interacción entre los diferentes subprocesos.



Adaptado y traducido de Alamargot y Chanquoy, 2001, p. 4

Este estudio otorgó un papel fundamental al proceso de revisión y fue predecesor de los modelos actuales de escritura (Arias Gundín & García Sánchez, 2006). Como podemos ver en el esquema, el contexto ya aparece mencionado en este modelo, sin embargo se hace de forma superficial. Hayes (1996), de hecho, propone una actualización de este modelo en la que añade y desarrolla la importancia del contexto y la motivación y el afecto como factores que influyen en el proceso de escritura.

El modelo de Bereiter y Scardamalia (1987) considera que el proceso de la escritura no se desarrolla de la misma forma en escritores principiantes y en escritores expertos. Por ello, proponen dos modelos descriptivos de este proceso, uno que describe cómo *decir el conocimiento* y otro que describe cómo *transformar el conocimiento*. La diferencia entre uno y otro radica en los procesos mentales que se requieren, principalmente en la generación de ideas: mientras que para *decir el conocimiento* el escritor parte de su conocimiento conceptual del tema y de las convenciones del género discursivo, para *transformar el conocimiento* el escritor experto relaciona esos conocimientos con los saberes sobre el discurso (espacio retórico) de modo que es capaz de reelaborar continuamente el texto para adecuarlo mejor al contexto (Martínez Gómez, 2012) y ajustar las intenciones del autor a las exigencias de la tarea (Arias Gundín & García Sánchez, 2006).

Por último el *Modelo de Kellog (1996)* divide el proceso de escritura en tres fases, cada una de las cuales se divide en dos subfases. Recuerda mucho al modelo de Hayes y Flower en la medida en la que las fases de Formulación, Ejecución y Monitorización se corresponderían con las de Planificación, Edición y Revisión. Sin embargo, este modelo incorpora el modelo de Baddeley de memoria operativa con tres componentes: el bucle fonológico, la agenda viso espacial, y el control ejecutivo, del que dependen los dos anteriores.

El enfoque ecológico

Siguiendo este enfoque, la escritura debe entenderse como “un proceso comunicativo y social que adquiere pleno significado en el contexto físico,

social y cultural en el que se desarrolla” (Quintero Gallego & Hernández Martín, 2002, p. 424). De algún modo, la composición escrita se analiza desde una perspectiva etnográfica (Caldera, 2003).

Este enfoque se basa especialmente en los planteamientos de Vygotsky (1978) y Bajtin (1982) y, siguiendo especialmente a este último, interpreta el proceso de escritura como un diálogo con lo escrito anteriormente: quien escribe, incorpora voces de otros escritos anteriores y demanda a su vez una respuesta del interlocutor (Camps, 1997).

Dejando a un lado el enfoque tradicional, tanto el enfoque sociocognitivo como el enfoque ecológico tienen en común que se centran en la escritura como proceso cognitivo, y no en el texto como producto. Además, ambos reconocen la importancia y la variabilidad de factores internos, como los conocimientos previos y externos, como la interacción con el contexto o el carácter dialógico de la escritura (Quintero Gallego & Hernández Martín, 2002), y la diferencia radica principalmente en qué aspecto es el foco de atención: el proceso cognitivo individual o el contexto que el que se produce el texto.

3.1.3. Didáctica de la escritura en Educación Secundaria

Teniendo en cuenta lo dicho en el punto anterior, la enseñanza de la composición escrita debe ser abierta pero también proporcionar pautas suficientes para que el aprendiente sea capaz de desarrollar su competencia en comunicación escrita. Para ello es fundamental integrar los diferentes modelos y enfoques. Martínez Gómez (2012) propone un modelo de enseñanza basado en las teorías de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky que al mismo tiempo entiende la adquisición de los mecanismos para la buena comunicación escrita como un proceso individual. De este modo, la labor del docente sería facilitar al discente una toma de conciencia sobre el desarrollo de su propio proceso de escritura. No se trata, por lo tanto, de dar pautas, si no de ayudar a los estudiantes a identificar y elaborar sus propias pautas.

Además de la escritura como actividad cognitiva y social, debemos tener en cuenta a la hora de enseñar a escribir otros factores ya mencionados en alguno de los modelos como son la motivación y afectividad. Especialmente desde el enfoque ecológico, aunque también desde el sociocognitivo, estos factores se entienden como parte del proceso de escritura, dado su carácter social. Sin embargo, deben ser tratados y fomentados de forma explícita a la hora de enseñar la expresión escrita. Los alumnos deben desarrollar creencias motivacionales por la tarea de la escritura para sobrellevar las frustraciones que el proceso en sí conlleva. La funcionalidad del texto escrito parece, a simple vista, una posible causa para aumentar la motivación y el interés en la escritura por parte de los alumnos. Sin embargo, cabe cuestionarse si, además de la funcionalidad e incluso por encima de esta, los factores afectivos asociados con el texto escrito, pueden provocar mayor motivación (Camps, 1997). En esta línea, Caso Fuertes y García Sánchez (2006) añaden la importancia de la autoeficacia, es decir, creerse competente como escritor; la necesidad de establecer metas de escritura auténticas y contextos que fomenten su compromiso, así como de proporcionar contextos para la práctica de la escritura que permitan a los alumnos desarrollar hábitos y estrategias propias que fortalezcan su interés por la escritura y su autoconfianza; y, por último, el impacto que tiene un ambiente emocional positivo a la hora de crear un texto escrito.

Este último factor resultará central para la propuesta de este trabajo, ya que se considera que la vía adecuada para conseguir el compromiso de los alumnos con el proceso de escritura pasa por eliminar las condiciones estrictas que a veces se asocian a la escritura y que “pueden producir en el alumno sentimientos de falta de control y ansiedad” (Caso Fuertes & García Sánchez, 2006, p. 485).

3.2. La creatividad en la escritura.

En un sentido amplio la escritura creativa es aquella que se practica “cuando escribimos tratando de buscar un efecto adicional a la mera comunicación, o buscando un punto de originalidad que distinga nuestro texto de otros

discursos similares, estamos practicando la escritura creativa”. No obstante, este término suele asociarse más con la escritura de ficción (novelas, poemas, cómics, etc.) (Muñoz, 2016). En cualquier caso, la enseñanza de la escritura creativa tiene ya una larga tradición dentro y fuera de las aulas a través de los talleres literarios o talleres de escritura creativa. Comenzaremos esta sección, por tanto, definiendo qué son los talleres literarios y haciendo un breve repaso de algunos de las propuestas más influyentes en este campo. A continuación, comentaremos la situación actual de la enseñanza de la escritura creativa en la Educación Secundaria y finalmente veremos como una este tipo de prácticas se insertan dentro del currículo de Educación Secundaria.

3.2.1. Breve historia talleres/propuestas de escritura creativa

Los talleres de escritura están presentes en diferentes ámbitos (académico, laboral, ocio, etc.) y se plantean con fines variados (mejorar la competencia en comunicación escrita, desarrollar la creatividad, intercambiar experiencias, divertirse, etc.). Delmiro Coto recoge la siguiente definición de talleres literarios:

Son ámbitos destinados a la composición escrita, donde se intentan infinitas variaciones, se juega con las palabras, deambulan los mitos, las leyendas, el humor, los terrores, las emociones, los disfraces y las pasiones. Se lee y se analizan los escritos de todos y todas, se debate acerca de los mecanismos de producción que se han puesto en marcha, se comenta, se compara y se descubren nuevos caminos que dan paso a nuevos escritos (Delmiro Coto, 2001, p. 13).

Existen numerosos autores de ficción que, además de escribir grandes obras, han dedicado parte de sus escritos a la teoría y a la reflexión sobre el proceso de escritura y muchos de ellos han hecho también propuestas de ejercicios y técnicas para mejorar la escritura creativa. Haremos un breve repaso² de algunas de estas propuestas en Estados Unidos, Italia, Francia y también en

² Este repaso será, sobre todo, una selección de algunas de las propuestas que recoge Delmiro Coto en «La escritura en los aledaños de lo literario», publicado en el nº 28 de la revista *Tarbiya*.

España centrándonos en aquellas propuestas que van más allá de formulaciones teóricas³.

En Estados Unidos

En Estados Unidos John Gardner fue precursor de las técnicas de escritura creativa con obras como *Para ser novelista* (1983) y *El arte de la ficción* (1983). Si bien la primera tiene un carácter más teórico, en la segunda Gardner recoge ejercicios para el desarrollo de la escritura creativa y las técnicas narrativas tanto en grupo como en la práctica individual (Delmiro Coto, 2001). Delmiro Coto recoge también las propuestas de Natalie Goldberg *La escritura, una terapia creativa* (2000) o *El gozo de escribir* (1993), en las que se presta especial atención al tono, la voz y la perspectiva de la historia. Por último, *Cultiva tu talento literario* (1994) de Thaisa Frank y Dorothy Wall, proponen ideas variadas para comenzar a escribir y en ellos sus autoras animan a escribir sin pensar como un primer paso para la creación literaria.

En Francia

Otro exponente clásico de propuestas de escritura creativa es la producción del grupo Oulipo. Este grupo es la continuación en Europa de propuestas como el Manifiesto Futurista de Marinetti en Italia o las propuestas de escritura automática de Breton en Francia. Una de las principales propuestas de los *oulipianos* era “rehacer y mejorar las piezas que atesora el canon literario” (Delmiro Coto, 2001, p. 28). En esta línea destaca *Ejercicios de estilo* (1947), escrita por Raymond Queneau. Los ejercicios de estilo propuestos no son técnicas generadoras de ideas, si no propuestas para modificar un texto ya existente de una forma lúdica. Los ejercicios son variados y van desde escribir un texto utilizando un único tiempo verbal, hasta transformarlo inventando palabras compuestas o jugar con el género literario (Queneau, 1987).

³ Para una mayor profundización en la teoría de la ficción escrita por autores de renombre ver Pilar Fraile Amador (2017), *Materiales para la ficción: de Poe a Foster Wallace*, Madrid: Editorial Grupo 5.

En Italia

En Italia destaca el libro *Gramática de la fantasía* (1973) de Gianni Rodari que es, de acuerdo con Caro Valverde (2006), un referente inexcusable para aquellos profesores que quieren llevar 'el taller literario' a las aulas ya que fue el primer taller adaptado a la institución escolar (Delmiro Coto, 2001). En él se recogen propuestas lúdicas para la escritura creativa que rompen los moldes como «El canto en el estanque», «¿Qué pasaría si...» o la más reconocida de todas ellas «el binomio fantástico» que consiste en escoger dos palabras entre las que exista cierta distancia, cuya unión sea, en palabras del propio Rodari, “discretamente insólita” y crear una situación que permita que las dos palabras puedan convivir (Rodari, 1973). Las propuestas de Rodari son una fuente de recursos para crear historias, sin embargo, no se aportan pautas sobre el propio proceso de escritura, sobre cómo debe desarrollarse la historia.

También en Italia, cabe mencionar *La Escuela de Barbiana* (Lorenzo Milani 1923-1967) que propone las siguientes fases para la creación literaria: (1) *Elección del tema y su lector*, (2) *Acumulación de ideas*, (3) *Clasificación en grupos de las papeletas relacionadas entre sí*, (4) *organización de las ideas que forman cada grupo anterior*, (5) *cada grupo aporta al conjunto las ideas ordenadas e hilvanadas del bloque que le haya correspondido*, (6) *control de la unidad interna del texto*, (7) *simplificación y perfeccionamiento del texto*, (8) *revisión del escrito*.

En España

Las propuestas de taller literario comienzan a proliferar en España a partir de los años 80. Vamos a destacar dos:

- Los talleres literarios de Sánchez Enciso-Rincón: abordan la historia de literatura como una fuente de modelos para la escritura e incorporan nuevas dinámicas en el aula. El profesor y la clase magistral dan paso a la escritura grupal basada en obras clásicas (Delmiro Coto, 2001).

- Víctor Moreno en *El deseo de escribir* (1994) parte de la idea de que para educar buenos lectores, se debe educar primero buenos escritores. Parte en muchas de sus propuestas de la posibilidad de crear historias con principios extraños y/o finales inesperados.

Otras propuestas, como el *Taller de cuentos* (1995)⁴ o *De la letra al texto. Taller de escritura* (1995) de José Calero Heras presentan el formato de una asignatura completa de escritura creativa que podría ofrecerse como optativa. Si bien nos interesa incorporar estas iniciativas en nuestra propuesta, se descarta el promover únicamente la imitación de modelos con el objetivo de que de forma progresiva el alumno desarrolle un estilo propio. Además, el taller literario tal y como se plantea en la segunda parte se propone como una parte integrada dentro del currículo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

3.2.2. La enseñanza de la escritura creativa en la actualidad

En la actualidad, los estudios más relevantes sobre escritura creativa enfatizan la importancia de la intertextualidad e interdisciplinariedad a la hora de llevar estas prácticas al aula al mismo tiempo que la escritura sale de las aulas y pasa a tener un impacto en lo social y en lo moral (Morote Peñalver, 2014). Además, las propuestas didácticas en lo referente a la escritura creativa deben centrarse en el proceso de escritura, tal y como se apuntaba en la primera sección de este trabajo. Se trata de integrar la escritura creativa en el currículo de modo que se contemplen los modelos de escritura que siguen los alumnos y se ponga énfasis en el proceso también a la hora de desarrollar la creatividad.

De acuerdo con Alvarado (1997), la idea de que la creatividad es invención “libre y espontánea” ha llevado a las aulas la idea de que cuando los alumnos escriben de forma creativa no están en realidad trabajando. En este sentido propone también trabajar la lengua, los conocimientos y los procesos que requiere la invención.

⁴ Elaborado por encargo del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra como material del curso para la asignatura Taller de cuentos para el primer ciclo de ESO.

Por otro lado, Benigno Delmiro Coto (2001) plantea que las propuestas de los Talleres de escritura se ofrecen como un espacio para insertar y trabajar situaciones comunicativas estándar, muy próximas a las habituales en los alumnos. Y que por lo tanto este tipo de iniciativas presentan una oportunidad para reflexionar junto a los alumnos “sobre los modelos de adecuación y corrección y verificar cómo aparecen en los textos literarios” (p.15).

Si tenemos en cuenta ambas ideas, podemos concluir que es necesario adaptar las propuestas y la forma de abordar la escritura creativa a las exigencias del currículo, llevarlas a cabo como una parte más de los contenidos e integrarlas de forma adecuada con otras competencias que debe desarrollar el alumnado de Secundaria, como son la competencia digital o las competencias sociales y cívicas. Todo esto sin olvidar que la escritura creativa no surge de forma automática si no que requiere trabajar las técnicas y procesos de forma explícita. De este modo, la enseñanza de la escritura creativa podrá servir para el desarrollo del aprendizaje de las habilidades expresivas y comprensivas de los alumnos.

3.2.3. Escritura creativa y adolescencia

De acuerdo con los planteamientos de Vygotsky en *Imagination and creativity in the adolescent* (1986), la creatividad nace de una compleja actividad mental que consiste en combinar y transformar experiencias anteriores. De este modo, y frente a lo que se suele pensar, la creatividad no se pierde a partir de la adolescencia, si no que se desarrolla aún más junto a otras habilidades cognitivas a partir del aumento de experiencias del individuo (Limiñana Gras, 2008). Sin embargo, este desarrollo de la creatividad no se refleja en un aumento del número de producciones, pero sí que tiene mucha relación con la maduración social, emocional e intelectual del individuo. La disminución de las producciones creativas en esta etapa se debe, de acuerdo con Limiñana Gras, al aumento de la capacidad crítica de los adolescentes con sus propias creaciones y esto puede generarles bloqueos y frustración. El desarrollo de su capacidad crítica debe ir a la par que el desarrollo de la creatividad y no suponer un obstáculo para la misma.

Además, la creatividad se entiende como una cualidad humana necesaria para la autorealización ya que permite desarrollar habilidades que propician un razonamiento superior y un pensamiento más avanzado (Larraz Rábanos, 2015). Su potenciación durante la etapa de la adolescencia es fundamental ya que favorece el desarrollo de las habilidades sociales, emocionales e intelectuales que se viven en esta etapa y puede favorecer la autoestima y la motivación. La práctica de escritura creativa en el aula puede ser una forma de ayudar al adolescente a desarrollarse de forma positiva.

Sin embargo, la escritura que normalmente se propone en las aulas, así como las producciones de los adolescentes a las que normalmente tiene acceso el profesorado difieren mucho de cómo, qué y para qué escriben los adolescentes en los ámbitos no escolares (prácticas vernáculas) y por lo tanto a veces resulta difícil implicar a los adolescentes en actividades de escritura en general y de escritura creativa en particular.

De hecho, algunos adolescentes pueden fracasar en las prácticas de escritura dentro del sistema educativo pero desarrollar técnicas de escritura que requieren procesos de aprendizaje incluso más sofisticados fuera de la institución escolar (Cassany, Sala Quer, & Hernández, 2010). La enseñanza de la escritura requiere, por lo tanto, un análisis de las necesidades de escritura del alumnado y una adaptación a los usos y medios que hacen de la misma. Este análisis servirá al profesorado para tender puentes hacia prácticas más sofisticadas dentro del ámbito académico y así, contribuir realmente al desarrollo de habilidades propias de esta etapa a través de la creatividad al mismo tiempo que se contribuye a la mejora de la competencia comunicativa del alumnado.

El formato de taller literario permite a los alumnos experimentar a partir de sus comunicaciones habituales, la interacción con otros amigos y compañeros y avanzar hasta formulaciones literarias propias de escritores habituales o inscritos en el canon literario (Delmiro Coto, 2001).

3.2.4. La escritura en el currículo de Secundaria

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa incluye la expresión escrita entre los elementos transversales del currículo de Educación Secundaria y, de hecho, 'expresarse correctamente por escrito en lengua castellana' consta dentro de los objetivos de la etapa. Por lo tanto, el desarrollo de correcta escritura, como destreza, se contempla ya en las primeras páginas de la LOMCE.

Todo esto se refleja en la inclusión del desarrollo de la escritura, de un modo u otro, en los contenidos de todas las materias. No obstante, en este apartado nos centraremos en cómo se entiende el proceso de escritura en este documento a partir de los contenidos de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

De acuerdo con la introducción a la materia, el objetivo principal de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura es que el alumnado mejore su propia competencia comunicativa, incluyendo la mejora de la expresión escrita. Se dan además ciertas pautas sobre cómo enseñar esta destreza, que se entiende como un conjunto de procesos:

[...] la enseñanza de los procesos de escritura pretende conseguir que el alumnado tome conciencia de la misma como un procedimiento estructurado en tres partes: planificación del escrito, redacción a partir de borradores de escritura y revisión de éstos antes de redactar el texto definitivo (BOE, 2015, p. 358).

La escritura se entiende en el currículo siguiendo, en general, los modelos sociocognitivos ya abordados en el punto 3.1.2. De hecho, se hace referencia explícita al carácter concreto de los diferentes géneros discursivos y a la importancia de respetar las características de los mismos:

Del mismo modo, para progresar en el dominio de las técnicas de escritura es necesario adquirir los mecanismos que permiten diferenciar y utilizar los diferentes géneros discursivos apropiados a cada contexto (BOE, 2015, p. 358).

Además, dentro de los contenidos de la materia se hace referencia explícita a los diferentes géneros discursivos y a los textos propios del ámbito personal y familiar, escolar/académico y social” (BOE, 2015, p. 361). Si bien el currículo enfatiza y explicita la enseñanza de la escritura como parte de la competencia en comunicación lingüística de los alumnos apenas se hace referencia a escritura creativa, entendida en este caso como escritura con fines literarios. De hecho solo se menciona en dos estándares de aprendizaje:

- Valora e incorpora progresivamente una actitud creativa ante la escritura (BOE, 2015, p. 362).
- Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados siguiendo las convenciones del género con intención lúdica y creativa (BOE, 2015, p. 364).

Este marco legislativo sirve para justificar la viabilidad de la propuesta a partir del currículo. Sin embargo, la propuesta agrega un valor adicional ya que la escritura creativa se vuelve el eje central a través del cual se incluyen otros contenidos del currículo, revalorizando, de este modo, la presencia de la creatividad en la enseñanza en Educación Secundaria.

3.3. Escribir en el s. XXI: escritura digital y creatividad

La propuesta de escritura creativa que vamos a realizar se realizará en medios digitales por dos razones fundamentales:

- La existencia de nuevas prácticas literarias en medios digitales que conviene abordar desde la asignatura de Lengua y Literatura.
- La contribución de estas prácticas creativas a la competencia semiológica del alumnado.

Por tanto, en este apartado, vamos a revisar algunas de las características generales de las nuevas narrativas que han surgido con el desarrollo de las TIC. Además, repasaremos lo que dice el currículo de secundaria acerca de la escritura digital, y cómo el desarrollo de la escritura creativa digital puede contribuir a la competencia semiológica y digital del alumnado. Finalmente,

exploraremos las posibilidades que nos ofrecen las nuevas herramientas digitales para el desarrollo de la escritura creativa y para la elaboración de nuevos géneros textuales

3.3.1. La escritura digital: nuevas narrativas

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación han tenido un gran impacto en muchos aspectos de nuestra vida diaria y se han presentado como una puerta hacia infinitas posibilidades que tendremos que descubrir. Estas nuevas posibilidades, implican en el caso de la escritura una redefinición de los procesos de escritura y de qué es escribir. De acuerdo con Felipe Zayas conviene caracterizar las nuevas prácticas de escritura que se realizan en internet como géneros discursivos. Siguiendo la definición de Bajtín de género discursivo, considera que se trata de actividades verbales, con una función específica dentro de determinadas situaciones comunicativas (Zayas, 2013).

En el caso concreto de la escritura digital de ficción han surgido también nuevas prácticas o nuevos géneros discursivos con características y procesos de creación propios: blognovela, twiterrelatos, hipernovela como ejemplos de narrativa; videopoesía, instapoesía, holopoesía o poesía concreta como ejemplos líricos y videojuegos como ejemplos de drama. Algunos de estos géneros discursivos, además, no son ajenos al mundo de los jóvenes y por eso la inclusión de algunas de estos ellos en la asignatura de Lengua puede favorecer la motivación y el aprendizaje del alumnado.

En general, todas las nuevas prácticas de escritura a través de medios tecnológicos se basan en la experiencia y en la acción y promueven experiencias humanas recíprocas e inmediatas (Harper, 2015). Cada género concreto tiene características propias, algunas de las cuáles son compartidas o se basan en las de alguno de los géneros analógicos. Sin embargo, otras características son comunes a estas nuevas prácticas y las diferencian de cualquier otro género analógico. Las principales son:

- Multimodalidad: se define como un conjunto de recursos semióticos que conforman el significado mediante múltiples modos de representación

como el sonido o la imagen (Bolívar Bur & Chaverra-Fernández, 2016). Por un lado las nuevas herramientas han permitido el desarrollo de la multimodalidad, que permite que el significado del texto se construya a través de imágenes, vídeos, textos en movimiento, etc. Por otro lado, la creación e interpretación de textos multimodales requiere de nuevas estrategias que permiten que ese significado sea la suma de los diferentes elementos.

- Hipertextualidad⁵: la hipertextualidad consiste en la conexión de diferentes elementos en la red. Esta característica de la escritura digital otorga al receptor del texto un papel fundamental ya que este puede elegir si seguir o no un determinado enlace, o el orden en el que accede a las diferentes partes de una obra literaria. La hipertextualidad permite romper con la estructura lineal de los textos analógicos.
- Interacción y polifonía⁶: Internet permite crear textos colaborativos donde existe una multiplicidad de sujetos, como es el caso de los *fanfiction* o la subtitulación colaborativa (Cassany, 2004). Por un lado esto permite integrar perspectivas y puntos de vista, por otro se presenta como un desafío ya que, de acuerdo con algunos autores (Pano, 2016) la multiplicidad de voces en formatos digitales puede amenazar a la coherencia textual en determinados géneros discursivos.

En todos los ámbitos, y también en el educativo, estas características implican que los límites de los géneros textuales tradicionales, los medios, los modos y el propio concepto de autor deben replantearse en las prácticas de escritura—también de lectura—para adaptarse a las nuevas formas.

⁵ Ver un ejemplo de hipertextualidad literaria en: Centro de cultura digital, *Umbrales*. [Consulta: 30 septiembre 2017]. Disponible en: <http://www.umbrales.mx/index>

⁶ Con este término Mijail Bajtin define la pluralidad de voces que se perciben en una novela, cada una con su propia perspectiva y caracterizada por un discurso propio. Como característica de los medios digitales para la escritura se refiere a la posibilidad de crear un texto coherente a partir de voces independientes.

3.3.2. El desarrollo de la competencia mediática a través del uso creativo de las TIC

Como señalábamos en la introducción, el uso de las TIC en beneficio del desarrollo de las competencias de los alumnos ha sido avalado por numerosos estudios (Monereo, 2005; Gutiérrez & Tyner, 2012; Cabero & Llorente, 2008). Sin embargo, no solo es importante educar *con* TIC, si no que desde las instituciones educativas conviene también educar *en* las TIC. Es decir, favorecer el desarrollo de la competencia mediática—también llamada competencia semiológica (Lomas, 2001; Caro Valverde, 2009)—de los alumnos desde las diferentes materias. La Unión Europea define la alfabetización mediática en el artículo 37 de la Directiva 2007/65/CE del siguiente modo:

La alfabetización mediática abarca las habilidades, los conocimientos y las capacidades de comprensión que permiten a los consumidores utilizar con eficacia y seguridad los medios. Las personas competentes en el uso de los medios podrán elegir con conocimiento de causa, entender la naturaleza de los contenidos y los servicios y aprovechar toda la gama de oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías de la comunicación (p. 31).

Atendiendo a esta definición, podemos afirmar que, si bien la competencia mediática no se recoge como una de las competencias clave en el currículo de secundaria, las premisas de esta se incluyen dentro de la descripción de Competencia digital (Orden ECD/65/2015) ya que esta:

- supone saber analizar e interpretar la información que se obtiene, cotejar y evaluar el contenido de los medios de comunicación en función de su validez, fiabilidad y adecuación entre las fuentes, tanto online como offline.
- implica conocer los distintos riesgos asociados al uso de las tecnologías y de recursos online y las estrategias actuales para evitarlos, lo que supone identificar los comportamientos adecuados en el ámbito digital para proteger la información, propia y de otras personas, así como conocer los aspectos adictivos de las tecnologías (p. 6996).

Dentro de la descripción de esta competencia, también hace una breve referencia al *uso creativo* de las TIC como parte de la competencia digital (p.

6995). La competencia digital, recoge, por lo tanto a la competencia mediática y hace también referencia a la importancia de la creatividad en el uso de las TIC.

Por otro lado, aunque en la misma línea, Caro Valverde (2009) plantea la escritura digital creativa como una vía para el desarrollo de la competencia semiológica del alumnado. Propone promover un uso de determinadas herramientas de forma creativa para el desarrollo de la competencia comunicativa, favoreciendo así un uso adecuado y beneficioso de las TIC, a las que defiende como una herramienta dentro del ámbito de la Lengua y la Literatura y no como un obstáculo.

Por último J. Ferrés y A. Piscitelli (2012) proponen una serie de indicadores de la competencia mediática clasificados en 6 dimensiones. Todos ellos se abordan desde el ámbito comprensivo y expresivo. Recogemos a continuación aquellos que están más estrechamente relacionados con el desarrollo de la competencia en comunicación escrita y de la creatividad:

Dimensión	Indicadores
Lenguajes	- Capacidad de expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación y de significación. - Capacidad de elegir entre distintos sistemas de representación y distintos estilos en función de la situación comunicativa, del tipo de contenido que hay que transmitir y del tipo de interlocutor.
La tecnología	- Capacidad de manejar con corrección herramientas comunicativas en un entorno multimedial y multimodal. - Capacidad de adecuar las herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos que se

	persiguen
Procesos de interacción	- Capacidad de llevar a cabo un trabajo colaborativo mediante la conectividad y la creación de plataformas que facilitan las redes sociales.
Procesos de producción y difusión	- Conocimiento de las fases de los procesos de producción y de la infraestructura necesaria para producciones de carácter personal, grupal o corporativo. - Capacidad de trabajar, de manera colaborativa, en la elaboración de productos multimedia o multimodales. - Capacidad de seleccionar mensajes significativos, apropiarse de ellos y transformarlos para producir nuevos significados.
Estética	- Capacidad de producir mensajes elementales que sean comprensibles y que contribuyan a incrementar los niveles personales o colectivos de creatividad originalidad y sensibilidad. - Capacidad de apropiarse y de transformar producciones artísticas, potenciando la creatividad, la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética.

La propuesta didáctica que se presenta en la segunda parte de este trabajo se propone contribuir al desarrollo de la competencia mediática teniendo en cuenta los indicadores mencionados anteriormente.

3.3.3. Nuevas herramientas para la escritura creativa

Los entornos digitales son espacios que se encuentran en constante cambio y el número de aplicaciones existentes parece que no para de crecer. Por este motivo, no es objeto de este apartado realizar una lista de herramientas que facilitan el desarrollo de la escritura creativa digital. Lo que se pretende es agrupar y categorizar algunas de ellas en función de los escritos digitales que permiten crear:

- Aplicaciones para escribir canciones: si bien también podemos escribir canciones en un papel, algunas aplicaciones facilitan la composición de canciones proporcionando rimas, temas de inspiración, un diccionario de sinónimos, etc. No obstante, estas aplicaciones suelen estar disponibles únicamente en inglés, por lo que la mayoría de sus funciones no pueden aprovecharse en la clase de Lengua Castellana y Literatura. Ejemplo: *Escribir canciones luz*.
- Aplicaciones para realizar álbumes ilustrados: el álbum ilustrado combina el relato literario con la imagen. Existen diferentes herramientas que permiten elaborar álbumes ilustrados con facilidad a partir de imágenes que se encuentran en la red. Al igual que las aplicaciones para crear canciones, estas también suelen estar en inglés, sin embargo en este caso no supone un impedimento para hacer uso de todas sus funciones a la vez que se desarrolla la expresión escrita en español. Ejemplo: *Storyjumper*.
- Aplicaciones para crear infografías: si bien las infografías no son productos que puedan categorizarse como literatura, si permiten el desarrollo de la creatividad, y sobre todo, contribuyen al desarrollo de la capacidad de síntesis del alumnado. Ejemplo: *Picktochart*.
- Aplicaciones para crear cómics: al igual que sucede con los álbumes ilustrados, la creación de cómics se vuelve posible de forma sencilla a través de herramientas digitales. Ejemplo: *Pixton*.

Esta lista inacabada da cuenta de las numerosas posibilidades que nos ofrecen las nuevas herramientas digitales para el desarrollo de la expresión escrita y

creativa. Por otro lado, se sitúan las herramientas para crear documentos colaborativos y las redes sociales. Merecen una mención aparte porque están destinados a fines menos concretos en lo referente a la escritura creativa, sin embargo son herramientas con mucho potencial si se plantean las tareas e iniciativas adecuadas:

- Redes sociales: el formato de las redes sociales proporciona un espacio para la creatividad literaria. Ya hemos mencionado el caso de los instapoemas⁷ o los tuitrelatos⁸. A estos podemos añadir la existencia de perfiles creativos en redes sociales como Facebook o Twitter con el nombre de figuras como Freud, Góngora, Cervantes o Quevedo o la literatura en Whatsapp⁹. En definitiva, iniciativas creativas que utilizan las diferentes funciones de las redes sociales no solo para difundir una determinada producción si no como elementos clave de la construcción literaria.
- Documentos colaborativos: como hemos dicho anteriormente una de las características de la escritura digital es la polifonía. Por este motivo, la existencia de documentos colaborativos en la red facilitan la producción de diferentes géneros literarios de forma colaborativa. Ejemplos: GoogleDocs, TitanPad.

En este caso más que en el caso de las aplicaciones, la potencialidad que pueden tener estas herramientas para la escritura creativa queda en manos de los docentes, cuya creatividad e innovación son imprescindibles para el desarrollo de este tipo de propuestas.

⁷ Ver más sobre este tema en: Katia Silveira. Instapoetas: una nueva forma de arte literario en una red dedicada a lo visual. *Vix* [en línea]. [Consulta: 25 septiembre 2017] Disponible en: <https://www.vix.com/es/arte-cultura/182275/instapoetas-una-nueva-forma-de-arte-literario-en-una-red-dedicada-a-lo-visual>

⁸ Ver propuesta 2. *Twitteratura* en la segunda parte de este trabajo para ver un ejemplo de tuitrelato.

⁹ Ver un ejemplo en: Literatura 2.0: escalofriante relato narrado a través de WhatsApp. *Infobae* [en línea]. [Consulta: 25 septiembre 2017] Disponible en: <http://www.infobae.com/sociedad/2017/03/02/literatura-2-0-escalofriante-relato-narrado-a-traves-de-whatsapp/>

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. Descripción de la propuesta

Con el objetivo principal de mejorar el desarrollo de la expresión escrita de los estudiantes a través del desarrollo de la creatividad y del uso de las TIC, se propone un taller literario que constará de 12 sesiones a lo largo de todo el curso. En este taller se llevarán a cabo 6 tareas de escritura creativa, dos por cada trimestre. Cada tarea tendrá una duración de 2 sesiones no consecutivas. La primera sesión de cada propuesta tendrá lugar en los primeros días de la unidad didáctica en la que se enmarca. En esta sesión se hará una descripción de la actividad y se comenzará a planificar la tarea en la mayoría de los casos. En otros casos, esta sesión servirá para que los alumnos se familiaricen con determinadas técnicas o modos de trabajar.

La segunda sesión tendrá lugar una vez se hayan abordado de otra manera los contenidos, por ejemplo literarios, necesarios para abordar la tarea. Esta sesión servirá para dar forma al producto final de dicha tarea.

Todas las tareas parten de los contenidos del curso y por lo tanto las sesiones entre una y otra sesión del taller aportarán al estudiante nuevas estrategias, conocimientos y herramientas que le facilitarán la realización de la tarea. Las tipologías textuales concretas que se abordarán a través del taller se detallan en el punto 4. 9. Del mismo modo, los objetivos específicos de cada propuesta en relación a los contenidos y los estándares de aprendizaje del curso se detallan junto a la descripción de cada propuesta en el punto 4.7.

Todos los productos de los alumnos se irán añadiendo a una cuenta común en la red social *Symboloo* y además se incluirán las versiones finales en un DVD a final de curso que se regalará a los alumnos.

4.2. Destinatarios

La propuesta didáctica está planteada para un curso de segundo de la ESO. Los objetivos que se plantean y los contenidos que se abordan parten, por tanto, de los contenidos que se tratan habitualmente en este nivel de acuerdo con el currículo. Se plantea como una propuesta abierta que podría adaptarse a cómo los contenidos estén abordados en un determinado libro de texto o por un profesor en concreto. La propuesta es también abierta en cuanto a la

temática que se trata ya que se pretende que los alumnos tengan un papel muy activo en la elaboración de las diferentes tareas que se proponen.

4.3. Productos finales

- Una colección de álbumes ilustrados
- Una cuenta de Twitter con tuits propios y con un relato colaborativo tuiteado
- Varios videopoemas
- Un cómic colaborativo
- Diferentes versiones el doblaje de la escena de un cortometraje
- Videotutoriales para una campaña contra la violencia

4.4. Objetivos generales

- Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para escribir con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.
- Consolidar la escritura como fuente de conocimiento del mundo y de enriquecimiento y disfrute personal.
- Tomar conciencia de los procesos de escritura como un procedimiento estructurado basado en la planificación y la revisión de borradores.
- Utilizar la lengua eficazmente para redactar textos.
- Desarrollar destrezas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos.
- Conocer y utilizar herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, participando, intercambiando opiniones, comentando y valorando escritos ajenos o escribiendo y dando a conocer los suyos propios.
- Adquirir una mayor preparación en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- Desarrollar la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

- Desarrollar el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos.
- Apremiar la creación artística y comprender el lenguaje de distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

4.5. Competencias clave y relación con otras áreas

Competencias clave

Competencia en comunicación lingüística (CCL)

Esta propuesta de taller literario contribuirá a la mejora de la CCL de los alumnos en la medida en la que se propiciarán ocasiones para que los alumnos puedan interactuar y debatir para ponerse de acuerdo dentro de sus grupos de trabajo. Además se fomentará e incentivará la corrección gramatical, ortográfica, léxica y se trabajarán aspectos pragmáticos y prosódicos.

Por otro lado, el uso de herramientas digitales permitirá que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa en medios de comunicación diversos.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)

Se favorecerá el desarrollo de la CMCT en la medida en la que se utilizará la tecnología como herramienta para un fin concreto. Además, se propiciará el aprendizaje inductivo que permitirá a los alumnos llegar al conocimiento identificando preguntas y resolviendo problemas de modo que lleguen a una conclusión y tomar decisiones basadas en pruebas y argumentos.

Por otro lado, los alumnos utilizarán hojas de cálculo para la autoevaluación y la coevaluación (ver punto 4.11).

Competencia digital (CD)

Junto con la CCL, la CD es la competencia que se desarrolla de forma central para la realización de esta propuesta. Esta competencia implica el uso creativo,

crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar diferentes objetivos. Se proporcionará a los estudiantes herramientas y oportunidades de uso de las mismas de forma crítica y creativa. Los estudiantes, además, podrán manejar el lenguaje propio de los espacios digitales y se enfrentarán a la selección crítica de la información en la red.

Destaca por otro lado la importancia de las herramientas que se van a utilizar como facilitadoras de la participación y el trabajo colaborativo, así como la motivación y la curiosidad por el aprendizaje que se pretende despertar y desarrollar en el alumnado a través de las mismas.

Competencia para Aprender a aprender (CPAA)

La presente propuesta permitirá a los alumnos desarrollar su habilidad para iniciar, organizar y persistir en su propio aprendizaje ya que se les proporcionará diferentes estrategias que puede adaptar a sus necesidades.

Además, se fomentará la reflexión y la toma de conciencia de los propios procesos de aprendizaje a través del Diario de creatividad, en el que el alumno podrá recoger sus puntos fuertes y los aspectos a mejorar y las estrategias que ha utilizado para afrontar las diferentes tareas, así como el aprendizaje obtenido.

Por otro lado, se abordarán los procesos de aprendizaje de forma explícita en la medida en la que la planificación y reelaboración de los textos y cómo hacerlo es uno de los principales objetivos de la propuesta.

Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)

El SIE requiere de las numerosas destrezas o habilidades esenciales, muchas de las cuáles serán trabajadas para la realización de las diferentes propuestas: Entre ellas destacan las capacidades de planificación, organización, gestión y toma de decisiones, la capacidad de comunicación y negociación efectivas en las interacciones en grupo, la habilidad para trabajar individualmente y dentro de un equipo, el sentido de la responsabilidad, la autoconfianza y la evaluación

y auto-evaluación, ya que es esencial determinar los puntos fuertes y débiles de uno mismo y de un proyecto.

Por otro lado, la SIE incluye la predisposición a actuar de una forma creadora e imaginativa, elemento central del proyecto y la metodología utilizada tratará de fomentar la autonomía e independencia de los alumnos.

Conciencia y expresiones culturales (CEC)

En referencia a la CEC, se trabajará especialmente el componente expresivo referido a la propia capacidad estética y creadora y al dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales, para poder utilizarlas como medio de comunicación y expresión personal.

Así mismo, se trabajarán técnicas, recursos y convenciones de diferentes lenguajes artísticos (poesía, álbum ilustrado, cine y televisión, etc.) y la identificación de las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad.

Competencias sociales y cívicas CSC

El desarrollo de la CSC requiere destrezas como la capacidad de comunicarse de una manera constructiva, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar y sentir empatía. Todas estas cualidades se trabajarán a través de las numerosas tareas colaborativas incluidas en las diferentes propuestas. Del mismo modo se favorecerá un ambiente de respeto en el que las diferencias se expresen de manera constructiva.

Relación con otras áreas

Inglés

Para la realización de esta propuesta será necesaria la participación y la implicación del departamento de inglés. Muchas de las aplicaciones y herramientas que se van a utilizar para las propuestas están en inglés, por ello, antes de que llegue el momento de utilizarlas en la clase de Lengua, el contenido lingüístico será trabajado en esta materia.

Además, las profesoras de inglés podrán usar estas aplicaciones también para practicar determinados usos de la lengua, además de un uso práctico de la misma como es el uso de herramientas digitales.

En este aspecto, destaca la herramienta Powtoon, que incluye varios tutoriales en inglés con un contenido lingüístico sencillo y que además resultan muy útiles para que los estudiantes organicen sus ideas. Trabajar estos tutoriales en las clases de inglés, les permitirá a los alumnos utilizar la lengua con un fin concreto y encaja perfectamente con los contenidos específicos de la materia de inglés.

Tecnología

El desarrollo de las propuestas didácticas del taller literario requieren también la colaboración desde la asignatura de tecnología. En esta asignatura los alumnos se familiarizarán con el lenguaje hipertextual y con el manejo de las herramientas específicas. Estas herramientas permiten abordar los contenidos de la asignatura de tecnología relacionados con las TIC al mismo tiempo que se les enseña a los alumnos el manejo de una herramienta que necesitan para un fin concreto.

Si bien algunas de estas herramientas son muy específicas para el desarrollo de la competencia comunicativa y la creatividad, otras les resultarán también útiles para otros fines relacionados también con otras asignaturas, por ejemplo Picktochart, Redes Sociales o Screencast-o-matic.

4.6. Planteamientos metodológicos

En términos generales, la metodología concreta que va a regir esta iniciativa se basará en algunos principios pedagógicos del enfoque comunicativo, aunque también incorporará algunos principios y pautas de los aprendizajes colaborativos y del Aprendizaje Basado en Proyectos:

- El enfoque comunicativo:
 - o La lengua en uso. En el enfoque comunicativo el aprendizaje de la lengua no es un fin en sí mismo, sino que la lengua se entiende

como un medio que permite la comunicación. Aplicado a la presente propuesta, el aprendizaje de ciertas características de géneros textuales, la ortografía y la corrección gramática quedan supeditados a la realización de un texto concreto.

- Participación y desarrollo de la autonomía del alumno. El alumno será protagonista de su aprendizaje y tendrá oportunidades para trabajar de forma autónoma y adquirir responsabilidades de forma progresiva.
- Rol del profesor. El profesor ejercerá un papel de guía del aprendizaje, propiciando las condiciones adecuadas para que el alumno desarrolle todo su potencial.
- Aprendizaje significativo. Se procurará proporcionar a los alumnos oportunidades para activar sus conocimientos previos de modo que puedan construir los nuevos contenidos a partir de ellos.
- Motivación. Se propondrán actividades que se adapten a los intereses y a las expectativas de los alumnos ya que la motivación favorece el aprendizaje.
- Aprendizaje basado en tareas
- Aprendizajes colaborativos (Pujolás, 2009):
 - Se promoverán actividades en las que los alumnos estarán divididos en pequeños grupos de trabajo para ayudarse y animarse mutuamente a la hora de realizar los ejercicios.
 - Se favorecerá que los alumnos tengan un papel activo en la enseñanza, y que aprendan de sus propios compañeros.
 - Se promoverán la responsabilidad individual y la participación igualitaria dentro de un equipo mediante la asignación de roles.
- Aprendizaje basado en proyectos
 - Las diferentes propuestas se plantearán como pequeños proyectos y por lo tanto comenzarán con el planteamiento de un reto.
 - Socialización rica fomentando la interacción del entorno del aula con el exterior (ver punto 4.10).

- Otros principios pedagógicos:
 - Flexibilidad metodológica. La metodología prevista podrá adaptarse a las necesidades específicas de los alumnos.
 - Coordinación docente e interdisciplinariedad. Para la realización de las diferentes propuestas será necesaria la coordinación docente, al menos con los profesores del área de Inglés y de Tecnología (ver punto 4.5). Se podrá contar con la colaboración de otros departamentos en ocasiones puntuales.

4.7. Desarrollo de las propuestas

4.7.1. PROPUESTA 1: Relatos relacionados

Reto	Crear una colección de leyendas para la biblioteca digital del centro.
Descripción	Los estudiantes crearán un álbum ilustrado que recoja una leyenda de su propia creación. Para ello utilizarán la herramienta <i>Storyjumper</i> . Todas las leyendas deberán estar relacionadas de algún modo y el tema común de todas ellas se decidirá de forma colaborativa.
Objetivos	– Interpretar y valorar aspectos concretos del contenido y de la estructura de textos narrativos. – Aplicar técnicas diversas para planificar sus escritos y redactar borradores de escritura. – Escribir textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y coherentes, y respetando las normas ortográficas y gramaticales. – Revisar el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido. – Escribir textos narrativos imitando textos modelo. – Realizar esquemas y mapas e interpretar el significado de los elementos visuales que pueden aparecer en los textos. – Identificar la estructura de la narración, explicando los mecanismos lingüísticos que la caracterizan y aplicando

	los conocimientos adquiridos en la producción y mejora de textos propios y ajenos. – Redactar textos personales de intención literaria a partir de modelos dados siguiendo las convenciones del género con intención lúdica y creativa.
Agrupamiento	– Gran grupo (1.1.1 y 1.1.2) – Pequeños grupos (1.2.1) – Trabajo individual (1.1.1, 1.1.2, 1.1.3, 1.1.4, 1.2.2, 1.2.3 y 1.2.4)
¹⁰ Materiales, recursos y herramientas	Materiales: - Folios DIN-A3 - Post-its - Material de escritura - Ficha de los personajes - Ficha de planificación de la historia Herramientas¹¹: - Storyjumper - Google Drive - Microsoft Word - Google Images

¹⁰ Los conceptos de materiales, recursos y herramientas se manejarán para los propósitos de este proyecto de la siguiente manera:

- Materiales: elementos físicos necesarios para el desarrollo de las actividades y dinámicas, por ejemplo papel, post-its, lápices, fichas de trabajo, etc.
- Recursos: dada la naturaleza de las propuestas, nos referimos como recursos a aquellos enlaces o páginas web que se consultarán para el desarrollo de las actividades, sin la necesidad de un papel activo por parte del alumno o el profesor, por ejemplo un vídeo de *Youtube*, una página web que contenga un determinado texto o un Power Point previamente creado por el docente.
- Herramientas: todas aquellas aplicaciones o páginas web que se utilizan como medio para conseguir un fin dentro del desarrollo de la actividad, por ejemplo *Youtube*, *Picktochart* o *Google Drive*.

¹¹ En el **ANEXO I** se recoge una breve descripción de todas las herramientas utilizadas en las diferentes propuestas, así como de otras citadas en otros puntos del presente trabajo.

Sesión 1.1

Actividad 1.1.1 Repaso de los elementos de la narración y selección del cronotopo	Se explica a los alumnos en qué va a consistir la tarea creativa de esta unidad. Colocaremos alrededor de la clase folios tamaño DIN-A3 con los elementos de la narración: narrador, tiempo, espacio, personajes, tiempo, acción y repasaremos brevemente la teoría con los alumnos. A continuación, les entregaremos post-its o pegatinas adhesivas donde se pueda escribir. Los alumnos deberán escribir ideas sobre el lugar y el tiempo donde se desarrollará la historia. Una vez todos los alumnos hayan hecho una aportación, entre toda la clase votaremos el lugar y el tiempo donde deberán desarrollarse las acciones de los diferentes relatos.
Actividad 1.1.2 Creación de personajes	Es el momento de crear un banco de personajes. Cada alumno escribe en un post-it o pegatina un personaje posible: puede ser un nombre propio, un animal, una criatura mágica, un personaje histórico, etc. A continuación, los alumnos eligen al azar uno de los personajes de sus compañeros y completan una ficha con todos los datos del personaje (ver ANEXO II). Esta ficha la completarán en un documento Word que luego incluirán en una carpeta compartida en Google Drive llamada PERSONAJES.
Actividad 1.1.3 Creación de un banco de imágenes para los escenarios y los personajes	A continuación, los estudiantes realizan, ya en la sala de ordenadores, búsquedas en internet para crear un banco de imágenes que nos servirán para realizar el álbum ilustrado. Por un lado deberán buscar posibles escenarios para la historia: paisajes, interiores, etc. que se correspondan con el espacio que se ha elegido. Por otro lado, deberán buscar imágenes de personajes (formato .png) que se correspondan con los perfiles creados y nombrarlos de la forma correspondiente de modo que cada imagen de un personaje esté junto al documento que describe dicho personaje.
Actividad 1.1.4 Planificación de la trama narrativa y	Finalmente, los estudiantes deberán completar una ficha que les ayudará a decidir más detalles sobre el contenido de su historia. En la ficha tendrán que marcar si el narrador va a ser interno, externo. Luego tendrán que decidir la temática (amor, misterio,

del resto de elementos de la narración	drama, policiaca, terror) y los personajes del banco de personajes que van a aparecer. Por último, los estudiantes tendrán que planificar brevemente la línea temporal de la historia: introducción, nudo y desenlace.
Tarea: Redacción de un borrador	Realizar un primer borrador de la historia, con las imágenes del banco de imágenes creado en mente. Los alumnos deberán responderse a las siguientes preguntas: - ¿Cuántas páginas necesito? - ¿Qué quiero destacar de mi historia? - ¿Con qué escenarios lo asocio? - ¿Cuáles son las relaciones entre los diferentes personajes? - ¿Qué quiero transmitir con mi historia? Deberán tener la primera versión de su tarea en la carpeta de Google Drive para la siguiente sesión.

Sesión 1.2

Actividad 1.2.1 Lectura y co-evaluación cualitativa de borradores	Dividimos la clase en varios grupos en función de la temática de las historias, estableciéndose así un grupo de historias de amor, otro de historias de misterio, etc. Los estudiantes leerán sus historias al resto del grupo, que deberán rellenar una rúbrica que contenga cuestiones de contenido, estructura y redacción. A partir de esa rúbrica todos los estudiantes harán al menos un comentario positivo y una cuestión a mejorar (y cómo mejorarla) a cada uno de sus compañeros.
Actividad 1.2.2 Revisión y corrección de los borradores	Se dejará algo de tiempo a los alumnos para que realicen cambios en sus escritos, sirviéndose de la ayuda de la profesora y de sus compañeros.
Actividad 1.2.3 Concreción de imágenes necesarias para la	Acudiremos al aula de informática y terminaremos de elegir las imágenes y los personajes que acompañarán el texto en el álbum ilustrado. Se explicará a los alumnos la importancia de las imágenes para aportar información que no está incluida en el

creación del álbum	texto, y viceversa.
Actividad 1.2.4 Elaboración del álbum ilustrado	Los alumnos comenzarán a realizar el álbum ilustrado con la herramienta Storyjumper. Para ello podrán contar con el asesoramiento de sus compañeros, especialmente aquellos que utilizan la misma temática.

4.7.2. Propuesta 2: Twitteratura

Reto	Crear una cuenta de Twitter con éxito dentro de la comunidad educativa.
Descripción	Los estudiantes deberán crear una cuenta de Twitter que mantendrán de forma colaborativa al menos durante la unidad didáctica en cuestión. En ella se publicarán refranes, greguerías y microrrelatos de temática variada.
Objetivos	– Escribir textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad y respetando las normas ortográficas y gramaticales. – Revisar el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido. – Interpretar el significado de los elementos visuales que pueden aparecer en los textos. – Utilizar las redes sociales, participando, intercambiando opiniones, comentando y valorando escritos ajenos o escribiendo y dando a conocer los suyos propios. – Reconocer la coherencia de un discurso atendiendo a la intención comunicativa del emisor, identificando la estructura y disposición de contenidos. – Redactar textos personales de intención literaria a partir de modelos dados siguiendo las convenciones del género con intención lúdica y creativa.
Agrupamientos	– Gran grupo (2.1.4, 2.2.3 y 2.2.4) – Pequeños grupos (2.1.1, 2.1.2, 2.1.3 y 2.2.1) – Parejas (2.1.5) – Trabajo individual (Tarea y 2.2.2)

Materiales, recursos y herramientas	Recursos: - Artículos con los tuits más exitosos: - o «Los 98 mejores tuits de humor en 2016», en <i>Verne</i> (2016). - o «Los 101 mejores tuits de 2015», en <i>Atresmedia</i> (2015). - <i>Tuitrelato</i> de Manuel Bartual en Twitter, recogido en Storyfy. Herramientas: - Twitter - Memecreator - Edmodo - Picktochart - Google Drive
--	--

Sesión 2.1

Actividad 2.1.1 Familiarización con diferentes tipologías textuales breves	En primer lugar pediremos a los alumnos que, en grupos de 3 o 4 personas busquen ejemplos de haikus, greguerías, refrenes y microrrelatos y entre todos los agruparemos en un documento colaborativo en Google Drive.
Actividad 2.1.2 Caracterización de diferentes tipologías textuales breves	A continuación, dividiremos la clase en 4 grupos, y cada grupo se encargará de leer la selección de los compañeros y deducir las características comunes de cada tipo de texto. Con esta información el grupo creará una infografía con Picktochart que presentará a sus compañeros y compartirá en la carpeta de Drive para que todos puedan verlo.
Actividad 2.1.3 Reflexionar sobre las claves del éxito en Twitter	Los estudiantes deberán contrastar ahora este tipo de escritos con los tuits más exitosos de la red. Para ello se les proporcionará una serie de artículos que recogen los mejores tuits y se les propondrá buscar algunas características de los textos que han descrito en esos tuits. Cada grupo deberá partir de una infografía diferente a la que han realizado. Los alumnos deberán debatir y responder las siguientes preguntas.

	- ¿Qué tiene éxito en Twitter? - ¿Por qué hacen gracia algunos de los tuits más populares? - ¿Qué tienen en común con este tipo de texto? - ¿Qué características debe tener una greguería/haiku/refrán o microcuento para tener éxito en Twitter? - ¿Qué aspectos lingüísticos debemos tener en cuenta?
Actividad 2.1.4 Creación de un plan de acción	Compartimos todas las respuestas con la clase y planteamos un plan de acción con rasgos que deban incluir los diferentes tuits que publicaremos en nuestra cuenta.
Actividad 2.1.5 Creación de la cuenta en Twitter	Finalmente, deberemos crear la cuenta de Twitter. Los estudiantes se pondrán en parejas, y cada pareja hará una propuesta. El nombre de la cuenta deberá ser un juego de palabras. A continuación se votará. La pareja ganadora se encargará de escribir la descripción de la cuenta y de elegir las imágenes, previa consulta con la profesora y con el resto de los compañeros.
Tarea Propuesta y publicación de diferentes tuits	Los alumnos deberán proponer tuits en Edmodo que encajen dentro de las categorías y que cumplan los requisitos acordados en clase. Para que el tuit pueda publicarse en la cuenta deberá recibir al menos 5 Me gusta y dos comentarios. Es recomendable que los alumnos hagan aportaciones a los tuits de sus compañeros con el objetivo de mejorarlos. Antes de la siguiente sesión cada alumno tendrá que haber publicado al menos dos tuits. Los alumnos tienen la posibilidad de realizar sus publicaciones en forma de meme utilizando la herramienta Memecreator. El formato meme debe aportar algo al texto publicado. También se deberán tener en cuenta las aportaciones de la charla taller que tendrá lugar entre la primera y la segunda sesión (ver punto 4.10. Socialización rica)

Sesión 2.2

Actividad 2.2.1 Revisión de tuits	En primer lugar revisaremos los tuits publicados hasta el momento. Los repartiremos en función de la categoría y serán sometidos mediante rúbricas al cumplimiento de los criterios establecidos el primer día, y también a criterios de ortografía, contenido y redacción.
Actividad 2.2.2 Edición y mejora de tuits	A partir de esta rúbrica los autores de los tuits podrán editarlos.
Actividad 2.2.3 Aportaciones de Twitter a la narración	Para ir un poco más allá con el tipo de literatura que se puede hacer en Twitter vamos a leer el relato en Twitter de Manuel Bartual. Para despertar el interés de los alumnos, al principio les haremos creer que se trata de una historia real (tal y como pretendía el autor) y por ello mostraremos los tuits directamente desde la cuenta de Twitter. Realizaremos un pequeño debate sobre qué tiene de interesante esta historia y qué aporta Twitter a la narración.
Actividad 2.2.4 Elaboración de un relato en Twitter	Proponemos a los estudiantes hacer algo similar con la cuenta de Twitter. Para este momento, seguramente la cuenta ya tendrá algunos seguidores (los alumnos tendrán que encargarse de ello). Deberán crear entre todos un relato similar, les daremos algunas ideas y el hilo se decidirá entre todos: - Alguien ha robado la cuenta de Twitter y cuenta cosas sobre los autores. - Uno de los alumnos ha cambiado la contraseña y cuenta sucesos extraños del instituto. Los alumnos deben negociar las publicaciones en Edmodo y tratar de hacer creer a los seguidores que lo que está pasando es cierto, al mismo tiempo que consiguen captar su atención.

4.7.3. Propuesta 3: Videoversos

Reto	Crear un videopoema colaborativo para una campaña del centro en relación a algún evento.
Descripción	Los estudiantes realizarán un videopoema a partir de la mezcla de dos poemas de su elección y otro poema colaborativo a partir de vídeos grabados por ellos mismos y versos creados en clase de forma espontánea.
Objetivos	– Reconocer la importancia de los aspectos prosódicos del lenguaje no verbal en cualquier tipo de discurso. – Pronunciar con corrección y claridad, modulando y adaptando su mensaje a la finalidad de la práctica oral. – Interpretar el significado de los elementos visuales que pueden aparecer en los textos. – Leer en voz alta, modulando, adecuando la voz, apoyándose en elementos de la comunicación no verbal y potenciando la expresividad verbal. – Reconocer y explicar el uso metafórico y metonímico de las palabras en una frase o en un texto oral o escrito.
Agrupamientos	– Gran grupo (3.1.2, 3.2.1, 3.2.2, 3.2.3, 3.2.4 y 3.2.5) – Parejas (3.1.1, 3.1.4, Tarea y 3.2.4) – Trabajo individual (3.1.1 y 3.1.3)
Materiales, recursos y herramientas	Materiales: - Móviles o cámaras de vídeo Recursos: - Videopoema de Marwan, «Hago cosas raras», en Youtube. - Selección de poetas de <i>Amedivoz.com</i> (en función de los intereses del alumnado), así como páginas de poetas de la llamada «generación superventas de la poesía»¹²: ○ Blog de Marwan ○ Blog de Diego Ojeda

¹² Ismael Marinero. (2016). Defreds, Marwan y la generación superventas de la poesía. *El Mundo* (en línea). Consulta: 20 septiembre 2017. Disponible en: <http://www.elmundo.es/papel/cultura/2016/12/27/5862869a46163fb5688b45f6.html>

	○ Página web y blog de Elvira Sastre ○ Blog de Irene X Herramientas: - Editor de vídeo Windows Movie Maker
--	--

Sesión 3.1

Actividad 3.1.1 Familiarización con los videopoemas y creación de metáforas y comparaciones	En primer lugar, mostramos a los alumnos, sin sonido, un videopoema de Marwan y les pedimos que escriban las emociones que asocian con las imágenes y las colocamos alrededor de la clase. A continuación, los alumnos, en parejas deben escribir dos metáforas y dos comparaciones inspiradas en las imágenes y entorno a una de las emociones que hay alrededor de la clase.
Actividad 3.1.2 Reflexión sobre la relación imagen-palabra en un videopoema	Compartimos las metáforas y escuchamos el poema. Comentamos entre todos: - ¿Se parecen las metáforas de Marwan a las que hemos escrito? - ¿Se parece la temática? - ¿Qué papel juegan las imágenes? ¿Qué aportan al contenido del poema?
Actividad 3.1.3 Selección de un poema	A continuación, damos a los alumnos una lista de nombres de poetas que puedan ser de su interés, mezclando autores del canon con otros menos reconocidos. Los alumnos deben elegir un poema.
Actividad 3.1.4 Mezcla de dos poemas y breve análisis del resultado	Finalmente, en parejas, los estudiantes mezclarán versos, recursos y palabras de los dos poemas que han seleccionado de forma que el poema tenga un sentido nuevo. Deberán crear una tabla con emociones que provoca el nuevo poema y lugares, objetos, paisajes, movimientos que asocian a esos sentimientos.
Tarea Creación de un videopoema	Las parejas deben crear un videopoema con imágenes grabadas por ellos mismos, preferiblemente de vídeo. También tendrán que añadirle música, efectos y texto (no el texto del poema) al vídeo. También deberán recitar ellos mismos el poema, ya sea

	los dos miembros de la pareja a la vez o por turnos. Para realizar esta tarea los alumnos podrán utilizar un editor de vídeo como Windows Movie Maker. Además deberán incluir los vídeos que utilicen para su poema en una carpeta compartida en Google Drive. Los fragmentos de vídeo podrán tener una duración máxima de 8 segundos.
--	--

Sesión 3.2

Actividad 3.2.1 Muestra de algunos videopoemas	Comenzaremos la clase compartiendo algunos de los videopoemas.
Actividad 3.2.2 Creación de un esquema poético a partir de fragmentos de vídeo	A continuación, cada alumno elegirá su mejor fragmento de vídeo. Mostraremos cada vídeo y escribiremos dos palabras del vídeo, una concreta y una abstracta. Las palabras las decidirá otro alumno que no sea el autor del vídeo.
Actividad 3.2.3 Selección de un tema para el poema colaborativo grupal	A continuación elegiremos, a votación, un tema para nuestro poema colaborativo: el amor, la justicia, la amistad, la sociedad, la adolescencia, el tiempo, la vida, etc. El tema puede hacerse coincidir con la celebración de alguna jornada o con algún evento que vaya a suceder en las próximas semanas o meses. El videopoema se mostrará en dicho evento.
Actividad 3.2.4 Escritura y creación del poema	Es el momento de crear. Una pareja de estudiantes propondrá uno o dos versos que contengan las palabras que han salido del vídeo. En turnos, cada pareja añadirá un nuevo verso.
Actividad 3.2.5 Revisión y grabación de videoversos.	Revisamos el poema y proponemos cambios de forma estilo y contenido guiando a los estudiantes. Grabamos la voz del poema entre todos y maquetamos el vídeo con los fragmentos. Elegimos música de fondo por votación.

4.7.4. Propuesta 4: C³=cómic creativo colaborativo

Reto	– Crear una colección de cómics para la biblioteca digital del centro.
Descripción	– Entre toda la clase vamos a crear una serie de cómics titulada 'Las peripecias de_____'. Cada grupo se encargará de crear una peripecia.
Objetivos	– Aplicar técnicas diversas para planificar sus escritos. – Escribir textos, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y coherentes, y respetando las normas ortográficas y gramaticales. – Revisar el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido. – Interpretar el significado de los elementos visuales que pueden aparecer en los textos. – Identificar la estructura del diálogo, explicando los mecanismos lingüísticos lo caracterizan y aplicando los conocimientos adquiridos en la producción y mejora de textos propios y ajenos.
Agrupamientos	– Gran grupo (4.2.1 y 4.2.4) – Pequeños grupos (4.1.1, 4.1.2, 4.1.3, 4.1.4, tarea y 4.2.3) – Trabajo individual (4.2.2)
Materiales, recursos y herramientas	Materiales: - Papel y lápiz Recursos: - Banco de fragmentos literarios en <i>El poder de la palabra</i>. Herramientas: - Pixton - Calameo

Sesión 4.1

Actividad 4.1.1 Reflexión sobre cómo imaginamos lo visual en los textos narrativos	En primer lugar, se propone a los estudiantes la lectura de un fragmento (se puede seleccionar de entre los disponibles en <i>El poder de la palabra</i>) adaptado a sus intereses. Se les puede ofrecer varias opciones. Los estudiantes deberán determinar los personajes que aparecen y comentar en grupos de tres como se imaginan físicamente a esos personajes y cómo imaginan la escena en la que sucede la acción. Pueden realizar un pequeño dibujo.
Actividad 4.1.2 Creación de un diálogo	A continuación, pedimos a los estudiantes que creen una conversación entre esos personajes que esté relacionada o que pueda dar origen al fragmento que han leído.
Actividad 4.1.3 Revisión y co-evaluación del diálogo	Los diferentes grupos, intercambian sus propuestas de conversación. Los estudiantes deben fijarse en los siguientes aspectos y realizar los cambios pertinentes a las propuestas de sus compañeros: - Correcciones ortográficas - Cuestiones de redacción - Incorrecciones gramaticales - Contenido (en este caso los estudiantes podrán hacer sugerencias a sus compañeros con respecto al contenido del diálogo y al sentido de la escena imaginada).
Actividad 4.1.4 Creación de una viñeta en Pixton a partir del diálogo propuesto y co-evaluación	Finalmente, pedimos a los estudiantes que desarrollen la escena imaginada incluyendo las propuestas de sus compañeros con la herramienta Pixton. Deberán elegir un escenario parecido a la que habían imaginado, customizar a los personajes de acuerdo con la descripción y añadir los diálogos. Finalmente volverán a intercambiarse sus creaciones y realizarán una valoración cualitativa de las viñetas de sus compañeros.
Tarea: Planificación y	En la próxima sesión aplicaremos todo lo aprendido creando un cómic colaborativo con diferentes aventuras de un personaje. Los estudiantes deberán seleccionar el personaje por votación

elaboración de una propuesta	(pueden partir de alguna de las viñetas creadas para la clase). Cada grupo de 3 deberá, además, proponer una idea de escenario y temática.
------------------------------	---

Sesión 4.2

Actividad 4.2.1 Defensa y votación de propuestas	Comenzaremos la sesión decidiendo entre todos cuál va a ser nuestro personaje protagonista y el escenario. Para ello, cada grupo dará 3 argumentos por los que su propuesta es la mejor, presentando una propuesta de avatar y posibles peripecias de este personaje. Inmediatamente después procederemos a las votaciones.
Actividad 4.2.2 Planificación de las diferentes propuestas (grupos y grupos de expertos)	Una vez decidido el personaje cada miembro del grupo tendrá un papel asignado: - Director de casting: propondrá personajes que participarán en la peripecia junto al personaje protagonista. - Director de escena: propondrá las interacciones entre los diferentes personajes. - Guionista: Se encargará de redactar los diálogos. El trabajo será colaborativo. Y, una vez planteada la idea, todos los encargados de cada sección tendrán una breve reunión para compartir sus propuestas e intercambiar experiencias.
Actividad 4.2.3 Creación del cómic en Pixton	Cada grupo comenzará a crear su cómic.
Actividad 4.2.4 Publicación del cómic.	Finalmente publicaremos todos los cómics en un libro digital con Calameo.

4.7.5. Propuesta 5: Donde dije digo, digo doble

Reto	Doblar una escena de película con fines lúdicos.
Descripción	En esta propuesta continuaremos trabajando el diálogo. En este caso, los alumnos tendrán que doblar una escena de la película de <i>Relatos salvajes</i> . Utilizarán sus propias voces aunque tendrán que cambiar completamente el guion. No obstante, este tendrá que corresponderse con la información que aporta el escenario y la caracterización de los personajes.
Objetivos	– Conocer el proceso de producción de discursos orales valorando la claridad expositiva, la adecuación, la coherencia del discurso, así como la cohesión de los contenidos. – Reconocer la importancia de los aspectos prosódicos del lenguaje no verbal y de la gestión de tiempos en cualquier tipo de discurso. – Pronunciar con corrección y claridad, modulando y adaptando su mensaje a la finalidad de la práctica oral. – Escribir textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad respetando las normas ortográficas y gramaticales. – Revisar el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido. – Escribir textos dialogados imitando textos modelo. – Interpretar el significado de los elementos visuales que pueden aparecer en los textos. – Leer en voz alta, modulando, adecuando la voz, apoyándose en elementos de la comunicación no verbal y potenciando la expresividad verbal. – Redactar textos personales de intención literaria a partir de modelos dados siguiendo las convenciones del género con intención lúdica y creativa.
Agrupamientos	– Gran grupo (5.1.1 y 5.1.2) – Pequeños grupos (5.1.3, 5.1.4, Tarea, 5.2.1, 5.2.2, 5.2.3 y 5.2.4)

	– Parejas (5.1.2) – Trabajo individual (5.1.1)
Materiales, recursos y herramientas	Recursos: - Damián Szifron, Pasternak. <i>Relatos salvajes</i> - Escena de «Hasta que la muerte nos separe», <i>Relatos salvajes</i>, en Youtube. Herramientas: - Google Docs - Screencast-o-matic

Sesión 5.1

Actividad 5.1.1 Análisis del lenguaje no verbal de una escena	En primer lugar, con el objetivo de trabajar la importancia del lenguaje no verbal, veremos la escena de una película, preferiblemente de una que los alumnos no hayan visto y que no sea demasiado larga. Por ejemplo, se puede utilizar esta escena de otra de las historias que se narran en la misma película, <i>Relatos salvajes</i>. Veremos la escena una primera vez sin sonido. Los alumnos deberán hacer una lista de las emociones que transmiten los personajes con su lenguaje corporal y gestual. Compararemos todas las respuestas.
Actividad 5.1.2 Interpretación de la escena y propuesta de una historia a partir del lenguaje no verbal	A continuación, en parejas, deben proponer una historia que podría esconderse detrás de esa escena respondiendo a las siguientes preguntas. - ¿Por qué crees que grita el hombre? ¿Qué le ha ocurrido? - ¿Quién es la mujer que está con él? ¿Qué le dice? - ¿De qué trata el discurso de la novia? ¿Por qué crees que lleva sangre en el vestido? - ¿Dónde señala la mujer durante su discurso? Cada pareja comparte brevemente sus respuestas y vemos juntos las escenas para comprobar si sus historias eran similares a las de la escena original.
Actividad 5.1.3	Les explicamos a los alumnos que ahora, siguiendo un proceso

Creación de grupos y caracterización de personajes a partir del visionado de la escena sin sonido	similar, vamos a ir más allá y vamos a doblar otra escena de la misma película, en este caso del cortometraje «Pasternak» (2:15 a 6:59). Antes de ver la escena (también sin sonido), dividimos la clase en grupos de 6, ya que cada uno de ellos doblará la voz de uno de los personajes que aparecen en la escena. Pedimos a los estudiantes que durante el visionado caractericen a los personajes, completando la siguiente información de cada uno de ellos: nombre, edad, profesión y motivo del viaje. Las decisiones, especialmente la profesión y el motivo del viaje, deben estar justificadas en base a los gestos o la apariencia de los personajes.
Actividad 5.1.4 Creación de un borrador de la escena que van a crear a partir de esas imágenes	A continuación deben crear un borrador de la historia que hay detrás de la escena: - ¿Qué crees que está pasando? - ¿De qué hablan los personajes? - ¿Por qué grita la azafata al final? En este caso es importante que los alumnos entiendan que no se trata de adivinar la verdadera historia como en la actividad anterior, si no de crear una historia que encaje con las actuaciones de los personajes.
Tarea Elaboración del guion	En un documento Google Docs los alumnos deben elaborar un posible guion para la escena. Deben tener en cuenta que la duración de sus intervenciones debe acoplarse a la imagen, aspecto que pulirán en la próxima sesión.

Sesión 5.2

Actividad 5.2.1 Reunión de grupos de personajes-expertos y retroalimentación	En primer lugar, se reúnen los estudiantes que doblan el mismo personaje y comparan las historias generales y la duración de sus intervenciones. En este intercambio deben darse un poco de retroalimentación unos a otros, comprobando que todas las intervenciones tienen una expresión correcta, que los personajes y sus intervenciones son coherentes y que el conjunto de la
--	---

	escena tiene sentido.
Actividad 5.2.2 Revisión del guion e introducción de cambios	Una vez hecho esto, los estudiantes se reúnen en su grupo original y comentan los cambios con sus compañeros de modo que el guion quede completo con los cambios realizados y la aprobación de todos.
Actividad 5.2.3 Ensayo de doblaje	A continuación, cada grupo comprueba y ensaya los tiempos. Es importante que los alumnos ensayen también aspectos como la entonación, el volumen de voz y la expresividad de sus intervenciones teniendo en cuenta las pautas dadas por el actor de doblaje que ha dado la charla.
Actividad 5.2.4 Grabación de la escena	Finalmente, los estudiantes graban la escena con el programa Screencast-o-matic y comparten en una carpeta de Drive el resultado final. Dado que es posible que esto no puedan hacerlo todos a la vez en clase se dará momentos de otras clases a los grupos para poder grabar.

4.7.6. Propuesta 6: Instrucciones (para ser *youtuber*)

Reto	Crear tutoriales como parte de una campaña publicitaria contra la violencia.
Descripción	Los alumnos crearán un tutorial de Youtube en el que darán instrucciones o consejos para cumplir un objetivo utilizando la herramienta Powtoon, de <i>visual thinking</i> . Los objetivos que se propondrán estarán relacionados con valores ya que al final se realizará una campaña de concienciación en contra de diferentes tipos de violencia (<i>Instrucciones para respetar, instrucciones para ser amable, instrucciones para no consentir, Instrucciones para no callarse, etc.</i>). Algunos fotogramas de los tutoriales serán convertidos en posters que permanecerán durante el curso siguiente en las paredes del centro.
Objetivos	– Interpretar y valorar aspectos concretos del contenido y de la estructura de textos narrativos instructivos. – Conocer el proceso de producción de discursos orales valorando la claridad expositiva, la adecuación, la

	coherencia del discurso, así como la cohesión de los contenidos. – Reconocer la importancia de los aspectos prosódicos del lenguaje no verbal y de la gestión de tiempos y empleo de ayudas audiovisuales en cualquier tipo de discurso. – Aplicar técnicas diversas para planificar sus escritos y redactar borradores de escritura. – Escribir textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y coherentes, y respetando las normas ortográficas y gramaticales. – Revisar el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido. – Escribir textos instructivos imitando textos modelo. – Realizar esquemas y mapas e interpretar el significado de los elementos visuales que pueden aparecer en los textos. – Identificar y usar en textos orales las formas lingüísticas que hacen referencia al emisor y al receptor, o audiencia. – Reconocer la coherencia de un discurso atendiendo a la intención comunicativa del emisor, identificando la estructura y disposición de contenidos.
Agrupamientos	– Gran grupo (6.1.1 y 6.2.3) – Parejas (6.1.1, 6.1.2, 6.1.3, 6.1.4, tarea, 6.2.1, 6.2.2, 6.2.3) – Trabajo individual (6.1.1 y 6.1.2)
Materiales, recursos y herramientas	Recursos: - Julio Cortázar, «Instrucciones para llorar» e «Instrucciones para cantar», disponible en Biblioteca Digital Ciudad Seva. Herramientas: - Youtube - Picktochart

	- Powtoon - Audacity
--	---

Sesión 6.1

Actividad 6.1.1 Caracterización del texto instructivo y búsqueda de ejemplos	En primer lugar, preguntamos a los alumnos las características del texto instructivo y lo vamos escribiendo todo en un documento colaborativo - Finalidad del texto - Ejemplos de uso (manuales de instrucciones, recetas de cocina, etc.) - Estructura - Formas lingüísticas utilizadas - Registro A continuación les pedimos que busquen algunos textos instructivos, y que a partir de lo que lean añadan más información al documento colaborativo y que identifiquen en uno de los textos las características que hemos señalado. Con todo ello en parejas deberán crear un mapa conceptual de Picktochart que recoja toda esta información.
Actividad 6.1.2 Escribir un breve texto instructivo y reflexionar sobre un texto instructivo-literario	A continuación les pedimos que, teniendo en cuenta las características mencionadas, escriban las instrucciones para llorar o para cantar. Después, deberán compartirlo con un compañero y hacer sugerencias de mejora. Finalmente, leeremos en voz alta los textos de Julio Cortázar y comentaremos algunas características del texto: ¿Qué tiene de texto instructivo? ¿Qué tiene de texto literario? ¿Qué recursos encuentras? ¿Habías utilizado algún recurso?
Actividad 6.1.3 Selección del tema del tutorial y planificación del mismo.	Proponemos a los estudiantes crear un texto instructivo en forma de tutorial de Youtube (probablemente uno de los ejemplos de uso que habrán aparecido en la actividad 5.1.1), utilizando la herramienta Powtoon. Los estudiantes deberán realizar esta actividad en parejas. Primero deberán seleccionar entre los dos un tema a partir de las sugerencias dadas por la profesora. Continuación deberán rellenar una ficha que les ayude a

	planificar la creación del texto, incluyendo la siguiente información: - Estructura - Audiencia a la que se dirige - Registro que debemos utilizar - Vocabulario técnico o específico - Pasos a realizar
Actividad 6.1.4 Transformación del texto instructivo para hacerlo más literario.	Una vez realizada esta ficha, los estudiantes deberán transformar los pasos que han escrito en un texto literario, añadiendo diferentes recursos estilísticos.
Tarea Realización de un borrador	Hacer un borrador del texto teniendo en cuenta que será para un formato oral como es un vídeo de Youtube.

Sesión 6.2

Actividad 6.2.1 Revisión y co-evaluación de los textos creados	La profesora recoge los textos (sin nombre) de todos los alumnos y los reparte aleatoriamente. Las parejas deben asegurarse que el texto que están leyendo: - Cumple las características de un texto instructivo - Es adecuado para el público al que se dirige - Es adecuado para ser contado oralmente - Sigue una estructura lógica - Tiene una expresión adecuada - Incluye diferentes conectores - Incluye algunos recursos estilísticos Los estudiantes deberán hacer anotaciones y correcciones al texto y la profesora volverá a repartir los textos.
Actividad 6.2.2 Corrección y grabación del	Los estudiantes, revisan las correcciones y graban el audio para el tutorial. Si lo consideran necesario pueden utilizar la herramienta Audacity para modificar la voz o añadir música o

texto.	efectos.
Actividad 6.2.3 Creación de un tutorial con Powtoon	Los estudiantes crean un nuevo Powtoon online y suben el audio que han grabado. A continuación buscan imágenes que acompañen al audio de manera que se refuerce el significado del texto.
Actividad 6.2.4 Publicación de tutoriales y selección de fotogramas.	Los estudiantes publican el vídeo y lo suben a un canal de Youtube que se crea para esta ocasión. Cada pareja propone un nombre para el canal y se vota. Los ganadores se encargarán de editar el perfil del canal. Seleccionamos entre todos los fotogramas que serán impresos de cada tutorial.

4.8. Subcompetencias lingüísticas

Expresión e interacción escrita.	- Redacción y elaboración de diferentes tipos de texto (ver punto 4.9. Tipologías textuales escritas y orales) - Uso de redes sociales y otras plataformas en red para la comunicación y la expresión
Comprensión escrita	- Lectura e interpretación de diferentes tipos de texto (narrativa, lírica, textos instructivos, etc.)
Expresión e interacción oral	- Elaboración de diferentes tipos de textos (ver punto 4.9. Tipologías textuales escritas y orales)
Comprensión Oral	- Interpretación de videopoema, tutoriales de Youtube, cortometraje, etc. - Comprensión de las opiniones y argumentos de los compañeros a la hora de tomar decisiones en el aula. - Capacidad para comprender instrucciones de diferente tipo.

4.9. Tipologías textuales escritas y orales

Tipologías textuales escritas	Tipologías textuales orales
Álbum ilustrado (texto narrativo)	Presentación académica oral (individual y en grupo)
Informe cualitativo de evaluación	Debate
Descripción	Poesía
Haikus	Diálogo
Greguerías	Argumentación
Refranes	

Microrrelatos	Lenguaje no verbal
Infografía	Doblaje cinematográfico
Poesía	Videotutorial
Cómic	
Texto dialogado	
Guion cinematográfico	
Videotutorial (texto instructivo)	

4.10. Socialización rica

La cooperación y la interacción serán dos de los ejes fundamentales de este proyecto. Esas no se darán solo dentro del aula o dentro del propio grupo, sino también con el entorno. A continuación se detalla la interacción de cada propuesta con el entorno, tanto en lo referente a los movimientos hacia fuera como en los movimientos hacia dentro:

- **Propuesta 1: Relatos relacionados.** En esta propuesta el movimiento de socialización rica se realizará hacia afuera. Una vez que los alumnos hayan terminado los álbumes ilustrados, se organizará un cuentacuentos en un colegio cercano para alumnos de 5º y 6º de primaria. Además, los álbumes pasarán a formar parte de la biblioteca digital del centro y también del centro de Educación Primaria en el que se realice el Cuentacuentos.
- **Propuesta 2: Twitteratura.** Después de la primera sesión tendrá lugar una charla taller impartida por un Community Manager exitoso en Twitter, que hará aportaciones y responderá preguntas que hayan podido surgir en la sesión con respecto a las características que debe tener un tuit para tener éxito. En este caso, el movimiento de socialización rica será hacia adentro.
- **Propuesta 3: Videoversos.** Si es posible, se invitará a un poeta de la llamada generación «superventas» al centro para hablar sobre su propia idea de poesía y sobre la evolución de la misma. Además, el producto final será proyectado coincidiendo con el evento que hayan elegido los estudiantes.

- **Propuesta 4: C³=cómic creativo colaborativo.** El cómic pasará a formar parte de la biblioteca digital del centro y se creará una copia en papel que se quedará también en la biblioteca. Si el centro dispone de una revista o si se celebra algún evento que necesite cartelera, una viñeta podría seleccionarse para ser publicada de ese modo.
- **Propuesta 5: Donde dije digo, digo dabo.** Entre la primera y la segunda sesión, contaremos con la visita de un actor de doblaje que nos hable sobre este proceso y nos de pautas sobre la oralidad a la hora de doblar una escena. En este caso el movimiento de socialización rica es hacia adentro.
- **Propuesta 6: Instrucciones (para ser youtuber).** En este caso la socialización rica será hacia afuera ya que los vídeos formarán parte de una campaña contra la violencia para todo el centro.

4.11. Instrumentos de evaluación

El conjunto de las tareas será el 40 % de la nota final de la asignatura. Cada tarea será un 5% y el otro 5% será un *Diario de creatividad*.

- Evaluación de cada tarea:
 - o una rúbrica que se elaborará en colaboración con los alumnos que será el 70% de la calificación.
 - o una rúbrica común para todas las tareas que evaluará la participación y la implicación de cada alumno en la tarea y que será completada por ellos mismos y por sus compañeros en los casos en los que la tarea sea grupal. Todo esto se realizará en la plataforma Google Drive con hojas de cálculo (ver **ANEXO III**) después de haber dedicado tiempo en clase para la reflexión común sobre el trabajo realizado Esta nota será el 20% de la nota.
 - o El otro 10% de la evaluación lo realizarán evaluadores externos: invitados a la clase, receptores de los productos finales u otros docentes del centro.

- Diario de la creatividad: cada alumno deberá hacer reflexiones sobre el proceso de creación de cada tarea (dificultad, interés del tema, participación e implicación, etc.). El formato de este diario es libre, aunque se animará a los alumnos a que utilicen una herramienta digital: su propio perfil en Edmodo, un canal de Youtube, un perfil en Mentalpage.com, un blog, etc.

Para la nota de cada evaluación se tendrán en cuenta las tareas realizadas hasta el momento de forma proporcional.

5. CONCLUSIONES

Con el presente Trabajo de Fin de Máster ha tratado de realizar una propuesta de taller literario como vía para desarrollar la competencia en comunicación escrita y la competencia mediática del alumnado a través de la creatividad literaria. En primer lugar, la revisión de los diferentes enfoques y modelos de escritura nos ha permitido ver como estos se insertan en el currículo y aplicarlos a la propuesta. En este sentido, las propuestas se han basado en un híbrido de los dos principales enfoques abordados. Por un lado el proceso de escritura se ha abordado de forma explícita, teniendo en cuenta sus diferentes fases, por otro los aspectos contextuales de la escritura también se han abordado explícitamente, valorando tanto el papel de los compañeros y la colaboración para la escritura como la intención o los destinatarios del producto.

En segundo lugar, la reflexión sobre la creatividad y los talleres literarios ha fortalecido el planteamiento de la propuesta al recoger los beneficios que estos pueden tener en la adolescencia. Además, ha servido como fuente de inspiración para algunas de las propuestas. Del mismo modo, las propuestas han tratado también de responder a la idea recogida en el marco teórico de que la creatividad aplicada a las TIC contribuye a la competencia mediática del alumnado.

Todo esto, ha tratado de hacerse en el marco del currículo de Secundaria, integrándose con parte de los contenidos correspondientes a 2º de la ESO. Por

ello, se ha tratado de recoger la presencia de aspectos relacionados con el desarrollo de la escritura, la competencia digital y la creatividad en el currículo. En este sentido, la propuesta responde a las exigencias del currículo, aunque trata de fomentar la creatividad más allá de los mínimos exigidos en este.

No obstante, existen algunos aspectos del trabajo que podrían mejorarse. En el marco teórico se ha tratado el tema de las nuevas narrativas, sin embargo, las propuestas solo recogen algunas propuestas que encajan dentro de este concepto. Si bien considero que hay nuevas tipologías textuales que, a día de hoy, no pueden llevarse al aula de Secundaria, como la holopoesía. Otros como los relatos hipertextuales sí podrían haber formado parte de la propuesta. No obstante, el taller tiene un carácter abierto y, en caso de llevarse a cabo, permitiría la adaptación de las propuestas o la inclusión de otras a consideración del docente.

Además, aunque las propuestas reciben influencias de la metodología ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), el taller se podría haber planteado en conjunto como un proyecto con un mismo objetivo o reto final. Sin embargo, resultaba difícil abordar las propuestas textuales propuestas en la misma línea temática.

En conclusión, la elaboración de este trabajo ha sido una experiencia muy positiva que ha pasado por diferentes fases y que ha sufrido diferentes cambios desde la idea original basado en la bibliografía leída. El resultado ha sido una propuesta con cierto carácter innovador que trata de integrar diferentes competencias y contenidos de una forma que puede resultar dinámica y enriquecedora para un público adolescente.

6. REFERENCIAS

Referencias legislativas

Directiva 2007/65/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2007 por la que se modifica la Directiva 89/552/CEE del Consejo sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas al ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva, Diario Oficial de la Unión Europea, *Diario Oficial de la Unión Europea* núm. 332.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, BOE núm. 3 § 37 (2015).

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, BOE núm. 52 § 2222 (2014).

Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, BOC núm. 39 § 7587 (2015).

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, BOE núm. 25 § 738 (2015).

Referencias teóricas

Alvarado, M. (1997). Escritura e invención en la escuela. En M. Alvarado, B. Braslavsky, S. González, J. Lze, L. Lottito, M. C. Matteoda, y otros, *Los CBC y la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: AZ.

Arias Gundín, O., & García Sánchez, J. N. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Aula Abierta* , 37-52.

Basoredo, C. (2011). Una perspectiva y un modo de explicar la competencia desde el ámbito del desempeño de tareas. *Anales de Psicología* , 27 (2), 457-472.

Björk, L., & Blomstrand, I. (2005). *La escritura en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.

Bolívar Bur, W., & Chaverra-Fernández, D. I. (2016). Escritura multimodal digital, formas alternativas de comunicación y su incidencia en el aprendizaje de estudiantes de Educación Básica Primaria. *Revista Lasallista de Investigación* , 13 (1), 181-187.

Cabero Almenara, J., & Llorente Cejudo, M. C. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI. *Revista portuguesa de Pedagogía* , 7-28.

Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere* , 363-368.

Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos* , 24-33.

Caro Valverde, M. T. (2009). El desarrollo de la competencia semiológica a través del uso creativo de las TIC en didáctica de la Lengua y la Literatura. *Educatio Siglo XXI* , 27 (2), 269-289.

Caro Valverde, M. T. (2006). *Los clásicos redivivos en el aula. Modelo didáctico interdisciplinar en educación literaria*. Murcia: Universidad de Murcia.

Caso-Fuertes, A. M., & García-Sánchez, J. N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología* , 38 (3), 477-492.

Cassany, D. (2004). La alfabetización digital. *Actas. XIII Congreso Internacional de ALFAL* (pp. 3-20). San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Cassany, D., Sala Quer, J., & Hernández, C. (2010). Escribir "al margen de la ley": prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes. *Prácticas letradas contemporáneas: Análisis y aplicaciones*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.

Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En I. Santos Gargallo, & J. Sánchez Lobato, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp. 449-465). Madrid: SGEL.

Delmiro Coto, B. (2001). La escritura en los aldeños de lo literario. *Tarbiya* , 9-50.

Delmiro Coto, B. D. (2006). *La escritura creativa en las aulas: En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.

Fernández-Salinero, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia Europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education* , 7, 131-153.

Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar* , XIX (38), 75-82.

Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar* , XIX (38), 31-39.

Harper, G. (2015). Creative writing in the age of synapses. En M. D. Clark, T. Hergenrader, & J. Rein, *Creative Writing in the Digital Age* (pp. 7-15). Chennai: Bloomsbury.

Larraz Rábanos, N. (2015). *Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Dykinson.

Limiñana Gras, R. M. (2008). Cuando crear es algo más que un juego: creatividad, fantasía e imaginación en los jóvenes. *CUADERNOS FHyCS-UNJu* (35), 39-43.

Lomas, C. (2001). La estética de los objetos y la ética de los sujetos. *Comunicar* (17), 31-39.

Martínez Gómez, J. (2012). Perspectiva sociocognitiva de la escritura. *Infancias Imágenes*, 11 (2), 31-43.

Monereo, C. (2005). Internet, un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas. En C. M. (coord.), *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender* (pp. 5-25). México: Graó.

Morote Peñalver, E. (2014). La escritura creativa en las aulas del Grado de Primaria. *Tonos Digital* (26).

Muñoz, A. (2016). ¿Qué es la escritura creativa? Cursos y talleres literarios. *Central de escritura*. [Consulta septiembre 2017]. Disponible en: <https://centraldeescritura.com/blog/que-es-la-escritura-creativa/>

Pano Alamán, A. (2016). Narrativa colectiva y polifonía en Twitter: del relato colectivo al tuiteo en directo. *Le forme del narrare: nel tempo e tra i generi* (pp. 179-197). Trento: AISPI.

Pujolás, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. *VI Jornadas de cooperación educativa con iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*, (pp. 2-59). Antigua.

Queneau, R. (1987). *Ejercicios de estilo*. Madrid: Cátedra.

Quintero Gallego, A., & Hernández Martín, A. (2002). La composición escrita: proceso de enseñanza. *Revista de Educación* (329), 421-441.

Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Argos Vergara.

Zayas, F. (2013). Escribir en la Red: los nuevos géneros discursivos. *IV Jornadas Iberoamericanas sobre culturas escritas: Leer y escribir en comunidad*.

Recursos citados

@líopardo. (2015). Los 101 mejores tuits de 2015. *Atresmedia*. [Consulta: 15 septiembre 2017]. Disponible en:

<http://humor.atresmedia.com/liopardo/memes/los-101-mejores-tuits-del-2015#sthash.L19p5K9k.VFI7AA2T.dpbs>

Amediavoz.com. [Consulta: 20 septiembre 2017]. Disponible en:

<http://www.amediavoz.com/indice-A-K.htm>

Bartual, M. (2017). Todo está bien. Unas vacaciones de Manuel Bartual. *Storyfy*. [Consulta: 26 septiembre 2017]. Disponible en: <https://storify.com/ManuelBartual/todo-esta-bien-59a2f9051c2d8a7e840286d7>

Cortázar, J. (1962). Instrucciones para llorar. *Historias de Cronopios y de Famas*. [Consulta: 23 septiembre 2017]. Disponible en: <http://ciudadseva.com/texto/instrucciones-para-llorar/>

Cortázar, J. (1962). Instrucciones para llorar. *Historias de Cronopios y de Famas*. [Consulta: 23 septiembre 2017]. Disponible en: <http://ciudadseva.com/texto/instrucciones-para-cantar/>

El poder de la palabra. (1998-2017). [Consulta: 20 septiembre 2017]. Disponible en: <http://epdlp.com/literatura.php>

Irene X. “autocrítica” *Vomito flores* (blog). [Consulta: 20 septiembre 2017]. Disponible en: <http://mellamoirene.blogspot.com.es/?view=classic>

Marwan. (2015). Hago cosas raras (Videopoema oficial). *Youtube*. Planeta. [Consulta: 20 septiembre 2017]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=F5l7OobYDgs>

Marwan. *Marwanblog*. [Consulta: 20 septiembre 2017]. Disponible en: <http://marwanblog.blogspot.com.es/>

Ojeda, D. *Escaparate* (blog). [Consulta: 20 septiembre 2017]. Disponible en: <http://diegoojedacantautor.blogspot.com.es/>

Rubio Hancock, J. (2016). Los 98 mejores tuits de humor de 2016. *Verne*. [Consulta: 15 septiembre 2017]. Disponible en: https://verne.elpais.com/verne/2016/12/12/articulo/1481555102_143847.html

Sastre, E. (2007-2017). *Relocos y recuerdos* (blog). [Consulta: 20 septiembre 2017]. Disponible en: <http://bleuparapluie.blogspot.com.es/>

Sastre, E. (2014). *Elvirasastre.net*. [Consulta: 20 septiembre 2017]. Disponible en: <http://elvirasastre.net/poemas/>

Szifron, D. (director). (2014). Pasternak. *Relatos salvajes*. Argentina-España: Kramer, Sigman Films, El Deseo, Telefé, ICAA & Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA).

Szifron, D. (director). (2014). Hasta que la muerte nos separe (escena). *Relatos salvajes*. Argentina-España: Kramer, Sigman Films, El Deseo, Telefé, ICAA & Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA). [Consulta: 22 septiembre 2017], Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=y6cWVtouAq4>

Otros recursos

Murillo Fernández, J. (2012). Módulo 2: Tipografía y ortotipografía. *Manual de estándares de publicación*. EUNED. [Consulta 28 septiembre 2017]. Disponible en <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/526/1/MEPA%20tipografia%20y%20ortotipografia%20v.2.0.pdf>

Universidad de Cantabria. (2013). *CITAR. Tutorial de autoformación sobre Citas en Trabajos y Artículos con Referencias*. [Consulta 28 septiembre 2017]. Disponible en: <http://web.unican.es/buc/Documents/Formacion/CITAR/PAG0.html>

ANEXOS

ANEXO I: Herramientas digitales

Herramienta	Descripción	Página web
Audacity	Se trata de un editor de audio que permite subir archivos de audio y agregar diferentes efectos. Se trata de un programa por lo que es necesaria descarga. La herramienta es gratuita.	https://audacity.softonic.com/
Calameo	Es una plataforma en línea que permite publicar revistas digitales. La versión gratuita permite hasta 500 páginas, 15 GB de almacenamiento y publicaciones ilimitadas. Sin embargo, no permite la descarga de documentos ni admite suscriptores. La versión Premium tiene un coste de 132€/año y la versión Platinum 528€/año.	https://es.calameo.com/
Edmodo	Edmodo es una red social diseñada para entornos educativos. Permite crear o participar en clases, crear grupos, enviar mensajes entre usuarios y publicar posts con imágenes o vídeos además de texto. Su diseño es similar al de Facebook. No dispone de versión en español.	https://www.edmodo.com/?go2url=%2Fhome
Google Tools	Google Docs: es una herramienta en línea que permite crear documentos de texto, hojas de cálculo, presentaciones de diapositivas y formularios en la nube. Además, todas las personas que tienen acceso a uno de los documentos pueden editarlo de forma simultánea. Google Drive: es una plataforma que permite guardar y compartir documentos en la red.	https://www.google.com/docs/about/ https://drive.google.com/drive/
Meme generator	Permite editar imágenes o fotos que ya son reconocidas en las redes sociales y que por tanto ya tienen carga significativa y añadir frases cortas con intención cómica o ingeniosa. Esta aplicación también permite subir nuevas imágenes. Los memes quedan guardados en la aplicación, que también permite crear GIFs y guardar imágenes en favoritos. Está disponible en línea y como aplicación para Smartphone y	https://www.memegenerator.es/

	tablet.	
Mentalpage	Esta herramienta digital es un diario personal en línea. Permite tener varios diarios, registra tu actividad en el diario, tiene una opción para diseñar metas propias y otra para recoger citas célebres motivadoras.	https://mentalpage.com/
Picktochart	Se trata de una aplicación en línea que permite diseñar infografías.	https://piktochart.com/
Pixton	Esta herramienta permite crear viñetas de cómic en línea. Ofrece una serie de personajes que se pueden editar y escenarios variados. Dispone de una versión gratuita, sin embargo el acceso completo a la herramienta tiene un coste de 7,99 €/mes para profesores a nivel individual o 2,05 €/año por estudiante si se adquiere a nivel de centro.	https://www.pixton.com/es/
Powtoon	Se trata de una herramienta en línea para crear vídeos animados. Permite agregar imágenes y depende de hasta estilos y al menos melodías de fondo. Dispone de una versión gratuita que permite hacer vídeos de hasta 5 minutos de duración pero sin posibilidad de descargar las creaciones. El precio de la versión de pago va desde los 19\$ (Plan profesional) hasta los 59\$ al mes (Plan de negocio) y se paga anualmente.	https://www.powtoon.com/index/
Screencast-o-matic	Esta herramienta permite grabar en vídeo lo que sucede en la pantalla, grabando la voz propia al tiempo que se graba. Los vídeos pueden guardarse en Google Drive, descargarse en diferentes formatos o publicarse directamente en Youtube. La herramienta no dispone de una versión en español.	https://screencast-o-matic.com/
StoryJumper	Esta herramienta permite crear álbumes ilustrados. La herramienta es en línea y ofrece un banco de imágenes propio. No obstante, también permite subir imágenes, ya sea como fondo o como parte de una página determinada. La aplicación es gratuita. Sin embargo, descargar un álbum creado en formato PDF tiene un coste de 2,95\$ hasta 16 páginas y 0,10 \$ por página adicional si es en color. Descargar una versión una	https://www.storyjumper.com/

	vez en blanco y negro es gratuito. La herramienta también ofrece la posibilidad de publicar un álbum ilustrado en papel, en tapa blanda o dura. La herramienta no dispone de una versión en español.	
Symbaloo	Es una plataforma en la nube que permite agrupar todas las webs en un escritorio digital. Además, permite agrupar las webs en bloques. Estos webmix pueden además hacerse públicos o compartirse con otros usuarios.	https://symbalooedu.es/
Twitter	Es una red social que permite realizar publicaciones de 140 caracteres. Estas publicaciones se pueden acompañar también con imágenes, vídeos, GIFs, etc.	https://twitter.com/
Youtube	Se trata de una red social que permite compartir vídeos en la red.	https://www.youtube.com/

ANEXO II: Construir un personaje

(José Luis Corrales, *Líneas de voz*, 2002)

Nombre:

Edad:

Aspecto físico:

Tipo de ropa que se pone:

Nivel de educación:

Trabajo o vocación:

Datos familiares:

Amigos:

Casa:

Pueblo o ciudad donde vive:

Cosas que posee:

Gustos artísticos:

Tipo de comida que más le gusta:

Tiempo libre:

Creencias:

Clase social:

Ideas políticas:

Asociaciones a las que pertenece:

Sexualidad:

Deseos y ambiciones:

Obsesiones:

Miedos:

Manías:

Supersticiones:

Genio:

Defectos:

Virtudes:

Lo que más le gusta de la gente:

Lo que menos le gusta de la gente:

Cosas que detesta:

Lo que más aprecian los demás e él:

Lo que menos aprecian los demás de él:

Debilidades:

Lo que nunca dirá a nadie (secreto inconfesable):

Tema favorito de conversación:

Animales domésticos:

Viajes:

Recuerdos favoritos:

Lo que no quisiera haber hecho nunca:

ANEXO III

[illegible]