

“Escritores de mapa”: crear cuentos en Secundaria a partir de modelos narratológicos

Laura Hernández González

Departamento de Filología Hispánica y Clásica. Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha  

<https://dx.doi.org/10.5209/dill.98413>

Recibido: 18 de marzo de 2024 • Revisado: 18 de junio de 2024 • Aceptado: 19 de julio de 2024

ES Resumen: La escritura creativa de textos literarios es una de las competencias que el alumnado debe desarrollar como parte de su formación lingüística y literaria, pero también como instrumento de expresión artística de su identidad personal y social. Pese a ello, habitualmente estos contenidos son objeto de una enseñanza desestructurada (tal como reflejan las propuestas simples e imprecisas de los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura), lo que imposibilita que gran parte del alumnado pueda desarrollarlos con éxito. Para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura creativa hemos diseñado “Escritores de mapa”, una situación de aprendizaje centrada en la elaboración de cuentos literarios y dirigida al primer ciclo de la ESO, que se basa en la estructuración y división en tareas del proceso de escritura creativa, de modo que cualquier alumno o alumna, independientemente de sus necesidades y capacidades, pueda narrar su propio cuento. Esta situación de aprendizaje se sustenta en la aplicación práctica de algunos de los modelos narratológicos más conocidos, como la teoría actancial de Greimas, el llamado “viaje del héroe” de Campbell, las teorías sobre el narrador y la focalización de Genette, las tipologías de personaje planteadas por Forster o el concepto de cronotopo de Bajtín. Nuestra situación de aprendizaje, basándose en la estrategia didáctica del modelado, explicita los procesos de creación que desarrollan los escritores, para que el alumnado realice gradualmente tareas hasta obtener un objeto, el cuento, como resultado de un proceso de aprendizaje significativo. Pretendemos así que la escritura creativa se convierta en un instrumento esencial para la formación lingüística, cultural, artística y emocional de nuestro alumnado.

Palabras clave: Didáctica de la literatura; escritura creativa; narratología; situación de aprendizaje.

ENG “Map writers”: writing stories in Secondary Education due to narratological models

Abstract: Creative writing of literary texts is one of the competencies that students must develop as part of their linguistic and literary education, but also as a tool for artistic expression of their personal and social identity. However, these contents are often the subject of unstructured teaching (as reflected in the simple and imprecise proposals of Spanish Language and Literature textbooks), which makes it impossible for many students to develop them successfully. To improve the teaching-learning process of creative writing, we developed a learning situation called “Map writers” focused on the creation of literary tales and aimed at the first cycle of secondary education, which is based on structuring and dividing the creative writing process into tasks so that any student, regardless of their needs and abilities, can develop their narrative. This learning situation is based on the practical application of some of the best-known narratological models, such as Greimas’ actantial theory, Campbell’s “hero’s journey,” Genette’s theories on narrator and focalization, Forster’s character typologies, or Bajtin’s concept of chronotope. Our learning situation, based on the didactic strategy of modeling, explicates the creation processes that writers undertake so that students gradually perform tasks until obtaining a product, the tale, because of a meaningful learning process. We aim for creative writing to become an essential instrument for the linguistic, cultural, artistic, and emotional education of our students.

Key words: Teaching of Literature; creative writing; Narratology; learning situation.

FR “Une carte pour les écrivains” : créer des histoires au lycée à partir de modèles narratologiques

Résumé : L’écriture créative de textes littéraires est l’une des compétences que les élèves doivent développer dans le cadre de leur formation linguistique et littéraire, mais aussi comme un instrument d’expression artistique de leur identité personnelle et sociale. Cependant, ces contenus sont souvent l’objet d’un enseignement non structuré (comme le reflètent les propositions simples et imprécises des manuels de langue et de littérature espagnols), ce qui empêche de nombreux élèves de les développer avec succès.

Cette situation d'apprentissage, "Une carte pour les écrivains", est fondée sur l'application pratique de certains des modèles narratologiques les plus connus, tels que la théorie actantielle de Greimas, le "voyage du héros" de Campbell, les théories sur le narrateur et la focalisation de Genette, les typologies de personnages proposées par Forster ou le concept de chronotope de Bakhtin. Notre situation d'apprentissage, basée sur la stratégie didactique de la modélisation, explicite les processus de création développés par les écrivains, afin que l'élève accomplisse progressivement des tâches jusqu'à obtenir un objet, le conte, comme résultat d'un processus d'apprentissage significatif. Nous visons ainsi à ce que l'écriture créative devienne un instrument essentiel pour la formation linguistique, culturelle, artistique et émotionnelle de nos élèves.

Mots-clés : Didactique de la littérature ; écriture créative ; narratologie ; situation d'apprentissage.

Sumario: 1. Introducción. 1.1. La escritura literaria en el aula 1.2. Pero, ¿se puede enseñar a escribir literatura? 2. Objetivo. 3. Metodología. 4. Situación de aprendizaje "Escritores de mapa". 4.1. Inventio. 4.1.1. Dejar volar la imaginación. 4.1.2. En busca de un protagonista. 4.1.3. ¡Oyeme! 4.1.4. Nos situamos... 4.1.5. Empieza la acción. 4.1.6. Una carrera de obstáculos. 4.2. Dispositivo. 4.3. Elocutio. 4.3.1. Redacción. 4.3.2. Corrección. 4.3.2.1. Corrección de estilo. 4.3.2.2. Corrección ortográfica y de puntuación. 4.4. Evaluación. 5. Conclusión. 6. Bibliografía.

Cómo citar: Hernández González, L. (2024). "Escritores de mapa": crear cuentos en Secundaria a partir de modelos narratológico. *Didáctica. Lengua y Literatura* 36, Núm. especial, 85-100.

1. Introducción

1.1. La escritura literaria en el aula

Escribir textos con intención literaria, esto es, concebir la literatura como un instrumento de expresión creativa de la propia identidad individual, social y artística, constituye uno de los principales ejes de la Educación literaria y es, además, un pilar básico para el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) de nuestro alumnado. Así, la escritura creativa es una tarea sumamente compleja, en la que el/la estudiante debe movilizar saberes básicos y competencias específicas adquiridas tanto en la materia de Lengua Castellana y Literatura como en otras áreas.

La escritura literaria y, en general, la Literatura, se hallan muchas veces desatendidas en el ámbito escolar, pese a sus innegables beneficios didácticos de carácter transversal:

El progreso en la capacidad de leer y escribir textos literarios es importante en el alumno no solo porque le ayuda a progresar en otras capacidades o materias, sino porque la capacidad de leer y escribir textos literarios es necesaria para el crecimiento psicológico y la maduración intelectual. La competencia comunicativa del sujeto necesita la ficción para contrastar su imaginario con la realidad. Se puede vivir sin literatura, sí, pero a costa de no ver otros mundos, de prescindir de saber lo que otros personajes hacen o sienten, o lo que nosotros haríamos o sentiríamos, también de vivir situaciones de angustia o placer, dar respuesta al fracaso o al dolor, recibir informaciones sobre problemas humanos generales o cuestiones relativas al campo de los afectos y sentimientos, también a la sexualidad en concreto. Sin lectura se ignora la solución literaria que los escritores dan a un problema o conflicto humano que han planteado previamente... La ficción permite remodelar los factores afectivos originarios de nuestra personalidad. (Alonso, 2001, p. 52)

Así, Delmiro Coto (2002) defiende la manifiesta utilidad de los textos literarios, pues estos nos

ponen en relación con el mundo de la fantasía y la imaginación, lo que permite adquirir buenas defensas ante el peso de lo cotidiano y evitar así que la rutina nos engulla; se constituyen pronto en antídoto del fracaso vital que a todos inevitablemente llega; dan infinitas respuestas al absurdo que siempre anida en cada existencia vital; preparan para entender y adaptarse más adecuadamente a la desgracia ineludible; relativizan la configuración física y psicológica de cada uno (...) y la de quienes nos rodean, distinguiendo las máscaras de la realidad; colocan en diversas perspectivas, lo que ayuda a aumentar la capacidad de valoración crítica; ayudan a encontrar múltiples sentidos en lo que se hace; previenen el manejo propagandístico en los medios de comunicación; enseñan el arte de contar cosas como instrumento de comprensión e interpretación del mundo; permiten sentirse como "persona" y construirnos como personaje que actúa en un contexto social; desarrollan la capacidad de análisis (...); conectan con la cultura (...) y enseñan a relacionar los diversos códigos que confluyen en los textos artísticos... (Delmiro Coto, 2002, pp. 17-18)

1.2. Pero, ¿se puede enseñar a escribir literatura?

El currículo (RD 2017/2002) de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en Educación Primaria y Secundaria recoge, entre las competencias específicas relacionadas con la Educación Literaria, que el alumnado debe "crear textos de intención literaria" y, también, entre los saberes básicos de nuestra materia, se menciona la "creación de textos a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en

referencia a modelos dados (imitación, transformación, continuación, etc.)". No obstante, el espacio que el currículo actual reserva al desarrollo de la competencia literaria es bastante limitado, y, en consecuencia, las competencias específicas y saberes básicos vinculados al desarrollo de la creatividad literaria también lo son. Da la sensación de que la normativa vigente, pero también muchos docentes de nuestra área, consideran que la literatura se puede disfrutar y admirar (y, por supuesto, analizar y estudiar), pero que es algo que nuestro alumnado no es capaz de escribir.

Frente a otras materias artísticas, como la Educación Plástica y Visual o la Música, en las que se produce una enseñanza-aprendizaje consciente, explícita y estructurada de técnicas de creación, en el ámbito literario parece como si se mantuviera el prejuicio romántico de que la obra surge del susurro de las musas; esto es, del *ingenium* o talento natural del escritor. Así, actualmente, en nuestro sistema educativo existe una importante carencia en la enseñanza-aprendizaje de técnicas de escritura creativa, circunstancia que contrasta con el prestigio del que gozó la Retórica en las instituciones educativas hasta el siglo XVIII y con la tradición de enseñanza de escritura creativa en el ámbito anglosajón.

Tal como hemos señalado, las indicaciones curriculares para enseñar a nuestro alumnado a escribir son escasas: solo se habla de proporcionar modelos que puedan imitarse o recrearse, especialmente en los últimos cursos de Primaria y primer ciclo de Secundaria. Es decir, se propone presentar al alumnado textos literarios para que este infiera de manera más o menos inconsciente los mecanismos creativos que ha de imitar para redactar su propio texto. Es como si en la asignatura de Educación Artística y Visual se pretendiera que el alumnado aprendiera a pintar simplemente por contemplar *Las Meninas*.

Así, Delmiro Coto (2002, pp. 24-25) distingue, básicamente, tres orientaciones en las propuestas que habitualmente se plantean al alumnado para el desarrollo de la competencia en escritura literaria: la imitación de modelos consagrados, que a juicio del autor resulta inhibitoria y descarta la reelaboración personal del materia literario; la basada en el formalismo lúdico, en línea con las propuestas vanguardistas y que puede emplearse como recurso para fomentar la creatividad literaria; y, por último, la basada en la intertextualidad, es decir, en la conexión entre el texto creado por el alumnado y una obra literaria.

Por otra parte, las actividades de creación literaria que proponen los libros de texto u otros manuales dirigidos al ámbito escolar resultan, con frecuencia, muy generales, amplias y complejas, por lo que, a menudo, generan una sensación de incapacidad en el alumnado. Además, no incluyen actividades de preparación y planificación del proceso de escritura ni orientaciones para la revisión del texto. Veamos un ejemplo, tomado de un manual editado por el Ministerio de Educación para introducir la práctica de la escritura creativa en el aula:

La propuesta consiste en escribir una historia de amor, un amor raro, diferente. Quizá la originalidad y la rareza pueda estar en el modo de ser contada, el punto de vista elegido para contarla. No se necesitan muchas palabras, como se puede ver en los ejemplos propuestos (...). Antes de proponer el trabajo de escritura el profesor o profesora hablará al alumnado del amor como tema literario y de esas historias de amor que están en el origen de tantas otras historias literarias y que el cine y las series para TV recrean una y otra vez:

- El amor voluble y cambiante: *El sueño de una noche de verano*.
- El amor redentor: *La bella y la bestia*.
- El amor prohibido: *Romeo y Julieta*.

Una vez expuesto el tema, propiciado un pequeño debate, el docente propondrá el trabajo que se llevará a cabo de forma individual. (Fundación Escritura(s), 2022, p. 48)

En esta propuesta de escritura creativa se da una única consigna al alumnado, de tipo temático: escribir sobre un amor "raro". Se habla también de alterar el "punto de vista", como un recurso formal para provocar el extrañamiento del lector, pero este concepto puede resultar complicado si nuestro alumnado no está familiarizado con las teorías narratológicas sobre la voz narradora y la focalización. Nos parece un ejercicio adecuado para personas ya iniciadas en la escritura creativa, pero esta y otras muchas propuestas dirigidas a adolescentes no proporcionan a los aprendices ningún bagaje técnico para desarrollar su competencia de escritura literaria.

Por el contrario, algunos otros ejercicios de escritura creativa para adolescentes que proponen los manuales dirigidos al ámbito escolar (Berbel, 2012; Cassany, 1999; Santos, 2014) resultan, quizás, excesivamente específicos, lo que hace difícil que el aprendiz pueda trasladar estos aprendizajes a otras situaciones de comunicación literaria, pues no ofrecen estrategias generales de creación. Encontramos ejemplos en la propuesta de Santos (2014, p. 58) para que los alumnos y las alumnas inventen colectivamente un nuevo idioma o en la de Esmeralda Berbel: "El profesor les propone que imaginen que se comen algo comestible o no y ver qué les sucede" (2012, p. 20). Aunque se trata de actividades que, en un momento dado, pueden ayudar a estimular la imaginación literaria, no configuran un proyecto complejo de escritura y no enseñan al alumnado a desarrollar estrategias de planificación y monitorización del proceso de creación literaria.

En otras situaciones, los ejercicios de escritura creativa se emplean para enseñar cuestiones lingüísticas, como ocurre en varios ejercicios del manual de Delmiro Coto, por ejemplo, aquellos en los que el alumnado debe identificar las marcas del registro coloquial (Delmiro Coto, 2002, pp. 89-90).

Partiendo de las consideraciones de Salomon (1992), podemos afirmar que actualmente se enseña al alumnado a escribir por vía baja, es decir, por repetición y mediante la automatización inconsciente de los procedimientos implicados en la realización de la tarea. Tal como propone este autor, el aprendizaje por vía

alta, en el que el alumnado desarrolla estrategias para realizar una tarea a través del control, la supervisión y el autoanálisis, resulta mucho más fructífero y creemos que podría aplicarse con éxito a la enseñanza-aprendizaje de técnicas de escritura literaria.

2. Objetivo

Basándonos en la distinción entre escritores “de brújula” y escritores “de mapa” popularizada por Javier Marías, pretendemos enseñar a nuestro alumnado a escribir literariamente a partir de un “mapa”, es decir, mediante una planificación de las distintas operaciones que llevan a cabo los escritores durante su proceso creativo.

La mayoría de los escritores escriben con un mapa: quiere decir que tienen en su cabeza casi toda la historia completa cuando empiezan a escribirla y los ríos, desfiladeros o bestias inmundas con los que se van cruzando ya los tienen en su mente antes de escribir (...) Yo, sin embargo, no escribo con mapa sino con brújula que no quiere decir que lo haga a ciegas sino tal vez sólo a tientas, de tal manera que los ríos, desfiladeros, o bestias inmundas los voy descubriendo también yo mientras avanzo en la historia. (Marías, 2004)

En realidad, es bastante probable que, al igual que todos los escritores que se consideran “de brújula”, Javier Marías lleve a cabo un cuidadoso proceso de planificación mental de sus textos que realiza de manera prácticamente inconsciente, tal como explica Páez (2005):

La experiencia, el oficio y la intuición, que afloran con la práctica y la dedicación a la escritura planificada, pueden ir haciendo cada vez menos necesarios los andamios y esquemas, porque ya quedan interiorizados, al igual que un pianista no necesitará el metrónomo cuando ya haya hecho suficientes ejercicios sobre el teclado del piano. Pero lo dicho: eso se adquiere con tiempo, experiencia y oficio; no se nace con ello. (Páez, 2005, p. 22)

A fin de explicitar a nuestro alumnado este complejo proceso cognitivo, hemos elaborado una situación de aprendizaje titulada “Escritores de mapa” para 1º y 2º de ESO, que consiste en la elaboración de un cuento a partir de un minucioso proceso de planificación (realización de un “mapa”) que guiará al alumnado para facilitar los procesos de creación y redacción del relato. Hay que tener, en cuenta, además, que el cuento es un subgénero narrativo con el que nuestros/as estudiantes están ampliamente familiarizados y que, por ello, ofrece menos dificultades que la escritura de textos líricos o dramáticos. “Escritores de mapa” se puso en práctica durante el primer trimestre del curso 2021/2022 con dos grupos de alumnos y alumnas de 1º de ESO (48 estudiantes en total) del IES Bernardino del Campo de Albacete.

3. Metodología

Nuestra investigación se basa en el principio metodológico de la investigación-acción, pues, tal como expone Restrepo Gómez (2004), el saber pedagógico se construye cada día, en cada aula, a través de la práctica docente cotidiana:

El saber pedagógico es la adaptación de la teoría pedagógica a la actuación profesional (...). Este saber hacer se construye desde el trabajo pedagógico cotidiano, que los docentes tejen permanentemente para enfrentar y transformar su práctica de cada día, de manera que responda en forma adecuada a las condiciones del medio, a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y a la agenda sociocultural de estos últimos. Es por ello (...) subjetivo, (...) ajustado al quehacer de cada docente, y se va construyendo mediante la reflexión acerca de la propia práctica en la acción de todos los días y en la transformación permanente de aquella y de su relación con los componentes disciplinares que la determinan. (Restrepo Gómez, 2004, p. 47)

Conscientes de la necesidad de mejorar la enseñanza-aprendizaje de la escritura literaria en nuestro sistema educativo, “Escritores de mapa” se basa en los siguientes principios:

- *División y estructuración.* La creación de un cuento es una labor amplia y compleja y, por ello, es recomendable presentarla a nuestro alumnado formando una secuencia estructurada de pequeñas tareas sencillas y breves. Esta segmentación hace que el/la estudiante experimente más sensación de control respecto a cada tarea, que se presenta como mucho más asequible para un mayor número de estudiantes. Asimismo, esta división facilita que el propio discente detecte sus errores durante el proceso de aprendizaje y desarrolle mecanismos autónomos de regulación.
- *Estrategia de modelado.* Mediante la estrategia de modelado explicitamos las operaciones cognitivas (conscientes e inconscientes) que realiza un escritor durante la elaboración de un cuento de manera que nuestro alumnado pueda replicarlas. Para ello, tomamos en consideración algunas de las principales teorías narratológicas acerca de la estructura interna del cuento, de los personajes o de las fases del proceso de creación del texto literario.
- *Autorregulación y revisión crítica del aprendizaje.* A lo largo del desarrollo de esta situación de aprendizaje, proporcionaremos a nuestro alumnado revisiones y retroalimentación constantes de cada una de las tareas implicadas en la escritura de un cuento, aunque también fomentaremos la autorregulación del aprendizaje a fin de que el alumnado sea capaz de realizar cada una de las tareas cada vez con mayor autonomía.

4. Situación de aprendizaje “Escritores de mapa”

Expondremos a continuación los elementos indispensables para desarrollar en el aula de manera secuenciada nuestra situación de aprendizaje, dejando aparte, por falta de espacio, tanto sus elementos curriculares (competencias clave y específicas, saberes básicos, etc.), que incluimos en el anexo I, como su desarrollo didáctico (anexo II).

“Escritores de mapa” se divide en tres fases basadas en algunas de las *partes artis* de la Retórica clásica. Las *partes artis* son las cinco operaciones que el rétor llevaba a cabo para elaborar un discurso y, en nuestra situación de aprendizaje, empleamos aquellas que se refieren a la construcción textual del mismo: *inventio*, *dispositio* y *elocutio*. Concretamente, nuestro alumnado elabora un “mapa” (esto es, lo imaginan y planifican) en las fases de *inventio* y *dispositio* y lo redacta y corrige en la *elocutio*.

La utilidad de los principios retóricos para comprender y explicar el proceso de creación de un texto literario ha sido reivindicada por la crítica y la Teoría de la Literatura contemporáneas, con estudios como los de Barthes (1974), o los de García Berrio (1983, 1989) y Albadalejo (1993) en el ámbito hispánico. Y es que, tal como expone Escudero (1994),

resulta obvio el papel que la Retórica, nacida primigeniamente para estructurar la oratoria, tiene en la génesis o análisis de la lengua literaria. Su importancia en la época clásica y posteriormente en la Edad Media y el Renacimiento es evidente y de su ostracismo posterior la ha sacado la crítica literaria actual que, al considerarla en conjunto, ve los grandes valores que su sistematización supone (...). Esa confluencia de preceptiva retórica y análisis crítico resulta muy oportuna en la práctica para llegar a percibir adecuadamente la singularidad de la expresión literaria. (Escudero Martínez, 1994, pp. 33-34)

4.1. Inventio

Según la Retórica Clásica, la *inventio* es la fase en la que los rétores determinaban el tema de su discurso y buscaban los argumentos que sustentaban su tesis. En su aplicación a nuestra situación de aprendizaje, la *inventio* es la fase en la que nuestro alumnado imagina los principales elementos de la narración. Esta es la fase más extensa de nuestra situación de aprendizaje, pues pretendemos enseñar a escribir creativamente a nuestro alumnado a partir de una planificación estructurada y detallada de los textos. Así pues, el proceso de *inventio* se divide en distintas etapas, las cuales se detallan a continuación.

4.1.1. Dejar volar la imaginación

En esta etapa estimulamos la creatividad de nuestro alumnado mediante diversos procedimientos: lluvia de ideas, recursos musicales o plásticos, juegos de mesa que fomentan la narración (como *Dixit*, *Mysterium* o *La llamada de la aventura*), intercambios de ideas, etc. También empleamos ejercicios tradicionales en los talleres literarios, como escribir a partir de un principio, un final, un conjunto de palabras, una sensación, etc. Estas y otras propuestas pueden tomarse de manuales como los de Berbel (2012), Ramos (2021) o Santos (2014). Tal como apunta Corrales (2001), esta fase inicial es fundamental para motivar al alumnado hacia el proceso de escritura literaria:

En ese proceso de descubrimiento del arte de la escritura intervienen otros factores igualmente importantes, aunque subordinados a ese primer objetivo. La imaginación juega un papel fundamental. Pero no la imaginación entendida como pura fantasía, sino como apertura del abanico de posibilidades que ofrece la realidad (entre las que se encuentra la fantasía). [...] Son muchas las actividades y las técnicas de fomento de la imaginación [...] actividades básicas en relación con la imaginación y la creación, ya que de la experiencia de las cosas inmediatas procede gran parte de los materiales que después se trasladan a un texto. Las actividades de observación y análisis fuera del aula son, por tanto, necesarias en este sentido. [...] Parecido papel en este proceso de aprendizaje juegan las prácticas de investigación con el lenguaje, a través de ejercicios que desvelen toda su potencia y todas sus cualidades. Se trata de un trabajo sobre los aspectos más plásticos del lenguaje [...] realizando ejercicios encaminados a la comprensión de las capacidades de la lengua para crear sentido, [...] Se trata, en definitiva, de diseñar una serie de actividades que vayan mostrando al alumno cómo traducir el mundo en imágenes lingüísticas (Corrales, 2001, pp. 72-73).

Como resultado de este proceso de estimulación creativa y de búsqueda imaginativa de una historia, cada alumno o alumna elabora un microrresumen de su cuento de un máximo de cinco líneas en el que expone el conflicto central de su historia y su resolución. Esta es una técnica de síntesis argumental muy empleada por los guionistas de Hollywood, que recibe el nombre de *storyline*. Sánchez-Escalonilla (2001, pp. 25-26) define el *storyline* como el resumen de “un argumento completo que sintetiza planteamiento, nudo y desenlace en un párrafo” y que responde a las siguientes preguntas: ¿quién es el protagonista?, ¿qué busca?, ¿qué problemas encuentra? y ¿cómo acaba?

4.1.2. En busca de un protagonista

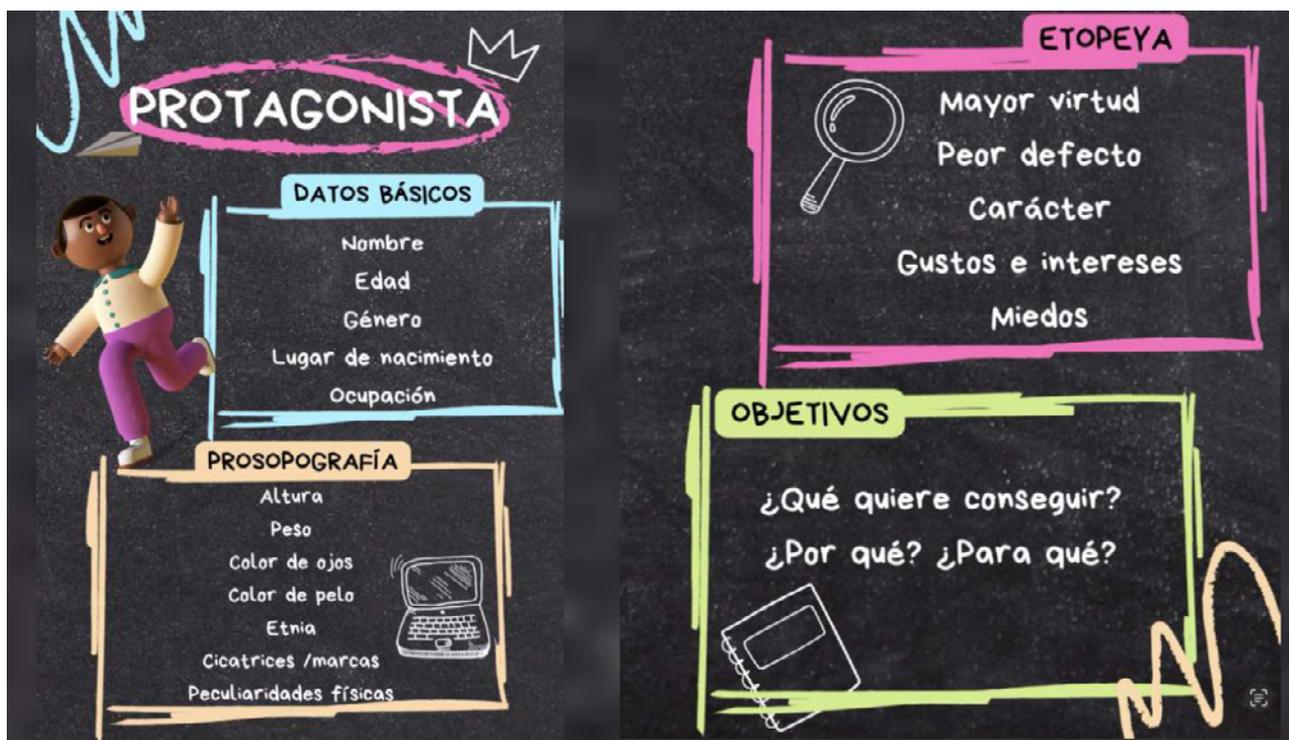
Si bien una narración puede construirse a partir de su conflicto central, hemos considerado más sencillo para nuestro alumnado trabajar a partir de un personaje protagonista y, por ello, durante la segunda fase del proceso de *inventio* nuestro alumnado se centra en la construcción de los personajes de su relato. Basándonos en las aportaciones de Forster (1927), proponemos que tanto protagonista como

antagonista de la narración sean personajes redondos: “La prueba de un personaje redondo está en su capacidad para sorprender de una manera convincente. Si nunca sorprende, es plano. Si no convence, finge ser redondo, pero es plano. Un personaje redondo trae consigo lo imprevisible de la vida” (Forster, 1927, p. 84). Así, suele afirmarse que, frente a los personajes planos o estereotipos, contruidos en torno a una sola cualidad o idea, los personajes redondos presentan una psicología compleja y contradictoria, similar a la de las personas reales. Además, los acontecimientos les afectan y provocan que evolucionen a lo largo de la narración.

Los personajes deberían poseer la capacidad de cambiar y el lector debería poder percibir ese potencial. El cambio resulta especialmente importante en el protagonista de la historia. Igual que el deseo del protagonista actúa como motor narrativo, el cambio es a menudo la culminación de la historia (...). Si no se le da al personaje el potencial para cambiar, resultará alguien predecible y el lector pronto perderá el interés. (Reissenweber, 2012, p. 59)

Para construir un protagonista y un antagonista redondos, nuestro alumnado elabora para cada uno una ficha de personaje (basada en el cuestionario de personaje de Proust) y una línea de la vida (un eje cronológico en el que aparezcan los acontecimientos más importantes de su existencia). Evidentemente, muchos de estos datos no aparecen finalmente en los cuentos del alumnado, pero contribuyen a dotar a sus personajes principales de consistencia psicológica. Para el resto de los personajes de la narración basta con una microficha, con datos básicos. La técnica de la ficha de personaje es ampliamente recomendada por los manuales de escritura creativa, que indican que debe emplearse tanto durante el proceso de creación del personaje como a lo largo de la escritura, para evitar incoherencias o, incluso, generar episodios concretos partiendo de los datos de la ficha (Saunders, 2000, pp. 39-41). En nuestra situación de aprendizaje ofrecemos a nuestros alumnos el siguiente modelo de ficha de personaje (véase *figura 1*):

Figura 1. Ejemplo de material para que el alumnado elabore su ficha de personaje



Fuente: elaboración propia

4.1.3. ¡Óyeme!

En la tercera etapa del proceso de *inventio*, nuestro alumnado debe escoger el narrador más adecuado para su cuento, teniendo en cuenta que esta elección resulta crucial para un relato y puede transformarlo completamente. Así, a partir de diversos ejemplos de textos literarios reales, el alumnado reflexiona sobre las diferencias, ventajas e inconvenientes del narrador heterodiegético, el narrador homodiegético y el narrador autodiegético, tres de las tipologías de voz narrativa que establecen los estudios de Genette (1989), aunque, en el aula empleamos una terminología más familiar como es la de *narrador externo omnisciente*, *narrador interno testigo* y *narrador interno protagonista*. Además, se ayuda al alumnado a identificar las potencialidades y carencias de cada tipo de voz narrativa mediante indicaciones como las que proporcionan Saunders (2000, pp. 53-68) o Kohan (1997):

Conviene usar el narrador omnisciente para contar hechos insólitos o poco probables, que desde esta visión se justifican, y para escribir humor (...).

[El narrador testigo] conviene usarlo en la literatura policíaca, relato en que narrador y lector deducen a partir de las apariencias.

[El narrador protagonista] conviene usarlo para escribir terror; para el humor cuando se utiliza un personaje ingenuo, que informa sin darse cuenta de las cosas que le pasan [de las que sí] se da cuenta el lector (Kohan, 1997, pp. 39-41).

Así, por ejemplo, hacemos ver a nuestro alumnado que, mientras el llamado por Genette narrador heterodiegético, debido a su distanciamiento respecto a la historia, permite construir escenas amplias y complejas, da cabida a tramas secundarias y a visiones panorámicas y, por tanto, resulta ideal para relatos de acción, el narrador autodiegético limita el ángulo de la narración pero promueve la identificación del lector con el personaje, lo que lo hace adecuado para relatos de gran intensidad sentimental.

Finalmente, nuestros/as estudiantes se familiarizan con las posibilidades que ofrece cada voz narrativa mediante una tarea que consiste en redactar una de las escenas principales de su historia empleando distintos tipos de narrador, para así escoger el que resulte más adecuado.

Dado que nuestro alumnado se está iniciando en las técnicas de escritura creativa, dejamos de lado cuestiones tan interesantes como la narración en segunda persona (Ynduráin, 1969), la focalización (Genette, 1989) o la combinación entre narrador y focalización, llamada punto de vista por algunos autores (por ejemplo, Friedman, 1955; Vogrin, 2012). Estas cuestiones podrán insertarse en secuencias didácticas de escritura narrativa en Bachillerato.

4.1.4. *Nos situamos...*

Recordemos que el tiempo y el espacio son elementos fundamentales en la configuración de un relato y de ellos derivan aspectos tan importantes como su verosimilitud o su coherencia argumental. Así, Bajtín (1989) considera que

en el cronotopo artístico literario tiene lugar la unión de los elementos espaciales y temporales en un todo inteligible y concreto. El tiempo se condensa aquí, se comprime, se convierte en visible desde el punto de vista artístico; y el espacio, a su vez, se intensifica, penetra en el movimiento del tiempo, del argumento, de la historia. Los elementos de tiempo se revelan en el espacio, y el espacio es entendido y medido a través del tiempo. La intersección de las series y uniones de esos elementos constituye la característica del cronotopo artístico. (Bajtín, 1989, p. 237)

El alumnado tiene que imaginar el espacio en el que acontece la acción de su historia, intentando que este tenga alguna influencia en el desarrollo de la trama. Si escogen un espacio real, deben documentarse sobre él y completar una ficha con información básica, a fin de retratarlo con exactitud. En caso de que el espacio de su cuento sea fantástico, realizan su topotesia a través de un dibujo del escenario principal y la redacción de una ficha con sus características básicas.

Por otra parte, nuestros/as estudiantes también deben plantearse el tiempo externo de su relato; esto es, en qué época histórica transcurre. Si deciden situar la acción en el pasado histórico, completan una ficha con información a fin de que sus cuentos resulten verosímiles. Asimismo, el alumnado debe calcular el tiempo interno de su historia y situar sus principales acontecimientos en un eje cronológico, a fin de no incurrir en incoherencias.

4.1.5. *Empieza la acción*

La construcción de la trama es uno de los aspectos más complicados del proceso de creación de un texto narrativo. Para ayudar a nuestro alumnado, les explicamos de manera simplificada el modelo actancial de Greimas. En *Semántica estructural* (1966), Greimas desarrolla un análisis narratológico estructuralista a partir de los estudios sobre las funciones del cuento de Propp (1928) y las situaciones dramáticas de Souriau (1950). Así, Greimas considera que cada uno de los personajes (o actores) desarrolla una función (a veces, varias) dentro de un relato. Las funciones actanciales que determina son, en primer lugar, la de sujeto, que establece una relación de deseo respecto al actante objeto y, en consecuencia, lo busca o persigue; la de destinador (dispensador del bien objeto), la de destinatario (quien virtualmente obtiene o recibe el objeto); la de oponente (quien causa alguna dificultad o impide que el sujeto logre el objeto); y la de ayudante, que contribuye a que el sujeto consiga el objeto. De esta manera, Greimas no define a los personajes por su psicología o características, sino por el papel que desempeñan dentro de la narración, es decir, por su función como actantes.

Como parte de su proceso creativo, nuestro alumnado identifica la función actancial de cada uno de los personajes de su cuento, para, de esta manera, comprender claramente cuál es la motivación de cada uno y, especialmente, la de su protagonista, pues esta constituye el motor de la acción narrativa:

El deseo del protagonista es la clave para que avance la trama del relato. Al igual que la historia se verá impulsada por una pregunta, [la pregunta dramática], esa pregunta cobrará importancia en primer lugar por ese algo que el protagonista desea sobre todo lo demás. Llamémoslo objetivo. El objetivo del protagonista va a tener que ver específicamente con obtener una respuesta afirmativa o negativa a la gran pregunta dramática. (Ebenbach, 2012, p. 92)

A partir de las motivaciones de los personajes, nuestros estudiantes podrán encadenar las acciones de su historia y, de esta manera, configurar el argumento de su cuento, tal como explica Saunders (2000):

Las acciones principales del personaje dependen de una motivación (justificación o causa). Esta serie de motivaciones debe ser tan coherente como para establecer naturalmente una cadena. La cadena así constituida entre las motivaciones es la base que sustenta el desarrollo del argumento (Saunders, 2000, p. 79).

La *figura 2* muestra el esquema basado en el modelo actancial de Greimas (1966) que se proporciona al alumnado:

Figura 2. Esquema para el alumnado del Modelo actancial de Greimas



Fuente: elaboración propia

4.1.6. Una carrera de obstáculos

Para construir la trama del cuento, nuestros/as estudiantes combinan la estructura clásica italiana, con la que están ampliamente familiarizados, con algunos elementos de *El viaje del héroe* de Campbell (1973), una estructura narrativa que se repite en relatos de todas las culturas y épocas y que ha sido adaptada por Christopher Vogler en *El viaje del escritor* (2019):

El modelo del viaje del héroe tiene un alcance universal, ocurre en todas las culturas y en todas las épocas. Sus variantes son tan infinitas como puede serlo la especie humana en sí misma, siendo así que en todos los casos su forma básica permanece inalterada. El viaje del héroe integra varios elementos increíblemente tenaces que emergen desde los más recónditos confines de la mente humana, interminablemente, y que solo difieren en los detalles propios de cada cultura, si bien su quintaesencia es siempre la misma. (Vogler, 2019, p. 42)

Así, en primer lugar, nuestro alumnado configura la introducción o planteamiento de su relato: una secuencia relativamente breve que sirve como presentación del protagonista y sus coordenadas espacio-temporales. En esta introducción el personaje principal se haya inserto en su cotidianidad, su “mundo ordinario”, según la terminología de Vogler.

La historia avanza entonces hacia el nudo o el conflicto, la parte central y más extensa del relato. Junto al modelo de la estructura italiana, nos parece interesante familiarizar a nuestro alumnado con aquellos elementos de *El viaje del escritor* que permiten segmentar el nudo. Así, este comienza con un suceso perturbador, un acontecimiento que altera la existencia del protagonista y que supone una llamada a la aventura, una invitación para hacer o conseguir algo. Cuando el héroe cruza el umbral, es decir, acepta esa llamada, se interna en el mundo de la aventura, en el que deberá enfrentarse a diversas pruebas contra distintos enemigos y recibirá la ayuda de algunos aliados. A través de estos obstáculos y experiencias se revela la personalidad del protagonista, que va evolucionando para enfrentarse a la “gran prueba”, esto es, el enfrentamiento decisivo con el antagonista de la historia:

La fortuna del héroe toca fondo y es hora de que se enfrente directamente con quien más teme. Se enfrenta a una muerte posible y da inicio la batalla con la fuerza hostil. La odisea, este calvario, constituye un momento negro para la audiencia, que es mantenida en tensión y se arroba al no saber si el protagonista fenecerá o sobrevivirá a semejante trance (...). Constituye una fuente de gran trascendencia, pues

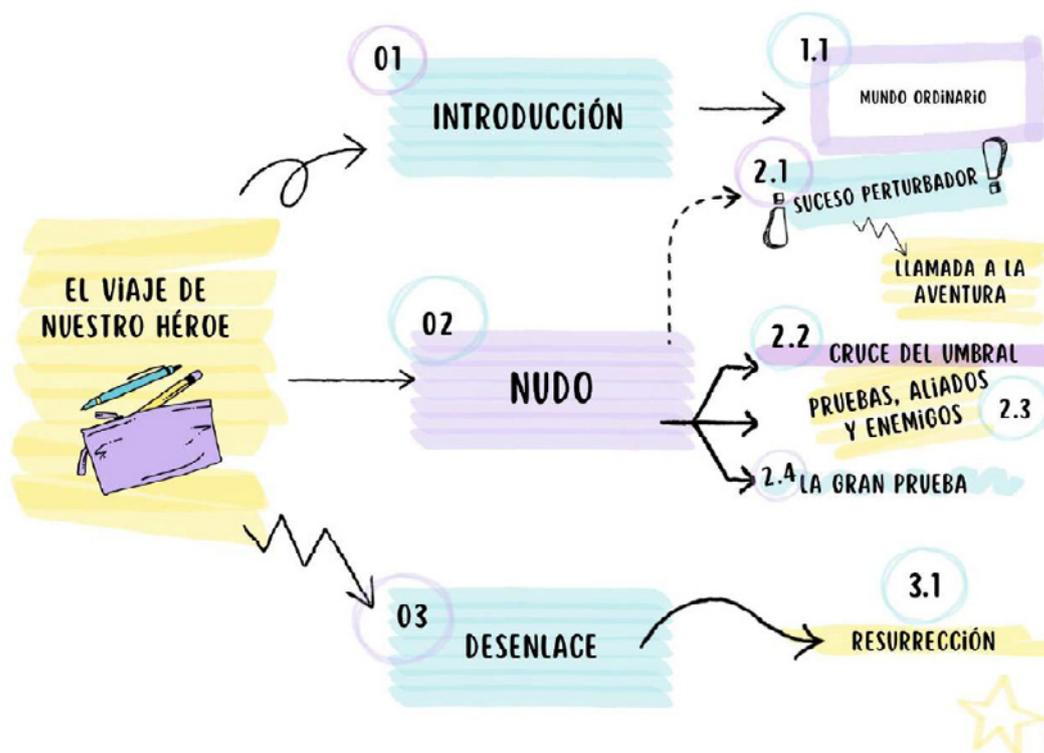
de ella mana la magia del mito heroico. Las experiencias acaecidas en las etapas previas han inducido nuestra total identificación con el héroe y su destino. Lo que sucede a nuestro héroe nos sucede a nosotros (...). Nuestras emociones quedan temporalmente suspendidas para que podamos revivirlas cuando regrese desde la muerte. El resultado de este renacimiento es que nos invade un inconmensurable sentimiento de regocijo y euforia sin igual. (Vogler, 2019, pp. 53-54)

La historia concluye con el desenlace, una secuencia breve que pone fin al conflicto y en la que Vogler destaca, entre otras fases, la de la resurrección, en la que el conjunto de experiencias vividas transforma al héroe, hace que renazca convertido en otro.

Así, en la última etapa de la *inventio*, el alumnado elabora un esquema en el que se indican brevemente los acontecimientos que, en su historia, corresponden a cada uno de los antedichos elementos estructurales. De esta manera, da forma a su cuento construyendo una trama sencilla pero bien estructurada.

Con el objetivo de facilitar el proceso de construcción de la trama, hemos simplificado para nuestros discentes los esquemas del “viaje del héroe” de Campbell y del “viaje del escritor” de Vogler pero, en caso de que el docente lo considere adecuado o de que se plantee esta u otra situación de aprendizaje similar en cursos más avanzados, pueden incorporarse al esquema constructivo nuevas etapas de viaje del héroe. En la *figura 3*, se muestra el esquema que presentamos a nuestros estudiantes:

Figura 3. Esquema para que el alumnado elabore la estructura de su cuento



Fuente: elaboración propia

4.2. Dispositio

La *dispositio* es la fase retórica en la que se decide el orden de los elementos que configuran el discurso. En su aplicación a la creación de textos literarios, es en la *dispositio* cuando el escritor ordena los elementos de la fábula o historia para crear la narración. Si el orden de los elementos del relato coincide con el orden cronológico de la historia, se dice que la narración posee un *ordo naturalis*, mientras que, si hay diferencias entre el orden en el que suceden los hechos y cómo se relatan, se considera que el narrador ha empleado un *ordo artificialis*, recurriendo a recursos como la analepsis o la prolepsis.

La distinción entre fábula o historia y relato o narración y sus implicaciones en la construcción narrativa resultan quizá demasiado complejas para estudiantes de menos de trece años, por lo que esta fase no se llevó a cabo durante nuestra aplicación práctica de “Escritores de mapa”. No obstante, en cursos más avanzados, una vez que nuestros/as estudiantes ya hayan consolidado sus conocimientos acerca de los procedimientos narrativos empleando un *ordo naturalis*, podemos plantear que experimenten alterando el orden de los elementos de la narración, especialmente a través del comienzo *in medias res* y la analepsis. Para ello, emplearemos una técnica habitual entre los guionistas de cine y televisión: la escaleta. La escaleta se elabora dividiendo la historia en escenas, a las que se asigna un nombre corto (por ejemplo, “pelea”). Después, se elaboran tarjetas con los nombres de las escenas, a fin de poder manipularlas y hacer que las alteraciones que se realicen en el orden de la narración sean explícitas para nuestro alumnado. En primer lugar, se trabaja con las escenas de la narración siguiendo el orden cronológico de la historia, pero decidiendo si algunas de

ellas son prescindibles y, por tanto, pueden elidirse o resumirse. Después, pueden insertarse algunos cambios sencillos en el orden de la narración respecto al de la historia, como un comienzo *in medias res*, que implicará que el alumnado decida en qué momento de su relato proporcionará al lector la información relativa a la introducción o planteamiento mediante el recurso narrativo de la analepsis.

En cursos superiores, puede plantearse una mayor experimentación en la fase de la *dispositio*, empleando, por ejemplo, un comienzo *in extrema res* o multiplicando las elipsis para forzar la implicación del lector en la construcción del sentido de la historia.

Una vez completada la fase de *dispositio*, el alumnado dispone ya del “mapa” de su cuento, esto es, de un conjunto de documentos que le servirán como guía para abordar con éxito el proceso de redacción del cuento.

4.3. Elocutio

Siguiendo el esquema de la Retórica clásica, la *elocutio* es la fase de elaboración lingüística del discurso. En nuestra situación de aprendizaje, al aplicar las *partes artis* retóricas a la elaboración de un texto narrativo, la *elocutio* corresponde a la llamada textualización o redacción del relato.

4.3.1. Redacción

Aunque muchos escritores, sobre todo de relatos, realizan simultáneamente las operaciones de *inventio*, *dispositio* y *elocutio*, nuestro alumnado no comienza a redactar su cuento hasta que ha imaginado y planificado completamente su narración, es decir, hasta que ha elaborado el “mapa” de su cuento. Ello se debe a que nuestro objetivo es hacer explícita la división en tareas del proceso de elaboración de un cuento, para que, por una parte, el discente pueda realizarlas de manera gradual y secuenciada y, por otra, el docente pueda monitorizar en todo momento el proceso de aprendizaje, señalando al alumnado sus errores tan pronto como los comete y contribuyendo a solventarlos. Así, en esta penúltima fase, los/las estudiantes se centran exclusivamente en la tarea de redacción, para la que reciben algunas pautas simples, tales como emplear oraciones breves y sencillas, no mezclar tiempos verbales referidos al presente y al pasado y respetar la *consecutio temporum*, cuidar la redacción de los diálogos, empleando correctamente el estilo directo y el indirecto, evitar usos inadecuados del gerundio, no abusar de los adverbios terminados en *-mente*, o tratar de usar conectores textuales variados. Igualmente, se les anima a mostrar cierta voluntad de estilo, incluyendo algunas de las figuras retóricas que se han estudiado en nuestra materia.

4.3.2. Corrección

La fase de corrección o reescritura es esencial en la elaboración de cualquier tipo de texto, pero todavía más, si cabe, en los textos literarios. Debemos, por ello, luchar contra un prejuicio muy extendido entre nuestro alumnado (y entre gran parte de la sociedad) que considera el acto de la escritura como una tarea automática y natural, que apenas requiere de esfuerzo ni planificación y, en consecuencia, de corrección alguna:

En palabras de Cassany (1999):

El alumnado raramente tiene la oportunidad de observar a un autor en acción (produciendo borradores, equivocándose, rectificando) ni de leer las producciones provisionales de un escrito. Al carecer de modelos reales o verosímiles y al asociar la escritura con versiones finales, pulidas y sin rastros de error o esfuerzo, el aprendiz tiende a creer que (...) corregir es malo, que planificar o elaborar el texto es una pérdida de tiempo y que la revisión solo sirve para enmendar “despistes” y, en definitiva, que uno debe conseguir su escrito en una sola textualización, en un acto único de enunciación en prosa. (Cassany, 1999, p. 98)

4.3.2.1. Corrección de estilo

En una primera fase de corrección, el alumnado se centra en detectar las incoherencias que han podido generarse en el proceso de redacción y que pueden afectar al narrador, a la trama, a los personajes o al registro empleado en el relato (por ejemplo, con frecuencia los personajes elaborados por el alumnado se expresan de modo muy formal, lo que hace que resulten inverosímiles). En una segunda fase, los/las estudiantes pulen el estilo del cuento, evitando repeticiones innecesarias y la cacofónica rima interna, o buscando imágenes de cierta originalidad para evitar los lugares comunes y las expresiones estereotipadas.

4.3.2.2. Corrección ortográfica y de puntuación

La última fase de corrección está centrada en los aspectos ortográficos del texto, por lo que hay que prestar especial atención a aquellas palabras y expresiones que suelen causar confusiones (homófonos y parónimos, fundamentalmente). Por otra parte, es importante revisar la puntuación del texto, pues en un texto narrativo son bastante frecuentes algunos signos tipográficos (como el guion largo) con los que el alumnado no suele estar familiarizado.

La revisión y corrección es un proceso complejo, pero debe plantearse como una fase imprescindible para la elaboración de un texto literario. Las técnicas de corrección empleadas por diversos escritores son muy variadas: desde el distanciamiento (ya Horacio recomendaba dejar reposar el texto en un cajón), hasta la lectura en voz alta a uno mismo o a un lector beta o el trabajo con subrayados de colores para tratar de establecer, por ejemplo, cierto equilibrio entre los episodios descriptivos, dialógicos y narrativos. Kohan (1997, pp. 130-131), por su parte, propone realizar tres revisiones para, en la primera, permutar elementos, en la segunda, suprimirlos y, en la última, ampliar ciertos pasajes.

¿Cuándo sabemos que hemos terminado? ¿Cómo sabemos que nuestra ficción ha mejorado hasta el punto de que ya no se pueda mejorar nada más? Algunos escritores dicen que nunca terminan realmente sus historias o sus libros; los abandonan (...). Para algunos escritores, ninguna historia está terminada hasta que se encuentra entre las tapas de un libro impreso. E incluso entonces son incapaces de dejar de retocarla.

Y luego están quienes dicen que simplemente saben cuándo se ha terminado el trabajo; cuando todos los planetas parezcan haberse alineado, cuando la forma y el significado formen una sola pieza que los haga indistinguibles y cada palabra parezca inevitable, si no tallada en piedra. (Selgin, 2012, p. 342)

4.4. Evaluación

El proceso de evaluación de la situación de aprendizaje “Escritores de mapa” se realiza de manera continua y formativa, proporcionando retroalimentación en cada una de las tareas intermedias que conducen a la elaboración de un relato por parte de nuestro alumnado. De este modo, a lo largo del desarrollo de la situación de aprendizaje se evalúan el *storyline*, las fichas de personajes y su línea del tiempo, la narración de una secuencia del cuento desde tres puntos de vista, la ficha sobre el cronotopo de la narración, los esquemas actancial, de la trama y de la narración y, por supuesto, el producto final de la situación de aprendizaje, el cuento, en sus estadios previo y posterior a las labores de revisión y corrección autónoma.

Para ello, se emplea la observación directa y diversas rúbricas de evaluación (anexo III) cuyos criterios de calificación son una concreción de los criterios de evaluación (anexo I) extraídos del Real Decreto 217/2022. Asimismo, hemos sometido el propio proceso de enseñanza-aprendizaje a la evaluación por parte del alumnado mediante cuestionarios que han arrojado resultados muy positivos: el 90% de los/las estudiantes se siente más motivado y capacitado para la escritura literaria al término de la situación de aprendizaje y el 80% considera que el cuento que ha elaborado es un producto valioso. Asimismo, el 75% de nuestros/as alumnos/as se sienten capaces de escribir un cuento de manera autónoma tras finalizar esta situación de aprendizaje.

5. Conclusión

Independientemente de la calidad de los cuentos escritos por nuestro alumnado (mejorables en muchos casos y realmente brillantes en alguno), “Escritores de mapa” es una situación de aprendizaje que ha mejorado el sentimiento de competencia de nuestros/as estudiantes hacia las tareas de escritura. No obstante, parte del alumnado presenta errores de redacción y estilo que revelan una escasa práctica de la escritura durante la etapa de Educación Primaria. Esta carencia no solo tiene incidencia en la creación de textos literarios y en nuestra asignatura, sino que crea dificultades al alumnado para redactar textos expositivos en cualquier materia a lo largo de toda su trayectoria académica. Ello es especialmente relevante en un sistema educativo como el nuestro, que prioriza el examen escrito como instrumento de evaluación. Por ello, consideramos que la enseñanza-aprendizaje de la escritura debe iniciarse desde edades tempranas y desarrollarse de modo estructurado a lo largo de todo el periodo formativo del estudiante adquiriendo una mayor relevancia en los planes de estudio de nuestra materia.

Si la capacidad de escribir textos narrativos es relativamente precoz, esta capacidad se desarrolla con la enseñanza. En relación con la planificación, la reflexión sobre la estructura narrativa (regularidades internas) no parece la única manera de hacer progresar a los alumnos (...). La elección de un plan textual en relación con las exigencias comunicativas sirve igualmente para mejorar ciertos aspectos de la estructuración textual (Dolz, 2003, p. 91).

Además de por las implicaciones académicas de la expresión escrita, los docentes de Lengua Castellana y Literatura deben dar al alumnado la oportunidad de concebir la literatura como un medio para manifestar su individualidad artística y personal. A través de la situación de aprendizaje “Escritores de mapa” pretendemos contribuir, en cierta medida, a fomentar la creatividad literaria en nuestras aulas.

6. Bibliografía

- Albaladejo, Tomás (1993). *Retórica*. Síntesis.
- Alonso, Francisco (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya*, 28, 58-66.
- Bajtín, Mijail (1989). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- Barthes, Roland (1974). *Investigaciones retóricas I. La antigua retórica*. Tiempo Contemporáneo.
- Berbel, Esmeralda (2012). *Taller de escritura para niños y adolescentes*. Alba.
- Campbell, Joseph (1973). *The Hero with a Thousand Faces*. Princeton University Press.
- Cassany, Daniel (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Corrales, José Luis (2001). Formación del profesorado en creación literaria: una necesidad. *Tarbiya*, 28, 67-79.
- Delmiro Coto, Benigno (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Graó.
- Dolz, Joaquín (2003). ¿Cómo enseñar a escribir el relato histórico? Elaboración de dos secuencias didácticas y evaluación de su impacto pedagógico en la escuela primaria. En Anna Camps (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 83-92). Graó.
- Ebenbach, David Harris (2012). Trama: una cuestión de enfoque. En Alexander Steele (Ed.), *Escribir ficción* (pp. 85-120). Alba.
- Escudero Martínez, Carmen (1994). *Didáctica de la Literatura*. Universidad de Murcia.

- Forster, Edward Morgan (1927). *Aspectos de la novela* [trad. De Gonzalo Lorenzo (1990)]. Debate.
- Friedman, Nicholas (1955). *Form and Meaning in Fiction*. University of Georgia.
- Fundación Escritura(s) (2022). *Escritura creativa en el aula: una propuesta didáctica para Educación Secundaria*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- García Berrio, Antonio (1983). Il ruolo della retorica nell'analisi/interpretazione dei testi letterari. *Versus*, 35-36, 99-154.
- García Berrio, Antonio (1989). *Teoría de la Literatura (la construcción del significado poético)*. Cátedra.
- Genette, Gerard (1989). *Figuras III*. Lumen.
- Greimas, Algirdas Juliénne (1966). *Semántica estructural* [trad. de Alfredo Lafuente (1987)]. Gredos.
- Kohan, Silvia Adela (1997). *Corregir relatos. La herramienta del escritor*. Grafein.
- Mariás, Javier (2004, noviembre 7). Entrevista. *ABC* (Sevilla).
- Páez, Enrique (2005). *Escribir. Manual de técnicas narrativas*. SM.
- Propp, Vladimir (1928). *Morfología del cuento* [trad. de Fernando Díez del Corral (1998)]. Akal.
- Ramos, Ana Belén (2021). *Taller de escritura creativa en 44 desafíos*. Cátedra.
- Reissenweber, Brandi (2012). Personaje: proyectar sombras. En Alexander Steele (Ed.), *Escribir ficción* (pp. 46-83). Alba.
- Restrepo Gómez, Bernardo (2004). La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-56.
- Salomon, George (1992). Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 143-159.
- Sánchez-Escalonilla, Antonio (2001). *Estrategias de guion cinematográfico*. Planeta.
- Santos, Care (2014). *El taller de la imaginación*. Alba.
- Saunders, Jean (2000). *Cómo crear personajes de ficción*. Alba.
- Selgin, Peter (2012). Revisión: los escritores de verdad revisan. En Alexander Steele (Ed.), *Escribir ficción* (pp. 311-342). Alba.
- Souriau, Étienne (1950). *Les deux cent mille situations dramatiques*. Flammarion.
- Vogler, Christopher (2019). *El viaje del escritor*. Ma non Troppo.
- Vogrin, Valerie (2012). Punto de vista: el menú completo. En Alexander Steele (Ed.), *Escribir ficción* (pp. 121-158). Alba.
- Ynduráin, Domingo (1969). *Clásicos modernos: estudios de crítica literaria*. Gredos.

Corpus de textos legales referenciados

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

Anexo I

Situación de Aprendizaje "Escritores de mapa"			
Objetivos didácticos			
<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar un cuento literario original, atractivo, coherente y verosímil. - Aplicar conocimientos narratológicos básicos para desarrollar un proyecto de escritura creativa. - Movilizar competencias específicas y saberes básicos del área de Lengua Castellana y Literatura, relacionados con la reflexión metalingüística para revisar y mejorar un proyecto de escritura creativa. - Planificar, revisar y corregir un proyecto de escritura creativa regulando el propio proceso de aprendizaje. - Desarrollar la creatividad y la imaginación. - Utilizar la literatura como medio de expresión artística de la propia identidad personal y social. - Utilizar de modo adecuado y autorregulado las TIC como fuentes de información. 			
Nivel	1º / 2º ESO	Competencias clave	CCL, CPSAA, CC, SIE, CCEC
Competencias Específicas	4, 5, 8, 9	Descriptor Perfil de Salida	CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, CP2, CPSAA4, STEM1, STEM2, STEM4, CD1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2, CC3, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4.
Saberes Básicos	Bloques B y C	Criterios de evaluación	4.1, 4.2, 5.1, 5.2, 8.1, 8.2, 8.3, 9.1, 9.2.
Temporalización	10 sesiones (dos semanas en 1º / dos semanas y media en 2º) 1º trimestre	Espacios	Aula ordinaria / aula-materia
Materiales y recursos		Selección de canciones y obras artísticas, juego de mesa <i>Dixit</i> , textos modelo, fichas, pizarra electrónica.	
Procedimientos e instrumentos de evaluación		Observación directa / Cuaderno de observación Producciones del alumnado / Rúbricas	

Anexo II

Desarrollo de “Escritores de mapa”	
Inventio	Objetivo: Imaginar un cuento (elaboración de la fábula)
Dejar volar la imaginación SESIONES 1 y 2	Objetivos: estimular la imaginación y la creatividad, crear <i>storyline</i> Metodologías: Aprendizaje inductivo, por descubrimiento, ABJ Materiales y recursos: Selección de canciones y obras artísticas, juego <i>Dixit</i> , pizarra digital, selección de microrrelatos
1) ¿Qué ha pasado aquí? Lluvia de microhistorias a partir de canciones y obras artísticas.	Gran grupo – 15 minutos Actividad de motivación
2) Juégame una buena historia Juego <i>Dixit</i> , que implica elaborar pequeñas historias a partir de cartas ilustradas.	Pequeño grupo – 40 minutos Actividad de motivación
3) ¿Cómo acaba esto? ¿Cómo empezó esto? Invención de principios y finales para microrrelatos incompletos y puesta en común.	Trabajo autónomo y gran grupo – 40 minutos Tarea de motivación
4) La semilla de la historia Redacción del <i>storyline</i>	Trabajo autónomo – 15 minutos Actividad de síntesis
En busca de un protagonista SESIÓN 3	Objetivos: estimular la imaginación y la creatividad, crear personajes verosímiles. Metodologías: Aprendizaje activo Materiales y recursos: pizarra digital, fichas de personaje y esquema de línea del tiempo.
5) ¡Fichados! Fichas de personaje de los personajes principales.	Trabajo autónomo – 20 minutos Actividad de desarrollo
6) Tempus fugit Línea del tiempo del protagonista.	Trabajo autónomo – 20 minutos Actividad de desarrollo
7) ¡Identifíquese! Microfichas de personajes secundarios.	Trabajo autónomo – 15 minutos Actividad de desarrollo
¡Óyeme! SESIÓN 4	Objetivos: diferenciar distintos tipos de narrador y aplicarlos a una narración. Metodologías: Lección magistral, aprendizaje inductivo, aprendizaje activo Materiales y recursos: pizarra electrónica, selección de ejemplos.
8) La voz de los cuentos Breve lección magistral sustentada en ejemplos en la que se explican las diversas tipologías de narrador.	Gran grupo – 15 minutos Actividad de desarrollo
9) Varios puntos de vista El alumnado redacta una misma secuencia de su historia empleando tres narradores diferentes, a fin de elegir el mejor para su historia.	Trabajo autónomo – 40 minutos Tarea de desarrollo
Nos situamos... SESIÓN 5	Objetivos: elaborar el cronotopo de la historia y su eje cronológico Metodologías: Aprendizaje activo, aprendizaje por descubrimiento. Materiales y recursos: Ficha de datos, ordenador con conexión a Internet
10) ¿Ubicación real o inventada? Elaboración de una ficha con datos geográficos e históricos o invención de una ubicación espacio-temporal (realización de un dibujo del espacio principal).	Trabajo autónomo – 40 minutos Tarea de desarrollo
11) ¡A tiempo! Eje cronológico de la historia	Trabajo autónomo – 15 minutos Tarea de desarrollo
Empieza la acción SESIÓN 6	Objetivos: elaborar la estructura de la historia a partir de los modelos de estructura italiana y “viaje del héroe”. Metodologías: Lección magistral, aprendizaje inductivo, aprendizaje activo, ABP Materiales y recursos: Pizarra electrónica
12) Siempre la misma historia Lección magistral en la que se proporcionará al alumnado nociones básicas sobre teoría actancial, el “viaje del héroe” y se activarán los conocimientos previos sobre la estructura italiana.	Gran grupo – 20 minutos Actividad de desarrollo
13) El esqueleto de una buena historia El alumnado elaborará el esquema actancial y de la trama de su historia.	Trabajo autónomo – 35 minutos Actividad de desarrollo

Dispositio	Objetivo: planificar la narración
¿Cómo te lo cuento? SESIÓN 7	Objetivos: aplicar los principales mecanismos narrativos de alteración del orden de la historia en la elaboración de un cuento. Metodologías: Lección magistral, aprendizaje inductivo, aprendizaje activo. Materiales y recursos: Pizarra electrónica, selección de ejemplos
14) Fábula y relato Lección magistral sustentada en ejemplos sobre mecanismos narrativos que suponen la creación de un <i>ordo artificialis</i> .	Gran grupo – 20 minutos Actividad de desarrollo
15) Yo lo narro así Elaboración de una escaleta para la narración.	Trabajo autónomo – 35 minutos Actividad de desarrollo
Elocutio	Objetivo: textualizar el cuento
El oficio de escribir SESIONES 8, 9 y 10	Objetivo: redactar el cuento, revisarlo y corregir sus errores Metodología: Lección magistral, aprendizaje inductivo, aprendizaje activo Materiales y recursos: Pizarra electrónica, selección de ejemplos.
16) ¡Aviso a escritores! Lección magistral en la que se enumerarán, a través de ejemplos concretos, los errores más frecuentes en la redacción de un cuento y se proporcionarán directrices para su revisión y corrección.	Gran grupo – 20 minutos Actividad de desarrollo
17) ¡Manos al cuento! Redacción del cuento siguiendo las pautas del “mapa” elaborado previamente.	Trabajo autónomo – 55 minutos Actividad de síntesis
18) Rectificar es de sabios – Revisión estilística – Revisión gramatical y ortotipográfica	Trabajo autónomo – 20 minutos Actividad de autoevaluación

Anexo III

Rúbrica situación de aprendizaje “Escritores de mapa”					
Criterio de calificación	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
Elabora un <i>storyline</i> adecuado, verosímil, atractivo y original	El <i>storyline</i> no presenta una estructura adecuada.	El <i>storyline</i> es correcto pero no plantea una historia ni verosímil, ni atractiva ni original.	El <i>storyline</i> es correcto y plantea una historia verosímil, pero ni atractiva ni original.	El <i>storyline</i> es correcto y plantea una historia verosímil y atractiva, pero no demasiado original.	El <i>storyline</i> plantea una historia verosímil, original y muy atractiva.
Elabora fichas de personaje para protagonistas.	No elabora las fichas de personaje.	Los protagonistas son personajes planos.	Los protagonistas no son personajes redondos o no son verosímiles.	Los protagonistas son personajes redondos y verosímiles, pero resultan muy convencionales.	Los protagonistas son personajes redondos, verosímiles y originales.
Elabora una línea del tiempo para protagonistas.	No elabora una línea del tiempo.	Elabora una línea del tiempo incoherente o en la que no aparecen algunos de los hechos relevantes en la historia.	Elabora una línea del tiempo en la que aparecen todos los hechos relacionados con la historia, pero que contiene alguna pequeña incoherencia.	Elabora una línea del tiempo coherente, pero solo incluye hechos relacionados con la historia.	Elabora una línea del tiempo muy coherente y detallada, que abarca tanto los hechos de la historia como otros aspectos de la biografía del personaje.
Relata una secuencia desde tres puntos de vista.	No relata la secuencia o relata distintas secuencias. Comete más de dos errores graves en la narración.	El cambio de narrador hace que cometa uno o dos errores graves en la narración.	El cambio de narrador le induce a cometer errores leves en la narración.	Aunque el manejo del narrador es correcto, el cambio del punto de vista no modifica sustancialmente la narración.	Domina el punto de vista narrativo, de modo que el cambio de narrador transforma sustancialmente la narración.

Rúbrica situación de aprendizaje “Escritores de mapa”					
Criterio de calificación	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
Elabora una ficha con información sobre el tiempo externo de la historia y su ubicación espacial.	No recoge información sobre la ubicación espacio-temporal de su historia	Recoge información escasa sobre la ubicación espacio-temporal de su historia pero no usa fuentes de información.	Recoge información escasa sobre la ubicación espacio-temporal de su historia a partir de fuentes no fiables.	Recoge información abundante sobre la ubicación espacio-temporal de su historia pero emplea algunas fuentes no fiables.	Recoge información detallada y de fuentes fiables sobre la ubicación espacio-temporal de su historia.
Elabora un eje cronológico con el tiempo interno de la historia.	No elabora el eje cronológico o lo elabora con errores muy graves en la representación gráfica del tiempo o sin recoger varios de los sucesos principales de la historia.	Elabora un eje cronológico en el que falta alguno de los principales sucesos de la historia. Comete errores en la representación gráfica del tiempo.	Elabora un eje cronológico en el que aparecen los principales sucesos de la historia. Comete algunos errores en la representación gráfica del tiempo.	Elabora un eje cronológico con todos los sucesos de la historia. Comete algunos errores en la representación gráfica del tiempo.	Elabora un eje cronológico detallado de todos los sucesos de la historia. Usa adecuadamente las proporciones espaciales para representar el tiempo.
Elabora un esquema actancial	No identifica el protagonista, el objeto y el antagonista de una narración. No elabora el esquema actancial.	Identifica el protagonista, el objeto y el antagonista de una narración.	Distingue los actantes principales de una narración, pero presenta dificultades en relación con alguno de los siguientes: destinatador, destinatario, ayudante y oponente.	Distingue los actantes de una narración siempre y cuando estos se correspondan con un único personaje.	Distingue perfectamente a todos los actantes de una narración, aunque uno esté representado por varios personajes o sea una entidad abstracta.
Elabora un esquema de la trama de la narración.	No elabora un esquema de la trama.	Elabora un esquema de la trama muy elemental, teniendo en cuenta solo la estructura italiana.	Elabora un esquema de trama basado en la estructura italiana en el que introduce algunos elementos del “viaje del héroe”.	Elabora un esquema de la trama en el que tiene algunas dificultades para aplicar el esquema del viaje del héroe. Aplica perfectamente la estructura italiana.	Elabora un esquema de la trama identificando claramente los elementos del viaje del héroe y combinándolos con la estructura italiana.
Aplica su “mapa” del cuento en el proceso de redacción.	No hay relación entre el “mapa” y el cuento.	Recoge solo algunos de los elementos del “mapa”.	Sigue la planificación del “mapa”, aunque introduce modificaciones sustanciales.	Sigue la planificación del “mapa”, aunque introduce pequeñas modificaciones.	Su cuento es el resultado del proceso de planificación que se ha ido desarrollando a lo largo de la elaboración del “mapa”.
Elabora una narración verosímil, coherente, atractiva y original.	El cuento es totalmente incoherente o inverosímil.	El cuento tiene problemas graves de coherencia y verosimilitud.	El cuento tiene algunos errores de coherencia o verosimilitud o abusa de los lugares comunes.	El cuento es verosímil y coherente, pero cae en ciertos estereotipos y lugares comunes.	El cuento es verosímil, coherente, atractivo y original.
Maneja adecuadamente las tipologías textuales de la narración, la descripción y el diálogo para hacer avanzar la narración.	Se emplea únicamente la narración.	Se emplean diversas tipologías textuales, pero de forma muy tímida, priorizándose la narración.	Se emplean diversas tipologías textuales, pero el texto presenta problemas en el uso de los diálogos.	Se emplean diversas tipologías textuales, pero el texto presenta problemas en algunos diálogos.	Las diversas tipologías textuales se manejan con solvencia para conformar el cuento, utilizándose en las secuencias que lo requieren.

Rúbrica situación de aprendizaje “Escritores de mapa”					
Criterio de calificación	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
Posee cierta ambición estilística, con el uso de recursos literarios.	No se emplea ningún recurso literario.	Se emplean muy pocos recursos literarios y siempre muy estereotipados.	Las figuras literarias que se emplean son siempre lugares comunes.	Se abusa de las figuras literarias o muchas de las que se emplean resultan lugares comunes.	Se emplean con acierto y originalidad las figuras literarias, dando lugar a un texto estéticamente bello.
El registro empleado es adecuado.	El cuento se narra con un registro coloquial.	El cuento emplea un único registro que pretende ser formal, pero que presenta errores de adecuación.	El cuento emplea únicamente un registro formal.	El cuento presenta algunas variaciones de registro entre narrador y personajes, pero estos se expresan de modo poco verosímil.	El cuento presenta una variación adecuada de los registros, de modo que cada personaje posee su propia identidad lingüística.
Elabora un texto gramaticalmente correcto.	El cuento presenta cinco o más errores gramaticales muy graves.	El cuento presenta tres o cuatro incorrecciones gramaticales graves.	El cuento presenta una o dos incorrecciones gramaticales graves.	El cuento es correcto desde un punto de vista gramatical, pero presenta algunas incorrecciones gramaticales leves.	El cuento es correcto desde un punto de vista gramatical, pues se emplean con solvencia diversos mecanismos de cohesión, se hace un uso adecuado de la sintaxis y los recursos léxicos.
Elabora un texto ortotipográficamente correcto.	El cuento presenta más de tres faltas de ortografía y/o más de cinco errores de acentuación y puntuación.	El cuento presenta tres faltas de ortografía y/o entre tres y cinco errores de acentuación y puntuación.	El cuento presenta una o dos faltas de ortografía y/o más de tres errores de acentuación y puntuación.	El cuento presenta algunos errores de acentuación y puntuación.	El cuento no presenta errores ortotipográficos.
Revisa y corrige su cuento	El alumno no ha revisado ni corregido su texto.	El alumno ha realizado una única revisión de su texto y/o ha dejado más de cinco errores detectados sin corregir.	El alumno ha seguido todas las fases de revisión de su texto, pero no de modo exhaustivo, por lo que ha dejado entre tres y cinco detectados sin corregir.	El alumno ha seguido todas las fases de revisión de su texto, pero no de modo exhaustivo, por lo que ha dejado uno o dos errores detectados sin corregir.	El alumno ha seguido todas las fases de revisión de su texto de modo exhaustivo, atendiendo a las indicaciones del docente a lo largo del proceso de planificación y redacción del cuento.