



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

Proyecto de Innovación

Convocatoria 2020/2021

Nº de proyecto: 204

Escritura creativa para la creación de conocimiento en la materia de Literatura Hispanoamericana

Responsable del proyecto:

Jorge Ernesto Olivera Olivera

Facultad de Filología

Departamento Literaturas Hispánicas y Bibliografía

1. Objetivos propuestos en la presentación del proyecto

Los objetivos planteados en la presentación del proyecto se dividen en objetivos generales y objetivos específicos:

Objetivos generales:

- Mejorar en los alumnos del grado de Español: Lengua y Literatura la capacidad de lectura y comprensión de los aspectos instrumentales y temáticos de los textos.
- Incidir positivamente en la adquisición de los contenidos de la materia de Literatura Hispanoamericana.
- Modificar las formas de evaluación para visualizar los modos de elaboración y los mecanismos que constituyen un texto literario.

Objetivos específicos:

- Incidir en la reflexión sobre el modo de leer como un escritor para desarrollar la lectura crítica y la lectura creativa.
- Mejorar la capacidad de escritura y la adquisición de habilidades gramaticales.
- Incentivar el autoaprendizaje o enseñar a aprender.
- Desarrollar una práctica de innovación para fortalecer la evaluación formativa.

2. Objetivos alcanzados

Analizamos los objetivos alcanzados en dos apartados: en primer lugar, se hace el balance de los propuestos en el apartado anterior; en segundo lugar, mediante la pauta de medición establecida para este tipo de proyectos de innovación que en este caso sigue en líneas generales la propuesta por Rao y Weintraub (2013).

En términos generales la propuesta de innovación cumplió con los tres objetivos generales propuestos. En primer lugar, mejoramos la capacidad de lectura y comprensión de las obras y autores estudiados (ver Anexos). En segundo término, la introducción del proyecto y sus variables de acercamiento a los textos incidieron positivamente en la adquisición de los contenidos de las asignaturas, al proponer un eje diferente de abordaje de los textos. En tercer lugar, se modificaron las pautas de evaluación de las asignaturas en las que el proyecto fue aplicado.

En cuanto a los objetivos específicos, consideramos que se han logrado en la medida en que se establecieron pautas diferenciales de abordaje y que las mismas han sido valoradas positivamente por parte de los estudiantes (ver Anexos). En primer lugar, se varió el modo de leer para desarrollar una lectura crítica que ha sido señalada por los alumnos en sus respuestas, al indicar que el trabajo exige detenerse y leer con atención, enfocar una lectura más pausada para entender las particularidades de cada autor. En segundo lugar, este objetivo específico se vio potenciado al proponer la escritura como vía de reconocimiento de los recursos gramaticales de la lengua, no solo en la práctica del ejercicio sino en la comprensión de los recursos de cada autor. En tercer lugar, este proceso ha dado la posibilidad a los estudiantes de realizar un autoaprendizaje en la medida en que han tenido que poner en práctica estrategias de escritura para la adquisición de conocimiento; por lo tanto, consideramos lograda la finalidad del ejercicio en función de la respuesta obtenida (medida por el número de trabajos entregados, promedio de calificaciones obtenidas, respuestas a las preguntas planteadas). En última instancia, este proyecto buscaba fortalecer la evaluación formativa a través de una práctica de innovación, y también en ese sentido creemos haber logrado instalar una práctica a través del autoaprendizaje, otorgando herramientas para que este se

produzca. Por otro lado, desde la perspectiva docente, permite una práctica de evaluación formativa que se visualiza dentro del alumnado como una propuesta innovadora.

Según las respuestas recibidas a las preguntas formuladas por este proyecto, todos los alumnos aceptan que este tipo de acercamiento es motivador y que permite conocer los autores y los contenidos desde una perspectiva diferente, que no es usual en los estudios de filología y que, por tanto, creen necesario seguir llevando adelante. Aun los alumnos que han tenido más dificultad para desarrollar el ejercicio por su menor familiaridad con la escritura aceptan que gracias a la actividad han entrado en una dimensión del conocimiento diferente.

Si tomamos como referencia los vectores señalados por Rao y Weintraub (“How Innovative Is Your Company’s Culture?”, 2013) y que se dividen en dos grandes bloques: emocional y racional, podemos establecer en líneas generales las pautas de los logros obtenidos con este proyecto.

- Emocional

Valores: en las tres categorías establecidas (emprededuría, creatividad y aprendizaje) el proyecto ha sido positivo porque ha permitido trabajar en los tres niveles para desarrollar formas de aprendizaje innovadoras. Podemos mencionar a modo de ejemplo que los ejercicios propuestos permitían explorar formas de abordaje y orientaban el trabajo a la acción, desde una perspectiva imaginativa y autónoma. En cuanto al aprendizaje, la propuesta era lo suficientemente abierta como para generar curiosidad y experimentar con la escritura sin temor a fracasar. Lo importante no era que el ejercicio saliera bien sino que se experimentara con el hecho de hacerlo.

Conducta: tanto desde el punto de vista de los alumnos sobre los cuales se ha aplicado el proyecto, como desde el ámbito de los docentes, encontramos aspectos positivos en los tres rangos: impulso, compromiso y facilitación. La propuesta ha significado un reto para las dos partes porque han modificado una práctica anterior de trabajo. En relación a su aplicación en asignaturas diversas, ha permitido una fase de entrenamiento e iniciativa propia en cada caso. Ello ha hecho que el proyecto se tuviera que adaptar a las circunstancias de cada profesor y cada grupo.

Clima: en cuanto al clima (colaboración, confianza y simplicidad) se cumplen los tres ejes de revisión del proyecto: el trabajo llevado adelante ha sido en equipo, se ha aplicado a un sector de la comunidad educativa con éxito y ha sido diverso en su expresión. Se han establecido pautas comunes para dar coherencia a la intervención y finalmente el trabajo ha sido realizado mediante una toma de decisiones que permitiera simplificar el proceso en cada caso.

- Racional

Recursos: en cuanto a los tres vectores de los recursos (personas, sistemas y proyectos) la propuesta ha generado confianza en la aplicación del proyecto (tanto en docentes como en estudiantes) y ha permitido el impulso de una nueva forma de entender la evaluación dentro del área en la que se aplica. Si tomamos en cuenta los otros valores (sistemas y proyectos) la aplicación de la actividad entra dentro de lo razonable: fue incluida dentro de una dinámica ya establecida de funcionamiento de los cursos y de evaluación de las asignaturas mediante una selección de las pautas necesarias para su desarrollo. Con relación al tiempo y al dinero, han sido optimizados ya que se aplicó en los cursos en los que los participantes daban clases. En este sentido, el uso de plataformas como Moodle, Google Drive y Google Meet permitieron el

desarrollo de actividades de tutoría o la celebración de las dos conferencias que se insertaron en el marco de este proyecto.

Procesos: dentro de los tres vectores de este apartado (ideación, concreción y realización) podemos decir que se han generado dinámicas de trabajo en el equipo y procesos de evaluación como fruto de este proyecto que seguirán aplicándose en el siguiente año. Las reuniones del equipo han permitido un proceso de retroalimentación y de flexibilidad en las pautas de aplicación. En relación a los estudiantes, el proyecto permitió desarrollar procesos de aceptación del fracaso controlado, lo mismo que en el caso de los docentes: aunque la experiencia es positiva no deja de ser necesario realizar ajustes en la misma.

Resultados: a nivel de resultados (externos, corporativos, individuales), creemos que este proyecto ha fructífero en toda su esfera de aplicación, ya sean los estudiantes a los que fue dirigido como los docentes que participaron del mismo. En cuanto a lo corporativo, ha establecido la posibilidad de una dinámica nueva de evaluación dentro del área en la cual se aplicó. En términos generales existe un alto grado de satisfacción por la aplicación del proyecto.

3. Metodología empleada en el proyecto

Desde el ámbito de la innovación se trabajó el desarrollo de una práctica de escritura creativa con la finalidad de desarrollar estrategias cognitivas y sensoriales de acercamiento a los textos. Desde el punto de vista pedagógico, se insertó una modalidad diferente de estudio de los textos y, por consiguiente, una forma novedosa de evaluación formativa a partir de la práctica de la escritura creativa.

El proyecto abarca dos áreas: la discente y la docente. En el caso de los estudiantes, el proyecto está dirigido al desarrollo de la competencia de aprender a aprender. En el caso de los profesores, en la potenciación de procesos de evaluación formativa basados en la escritura, a través del uso de mecanismos de trabajo por proyectos, ya que esta modalidad “garantiza que el trabajo en el aula se realice de forma que integre los diferentes estilos de aprendizaje, los antecedentes culturales y el potencial lingüístico del estudiante” (Núñez Delgado y Santamarina Sancho 2015: 15) y que a su vez permite “planificar la asignatura mediante instrumentos que orienten y faciliten el trabajo tanto de profesores como de los alumnos” (Gregorio Cano y Casas Agudo 2014: 426).

De acuerdo con los planteamientos, cada profesor del proyecto dedicó al menos dos sesiones de su docencia en una determinada asignatura a presentar la actividad y las claves y estrategias de escritura de un autor o contenido del programa; a raíz de ellas, cada estudiante realizó posteriormente una tarea de escritura creativa de acuerdo con las pautas establecidas. La actividad supuso un porcentaje de entre un 10% y un 15% de la evaluación final de la asignatura.

El proyecto abarcó: 1) la metodología de trabajo en la clase, 2) la evaluación de los estudiantes, y 3) la medición ulterior de resultados. A continuación se detalla el plan de trabajo dividido en las dos fases de aplicación:

1. Fase de contenidos docentes (octubre 2020- mayo 2021)

Consistió en las siguientes etapas:

- Presentación de la actividad a los alumnos.
- Exposición de las claves y estrategias de escritura de un autor o contenido del programa.

- Propuesta de escritura creativa tutorizada (breve ejercicio de escritura a la manera del escritor estudiado en la sesión previa).
- Encuesta a la finalización de la actividad.

A fin de reforzar los contenidos de esta fase, se invitó a un escritor hispanoamericano por cada semestre: Clara Obligado en enero de 2021 como culminación del primero, y Alejandro Zambra en el mes de mayo para cerrar el segundo. Ambas sesiones, enfocadas en el proceso de escritura de cada uno de ellos y efectuadas en modalidad telemática, se plantearon como una actividad abierta para todos los estudiantes de la facultad que desearon asistir: hubo un nutrido público.

2. Fase de Evaluación de resultados (junio 2021)

En el mes de junio de 2021 el equipo del proyecto se reunió para elaborar y poner en común una evaluación de los resultados mediante una presentación de los logros conseguidos. Para ello, se utilizaron unas pautas de observación y un análisis de contenido de tipo cualitativo que permitieron la “medición” de los alcances del proyecto. A esto se sumaron las encuestas de satisfacción realizadas en la última etapa de la fase anterior.

4. Recursos humanos

Los recursos humanos sobre los que se ha aplicado el proyecto son los alumnos del grado de Lengua y Literatura de la Facultad de Filología, y los participantes son los profesores integrantes del Departamento de Literaturas Hispánicas y Bibliografía. Entre los profesores participantes se encuentran Jorge Olivera, Niall Binns, Esperanza López Parada, Jesús Cano Reyes y Raquel Taranilla (integrante del Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura); participaron también del proyecto la estudiante Laura Martínez y el administrativo Carlos Sánchez Martín.

Los grupos implicados en el proyecto de innovación se han segmentado según las asignaturas en las cuales los profesores implicados del proyecto han impartido clases durante el curso. Las asignaturas previstas como parte de la implementación del proyecto se dictan en segundo, tercero y cuarto curso, dado que no hay asignaturas de la materia de literatura hispanoamericana durante el primer curso. A continuación se detallan los profesores y asignaturas que han formado parte del proyecto:

Niall Binns:

- Poesía Hispanoamericana del Siglo XX (optativa del Grado de Español: Lengua y literatura, 3º y 4º). Primer cuatrimestre.

Esperanza López Parada:

- Crítica literaria y nuevas interpretaciones del texto (optativa del Máster de Literatura Hispanoamericana). Segundo cuatrimestre.

Jesús Cano:

- Novela hispanoamericana del siglo XX (optativa del Grado de Español: Lengua y literatura, 3º y 4º). Primer cuatrimestre.

Jorge Olivera:

- Literatura Hispanoamericana: De la Vanguardia a nuestros días (obligatoria del Grado de Español: Lengua y literatura, 4º). Primer cuatrimestre.
- Literatura Hispanoamericana: Del Romanticismo al Regionalismo (obligatoria del Grado de Español: Lengua y literatura, 3º). Primer cuatrimestre.

- Literatura Hispanoamericana: Del Descubrimiento a la Independencia (obligatoria del Grado de Español: Lengua y literatura, 2º). Segundo cuatrimestre.

Laura María Martínez:

- Novela hispanoamericana del siglo XX (optativa del Grado de Español: Lengua y literatura, 3º y 4º). Primer cuatrimestre.
- Colaboración con la planificación de las actividades y acciones del proyecto.

Carlos Sánchez:

- Apoyo en la disposición de los recursos materiales para el desarrollo de las acciones del proyecto.

5. Desarrollo de las actividades

El proyecto de innovación se implementó en seis asignaturas distintas, adaptándose en su desarrollo a las particularidades de cada una: “Poesía hispanoamericana del siglo XX” (Niall Binns), “Crítica literaria y nuevas Interpretaciones del texto” (Esperanza López Parada), “Novela hispanoamericana del siglo XX” (Jesús Cano Reyes), “Literatura Hispanoamericana: De la Vanguardia a nuestros días”, “Literatura Hispanoamericana: Del Romanticismo al Regionalismo” y “Literatura Hispanoamericana: Del descubrimiento a la Independencia” (Jorge Olivera). Esta capacidad de adaptación da buena cuenta del que creemos que es uno de los puntos fuertes del proyecto: su versatilidad para introducirse en la singularidad de las diferentes materias.

Si bien a continuación se detalla el desarrollo específico del proyecto en cada una de las asignaturas, todas partían de una pauta común: (i) tenían que dedicar dos clases a explicar teóricamente el ejercicio, (ii) el mismo comprendería entre el 10% y el 15% de la nota final, (iii) los alumnos tenían que hacer un comentario filológico del texto escrito (500 palabras) y responder a una pregunta doble (300 palabras): “¿En qué sentido este ejercicio de escritura contribuye a una lectura crítica de los autores del curso? ¿De qué manera sirve la escritura para leer bien / mejor?”.

“Poesía hispanoamericana del siglo XX”

La evaluación de la asignatura se organizó de la siguiente manera: (i) Examen final (35%); (ii) Asistencia y participación (15%); (iii) Creación de una antología de poesía hispanoamericana sobre un tema específico, con los poemas de al menos veinte autores transcritos a mano y con una introducción de tres mil palabras (35%) ; (iv) Trabajo de Escritura Creativa (15%).

El trabajo se planteó en el programa de la siguiente manera:

Escritura creativa y creación de conocimiento. En las clases del 2 y 9 de diciembre, se estudiará la utilización del montaje en diversos textos poéticos (entre ellos, “La ceiba” de Pablo Antonio Cuadra, “Economía de Tahuantinsuyu” de Ernesto Cardenal y “Dactilógrafo” de Mario Benedetti). *A partir de estas clases, cada alumno debe emplear el montaje para escribir un poema dedicado a una especie de animal (min. 20 versos, máx. 200). Acompañarán el poema una reflexión crítica sobre lo escrito (500 palabras), y una respuesta a las preguntas modelo.*

Fecha de entrega: el trabajo debe ser subido al Campus Virtual antes del 12 de enero. (15%)

En el proceso de organización de las dos sesiones dedicadas a este trabajo, se tuvo la sensación de que era innecesario y hasta contraproducente pedir que el poema solicitado fuese “dedicado a una especie de animal”, así que se explicó a los alumnos que tendrían libertad para escoger el tema.

Durante los días 2 y 9 de diciembre (la segunda de estas sesiones fue presencial), se presentó un extenso powerpoint, titulado “Poesía, *collage* y montaje”. Entregaron 24 trabajos, entre los que cabría destacar un muy logrado trabajo de montaje, titulado “El equus asinus y nosotros”, que junta el comienzo de *Platero y yo* con un informe del gobierno español sobre el peligro de extinción de la raza de burro zamorano-leonés y un poema impresionante, “Madrid celeste”, que emplea el método del montaje de *The Waste Land* (citas, notas a pie de página, etc.) para hablar de Madrid en tiempos de pandemia.

“Crítica literaria y nuevas interpretaciones del texto”

El modelo se adoptó a las condiciones y competencias a adquirir en la asignatura. En concreto, se propuso al alumnado el comentario de un texto único, establecido de antemano y común a todos los participantes, siguiendo las fórmulas y características epistémicas de diferentes escuelas críticas. La actividad, que recibía el nombre de “Comentar con plantilla”, se presentaba del modo siguiente:

COMENTAR CON PLANTILLA:

Las escuelas críticas pretenden, en su versión mejor intencionada y moderna, hallar el método de cuya aplicación devenga la comprensión correcta del texto literario. A partir del velo escéptico de la posmodernidad, un texto no tendrá nunca interpretaciones únicas, equivocadas o prohibidas; lo que equivale a decir que cualquier comprensión del texto –incluida aquella que lo manipula, equivoca o *malinterpreta*– cabe dentro de la polisemia anárquica de la visión descreída y posmoderna.

1. Actuando todavía como inocentes lectores modernos que creen en la utilidad del aparato analítico, se comentarán el texto de creación proporcionado, de acuerdo cada vez con una o varias corrientes críticas asignadas.
2. Se puede proceder aplicando, si se prefiere, no tanto escuelas, como *conceptos-llave*, instrumentos cuya rentabilidad operativa les ha convertido en representativos de un modo de trabajo *americano*: así, se buscarán los rasgos barrocos, real-maravillosos, periféricos, alegóricos, transculturados, heterogéneos, híbridos, etc. del fragmento elegido.

Se presentaron comentarios de las características siguientes: (i) comentario desde la crítica estilística, (ii) comentario formalista, (iii) comentario desde la sociocrítica (en particular sobre las líneas directrices que ensayaron en Argentina el grupo Contorno), (iv) comentario desde el marxismo, (v) comentario desde el feminismo, (vi) comentario desde la deconstrucción, (vii) comentario aplicando el concepto de transculturación, (viii) comentario aplicando el concepto de heterogeneidad que, por contraste con lo anterior, niega cualquier síntesis armonizadora en la situación narrada, (ix) comentario buscando las marcas de la posmodernidad, (x) comentario desde los estudios poscoloniales, y (xi) comentario desde los estudios subalternos.

“Novela hispanoamericana del siglo XX”

La evaluación de la asignatura se articuló con los siguientes porcentajes: Participación en clase: 30%, Examen: 40%; Cuaderno de lecturas y escritura creativa: 30%. Este último trabajo consistió en la realización de una reseña de una página por cada una de las novelas leídas durante el curso, tomando como punto de partida uno de los enfoques

propuestos –que no se podían repetir–: un íncipit memorable, el tiempo, el estilo, un narrador tramposo... Dentro de este cuaderno de lecturas, el ejercicio de escritura creativa se planteó de la siguiente manera:

En correspondencia con la lectura 10 (el orden y la elección son totalmente libres), el cuaderno se completará con un ejercicio de escritura creativa que tome como modelo a uno de los autores leídos en el curso. Consistirá en escribir “a la manera de” uno de ellos, mimetizando sus estrategias formales para elaborar un texto personal que sin embargo parezca compuesto por ese autor.

A lo largo de la discusión de las lecturas durante el curso, el profesor fue poniendo el énfasis en los procedimientos de escritura de cada uno de los textos: la construcción de la ambigüedad en *La última niebla* de María Luisa Bombal, el examen en detalle del narrador proteico de Mario Vargas Llosa en *Los cachorros* –cómo funciona y qué utilidad puede tener–, el diálogo de Manuel Puig en *Cae la noche tropical*, el entrelazamiento de distintas líneas narrativas en un mismo párrafo en *Nefando* de Mónica Ojeda... Además, la sesión del 22 de diciembre fue dedicada a explicar en detalle las motivaciones del ejercicio de escritura creativa, a ofrecer posibles ideas y ejemplos; en definitiva, a *motivar* a los estudiantes al respecto.

Se recibieron en total 23 “Cuadernos de lectura y escritura creativa”, de entre los que cabe destacar algunos ejemplos: Un texto muy logrado a la manera de *Nefando* en el que una actriz ensaya el personaje shakesperiano de Julieta y se obsesiona con él hasta desaparecer; formalmente se imbrican la narración y la conciencia del personaje; un relato de atmósfera difusa y onírica a partir de *La última niebla* pero a través del calor y no la niebla, trasladado a la España rural; un texto, a la manera de *Varamo*, construido a partir de reflexiones intrascendentes sobre el ordenamiento de los calcetines, digresiones, metaliterario y con un humor muy particular.

“Literatura Hispanoamericana: De la Vanguardia a nuestros días”

“Literatura Hispanoamericana: Del Romanticismo al Regionalismo”

En las asignaturas troncales dictadas en los cursos de tercero y cuarto del grado la actividad de escritura creativa se implementó de acuerdo al siguiente esquema: Examen final (50%), trabajo de lectura y presentación en clase (20%), trabajo de escritura creativa (15%), participación en clase (15%). La pauta del ejercicio de escritura común a las dos asignaturas de 3º y 4º curso fue la siguiente:

Trabajo de escritura (15 %): Realización de un trabajo de escritura creativa y personal donde se sigan los rasgos y el estilo de alguna de las obras de los autores estudiados durante el curso. Dicho trabajo debe seguir los siguientes lineamientos: Escribir un texto breve siguiendo a un autor, tema o recurso utilizado. Un comentario filológico sobre el ejercicio realizado (500 palabras). Una respuesta personal a las dos preguntas modelo de reflexión sobre la experiencia):

El grupo en el que tuvo mayor aceptación la experiencia fue en el curso de cuarto, durante el desarrollo del tema Vanguardias. Los alumnos visualizaron una aplicación más inmediata y fácil del proceso de escritura. Se enviaron 28 trabajos de los 33 alumnos matriculados, entre los que cabría destacar una revisión de escritura vanguardista a la manera de Vicente Huidobro (sobre todo en *Altazor* y *Ecuatorial*) y las revisiones de las narrativas fantásticas al modo de Julio Cortázar. En el caso del tercer

curso sobre literatura del siglo XIX la experiencia pareció tener al comienzo un poco de reticencia por parte del alumnado aunque finalmente se cumplió con la solicitud. Se recibieron 17 trabajos de un total de 23 alumnos matriculados, entre los que habría que destacar las revisiones de escritura de Horacio Quiroga, las revisiones de cuentos románticos al modo de Juana Manuela Gorriti y diferentes versiones de poesía femenina del Modernismo (al estilo de Delmira Agustini o Gabriela Mistral...).

“Literatura Hispanoamericana: Del descubrimiento a la Independencia”

En el caso de la asignatura *Literatura Hispanoamericana: Del Descubrimiento a la Independencia* (de segundo curso) la experiencia de escritura estuvo asociada a tres actividades que se desarrollaron durante el curso (un trabajo de escritura sobre Crónicas de Indias, un trabajo de reescritura de un fragmento de *La Araucana* de Ercilla y la elaboración de una reseña sobre textos de la Independencia americana). Aunque los porcentajes de cada actividad variaban según el grado de dificultad, el trabajo de escritura se planteó como una parte de la actividad concreta a desarrollar dentro del proceso de evaluación total. Las actividades (cuatro en total aunque solo tres formaron parte de la propuesta) eran el 60% de la evaluación global (luego había un trabajo comparativo que valía el 40%). Dentro de cada actividad había un ejercicio de escritura creativa y uno de reflexión filológica, similar a los anteriores. Se entregaron 34 trabajos de 39 alumnos matriculados.

6. Anexos

Se transcriben a continuación algunas valoraciones de los alumnos sobre los ejercicios de escritura creativa:

“El ejercicio me pareció muy interesante y creo que ayuda a despertar ciertos mecanismos y a entender las herramientas prácticas que nos pueden aportar cada escuela crítica. Te obliga a entender la escuela crítica elegida con mucha precisión para poder aplicar la teoría al texto. Además, permite darse cuenta de la multiplicidad de posturas críticas que podemos adoptar en un mismo texto. Creo que tendríamos que hacerlo más de una vez, y para cada escuela crítica, en textos diferentes, para que desarrollemos realmente estos mecanismos y que se vuelva muy natural y sencillo, para cualquier análisis de texto.”

“En mi opinión, este ejercicio es de gran ayuda de cara a ver la aplicabilidad de una escuela de un modo estricto a un mismo texto. Nos ha permitido encontrar de forma práctica determinadas conexiones.”

“Personalmente considero bastante útil esta actividad porque permite estudiar el texto desde los planteamientos de distintas escuelas críticas y, por ello, profundizar en él. Intentar aplicar las ideas de estas escuelas a los textos me parece la mejor manera de aprender a usarlas. Además, evidencia cómo algunas de las mismas son insuficientes para analizarlo en todos sus aspectos (como lo eran las inmanentistas) o aplican un sesgo ideológico muy marcado. “

“Creo que el hecho de escribir un texto, ya sea en verso o en prosa, sí que puede ser útil para leer mejor, ya que la lectura es un proceso más superficial y automático, pasas los ojos por encima de unas palabras que son ajenas a ti. Sin embargo, cuando escribes, creo que la atención que le prestas a las palabras es mayor, y es una actividad más reflexiva. La lectura sería algo así como correr y ver el paisaje borroso, y la escritura pasear y deleitarse con las imágenes.”

“Con el montaje se trabajan con distintos textos (se mezclan, se toman elementos de otros autores, buscas conexiones de forma y fondo, etc.) y esto hace que se sienta como un juego. Este aspecto lúdico nos reconcilia con los textos. Cuando tenemos tantas lecturas de diversos tipos y épocas en la universidad, a veces se hace cuesta arriba el acto de leer y aunque se comprende la necesidad de conocer todos los textos porque también eso nos ayuda a apreciar, a analizar y entender la tradición literaria, sí se pierde el norte en cuanto al disfrute de la lectura y se ve algo desdibujada la ilusión con la que comienzas el grado. El escribir así (sin preocuparse del resultado) hace que sea algo recreativo y te reencuentres con las letras en un estado más puro, sin tantos preceptos, normas y pautas.”

“En ocasiones es difícil dejar de buscar una explicación lógica a todo lo que leemos, porque el ser humano se ha educado, al fin de al cabo, en la lógica (no siempre, pero bueno). Personalmente, a mí me ha ayudado [el ejercicio de escritura creativa] porque he empatizado con el escritor; he sido yo, una estudiante, la que ha tenido que escribir un poema con unas pautas imitando las técnicas de un movimiento, lo cual me ha hecho entender mejor los poemas de los autores y también el propio movimiento. Me parece curioso cómo es posible crear algo bonito y expresivo de la amalgama de muchos fragmentos inconexos”.

“Leer nos despierta interés y admiración, y estos crecen con el análisis minucioso. Nos preguntamos, entonces, desde la tarea crítica, qué mecanismos formales, diseño, *dispositio* se han seguido en esa obra impactante, deleitable o experimentadora. La desmenuzamos y podemos releerla, incrementando el

disfrute con el entendimiento. Pero, justamente, al interpretar la obra, la reescribimos. Llenamos en nuestra mente sus vacíos y recomponemos aquellas ambigüedades, rincones secretos o, según la terminología de Javier Cercas, sus “puntos ciegos”. Buscamos sentidos a lo que la novela no aclara. Cuando escribimos al modo de un autor, culminamos, por tanto, el procedimiento de lectura activa, crítica, cerrando el círculo de la comunicación artística. Y entonces leemos mejor”.

“Escribir sirve para leer mejor en todo, y para mucho más. Sirve para comprender el mensaje que otras personas nos transmiten; sirve para buscar más significados en distintas palabras; sirve para imaginar nuevas situaciones; sirve para apreciar los sentimientos propios y también los de los demás; sirve para expresarnos mejor, tanto de forma oral como escrita”.

“La realización de este ejercicio nos acerca más a la literatura, no solo a meros rasgos, características o datos vitales del autor en cuestión. A lo largo de la carrera, es algo que se ha olvidado y realmente es una pena, pues al fin y al cabo es irónico estudiar con tanto ahínco la literatura, pero nunca ejercer sobre ello”.

“Nunca he escrito nada y el hecho de ponerme a ello ha supuesto que tenga que estar durante varios minutos pensando qué expresiones o qué palabras poner en cada lugar y que queden correctamente. Sin duda seguiré intentando escribir algo para mejorar mi lectura ya que esta se resiente cuando una oración es demasiado larga y tengo que leérmelo tres o más veces e incluso tomar un papel y apuntarlo para poder llegar a entender lo que me quiere contar”.

“La escritura, por tanto, permite que los alumnos se fijen en el texto original y que extraigan las características fundamentales que luego tienen que incluir en su texto. Mejor dicho, la escritura implica leer bien porque los obliga a reflexionar sobre características que a lo mejor podían pasar desapercibidas y que luego van a interiorizar completamente a través del ejercicio creativo”.

“En definitiva, te hace degustar más la literatura, y creo que es algo muy necesario para nuestra formación filológica, pues te ayuda a abarcar mejor muchos aspectos literarios e incluso lingüísticos. Por esto, considero que este tipo de ejercicios deberían de tener cierto protagonismo en nuestras asignaturas, especialmente para los que queremos enfocarnos más en la literatura”.