

## La escritura creativa como modelo de interactividad y motivación lectora<sup>1,2</sup>

### Creative Writing as a Model for Interactivity and Reader Motivation

JOSEP MARÍA RODRÍGUEZ CABRERA

Universitat de Lleida

SERGIO ARLANDIS LÓPEZ

Universitat de València

España

josepmrodriguez@hotmail.com

sergio.arlandis@uv.es

(Recibido: 21-03-2023;

aceptado: 24-05-2023)

Resumen. Este artículo plantea la necesidad de ajustar todo proceso de enseñanza/aprendizaje –independientemente del nivel formativo, pues no solo cabe entender la educación desde un punto de vista horizontal o transversal, sino, al mismo tiempo, desde una relación de verticalidad– a los nuevos modos de lectura y de consumo de la información por parte del actual estudiantado. El impacto de la tecnología digital, la omnipresencia de la telefonía móvil o las casi dos horas de consumo diario de redes sociales de media en España (WeAreSocial, 2022) son parte importante de esta mutación, cuyos síntomas o efectos se evidencian en una escasa comprensión lectora derivada de su «atención flotante» (Bernabeu y Goldtein, 2008) y de su pensamiento superficial (Carr, 2011), en contraste con el tradicional y gutenberiano pensamiento lineal. También, en una querencia por todo lo interactivo. ¿Cómo responder, entonces, a estos cambios desde la educación literaria y desde las distintas competencias clave de la LOMLOE? Una de las posibilidades que planteamos y desarrollamos

aquí es el uso de la escritura creativa. Es especial, de las formas literarias de lo breve, porque estas se ajustan mejor al nuevo retrato robot de nuestro alumnado.

Palabras clave: *taller de escritura; escritura creativa; lectura digital; educación literaria; haiku.*

Abstract. This article raises the need to adjust any teaching/learning process – regardless of educational level, since it is not only possible to understand education from a horizontal or transversal point of view, but, at the same time, from a vertical relationship – to the new modes of reading and consuming information by the current student body. The impact of digital technology, the omnipresence of mobile media or the almost two hours on average in Spain of daily consumption of social networks (WeAreSocial, 2022) are an important part of this change, whose symptoms or effects are evident in poor reader comprehension derived from this «floating attention» (Bernabeu and Goldtein,

<sup>1</sup> Para citar este artículo: Rodríguez Cabrera, Josep María y Arlandis López, Sergio (2023). La escritura creativa como modelo de interactividad y motivación lectora. *Álabe* 28. DOI: 10.25115/alabe28.9207

<sup>2</sup> El presente trabajo está plenamente vinculado a la investigación dentro de la Educación Literaria y su implementación en el aula, derivada de la tesis doctoral de Josep María Rodríguez Cabrera, titulada *El haiku y su funcionalidad docente en el aula*, en la Universitat de València, defendida en 2022 y bajo la dirección de Sergio Arlandis y Josep Ballester. Además, buena parte de estas conclusiones quedan enmarcadas dentro de la línea de trabajo e investigación realizada por el grupo de Investigación ELCIS (Educación Literaria, Cultura y Sociedad) del que formamos parte activamente.

2008) and superficial thinking (Carr, 2011), in contrast to the traditional and Gutenbergian linear thinking. Also, for a preference that everything be interactive. How to respond, then, to these changes from the standpoint of literary education and the different key competencies of LOMLOE? One possibility,

which we propose and develop here, is the use of creative writing. It is special, of the brief literary forms, because it is better suited to the new composite of our students.

Keywords: *writing workshop; creative writing; digital reading; literary education; haiku.*

## 1. Introducción: Efecto en cadena

En un artículo publicado en 1850, Frédéric Bastiat señaló que todo hecho o hábito suele provocar una serie de efectos: «Solo el primero de estos efectos es inmediato; se manifiesta simultáneamente con su causa: se le ve. Los demás efectos se desenvuelven sucesivamente: no se les ve» (1860: 29). A lo sumo, añade, pueden predecirse. Pues bien, tras el cine, la televisión y el ordenador, la irrupción de la telefonía con conexión a internet a finales del siglo XX conllevó, y sigue conllevando, una serie de efectos que «han transformado radicalmente los hábitos de la población, fijando patrones de comportamiento que afectan a los modos de consumo de la información en general y de la lectura en particular» (Gómez Díaz et al., 2016: 16).

Poco importa si estamos sentados cómodamente en el sofá de nuestra casa o tomando un café en el bar de la esquina o en un vagón de metro en hora punta. Si tenemos conexión a internet, la tecnología nos va a permitir escuchar música, acceder a las noticias del día, domiciliar una factura, comprar indistintamente en un supermercado o en una zapatería, hacer planes para el fin de semana... o leer una novela.

La aparición del libro de bolsillo a mediados de los sesenta ya supuso una revolución entre los lectores españoles (Rivalan Guégo, 2015), pues su menor coste y su formato más manejable y ligero, en comparación con las ediciones en tapa dura, fomentaban el consumo y favorecían la movilidad. Siguiendo esta línea evolutiva, algunas décadas después, el dispositivo *e-reader* significó el desnudo integral del libro como objeto –se cambia de continente, pero no de contenido– y pasó a entenderse como un servicio o incluso un sistema (Alonso Arévalo y Cordon García, 2015); toda vez que representaba un paso más en cuanto a movilidad: gracias a un único artilugio prácticamente podíamos transportar una biblioteca entera.

Y llegamos así a la cuarta pantalla, que añade una nueva y trascendente particularidad: su integración en nuestra rutina diaria. En cierto modo, el libro de bolsillo o el *e-reader* son como los paraguas, solo los utilizamos cuando nos conviene. Y hay que recordar meterlos en nuestra mochila o bolso, expresamente. En cambio, el teléfono móvil se asemeja a las llaves: siempre salimos de casa con ellos. Un gesto habitual, cotidiano, que cada día realizamos millones y millones de personas; pues según el informe Digital 2022 (WeAreSocial, 2022), el 96'6% de la población mundial de entre 16 y 64 años dispone de un teléfono móvil. No es de extrañar, en consecuencia, que la editora Judith Curr

afirmara ya en 2015 que «el futuro de la lectura digital está en el teléfono» (Gómez Díaz et al., 2016: 60).

Los beneficios de la ligereza –según Gilles Lipovetsky (2016) este rasgo define el presente de las sociedades occidentales– y de la multifuncionalidad de la cuarta pantalla son evidentes. Ahora bien, ¿de qué forma está afectando este contexto digitalizado a las prácticas de lectura y cuáles son sus implicaciones y efectos en cadena?

## 2. Lector digital, lector superficial

En la actualidad, los niños y niñas nacen a un mundo donde el impacto digital es constante. Catherine Steiner-Adair y Teresa H. Barker (2013) remarcan su carácter invasivo, omnipresente y adictivo. Las pantallas son un reclamo demasiado potente, de ahí que, ya a comienzos de siglo, Mark Prensky (2001) señalase la existencia de un nuevo modelo de lectores –bajo la afortunada expresión de «nativos digitales»– con tendencia a la multitarea o procesamiento en paralelo. Tendencia que se ha visto favorecida por esa interoperatividad tecnológica a la que ya hemos hecho referencia anteriormente y que permite tener varias pantallas abiertas a la vez.

Durante siglos, muchos han sido los autores que han dejado testimonio escrito de cuánto les disgustaba que alguien –no importaba quién– interrumpiera su lectura. Sirvan de ejemplo las siguiente palabras de sor Juana Inés de la Cruz:

estar yo leyendo y antojárseles en la celda vecina tocar y cantar; estar yo estudiando y pelear dos criadas y venirme a constituir juez de su pendencia; estar yo escribiendo y venir una amiga a visitarme, haciéndome muy mala obra con muy buena voluntad [...] Y esto es continuamente, porque los ratos que destino a mi estudio son los que [...] les sobran a las otras personas para venirme a estorbar (González Boixo, 1996: 21).

Pues bien, a diferencia de lo que le sucedía a sor Juana Inés, la discontinuidad en las prácticas letradas, entre los lectores actuales, acostumbra a ser voluntaria. Continua y voluntaria. Frente al bombardeo de fugaces incentivos sensoriales –que Nicholas Carr ha tildado de «cacofonía de estímulos» (2011: 116)–, los nuevos lectores saltan de una actividad a otra por gusto, en lo que acaba resultando «una suerte de lectura Frankenstein» (Molina, 2010: 30). De ahí que Natalia Bernabeu Morón y Andy Goldstein consideren como rasgo característico de estos nuevos lectores su –nada que ver con Freud– «atención flotante» (2008: 22). Qué profético ha resultado, visto con perspectiva, el título de aquel ensayo publicado en 1980 por Anthony Smith: *Goodbye Gutenberg*.

No podemos pasar por alto que estos procesos cognitivos –del tradicional y guttenbergiano «enfoque profundo» (Entwistle: 1988) a una atención horizontal, expansiva y discontinua– guardan relación con el chequeo de los actuales paradigmas culturales desde conceptos como los de «ligereza» (Lipovetsky, 2016), «superficialidad» (Carr, 2011) o, incluso, «aceleración» (Concheiro, 2016). De hecho, Prensky (2004) ya escribe sobre la preferencia de los nativos digitales a los mensajes cortos, a la información rápida, por-

que les cuesta centrar la atención de forma sostenida y constante. Nativos digitales, no lo olvidemos, que conforman nuestro alumnado de hoy. Y cuya forma de acercarse al texto literario es, insistimos, mucho menos compleja (Yubero, Sánchez-García y Larrañaga, 2020: 233).

En *La psicología de la inteligencia* (1947/1983), Jean Piaget desarrolla y reflexiona acerca de la noción del profesor como agente mediador entre el sujeto que aprende y la sociedad. Parece evidente que la enseñanza académica no puede mantenerse ajena a esta última. Y más aún si tenemos en cuenta el momento actual de revolución en los soportes y en los formas de lectura (Chartier, 2000). Desde el ámbito de la didáctica lo apunta también Victoria Camps: la preocupación por la tecnología debe entrar en el aula (2022: 9).

Pero el debate es más antiguo de lo que parece. En un breve ensayo sobre *Las técnicas audiovisuales* (1963), Célestin Freinet –curiosamente, él y Gianni Rodari fueron los primeros en llevar el taller de escritura creativa al aula– ya reflexionaba sobre los efectos de la televisión o de la fotografía sobre el alumnado de la época: «Si se quiere preparar al niño para su papel de hombre en la sociedad de mañana, la educación tiene que tener en cuenta estas transformaciones decisivas e irreversibles» (1976: 21).

Coincidimos: la escuela debe adaptarse a las nuevas prácticas lectoras. Usuarios de redes sociales acostumbrados a la interactividad, cibernautas curtidos en la cacofonía de estímulos breves y constantes, nativos digitales que prefieren una comunicación rápida y concisa a la manera de un mensaje de *WhatsApp*... De hecho, este último aspecto ha empezado a tenerse en cuenta, incluso, por la industria editorial, lo que ya de por sí es indicativo de su relevancia. Por ejemplo, la colección Endebate del grupo Penguin/Random House solo publica ensayos breves –de alrededor de diez mil palabras– y exclusivamente en formato digital. Y qué decir de Koobers: una aplicación que desde 2015 ofrece a sus suscriptores resúmenes para leer o escuchar –en veinte minutos– de obras de no ficción, especialmente ensayos, aunque también hay *koobs* de conferencias y documentales. Un ahorro de tiempo considerable desde el punto de vista académico, escolar. No hay duda ¿Pero dónde queda ese placer y ese deseo por la lectura que reflejan testimonios como el de sor Juana Inés de la Cruz?

Uno de los principales ejes de actuación de la Didáctica de la Lengua y la Literatura tiene por objeto que nuestro alumnado desarrolle un hábito de lectura estable, autónomo y permanente. Si bien no podemos olvidar que «el verbo leer no soporta el imperativo» (Pennac, 1993: 11). Una concepción de la lectura como experiencia no pasiva que viene de Roman Ingarden y de Wolfgang Iser, y sobre la que incide y matiza Ramón Besora: «Leer no debe ser nunca una imposición [...] Cuando obligamos a los niños o a los jóvenes a leer un libro, lo hacen con desgana y, si no les gusta la historia, podemos contribuir a alejarlos de la lectura» (2020: sp.). Por tanto, resulta trascendental que los niños y niñas entiendan la letra impresa no como una obligación sino como recreo.

Para ello se precisa la repetición de la conducta en distintos contextos estimulantes, que provoquen la realización motivada de la acción. Nadie desea repetir experiencias no agradables. Cuando la lec-

tura nos despierta interés y nos genera diversión es más fácil que se convierta en un hábito. Repetimos lo que nos agrada, nos entretiene y nos produce satisfacción. (Larrañaga et al., 2022: 89).

Pero a menudo no sucede así. Pongamos un dato revelador al respecto: si comparamos los informes PISA de 2009 y 2018 comprobaremos que ha crecido la sensación entre nuestros alumnos/as de quince años de que leer es «una pérdida de tiempo». Una desafección que está provocada por muchos y variados factores: una inadecuada biografía lectora, la ausencia de un adulto –ya sea un familiar, un docente, un bibliotecario o, incluso, un *booktuber*– que haya actuado como mediador y modelo... Y, claro está, la falta de atención a los cambios en los procesos cognitivos, en las nuevas maneras de leer y de escribir o en los usos de los conocimientos adquiridos (Arlandis, 2021).

Según el ya mencionado informe Digital 2022 (WeAreSocial, 2022), el uso diario de internet a nivel global es de 6 horas y 58 minutos por usuario. Un 1% más que en el año anterior. Si bien, en España, el promedio se reduce en 54 minutos. Tanto en uno como en otro caso, la cifra asusta: más de un cuarto de nuestras vidas es digital. No es de extrañar que la crítica literaria Marie-Laure Ryan ya afirmara a comienzos de este siglo con una clarividente y rotunda contundencia que ahora «nuestros dioses son virtuales» (2004: 52).

Con todo, si escarbamos un poco en el desglose por edades y género del informe Digital 2022 descubrimos que las mujeres de entre 16 y 24 años están conectadas a internet 8 horas y 18 minutos de media, por 7 horas y 51 minutos de los varones en ese mismo tramo de edad. En contraste, por ejemplo, con hombres y féminas de 55 a 64 años: ellos, 5 horas y 12 minutos. Ellas, tan solo un minuto más.

¿Pero en qué invertimos todo ese tiempo? Según la misma fuente –principalmente y por este orden–, en buscar información, estar en contacto con amigos y familiares, mantenernos al corriente de eventos o noticias, y ver vídeos, películas y programas de televisión.

Ni que decir tiene que las redes sociales ocupan buena parte de nuestro tiempo virtual: en el caso particular de España, 1 hora y 53 minutos de media al día. No en vano, un 87,1% de nuestros conciudadanos tiene perfil en alguna red social. Aunque la contribución más reveladora sobre redes sociales tiene que ver con la demografía de sus usuarios según los distintos tramos de edad. Es un dato a nivel mundial, no se aporta especificación por países. Pero es importante para perfilar mejor el retrato del estudiantado de hoy apuntar que, del total de usuarios de redes sociales: un 13,1% son jóvenes de 13 a 19 años; un 32,2% tienen entre 20 y 29 años y un 22,2% se sitúan entre los 30 y 39 años. Es decir, el 67,5% de usuarios de redes sociales tienen menos de 40 años. El 45,3%, menos de 29. Por tanto, cerca de la mitad de los usuarios de las redes sociales están en edad de cursar la ESO o un grado universitario. Son alumnos/as que están acostumbrados a una lectura constantemente fragmentada, de fácil descodificación, con tendencia a la brevedad, apoyada en imágenes, superficial.

### 3. La escritura creativa como una de las posibles respuestas

Como ya sabemos, los beneficios de la lectura literaria son innumerables. La adquisición de las competencias, habilidades y estrategias necesarias para su desempeño resultan determinantes para nuestro crecimiento como individuos. «Lo que leemos, cómo leemos y por qué leemos cambian nuestro modo de pensar» (Wolf, 2020: 14). Hasta tal punto que, según el neurocientífico Stanislas Dehaene (2018), el aprendizaje y desarrollo de la lectura llega a provocar sutiles alteraciones físicas en nuestro cerebro.

Este nivel del impacto invita a revisar los condicionantes que pueden determinar su asimilación o aprendizaje, y a solucionar cualquier contratiempo que dificulte su culminación en un hábito. Así, en un artículo publicado en 2017, Pedro C. Cerrillo y César Sánchez reflexionan acerca de los modelos históricos de educación literaria. Y llegan a la siguiente conclusión:

Probablemente, lo que hoy se necesite, más que enseñar literatura, sea enseñar a apreciar la literatura o, en todo caso, poner a los alumnos en disposición de poder apreciarla y valorarla. Por esa razón, los planteamientos didácticos de la disciplina exigen también cambios (Cerrillo y Sánchez, 2017: 8)

Por consiguiente, ¿Cómo podemos dar respuesta a estos nuevos contextos socioculturales? ¿Cómo podemos fomentar el hábito lector entre un alumnado cuyas estrategias cognitivas se han visto modificadas por el uso de las nuevas y omnipresentes tecnologías? No en vano, Sven Birkerts ya calificó muy tempranamente toda esta suerte de cambios que afectan no solo a nuestros patrones de comportamiento, sino también a la capacidad de concentración, a la memoria, a la manera de consumir y procesar la información que nos llega... como de total metamorfosis (1994: 3).

Según Nicholas Carr: «El tránsito del papel a la pantalla no se limita a cambiar nuestra forma de navegar por un texto. También influye en el grado de atención que le prestamos y en la profundidad de nuestra inmersión en él» (2010: 114-115). Y en esta misma línea argumental se ha expresado Carlos M. Ruiz –quien sigue los postulados de Marshall McLuhan (1996) y de Carr Como ya sabemos, los beneficios de la lectura, a quien precisamente entrecomilla en el siguiente pasaje:

El pensamiento lineal que potencia la tecnología de la imprenta se ve alterado por informaciones que nos lleguen «con bombardeos cortos, descoordinados y con frecuencia solapados». La tecnología de Internet nos desorienta por su sobrecarga cognitiva y con cada cambio de atención obligamos a nuestro cerebro a reorientarse, hecho que sobrecarga aún más nuestros recursos mentales. Esta sobrecarga cognitiva puede alterar la lectura y la comprensión.

Ante este escenario, insistimos, es preciso revisar nuestras estrategias educativas y abrir caminos para dinamizar la lectura entre el alumnado. De manera vertical: desde los primeros ciclos formativos hasta aquellos grados universitarios donde la lectura se revele como factor determinante para un buen desempeño profesional. Nuestra experiencia

concreta como profesores de la Facultad de Magisterio nos ha permitido constatar, día sí y día también, el deficiente nivel de comprensión lectora de nuestro alumnado, sus escasos conocimientos literarios y –lo que quizá resulte aún más preocupante– una patente falta de interés en mejorar estas carencias.

De entre las múltiples propuestas existentes para refrenar esta situación, este artículo se centra en el uso de la escritura creativa en el aula. En un imprescindible trabajo sobre el tema, Benigno Delmiro Coto advertía que «en todo lo concerniente a la composición escrita en la institución escolar, nuestro país adolece de una tradición pedagógica consolidada [...] esta debilidad didáctica ha ido supliéndose gracias a la animosa voluntad de un profesorado desperdigado aquí o allá» (2002: 16). Y, si bien es cierto que los últimos veinte años han traído consigo una mejora de este aspecto concreto de la práctica educativa, no lo es menos que aún queda mucho por hacer.

De entrada, la mayoría de las aportaciones bibliográficas –la obra de Delmiro Coto arriba referenciada es un claro ejemplo– suelen ocuparse de la escritura creativa en el contexto de un taller literario. Desaprovechando buena parte de su potencial. Porque la escritura literaria no debe quedar reducida al ámbito de las competencias en comunicación lingüística o, a lo sumo, en comunicación plurilingüe.

La escritura creativa posibilita una transversalidad que, según la LOMLOE, es condición inherente al perfil de salida del alumnado y a la que todos los aprendizajes deben contribuir. Un ejemplo: en julio de 2017, los editores de *Journal of Humanistic Mathematics* propusieron a sus lectores que escribieran haikus relacionados con la disciplina científica a la que está consagrada la revista ¿Poemas matemáticos? Lo que en un principio pudo parecer una excentricidad despertó tanto interés entre su público lector que los propios organizadores confesaron sentirse sorprendidos y abrumados por la acogida (Huber y Karaali, 2018: 441). He aquí uno de los haikus seleccionados para su publicación, titulado «Fibonacci»: «All Throughout Nature / The Fibonacci Sequence / Spiraling Outward» (452).

Otro ejemplo de cómo mediante la escritura creativa se pueden trabajar simultáneamente varios aprendizajes: durante el curso 2003/04, el profesor y poeta Manuel Lara Cantizani coordinó un proyecto de escritura en el aula con alumnos/as de 2º y 3º de la ESO del instituto Clara Campoamor, de Lucena. La consigna o propuesta de trabajo era la elaboración de haikus que versaran sobre la violencia de género. Se entraba así de lleno en el ámbito de dos de las actuales competencias clave de la LOMLOE: la ciudadana y la personal, social y de aprender a aprender.

Cabe señalar que una muestra de las producciones resultantes fueron antologadas en *Haikus del mal amor* (2005), un volumen publicado por la Diputación de Málaga dentro de su colección Puerta del Mar, que contaba ya en su catálogo con autores tan destacados como José Antonio Muñoz Rojas, Ángel González o María Victoria Atencia; dando así validez y prestigiando los poemas de todos aquellos y aquellas estudiantes. Desde un punto de vista literario, este es uno de los más logrados: «La sopa fría. / Niños bajo la mesa. / El tenedor» (Lara Cantizani, 2005: 63). No obstante, quisiéramos destacar aquí

el haiku de un alumno, en masculino, no por su calidad artística sino porque refleja nítidamente cómo a través de la literatura pueden estimularse la empatía y la responsabilidad ciudadana: «¿Cómo serías / si fueses la mujer? / Siéntete tú» (51).

Competencias lingüísticas; plurilingüe –bastaría con que cada estudiante tradujera sus haikus al inglés–; matemática y en ciencia tecnología e ingeniería; ciudadana, personal, social y de aprender a aprender; emprendedora, si los/las discentes participaron en las distintas etapas de la elaboración del libro *Haikus del mal amor...* Pero, ¿Y la competencia en conciencia y expresión culturales? Entre 1993 y 1998 se llevó a cabo un proyecto interdisciplinar en el IES Francisco Salzillo, de Alcantarilla (Murcia), bajo la tutela de los docentes Ignacio Salvador Ayestarán e Ignacio García García. Su proyecto se dividía en cuatro fases:

- Implementación del haiku en el aula de 2º de BUP. Lectura.
- Producción de haikus, de manera individual.
- Cada estudiante selecciona uno de los poemas que ha generado.
- Los haikus escogidos se reparten entre el alumnado de la materia de Dibujo de 2º y 3º de BUP para que, individualmente, los ilustren.

Una muestra de estos trabajos se recogía cada curso en la revista del Centro: *La noria*. Y en 1998 se publicó *Haiku: poesía pintada* (1998), un volumen que antologaba –junto a unas pocas ilustraciones– alrededor de 600 haikus, de los cerca de 2000 que los/las discentes habían producido. Este es uno de ellos: «El río canta / una canción de vida / que nunca acaba» (Salvador Ayestarán y García García: 1998: 132).

Añadamos un par de matices o posibilidades: en primer lugar, si los alumnos del IES Francisco Salzillo hubiesen realizado el dibujo con alguna herramienta de diseño, como por ejemplo CANVA, habrían trabajado, a la vez, la competencia digital. Y otra opción, aunque interrelacionada, podría consistir en la inversión del proceso. Es decir, que los haikus producidos partieran de dibujos de los/las discentes o, incluso, de cuadros que hayan sido significativos o relevantes para la historia de la pintura –el conjunto de haikus podría verse como un museo. O servir para explicar el horaciano tópico *Ut pictura poesis* y para trabajar la écfrasis.

#### 4. Las formas literarias de lo breve

Al exponer anteriormente algunas de las posibilidades educacionales de la escritura creativa y relacionarlas con las competencias clave que recoge el Perfil de salida de la LOMLOE en los distintos niveles formativos, hemos escogido –de manera consciente– propuestas y actividades de aula que tuvieran el haiku como centro. Si bien, de igual manera podríamos habernos decantado por trasladar dicho centro a la tanka, a la greguería, al microrrelato, a la tira de cómic, al aforismo o a cualquier otra forma literaria de lo breve.

Y las razones para ello responden a las características y especificidades del alumnado actual.

No en vano, la lectura continuada de estas formas literarias permite una variedad de temas y de tonos que enlaza con la fragmentariedad del usuario digital –en especial, de redes sociales– y su continuo salto multipantalla. Además, al tratarse de textos breves, estos no requieren de un prolongado esfuerzo ni de atención, ni de decodificación; lo que ya de por sí resulta extremadamente valioso al tratar con discentes de atención flotante, lectura superficial y, por ende, deficiencias en la comprensión lectora.

Precisamente, la aparente sencillez de las formas literarias breves resulta muy oportuna para introducir a los/las estudiantes en la escritura creativa. No podemos obviar, como docentes, el factor motivacional. Y, de entrada, parece lógico pensar que el estudiantado va a preferir escribir un microrrelato antes que una redacción, o un haiku antes que un comentario de texto. De hecho, la menor complejidad de estas formas literarias las convierte en idóneas también para fomentar el hábito lector o para reconducir a aquellos/as discentes cuya equivocada biografía lectora –y aquí tenemos parte de culpa los/las docentes– les haya alejado del blanco sobre negro.

Otro aspecto a tener en cuenta es la interacción. Los usuarios y usuarias de internet y de redes sociales están acostumbrados a escoger –dejemos aquí de lado los algoritmos y demás tecnología persuasiva– los contenidos que leen o que contemplan. Y, al mismo tiempo, son también muy activos: reaccionan con *likes*, redactan comentarios, graban y editan vídeos para *TikTok*; etc. Giovanni Sartori lo exponía con sorprendente nitidez en 1997: «el televisor es un instrumento monovalente que recibe imágenes con un espectador pasivo que lo mira, mientras que el mundo multimedia es un mundo interactivo (y, por tanto, de usuarios activos) y polivalente (de múltiple utilización)» (1998: 53). Un escenario ante el cual la escritura creativa de formas breves permite dar a estos usuarios/alumnos la posibilidad de escoger y de interactuar de una manera ágil y reconocible para ellos/as ¿O acaso muchos aforismos no podrían pasar por tuits, y viceversa?

Otro interesante aspecto a tener en cuenta: la escritura creativa, sea o no de formas literarias breves, permite la interacción con otros lenguajes comunicativos tales como el dibujo, la fotografía, el diseño digital, etc. Sobre el caso particular del haiku podemos citar a Matsuo Bashō: «Haiku es simplemente lo que está sucediendo en este lugar, en este momento» (Rodríguez-Izquierdo, 1994: 69). Igual que hace una Polaroid, o muchas de las fotografías que se suben a Instagram.

No olvidemos que desde edades muy tempranas estos niños/as han recibido una gran cantidad de información y estímulos a través de las modernas tecnologías. La escena es habitual, ya sea en un restaurante o en cualquier sala de espera: un niño o niña que ni siquiera sabe leer, a veces incluso un bebé, contemplando una serie de animación o un vídeo de YouTube en el dispositivo móvil de uno de sus progenitores. Ya Bernabeu Morón y Goldstein (2008) apuntaban en esta dirección para justificar en parte que el alumnado actual sea más impaciente, tolere peor el aburrimiento, se muestre más emocional que racional, dueño de un pensamiento cada vez más intuitivo y sintético... por ejemplo, Da-

niel Cassany y Denise Hernández describen el caso concreto de Mei, que en este punto resulta del todo paradigmático por ser una alumna que había reprobado en dos ocasiones 2º de Bachillerato. La primera, suspendió las materias de Latín, Filosofía e Historia del arte. La segunda, las asignaturas de Lengua catalana y de Lengua castellana. Y, sin embargo, esta estudiante llevaba un *fotolog* y un diario íntimo en papel, además de que «cada día dedicaba mucho tiempo a leer y escribir en la red» (2012: 127).

Para este tipo de aprendices o, mejor, para cualquier tipo de aprendiz, la escritura literaria entendida como recurso didáctico puede servir de motivación y reclamo. No en vano, se les está dando la posibilidad de seguir construyendo su identidad individual desde lo creativo, lo literario, lo lingüístico. Porque *escribir* y *ser* están interrelacionados (Cassany, 2006: 17). Y esta metodología nos facilita trabajar las necesidades personales de enseñanza/aprendizaje de cada discente, de manera individualizada y atendiendo siempre que sea necesario a las distintas NEAE.

Del mismo modo, hay que tener en cuenta que toda situación de aprendizaje depende de su contexto. Por ello, para este artículo hemos tomado como punto de partida nuestra propia experiencia en tanto que docentes universitarios, optimizada por los testimonios y reflexiones de algunos de los más destacados especialistas en la materia. El resultado ha sido un retrato robot del estudiantado de hoy en día. Y una verificación de sus carencias en comprensión, motivación y hábito de lectura.

Ante esta perspectiva, hemos querido dejar constancia de la utilidad y versatilidad de la escritura creativa como herramienta docente. Especialmente, de las formas literarias breves, dado que estas conectan mejor con los nuevos hábitos de consumo de la información y las estrategias mentales de niños/as y jóvenes. Apunta el poeta y docente Víctor Sunyol que toda persona con un mínimo de conocimientos del lenguaje y técnicas musicales que, además, haya tocado alguna vez un instrumento –aunque sea únicamente para jugar– va a tener en el futuro una mayor capacidad para disfrutar escuchando música. Y lo mismo, añade, sucede con la literatura. Al fin y al cabo, estamos repartiendo entre nuestro estudiantado las herramientas necesarias para recibir una disciplina artística –la literatura– con mayor plenitud (Sunyol, 1994: 71).

Dejemos, por tanto, que los niños y niñas jueguen con las palabras, construyan versos, concentren en las pocas líneas de un microrrelato toda la potencialidad narrativa de una novela, armonicen la palabra y la imagen en una tira cómica de tres o cuatro viñetas, aprendan a mirar la realidad con los ojos de un cazador de greguerías... En definitiva, que encuentren en la escritura creativa la puerta de acceso a una sólida educación literaria y a un hábito lector autónomo y perenne.

## Referencias

- Alonso Arévalo, J. y Cordon García, J. A. (2015). El libro como sistema: hacia un nuevo concepto de libro. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 26, 25-47. Obtenido el 15 de febrero de 2023 desde: <https://revistas.ucm.es/index.php/CDMU/article/view/50628>.
- Arlandis, Sergio (2021). *El desafío de la lectura. Educación literaria y formación lectora de futuros docentes*. Tirant lo Blanch
- Bastiat, F. (1860). *Cuestiones económicas*. Imprenta de La Tutelar.
- Bernabeu Morón, N. y Goldstein, A. (2008). *Creatividad y aprendizaje: El juego como herramienta pedagógica*. Narcea.
- Besora, R. (2020). *Crece y leer juntos*. Milenio.
- Birkerts, S. (1994). *The Gutenberg elegies: The fate of reading in an electronic age*. Boston: Faber and Faber.
- Camps, V. (2022). Prólogo. En J. Martín Badia y P. Valls Murtra (2022). *¿En qué piensan los robots?* (pp. 9-15). Milenio.
- Carr, N. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Taurus.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Cassany, D. y Hernández, D. (2012). ¿Internet: 1; Escuela: 0? *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 14, enero-junio, 126-141. Obtenido el 9 de enero de 2023 desde: <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121840006.pdf>.
- Cerrillo Torremocha, P. C. y Sánchez Ortiz, C. (2017). Educación y «competencia» literarias (Sobre la formación del lector literario). *Literatura em Debate*, 11 (21), 6-19.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Gedisa.
- Concheiro, L. (2016). *Contra el tiempo: Filosofía práctica del instante*. Anagrama.
- Dehaene, S. (2018). *El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Siglo XXI.
- Delmiro Coto, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas: En torno a los talleres literarios*. Graó.
- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Paidós/MEC.
- Freinet, C. (1976). *Las técnicas audiovisuales*. Laia.
- Gómez Díaz, R.; García Rodríguez, A.; Cordon García, J. A. y Alonso Arévalo, J. (2016). *Leyendo entre pantallas*. Trea.

- González Boixo, J. C. (1996): Introducción. En Sor J. I. de la Cruz. *Poesía lírica* (9-62). Cátedra.
- Huber, M. y Karaali, G. (2018). Math in Seventeen Syllables: A Folder of Mathematical Haiku. *Journal of Humanistic Mathematics*, 8 (1), 441-472
- Lara Cantizani, M. (2005). *Haikus del mal amor*. Diputación de Málaga (CEDMA).
- Larrañaga, E.; Yubero, S.; Rodríguez-Álvarez, J. M.; Caride, J. A. y Gradaille, R. (2022). Lectura y género. ¿Por qué leen más chicas? En R. Navarro y E. Cortés (Comps.). *Habilidades comunicativas y didáctica de la L2* (pp. 89-96). Dykinson.
- Lipovetsky, G. (2016). *De la ligereza*. Anagrama.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación: Las extensiones del ser humano*. Paidós.
- Piaget, J. (1983). *La psicología de la inteligencia*. Crítica.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6. Obtenido el 4 de enero de 2023 desde: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- Rivalan Guégo, C. (2015). Formas y formatos. El libro de bolsillo. En J. A. Martínez Martín (Ed.). *Historia de la edición en España (1939-1975)* (pp. 473-519). Marcial Pons.
- Molina, M. (2010). Novela Frankenstein. *La Vanguardia*, 9 de noviembre, 30.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Anagrama.
- Rodríguez-Izquierdo, F. (1994). *El haiku japonés*. Hiperión.
- Ruiz, C. M. (2020). El Señor de los dígitos: Internauta, poder simbólico y responsabilidad en el ciberespacio. En F. Torralba, J. García del Muro y C. M. Ruiz. *Verdad, posverdad y fake news* (pp. 15-41). Milenio.
- Ryan, M. L. (2004): *La narración como realidad virtual. La inmersión y la interactividad en la literatura y en los medios electrónicos*. Paidós.
- Salvador Ayastarán, I. y García García, I. (1998). *Haikú: Poesía pintada*. Alcantarilla: IES Francisco Salzillo.
- Sartori, G. (1998): *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Taurus.
- Steiner-Adair, C. y Barker, T. H. (2013). *The big disconnect: Protecting childhood and family relationships in the digital age*. Harper.
- Sunyol Costa, V. (1994). Sobretaula (al voltant dels tallers de creació literària). *Articles de Didàctica de la llengua i de la literatura*, Barcelona, I (1), julio, 69-74.

WeAreSocial (2022). Digital 2022. Disponible en: <https://wearesocial.com/es/blog/2022/01/digital-2022/>.

Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa: Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Deusto.

Yubero, S.; Sánchez-García, S. y Larrañaga, E. (2020). Papel y evolución de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de lectores. En J. Ballester y N. Ibarra (Coords.). *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de la Literatura y la Lengua* (pp. 217-236). Narcea.