

La reescritura creativa como forma de acercamiento a la literatura infantil y juvenil en la formación de maestros

Creative Rewriting as a Way to Approach Children's and Young Adult Literature in Teacher Training

La reescriptura creativa com a forma d'acostament a la literatura infantil i juvenil en la formació de mestres

María del Rosario Neira Piñeiro. Universidad de Oviedo, España.
neiramaria@uniovi.es

<https://orcid.org/0000-0003-2355-4682>

Extended abstract

The educational model known as “literary education” has emphasized the relevance and appropriateness of creative writing in the teaching of literature. From the 70s, several creative writing proposals and experiences have been developed, adapted to different educational levels, from preschool to higher education (Armas, 2009; García Carcedo, 2011a; Ramos, 2004; Selfa and Azevedo, 2013; Moreno, 1994, 1995 and 1998; Sánchez Enciso and Rincón, 1991 and 1992; Sevilla, 2012; Zayas, 2011; Cassany, 2002; Fons, 2004). Taking into account the research on this topic, it can be stated that creative writing contributes to the progress in literary competence, as it often requires an initial reading task, as well as the assimilation and application of literary codes. It also increases motivation towards reading and writing, promotes creativity and fosters communicative competence, together with other skills, such as autonomy, problem solving, team work, etc.

Creative writing has also been applied in higher education and, more specifically, in teacher training (Álvarez, 2014; Crutchfield, 2015; Haba, Alcantud and Peredo, 2015; García Carcedo, 2018; González and Caro Valverde, 2014; Morote, 2014; Regueiro and Sánchez, 2014; Zubiri, 2014). Creative writing familiarizes the future teachers with educational techniques that they can apply in the classroom. Moreover, it usually comes together with an active student-centered methodology, which promotes autonomy and decision making abilities.

With the purpose of contributing to this area of research, this work intends to analyse the benefits of creative rewriting in teacher training, on the basis of the study of several experiences conducted along 4 academic courses, with a sample of 182 students. The research was made in the course “Teaching Children’s Literature” of the Degree of Infant Education at the University of Oviedo (Spain). Using a model of action research, with a qualitative methodology, the process is described and the final results are analysed. Participant observation, final products and the students’ perception are taken into account.

The task consisted in creating a piece of work based on children's and young adult literary texts. The main educational objectives were: to increase motivation towards children's literature, to progress in the ability to interpret and develop a personal response to literature, to develop creativity, to improve communicative competence in the mother tongue, to use creatively several artistic languages, to design and carry out a creative project based on children's literature, to foster team work skills and to apply the knowledge acquired during the course in a practical and meaningful task.

The process was organised in 5 stages. In the 1st stage, the team works were organised, and the students read the children's and young adult literary texts. In the 2nd stage, each team chose one or more texts and decided the kind of project and the techniques they wanted. In the 3rd stage, they designed and carried out their creative projects, with the support of the lecturer. Finally, in the 4th and 5th stages, the participants presented their creative products in the classroom and they delivered a written report, where they explained the creative process and assessed their own work.

As a result, the participants created 40 works based on the literary texts previously chosen. Most of them were adaptations of children's classical stories, but more than a quarter were original works based on the combination of several texts, using the technique of "salad of stories" created by Rodari. Most students decided to address their artistic works to infant education children (aged 3 to 6 years old), taking into account the capacities and interests of this intended reader. Some of the groups tried to get close to the original texts, just adapting the language to ensure the comprehension of a child audience, but the majority preferred to do a more personal rewriting.

The final products belonged to several literary genres and kinds of texts, and involved the use of various artistic techniques. Most teams performed theatrical plays, using techniques such as shadow theatre and puppets. Other students created picturebooks, pop-up books and other kinds of books suitable for early ages. The Japanese technique of kamishibai was chosen by several teams, whilst others prepared storytelling performances supported by additional visual resources. Finally, other participants produced short films.

Regarding the students' perception, they appreciated the task, highlighting its practical character and the relation with their professional future, together with creativity, enjoyment and the learning achieved. The task conformed to students' interests, fostered their motivation, promoted an active learners' role, promoted an approach to children's and young adult literature, involved the application of the knowledge acquired during the course and favoured the development of competences essential for teachers. To conclude, it can be stated that creative rewriting is a suitable practice for teacher training, especially in the context of literary education. Moreover, these kind of practices could be enriched if they were transformed into interdisciplinary projects, linking language and literature teaching to other academic areas.

Resumen

Este trabajo pretende analizar los beneficios de la reescritura creativa en la formación de maestros, a partir del estudio de varias prácticas realizadas a lo largo de cuatro cursos académicos, con una muestra de 182 futuros docentes, en la asignatura "Didáctica de la Literatura Infantil" del Grado de Maestro en Educación Infantil. Utilizando un modelo de investigación-acción, con una metodología cualitativa, se describe el proceso y se analizan los resultados, teniendo en cuenta la observación participante, las creaciones finales y la percepción del alumnado. Como resultado, se obtuvieron 40 recreaciones de textos de literatura infantil y juvenil (LIJ), elaboradas con diferentes técnicas. El alumnado valoró positivamente la tarea, destacando el carácter práctico y la relación con su futuro profesional, la creatividad, el disfrute y los aprendizajes logrados. La tarea se adecuó a los intereses del alumnado, incrementó su motivación, promovió un rol activo de los estudiantes, contribuyó al acercamiento a la LIJ, permitió aplicar conocimientos adquiridos durante el curso y favoreció el

desarrollo de competencias esenciales para los docentes. En conclusión, se pone de manifiesto la adecuación de las prácticas de reescritura creativa para la formación del profesorado, especialmente en el contexto de la educación literaria

Palabras clave: literatura infantil y juvenil, formación del profesorado, reescritura creativa, educación literaria

Resum

Aquest treball pretén analitzar els beneficis de la reescriptura creativa en la formació de mestres, a partir de l'estudi de diverses pràctiques realitzades al llarg de quatre cursos acadèmics, amb una mostra de 182 futurs docents, en l'assignatura "Didàctica de la Literatura Infantil" del Grau de Mestre en Educació Infantil. Utilitzant un model de recerca-acció, amb una metodologia qualitativa, es descriu el procés i s'analitzen els resultats, tenint en compte l'observació participant, les creacions finals i la percepció de l'alumnat. Com a resultat, es van obtenir 40 recreacions de textos de literatura infantil i juvenil (LIJ), elaborades amb diferents tècniques. L'alumnat va valorar positivament la tasca, destacant el caràcter pràctic i la relació amb el seu futur professional, la creativitat, el gaudi i els aprenentatges reeixits. La tasca es va adequar als interessos de l'alumnat, va incrementar la seua motivació, va promoure un rol actiu dels estudiants, va contribuir a l'acostament a la LIJ, va permetre aplicar coneixements adquirits durant el curs i va afavorir el desenvolupament de competències essencials per als docents. En conclusió, es posa de manifest l'adequació de les pràctiques de reescriptura creativa per a la formació del professorat, especialment en el context de l'educació literaria

Paraules clau: literatura infantil i juvenil, formació del professorat, reescriptura creativa, educació literària.

1. Introducción

El modelo conocido como "educación literaria", aportó, entre otras líneas de renovación, la consideración de la escritura creativa como una forma de acercamiento a la literatura (Colomer, 1996). En la generalización de estas prácticas fue determinante el influjo de Rodari con su *Gramática de la fantasía* (2002), a lo que se suman las experiencias del grupo OULIPO, o las del colectivo Grafein (1981). A partir de los años 70 se empiezan a realizar experiencias basadas en la escritura o reescritura de textos literarios, planteadas a menudo en forma de talleres (Delmiro Coto, 1995, 2001 y 2002; Guerrero y López Valero, 2000; Moreno, 1994, 1995 y 1998; Sánchez Enciso y Rincón, 1984; Zayas, 2011). Buena parte de estas experiencias y modelos didácticos se han desarrollado en educación primaria (Armas, 2009; García Carcedo, 2011a; Ramos, 2004; Selfa y Azevedo, 2013) y secundaria (Fernández-Rufete y Fernández-Rufete, 2019; Moreno, 1994, 1995 y 1998; Sánchez Enciso y Rincón, 1991 y 1992; Sevilla, 2012; Zayas, 2011), pero

también en la formación de adultos (Cassany, 2002) y en educación infantil (Fons, 2004; Díaz-Plaja, 2016).

Colomer (1996) propone una sistematización de las propuestas de escritura creativa en tres categorías: la manipulación de obras previas, la creación de textos originales y la producción de textos siguiendo modelos retóricos. En el primer caso, se reescribe un texto preexistente, por ejemplo alterando algún componente de la estructura narrativa, realizando una inversión paródica, transformando el final, cambiando el género literario, etc. En el segundo, se crea una obra nueva partiendo de una consigna y en el último se elabora una obra original siguiendo un modelo textual, lo que requiere la lectura previa de otros textos y la familiarización con las convenciones que los caracterizan.

El interés de la escritura literaria en la didáctica de la literatura se justifica, en primer lugar, porque es una forma de desarrollar la competencia literaria, pues implica la lectura de modelos previos, el reconocimiento de relaciones intertextuales y la interiorización de los códigos literarios mediante su manipulación, exploración y aplicación (García Carcedo, 2011a). También se desarrollan habilidades comunicativas, puesto que se emplea creativamente la lengua verbal, así como otros sistemas de comunicación (visual, gestual, etc.) (Sevilla, 2012). La complejidad de la tarea implica diversas actividades (lectura, escritura, oralización, dramatización...), con el consiguiente enriquecimiento de la clase de lengua y literatura (Colomer, 1996). Al mismo tiempo, contribuye a crear hábitos de lectura y escritura (Delmiro Coto, 2001 y 2002; Sevilla, 2012), si bien en muchos modelos se da prioridad a la escritura, mientras que la lectura queda relegada a un puesto secundario (Dueñas, 2013).

De modo más general, estas experiencias constituyen una forma motivadora de acercamiento a la literatura, incrementan la implicación de los estudiantes en su propio aprendizaje y mejoran su autoimagen, además de favorecer el trabajo en equipo, la creatividad, la autonomía e iniciativa personal, la competencia digital, la resolución de problemas, etc. (García Carcedo, 2011a; Zubiri, 2014).

La escritura creativa también se ha aplicado en la Educación Superior, especialmente en la formación de docentes (Álvarez, 2014; Couto-Cantero y Bobadilla-

El interés de la escritura literaria en la didáctica de la literatura se justifica (...) porque es una forma de desarrollar la competencia literaria, pues implica la lectura de modelos previos, el reconocimiento de relaciones intertextuales y la interiorización de los códigos literarios mediante su manipulación, exploración y aplicación

Pérez, 2018; Crutchfield, 2015; Haba, Alcantud y Peredo, 2015; García Bermejo y García Carcedo, 2007; García Carcedo, 2011a y 2018; González y Caro Valverde, 2014; Maloney, 2019; Morote, 2014; Regueiro y Sánchez, 2014; Rosal, 2010; Zubiri, 2014). En este contexto, la escritura creativa se justifica, en primer lugar, por la necesidad de que los docentes en formación se familiaricen con técnicas y modelos didácticos que pueden aplicar en el ejercicio de su profesión (Morote, 2014). Además, supone la implantación de una metodología activa, centrada en el estudiante, promueve la autonomía y toma de decisiones y favorece la implicación del alumnado en su propio aprendizaje (Morote, 2014; Zubiri, 2014), resultando por ello muy adecuada para la renovación didáctica exigida por el Espacio Europeo de Educación Superior.

Asimismo, contribuye a desarrollar competencias claves para la formación de docentes, pues ejercita las competencias comunicativa y literaria (Haba, Alcantud y Peredo, 2015; Maloney, 2019; Morote, 2014; Rosal, 2010), promoviendo un acercamiento más ameno y eficaz a la literatura (Zubiri, 2014). Si estas tareas se realizan en forma grupal, mejoran las habilidades de trabajo en equipo, que constituyen una competencia esencial del docente (Perrenaud, 2014). Asimismo, se estimula la creatividad (Morote, 2014), y, si se emplean recursos tecnológicos, se favorece la competencia digital (García Carcedo, 2011b; Regueiro, 2014; Regueiro y Sánchez, 2014). Por último, estas prácticas contribuyen a un desarrollo integral de la persona, mostrando un impacto positivo en el entusiasmo y autoconciencia profesional, disminución de la inhibición, mejora de la autoestima, reflexión crítica, desarrollo de habilidades expresivas, etc. (Morote, 2014).

De las diferentes actividades de escritura literaria, nos centraremos en las de reescritura, que pueden considerarse una forma de elaboración de la respuesta lectora (Margallo y Mata, 2015). En este sentido, sirven como forma de acercamiento y profundización en determinados textos literarios, como los cuentos de hadas (Malafantis y Ntoulia, 2011) o los grandes clásicos literarios (Caro Valverde, 2014 y 2015).

Por otra parte, la reescritura es una práctica habitual en todas las artes, entendiendo por tal cualquiera de las formas en un que una obra reelabora o transforma otra previa, incluyendo también los diferentes tipos de adaptación o trasvase de un medio artístico a otro. Así, de acuerdo con Pardo:

En su sentido más amplio, *reescritura* se utiliza casi como sinónimo de intertextualidad y se aplica a productos de diferentes códigos semióticos, no sólo a obras literarias, o incluso al proceso de descodificación de los mismos (“toda lectura es una reescritura”); en el más restringido, designa tipos específicos de prácticas

intertextuales literarias que van desde las sucesivas metamorfosis de un mito que pueden encontrarse ya en la Antigüedad hasta la revisión de obras canónicas propia de la Postmodernidad” (2010, p. 46).

La práctica de la “reescritura”, tanto en el ámbito estrictamente literario como en el campo de la adaptación interartística, se relaciona estrechamente con el concepto de intertextualidad. Si en un sentido más amplio esta designa cualquier forma de relación de un texto con otros previos, en una acepción más restringida remite a “la presencia efectiva en un texto de otros textos, explícita o implícitamente” (Martínez, 2001, p. 11).

[...] la reescritura es una práctica habitual en todas las artes, entendiéndola por tal cualquiera de las formas en un que una obra reelabora o transforma otra previa, incluyendo también los diferentes tipos de adaptación o trasvase de un medio artístico a otro

Genette (1989), uno de los principales estudiosos de la intertextualidad, emplea el término “transtextualidad” para designar, de forma general, cualquier tipo de relación entre textos. A su vez, diferencia cinco tipos de relaciones transtextuales, la primera de las cuales es la intertextualidad, entendida, en un sentido restringido, como “la presencia efectiva de un texto en otro” (Genette, 1989 p. 10), que puede manifestarse mediante la cita, la alusión o el plagio. Sin embargo, las prácticas de reescritura, concebidas como transformaciones de una obra previa, se explican mejor, en el modelo Genettiano, desde el concepto de “hipertextualidad”,

que abarca cualquier relación entre un texto dado (hipotexto) y otro anterior (hipertexto). La hipertextualidad abarcaría diferentes prácticas artísticas, como las diferentes formas de transposición, la parodia, el pastiche, etc.

Indudablemente, la intertextualidad en su sentido más amplio es una constante en la historia del arte y se manifiesta también en la LIJ, no solamente en las reescrituras literarias, sino también en el constante trasvase de elementos entre la literatura infantil y otras artes (Colomer, Manresa, Ramada y Reyes, 2018). Las referencias intertextuales pueden consistir en el préstamo de elementos concretos (convenciones literarias, motivos, personajes...), pero también en la transformación de una obra en su conjunto, que Díaz-Plaja (2002) categoriza en cuatro casos: reescritura simple, que adapta el original sin alterar el sentido ni lo esencial del contenido de la obra; expansiones, que desarrollan aspectos no detallados en el original; modificaciones, que alteran sustancialmente la obra, y collages, donde se combinan elementos de varias obras.

Habida cuenta de la importancia de la intertextualidad en las obras artísticas y de su presencia en la LIJ, la educación literaria debe tenerla en cuenta y formar a los menores para que aprendan progresivamente a reconocerla (Colomer, Manresa, Ramada y Reyes, 2018). Es esencial en este sentido el concepto de “intertexto lector”, definido por Riffaterre (1991, citado en Mendoza, 2001 p. 28) como “la percepción, por el lector, de relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido”. Para Mendoza (2001), el intertexto lector es un componente clave de la competencia literaria, que hace posible la detección de las relaciones intertextuales y su incorporación en el proceso interpretativo, y que viene determinado en buena medida por el bagaje de conocimientos y experiencias lectoras previas, aunque también puede ser estimulado desde la escuela con actividades apropiadas.

[...]las actividades basadas en transformar de diversos modos una obra previa (por ejemplo, a través de la cita, la parodia, la repetición de códigos, etc.) ofrecen la oportunidad para experimentar, de manera práctica, las formas en que las producciones artísticas pueden ser transformadas creativamente

Aunque la formación del intertexto lector se suele contemplar desde la perspectiva del receptor, también es posible desarrollarlo desde las prácticas de reescritura, tal como sugieren Colomer, Manresa, Ramada y Reyes (2018). En este sentido, las actividades basadas en transformar de diversos modos una obra previa (por ejemplo, a través de la cita, la parodia, la repetición de códigos, etc.) ofrecen la oportunidad para experimentar, de manera práctica, las formas en que las producciones artísticas pueden ser transformadas creativamente.

2. Objetivo

El objetivo principal es analizar los beneficios de la reescritura creativa en la formación de maestros, a partir del análisis de las prácticas realizadas con varios grupos de estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil. Más concretamente, se pretende determinar en qué medida resultan apropiadas para la formación literaria de los futuros maestros.

3. Metodología

Se utiliza una metodología cualitativa, basada en el modelo de investigación-acción, partiendo del diseño, aplicación y análisis de una intervención destinada a mejorar la formación literaria de los futuros docentes. Ese método de investigación se caracteriza por plantear, aplicar y evaluar una intervención a pequeña escala, combinando la dimensión práctica con el análisis y reflexión posterior (Cohen, Manion y Morrison, 2005). La investigación-acción en contextos educativos permite reflexionar sobre la práctica docente, así como para promover una

transformación y mejora de la acción educativa (Albert, 2006). Aunque se focaliza en un contexto concreto y pretende dar respuesta a problemas prácticos, puede contribuir a un progreso en el conocimiento científico, que en este caso se ciñe al campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL). De entre las diferentes modalidades de investigación en DLL (Mendoza y Cantero, 2008) este trabajo opta por un enfoque práctico, que, fundamentándose en investigaciones previas, aplica y evalúa una intervención didáctica para promover una mejora de las prácticas educativas, estableciendo puentes entre la teoría y la práctica de la educación literaria. Los resultados se analizaron a partir de los siguientes elementos:

- a) Productos creativos elaborados por el alumnado.
- b) Informes escritos entregados por cada equipo.
- c) Observación participante, realizada por la docente.

4. Contexto y muestra

Esta investigación se desarrolló en la Facultad de Educación de la Universidad de Oviedo, en el marco de la asignatura “Didáctica de la Literatura Infantil”, de 3º curso del Grado de Maestro en Educación Infantil, a lo largo de cuatro cursos académicos (2014/5-2017/8). Las tareas creativas analizadas formaban parte del trabajo final de la asignatura, llevado a cabo partiendo de las lecturas de LIJ que los estudiantes debían realizar a lo largo del curso. Para la elaboración del trabajo se ofrecieron tres opciones: una reescritura creativa, una tarea de análisis y/o investigación y una propuesta didáctica, partiendo siempre de una o varias lecturas. Del total de 52 equipos, 40 (78%) optaron por la modalidad creativa, que será el objeto de análisis de este estudio. En la realización de las tareas creativas participaron 182 estudiantes (11 chicos y 171 chicas), organizados en equipos colaborativos de 3 a 5 personas, admitiéndose excepcionalmente agrupamientos de 6 o 7 personas.

En la modalidad creativa, los estudiantes realizaron una obra de intención artística a partir de uno o varios de los textos de lectura. Los estudiantes se habían familiarizado previamente con diferentes modelos de escritura creativa, con especial atención a las propuestas desarrolladas para educación infantil (Fons, 2004; Díaz Plaja, 2016) y habían explorado de forma práctica algunas de las técnicas de Rodari (2002). Para la realización del trabajo final, se consideró preferible otorgar libertad a cada equipo para elegir el procedimiento de reescritura, aunque se les sugirió la posibilidad de aplicar alguno de los modelos vistos en clase.

Esta intervención buscaba favorecer un acercamiento a la LIJ lúdico y atractivo, desarrollar el intertexto lector, mejorar las habilidades de interpretación, análisis y valoración de textos

literarios, promover el desarrollo de una respuesta personal de lectura y estimular el intercambio de impresiones sobre los textos leídos. Cabe señalar que muchas de las obras ofrecidas como punto de partida – especialmente los cuentos de hadas- ya han sido adaptados, parodiados o transformados de diversas formas en numerosas ocasiones, incluyendo el trasvase de un medio artístico a otro (Malafantis y Ntoulia, 2011). Se conjugaba, pues, la escritura de intención literaria con la práctica de la intertextualidad, al basar las propias creaciones en textos literarios previos que los estudiantes podían adaptar, reescribir, mezclar, o trasvasar de un medio a otro.

Al mismo tiempo, se pretendía aplicar conocimientos teórico-prácticos adquiridos durante el curso sobre las actividades de escritura creativa, que los propios estudiantes podrían adaptar al aula de infantil.

Además, se pretendía contribuir al desarrollo de diversas competencias, tanto genéricas como específicas (Figura 1):

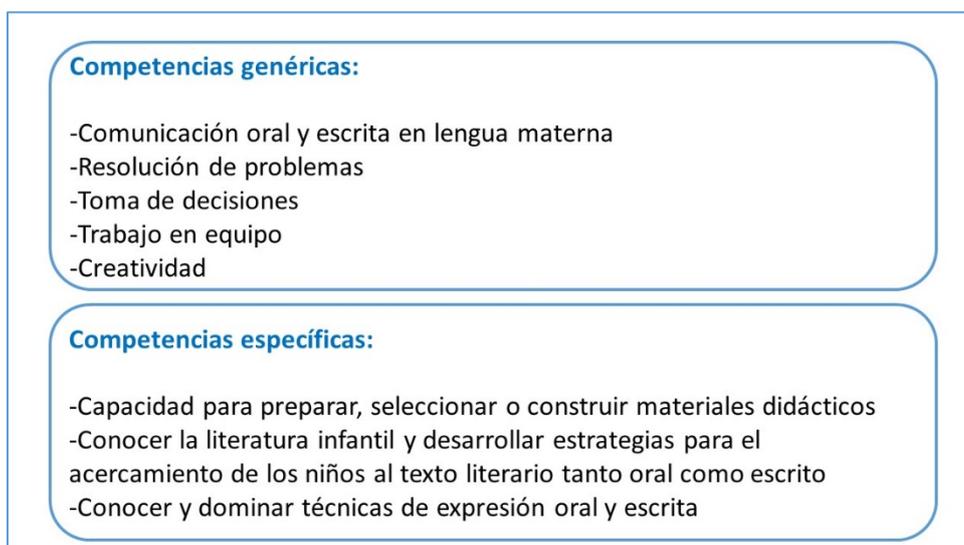


Figura 1. Competencias, establecidas a partir de ANECA (2005) y la *Memoria de Verificación del Grado de Maestro en Educación Infantil* (Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo, 2009).

Para el desarrollo de la tarea, se establecieron las siguientes fases (Figura 2):

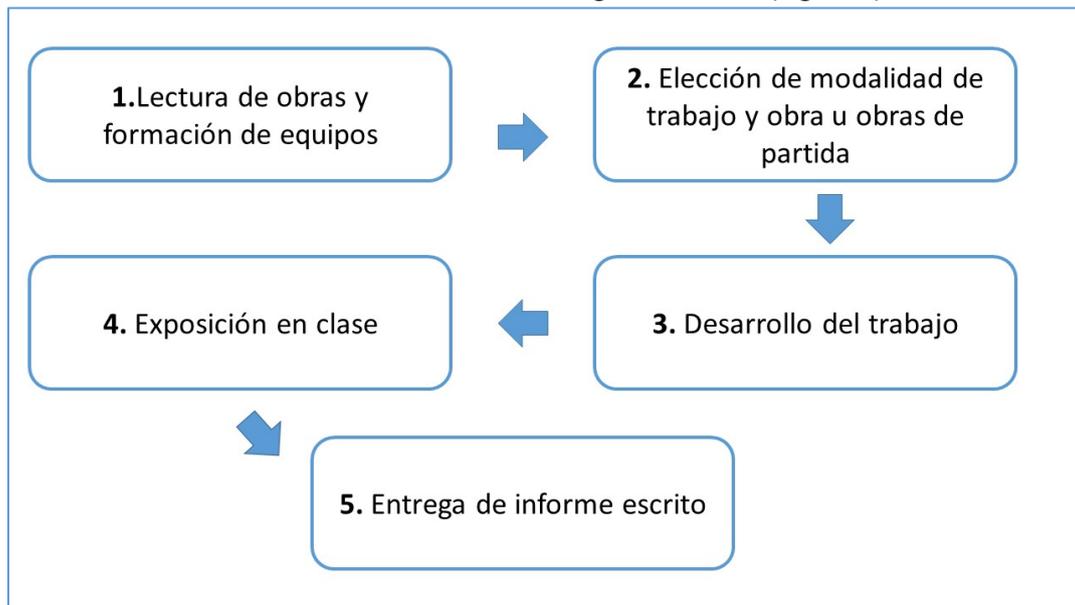


Figura 2. Fases de la tarea.

Inicialmente (Fase 1), y tras haber explicado las características y estructura del trabajo, se dejó un tiempo para que los alumnos leyesen los textos de LIJ de la asignatura. Posteriormente, se organizaron los equipos, otorgando libertad a los participantes para seleccionar a sus compañeros de grupo. Seguidamente, cada equipo decidió la modalidad de trabajo, así como la obra u obras de partida, y definió las líneas básicas de su proyecto (Fase 2).

De modo no presencial, los estudiantes desarrollaron su proyecto creativo (Fase 3), contando con la supervisión y ayuda de la docente a través del campus virtual (revisión de borradores de las obras creadas o adaptadas) y en sesiones de tutoría grupal. Asimismo, se proporcionaron materiales de apoyo adaptados a las diferentes modalidades de trabajo.

Finalmente, se realizó una presentación de las creaciones en el aula (Fase 4), seguida de una breve discusión grupal para reflexionar sobre las creaciones propias y las de los compañeros. Asimismo, cada equipo entregó un informe escrito (Fase 5), que incluía una justificación del proyecto creativo, explicando las razones de elección de la obra u obras literarias, el modelo de reescritura empleada, las técnicas artísticas elegidas y la intencionalidad de la adaptación, junto con una explicación detallada del proceso creativo. A partir del curso 2015/6, el informe incluía una reflexión sobre los textos literarios originales, exponiendo de forma razonada la interpretación personal de los miembros del grupo, como punto de partida para justificar el sentido que se pretendía otorgar a la reescritura. El informe incorporaba también una sección de autoevaluación, la bibliografía manejada (referencia de las obras literarias y fuentes

consultadas para llevar a cabo el proceso creativo), así como un anexo con el texto adaptado y, eventualmente, otros materiales complementarios.

5. Resultados

5.1. Productos resultantes

Como resultado final, se elaboraron 40 obras de intención artística, fruto de la adaptación o recreación de diversos textos de literatura infantil (Figura. 3)

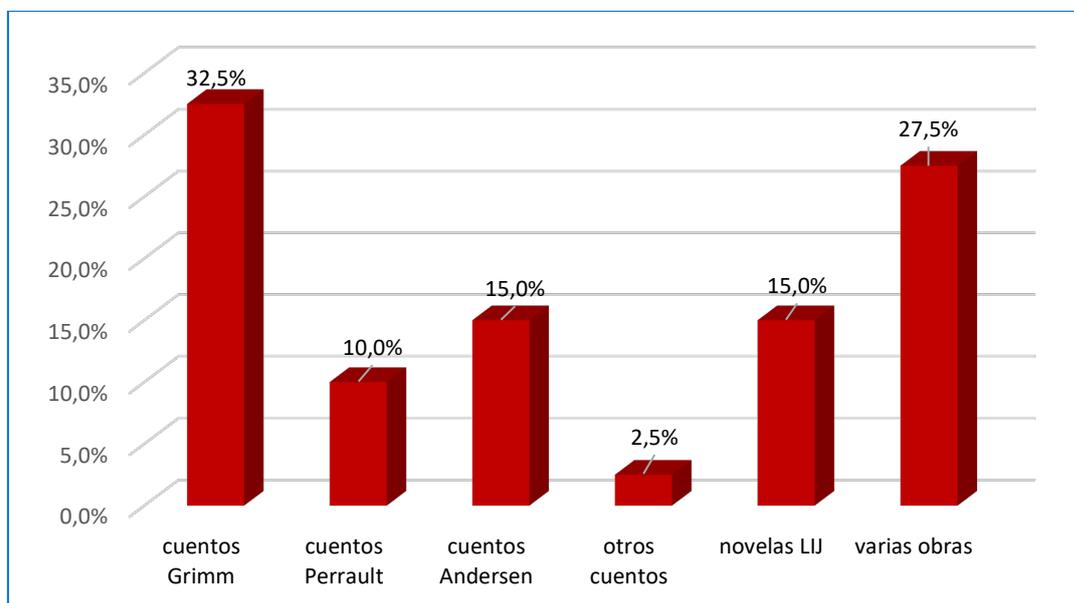


Figura 3. Fuentes literarias de las creaciones del alumnado.

La mayoría eligió cuentos tradicionales de los hermanos Grimm (“Los músicos de Bremen”, “Blancanieves”, “el Lobo y los siete cabritos”, “Hänsel y Gretel”, “Caperucita Roja”), seguidos de los cuentos de Andersen (“El patito feo”, “La princesa y el guisante”, “El valiente soldadito de plomo” y “El traje nuevo del emperador”) y Perrault (“Cenicienta”, “Pulgarcito”, “Caperucita Roja”), mientras que un grupo se decantó por “La Bella y la Bestia”. Un 15% adaptó novelas de LIJ (*Alicia en el país de las maravillas*, *Las aventuras de Pinocho*, *Peter Pan*, *el Principito* y *Charlie y la fábrica de chocolate*) y más de un cuarto de los equipos elaboró sus creaciones partiendo de la combinación de diversas lecturas.

En el proceso de reescritura, predominaron las modificaciones y los collages, mientras que, más ocasionalmente, se optó por la reescritura simple (Díaz-Plaja, 2002). Así, algunos equipos se mantuvieron próximos al original, limitándose a adaptar el texto en extensión y lenguaje para adecuarlo al alumnado de infantil, mientras que la mayoría realizó adaptaciones libres o creó nuevos textos inspirados en historias y personajes de las lecturas, aplicando técnicas de Rodari, como la ensalada de cuentos o los cuentos al revés. En este proceso, muchos equipos

modificaron rasgos de los personajes, trasladaron la historia a un contexto actual, agregaron elementos de humor o introdujeron cambios en los acontecimientos, además de transformar el soporte discursivo. En varios casos, el cambio afectó al género literario, técnica narrativa o tipo de obra. Además, casi todos los textos se acortaron significativamente.

Muchas reescrituras estuvieron presididas por una intencionalidad didáctica, combinada con la necesidad de adecuar las creaciones resultantes a los gustos y capacidad de comprensión del alumnado de infantil. Además, los participantes adecuaron los proyectos a sus propios gustos e ideas. De hecho, se dio libertad para transformar las obras originales, siempre y cuando los estudiantes fueran capaces de justificar los motivos de los cambios operados. Si bien no todos los informes escritos explican con suficiente detalle la intencionalidad perseguida y el porqué de sus decisiones, se aprecia una voluntad generalizada por adaptar las historias clásicas a los valores y visión del mundo actuales, una tendencia a invertir los roles tradicionales de los cuentos y una inquietud generalizada por revisar críticamente la representación de los personajes femeninos en los relatos clásicos. Algunas producciones mantienen y potencian las ideas subyacentes en los relatos originales, como la importancia de dar oportunidades a las personas y no juzgarlas por su apariencia física, la crítica del fingimiento para aparentar lo que no se es, o la preocupación por la apariencia, mientras que se añaden temáticas nuevas como la coeducación o la animación lectora.

Aunque se dio libertad para elegir el destinatario de las creaciones la mayoría creó obras dirigidas al alumnado de infantil, aunque en algunos casos se tuvo en cuenta el doble destinatario característico de muchas obras de LIJ. Sólo de forma excepcional dos equipos prefirieron dirigir sus producciones a un destinatario adulto.

Por otra parte, el trabajo dio lugar a creaciones de diferentes géneros y transmitidas en distintos soportes (Figura 4).

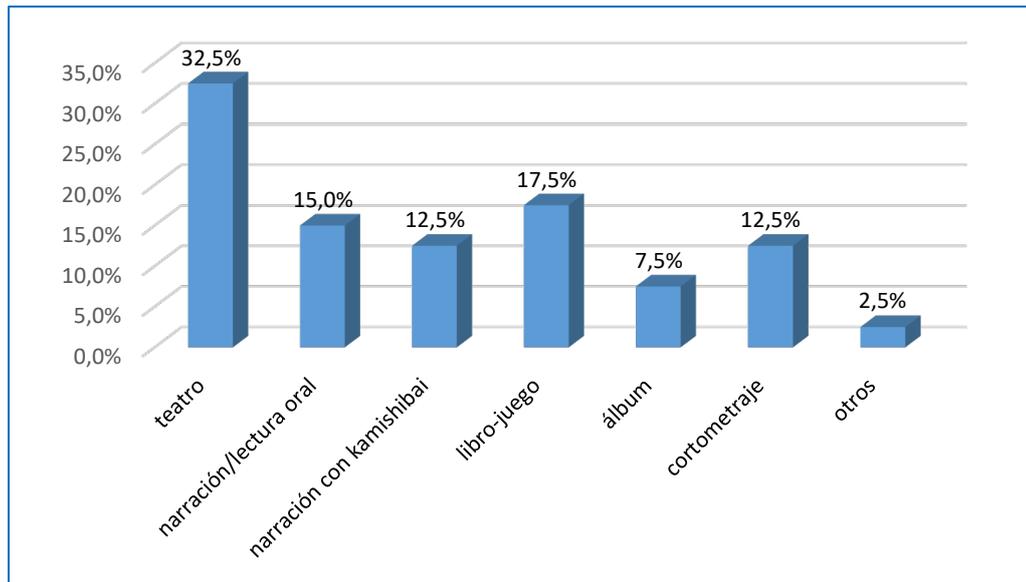


Figura 4. Tipos de creaciones realizadas.

Como se aprecia en el gráfico, hubo una clara predilección por el teatro, lo que supuso un cambio de género literario. La mayoría de las obras teatrales se apoyaron en el uso de títeres, probablemente por constituir un recurso muy apropiado para primeras edades. Así, 6 equipos diseñaron espectáculos teatrales con títeres de diferente tipo (de guante, varilla y *muppets*) y 5 optaron por la técnica del teatro de sombras (figura 5).



Figura 5. Títeres de varilla y teatro de sombras creados por el alumnado.

Otras creaciones se plasmaron en forma de libro-juego, álbum o libro ilustrado (Figura 6). El libro-juego generó mucha aceptación, probablemente por su dimensión lúdica y sus posibilidades manipulativas, que lo hacen especialmente apropiado para infantil. En estos casos, se adaptaron las historias de modo que diesen pie a incorporar elementos lúdicos y/o manipulativos, tales como lengüetas, partes móviles, texturas y elementos para pegar y despegar. Un grupo confeccionó un libro *pop-up*, donde cada escena incluía una construcción de papel que se desplegaba al abrir la página y otro equipo planteó una serie de propuestas lúdicas para realizar durante la lectura. Por su parte, tres grupos crearon álbumes ilustrados,

aplicando la teoría de la asignatura, aunque también los que elaboraron libros-juego tuvieron en cuenta las características del álbum, como el aprovechamiento estético de las guardas.



Figura 6. Libros creados por el alumnado: detalle de libro-juego, álbum y libro con texturas.

Otros se decantaron por la lectura o narración oral de historias, combinando el lenguaje oral con recursos complementarios, como imágenes proyectadas, dramatización y disfraces, efectos sonoros o un mural con elementos para pegar y despegar, con el propósito de facilitar la comprensión del alumnado de infantil.

Varios grupos utilizaron la técnica japonesa del kamishibai, basada en la combinación de una secuencia de láminas -presentadas en un soporte a modo de teatrillo-, con la transmisión oral un texto escrito, dando lugar a narraciones que, como el álbum, se apoyan en la combinación de signos visuales y verbales (Figura 7).



Figura 7. Adaptación de “El traje nuevo del emperador” en forma de kamishibai.

Por último, algunos equipos diseñaron creaciones audiovisuales (Figura 8): cuatro cortometrajes de ficción -empleando en un caso la técnica de *stop motion*, a partir de la animación digital de figuras de plastilina- y un minidocumental sobre los cuentos tradicionales.



Figura 8. Cortometrajes elaborados por el alumnado,

Además del lenguaje verbal, plástico y gestual, se emplearon, en menor medida, canciones o piezas musicales y un grupo utilizó el lenguaje de signos para traducir simultáneamente los diálogos de su espectáculo de títeres.

Tal como se desprende de lo expuesto, la elaboración de las creaciones fue una tarea compleja, que implicó diferentes tipos de actividades, incluyendo la lectura y escritura, la producción oral -prestando atención al manejo expresivo de la lengua y al control de los códigos paralingüísticos- y el diseño y confección de diferentes materiales (disfraces, títeres, ilustraciones, libros, etc.), así como el uso de herramientas y programas tecnológicos, principalmente en las producciones audiovisuales. Además, aunque no se contó con la colaboración directa de otras asignaturas, el

alumnado aplicó conocimientos que había adquirido en otras materias de la carrera, como la confección de títeres, la técnica de *stop motion* o el lenguaje de signos.

5.2. Valoración del alumnado

El análisis de los informes escritos, combinado con la observación realizada a lo largo del proceso, revela que la mayoría de los estudiantes se implicaron mucho o bastante en sus proyectos y se sintieron motivados hacia la tarea, pese a que en algunos casos requirió bastante esfuerzo y tiempo.

Entre los aspectos positivos, la práctica totalidad de los estudiantes valora la cooperación grupal, destacándose el adecuado funcionamiento de los equipos en cuanto a reparto de tareas, clima de trabajo y asunción de responsabilidades para lograr culminar un proyecto común. En cuanto a la elección del soporte artístico, los participantes eligieron principalmente formas de transmisión que consideraban especialmente adecuadas para educación infantil, y en algún caso decidieron explorar alguna técnica con la que no estaban familiarizados.

Muchos equipos destacan positivamente el carácter práctico de la tarea y la posibilidad de aplicar las técnicas empleadas el producto resultante en el aula de infantil, valorando la oportunidad de emplear estos materiales en el Practicum. Además, se señalan otros aspectos positivos, como el desarrollo de la creatividad, la toma de conciencia sobre las propias limitaciones y posibilidades, la capacidad de toma de decisiones, el disfrute y diversión, la oportunidad para reflexionar sobre obras clásicas de LIJ, la práctica de habilidades de expresión dramática, y la profundización en los contenidos de la asignatura, o, más concretamente, en el conocimiento de técnicas y formatos específicos (como el álbum, el kamishibai o el libro *pop up*).

En cuanto a las dificultades encontradas, el alumnado señala diferentes problemáticas surgidas a lo largo del proceso. En primer lugar, algún grupo experimentó dudas en la toma inicial de decisiones sobre el tipo de proyecto y el texto literario de partida. También se plantearon dificultades en el proceso de adaptación y/o escritura de los textos literarios, en aspectos como la invención de la trama, la elección de un buen final, las modificaciones en la historia, el acortamiento de las obras extensas o la adaptación del lenguaje al destinatario infantil. En esta fase, el alumnado tuvo especialmente en cuenta la adecuación del texto resultante al receptor ideal, así como los valores que querían transmitir. Otros problemas se derivaron de la técnica o formato elegido. Así, algunos grupos encontraron dificultades en el diseño y realización de las

ilustraciones, la confección del objeto libro, la creación de títeres y teatrillos, el manejo expresivo de los títeres, etc.

En algunos proyectos de mayor complejidad, la principal dificultad residió en el esfuerzo y tiempo invertido o, en algún caso, en dificultades técnicas con los programas utilizados. Pese a ello, y dado que la técnica elegida era responsabilidad del propio grupo, este tipo de dificultades fueron asumidas responsablemente, buscando conjuntamente procedimientos para resolver los problemas. Aunque la docente realizó un seguimiento del proceso y proporcionó apoyo al alumnado, los estudiantes fueron capaces de dar soluciones creativas a las diferentes problemáticas, proceso en el que resultó fundamental la cooperación dentro del grupo. Cabe señalar que, de modo puntual, hubo algún problema de comunicación grupal y asunción de responsabilidades, aunque la mayoría de los equipos funcionó adecuadamente.

6. Discusión y conclusiones

La observación del proceso y los informes escritos ponen de manifiesto la motivación e implicación del alumnado, en coincidencia con las aportaciones de otros trabajos sobre escritura creativa en la educación superior (Couto-Cantero y Bobadilla-Pérez, 2018; Maloney, 2019, Morote, 2014). De hecho, la mayoría eligió la opción creativa entre las diferentes modalidades de trabajo, lo cual indica que las actividades de escritura o reescritura creativa despiertan el interés de los maestros en formación. Posiblemente, la libertad otorgada contribuyó a incrementar la motivación, ya que permitió a cada equipo seleccionar el texto o textos sobre el que deseaba trabajar y adaptar la tarea a sus propios intereses, pudiendo centrarse en las técnicas o formatos que quería conocer mejor. En la motivación también pudo influir la percepción de la utilidad de la tarea, por la posibilidad de aplicación en la futura práctica docente. Al respecto, hay coincidencia con otros trabajos (Morote, 2014) en la percepción del alumnado de los grados de maestro sobre la proyección profesional que tienen este tipo de actividades.

[...]la libertad otorgada contribuyó a incrementar la motivación, ya que permitió a cada equipo seleccionar el texto o textos sobre el que deseaba trabajar y adaptar la tarea a sus propios intereses

Por otra parte, se puede afirmar que se favoreció la creatividad, pues el alumnado tuvo que generar ideas originales apropiadas para la finalidad perseguida y buscar soluciones creativas para resolver las dificultades planteadas durante el diseño y realización de sus proyectos, habilidades que forman parte del pensamiento creativo. Asimismo, los estudiantes utilizaron creativamente diferentes lenguajes con el propósito de producir un mensaje de intención

artística, aunque el grado de complejidad y diversidad de los recursos expresivos utilizados (palabra, imagen impresa o audiovisual, títeres...) presentó variaciones de unos equipos a otros.

[...] el alumnado tuvo que generar ideas originales apropiadas para la finalidad perseguida y buscar soluciones creativas para resolver las dificultades planteadas durante el diseño y realización de sus proyectos

La tarea exigió la puesta en práctica de todas las destrezas lingüísticas, dado que implicó lectura literaria, discusión grupal, producción de documentos escritos (cuentos, textos dramáticos, guiones cinematográficos...) y el uso oral de la lengua en tareas de narración o dramatización, así como en la presentación del trabajo realizado. Además, los diferentes lenguajes se integraron en una tarea comunicativa real, adecuándose al enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas. En este caso, la finalidad última era la elaboración de un producto literario o

audiovisual, cuyo primer destinatario eran los propios compañeros, pero que, en la mayoría de los casos, podía ser utilizado posteriormente durante las prácticas con el alumnado de 3 a 6 años.

Por otra parte, el alumnado afianzó y profundizó en contenidos de la asignatura, aplicando diferentes aprendizajes adquiridos, relativos, por ejemplo al álbum, las técnicas de narración oral, el teatro infantil, las propuestas de Rodari, etc. Al mismo tiempo, se favoreció una profundización en el conocimiento de determinados géneros, tipos de textos o técnicas (como el cuento, el álbum, el libro-juego, el kamishibai o los títeres), dependiendo de la opción creativa elegida.

La tarea permitió también a los participantes explorar las posibilidades del juego intertextual en la LIJ, tanto desde el punto de vista de los creadores -al elaborar sus obras- como desde la perspectiva del lector -como receptores críticos de las obras elaboradas por los compañeros-. En este sentido, consideramos que este tipo de prácticas pueden contribuir a la necesaria toma de conciencia del alumnado sobre la reescritura de textos clásicos como una práctica central en la LIJ actual, así como a una reflexión sobre las diferentes formas de intertextualidad.

Pese a los aspectos positivos señalados, algunos de los objetivos perseguidos, con respecto a la formación de maestros, no fueron alcanzando en su totalidad.

La tarea contribuyó al acercamiento a la LIJ combinando la perspectiva del lector y el creador y dio lugar a una reflexión personal y grupal sobre los textos de literatura infantil elegidos, como paso previo al proceso de adaptación. Asimismo, el producto creativo elaborado se puede

considerar una forma de respuesta personal de lectura, en la medida en que surge como reacción ante la lectura previa de un texto literario (Margallo y Mata, 2015). Sin embargo, el análisis de los informes escritos revela que este objetivo se ha logrado de forma desigual, pues si bien algunos grupos son capaces de comentar su interpretación del texto original, destacando los aspectos que desean mantener en su recreación del mismo junto con lo que aportan, otros equipos revelan una lectura superficial de las obras y una escasa capacidad interpretativa. Aunque a partir del curso 2915/6 se incluyó en el informe escrito un apartado donde el alumnado debía desarrollar una reflexión sobre la interpretación del texto literario, resultó insuficiente para lograr el nivel deseado de profundización en las obras de lectura. Algunos equipos se limitaron a resumir la historia del original, sin aportar una interpretación razonada de la obra, o bien realizaron valoraciones superficiales y poco razonadas, lo que revela en parte del alumnado la falta del aparato crítico necesario para analizar textos literarios. Además, una lectura pobre del original incide en la posterior reescritura, que surge necesariamente de una apropiación personal del original y requiere, por tanto, cierta capacidad de análisis y reflexión sobre la obra adaptada.

Además, se percibió una marcada tendencia a juzgar las obras clásicas de LIJ desde los valores actuales. Por otra parte, las creaciones del alumnado traslucen su propia concepción de lo que debe ser la literatura infantil, revelando en muchos casos una visión instrumentalizadora de la misma, donde se prioriza la utilidad didáctica por encima de la dimensión artística.

Ambos aspectos apuntan a carencias formativas de los futuros docentes que ya han sido puestas de manifiesto en diferentes investigaciones (Díaz Plaza y Prats, 2013; Taberner, 2013), y que resulta difícil corregir, sobre todo aquellas que afectan no tanto a los conocimientos como a las creencias.

Como conclusión, se pone de manifiesto el impacto positivo de este tipo de tareas en la formación de los futuros docentes por su carácter motivador, su contribución al desarrollo de diferentes capacidades y por constituir una forma de acercamiento a la literatura infantil mediante la lectura y posterior reescritura de textos clásicos. Entre los puntos fuertes, destacamos la adopción de una metodología activa y participativa, la estimulación de la autonomía de los estudiantes y la posibilidad de un aprendizaje más personalizado. Además, en el marco de la Didáctica de la Literatura, estas prácticas sirven para afianzar y ampliar los conocimientos sobre literatura infantil y su didáctica y ayudan a conectar la teoría con la práctica.

Pese a todo, es necesario prestar atención a las carencias detectadas y buscar fórmulas para

[...]se pone de manifiesto el impacto positivo de este tipo de tareas en la formación de los futuros docentes por su carácter motivador, su contribución al desarrollo de diferentes capacidades y por constituir una forma de acercamiento a la literatura infantil mediante la lectura y posterior reescritura de textos clásicos.

solventarlas. Así, con el objetivo de proporcionar al alumnado instrumentos para profundizar en las lecturas y expresar una respuesta personal más elaborada, este modelo debería completarse con alguna actividad previa de reflexión sobre los textos literarios, como la elaboración de un diario dialéctico (García Bermejo y García Carcedo, 2007), sesiones de conversación literaria guiada u otras técnicas. Asimismo, es preciso insistir en el valor eminentemente artístico de la LIJ y enseñar a los estudiantes a valorar las obras sin olvidar el contexto histórico y social en que se enmarcan. Por último, dada la complejidad de algunos proyectos y la pluralidad de

lenguajes artísticos implicados, consideramos que este tipo de prácticas se enriquecerían notablemente mediante la colaboración interdisciplinar entre diferentes asignaturas.

7. Referencias

- Albert, M. J. (2006). *La investigación educativa*. Aravaca: McGraw Hill.
- Álvarez, M. I. (2014). Propuesta didáctica basada en las técnicas de Gianni Rodari y los juegos de Edward de Bono para la producción de textos literarios creativos. *Revista de la SEECI*, 33, 117-131.
- ANECA (2005). *Libro blanco. Título de Grado en Magisterio. Vol. 1*. Madrid: ANECA.
- Armas, D. (2009). Me gusta escribir, me gusta leer: una propuesta para educación primaria. En A. Nemirovsky (Coord.), *Experiencias escolares con la lectura y la escritura* (pp. 101-118). Barcelona: Graó.
- Caro Valverde, M.T. (2014). La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinaria para el aprendizaje basado en competencias. *Educatio Siglo XXI*, 32(3) 31-50. Doi: 10.6018/j/210961
- Caro Valverde, M.T (2015). Fomento de la escritura: hipertextos en el aula. Clásicos modernos: proyectos de literatura viva. En P. Guerrero y M. T. Caro Valverde (Coords.), *Didáctica de la lengua y educación literaria* (pp. 313-328). Madrid: Pirámide.
- Cassany, D. (2002). Mi taller de escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 30, 21-31.
- Cohen, L. Manion, L. y Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. London/New York: Routledge Farmer.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). Barcelona: Horsori/UB/ ICE.
- Colomer, T., Manresa, M., Ramada, L. y Reyes, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.

- Couto-Cantero P. y Bobadilla-Pérez, M. (2018). International Literary Contest. La escritura creativa como recurso para la innovación docente en el aula de Lengua Extranjera. *El Guiniguada*, 27, 34-45.
- Crutchfield, J. (2015). Creative Writing and Performance in EFL Teacher Training: A Preliminary Case Study. *Scenario*, 1, 1-34.
- Delmiro Coto, B. (1995). El aprendizaje de la escritura literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 4, 57-66.
- Delmiro Coto, B. (2001). La escritura en los aledaños de lo literario. *Tarbiya*, 28, 9-50.
- Delmiro Coto, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.
- Díaz-Plaja, A. (2002). Les reescriptures a la literatura infantil i juvenil actual. En T. Colomer (Ed.), *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis* (pp. 161- 170). Barcelona: ICE/UAB.
- Díaz-Plaja, A. (2016). Desarrollo de la producción literaria. En Fons, M. y Palou, J. (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil* (pp. 237-248). Madrid: Síntesis.
- Díaz-Plaja, A. y Prats, M. (2013). Recordar, aprender, practicar: que sabe y que debe saber un futuro maestro. *Lenguaje y Textos*, 38, 19-28.
- Dueñas, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156. Doi: 10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239 1
- Guerrero, P. y López Valero, A. (2000). *El taller de lengua y literatura: (cien propuestas experimentales)*. Madrid: Bruño.
- Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de *** (2009). *Memoria de Verificación del Grado de Maestro en Educación Infantil*.
- Fernández-Rufete M. y Fernández-Rufete, A. (2019). Producción de textos en contextos creativos : Desarrollo de la escritura creativa a partir de Story Cubes. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 84, 59-64.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Graó-La Galera.
- García Carcedo, P. (2011a). Escritura creativa y competencia literaria. *Lenguaje y Textos*, 33, 49-60.
- García Carcedo, P. (2011b). Escritura creativa en las aulas virtuales. En S. Montesa (Dir.), *Literatura e internet. Nuevos textos, nuevos lectores* (pp. 319-328). Málaga: AEDILE.
- García Carcedo, P. (2018) Escritura creativa e igualdad: versiones de los cuentos tradicionales. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 30, 87-103. Doi: 10.5209/DIDA.61956
- García Bermejo, M.L. y García Carcedo, P. (2007). Reinventar los clásicos de la literatura infantil: De la lectura a la escritura creativa en la red. En *Actas del VIII Simposio Internacional de la SEDLL* (pp. 397-405). Logroño: Universidad de la Rioja.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos*. Madrid: Taurus.
- González, M. y Caro Valverde, M. T. (2014). Uno, dos tres, los cuentos al revés: invención literaria en grado de educación infantil de la mano de Gianni Rodari. En P. Miralles, M. B. Alfageme y R. A. Rodríguez (Eds.), *Investigación e innovación en educación infantil* (pp. 179-187). Murcia: Editum.
- Grafein (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.
- Haba, J., Alcantud, M. y Peredo, J. (2015). Taller de Escritura Creativa para el desarrollo de la Competencia Literaria en Brasil. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 97-110. Doi: 10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50868
- Malafantis, K. y Ntoulia, A. (2011). Rewriting fairy tales: new challenge in creativity in the classroom. *Extravío*, 6, 1-8.

- Maloney, I. (2019). The Place of Creative Writing in an EFL University Curriculum. *Boletín de la Universidad de Nagoya de Estudios Extranjeros*, 4, 229 – 251.
- Margallo, A. M. y Mata, J. (2015). La lectura. Práctica social y formación escolar. En J. Mata, P. Núñez y J. Rienda (Coords. y Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp.179-202). Madrid: Pirámide.
- Martínez, J. E. (2001). *La intertextualidad literaria*. Madrid: Cátedra.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. y Cantero, F. J. (2008). Didáctica de la lengua y de la literatura: aspectos epistemológicos. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp.3-31). Madrid: Pearson Education.
- Moreno, V. (1994). *El deseo de escribir. Propuestas para despertar y mantener el gusto por la escritura*. Pamplona: Pamiela.
- Moreno, V. (1995). *Taller de cuentos*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Moreno, V. (1998). *Va de poesía. Propuestas para despertar el deseo de leer y escribir poesías*. Pamplona: Pamiela.
- Morote, E. (2014). La escritura creativa en las aulas del grado de primaria. *Tonos digital*, 26, 1-25.
- Pardo, P. J. (2010). Teoría y práctica de la reescritura filmoliteraria. En J. A. Pérez Bowie (Ed.), *Reescrituras fílmicas* (pp.45-102). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Perrenaud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ramos, J. (2004). Aprendiendo a escribir poesía en el primer ciclo de primaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 35, 21-29.
- Regueiro, B. (2014). Innovación y creatividad: enseñar literatura en el siglo XXI. En S. López y Pena, N. (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional de la HDH*. Coruña: Universidad de la Coruña/SIELAE.
- Regueiro, B. y Sánchez, L. (2014). Experiencias de escritura creativa digital: hacia una alfabetización multimedia. En Icono 14 (Ed.), *Presentaciones del III Congreso Internacional Sociedad Digital* (pp. 313-327). Madrid: Icono 14.
- Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Del Bronce.
- Rosal, M. (2010). Creación poética y competencia literaria: propuestas didácticas. *Álabe*, 2, 1-21.
- Sánchez Enciso, J. y Rincón, F. (1984). *Los talleres literarios*. Barcelona: Montesinos.
- Sánchez Enciso, J. y Rincón, F. (1991). *El taller de la novela*. Barcelona: Teide
- Sánchez Enciso, J. y Rincón, F. (1992). *El alfar de poesía*. Barcelona: Teide.
- Sevilla, S. (2012). Taller de escritura creativa de cuentos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 489-516. Doi: 10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39936
- Selfa, M. y Azevedo, F. (2013). Poesía en castellano para la Educación Primaria: Algunas secuencias prácticas de trabajo con textos poéticos. *Ocnos*, 10, 55-69. Doi: 10.18239/ocnos_2013.10.03
- Taberner, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y Textos*, 38, 47-56.
- Zayas, F. (2011). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Barcelona: Octaedro.
- Zubiri, H. (2014). Escritura creativa para el empoderamiento en el aula. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 66, 61-70.

How to cite this paper:

Neira Piñeiro, M.R. (2019). La reescritura creativa como forma de acercamiento a la literatura infantil y juvenil en la formación de maestros. *Journal of Literary Education*, (2), pp. 29-51. Doi: 10.7203/JLE.2.15264