CONSTRUIR(SE) CON LA PALABRA: TEXTOS Y PRETEXTOS PARA LA ESCRITURA CREATIVA

Isabel Iglesias Casal
Universidad de Oviedo

RESUMEN: En el ámbito de la enseñanza de ELE la literatura constituye una valiosa herramienta para desarrollar la potencialidad activa y creadora de nuestros estudiantes. Proponer ideas y sugerencias para escribir textos creativos es convertir el aula en un espacio compartido, una invitación a mirar el mundo de otras maneras, a transgredir las inercias expresivas, a revelar ideas y modos de entender la experiencia personal. No se trata únicamente de ensayar escritos que imiten modelos consagrados, sino de aplicar técnicas de escritura creativa que ayuden a descubrir procedimientos retóricos de muy variada factura que favorezcan el desarrollo combinado de la *competencia existencial* (actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y personalidad) y las distintas competencias comunicativas que recoge el *Marco Común Europeo de Referencia*.

1. LA DIMENSIÓN CREATIVA: ENTRE EL CUERPO Y EL CÓDIGO

Una vieja tradición afirma que nuestra lengua es nuestra cárcel porque sólo podemos pensar lo que ella nos permite pensar. Si esto es así, cuando aprendemos un idioma extranjero nuestro cuerpo está doblemente encarcelado, y nuestro cuerpo, como señala J. A. Marina (1993: 216) "es la más originaria fuente de nuestras ocurrencias; nos proporciona ocurrencias perceptivas internas y externas, nos introduce en el ámbito de las necesidades, los deseos, las tendencias, los valores".

Pero aprender una lengua extranjera también implica una alteración de la propia imagen, la adopción de normas de conducta sociales y culturales distintas, por eso Crookall y Oxford (1987:136) llegan incluso a afirmar que "aprender una segunda lengua es en el fondo aprender a ser una persona social distinta". El cuerpo ha de someterse

de algún modo al código, que sirve como analizador y que nos ofrece la posibilidad de hacer objetiva, pensable esa realidad esquiva que se llama *yo*. La propia subjetividad es, por tanto, una de las realidades que el sujeto puede manejar con mayor o menor pericia gracias al lenguaje, pero esta mirada reflexiva necesita, sin duda, ser guiada por el código.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas cabría preguntarse qué tipo de intervención didáctica podría resultar eficaz para que las relaciones entre el cuerpo del aprendiz y el código de la lengua-cultura meta sean las más adecuadas para provocar el deseo de aprender. Asumiendo que un aprendizaje eficaz es un proceso tanto cognitivo como emocional y basándonos en nuestra experiencia, defendemos el uso de recursos creativos, porque representan una valiosa herramienta al servicio del profesorado, un territorio de encuentro entre el cuerpo y el código, un camino de ida y vuelta entre lo subjetivo y lo colectivo. Sin duda alguna, la capacidad creativa supone proyectar sobre las cosas una mirada singular, tiene algo de trasgresión y mucho de libertad; existe en cada uno de nosotros, por eso, puede –y debe– ser descubierta, avivada y nutrida. Se encuentra potencialmente en todos los sujetos; no obstante, como toda facultad requiere ser estimulada mediante una serie de estrategias específicas. Sin embargo, es preciso partir de la idea de que la creatividad no se enseña de manera directa, sino que se propicia. Para ello, conviene ahora reflexionar sobre dos aspectos estrechamente vinculados: las emociones y la motivación. Estos tres ámbitos constituyen los pilares básicos de lo que nosotros hemos denominado el modelo CEM (creatividad, emociones y motivación).

2. EL MODELO CEM: CREATIVIDAD, EMOCIONES Y MOTIVACIÓN

Hasta hace poco tiempo el sistema educativo estaba encaminado a la posesión de conocimiento y la enseñanza ha sido fundamentalmente transmisiva. Hoy, sin embargo, está demostrado que la enseñanza y el aprendizaje constructivos orientados a la creatividad, a la larga, permiten que el sujeto obtenga resultados superiores, incluso en el orden académico. Pero para enseñar de manera creativa es preciso conocer y entender la naturaleza de la creatividad, practicar las propias habilidades creativas y desarrollar estrategias de enseñanza que ayuden a los estudiantes a explorar sus potencialidades, asumir riesgos, a tener iniciativa y confianza.

2.1. Creatividad y emociones: la dimensión afectiva en el proceso de aprendizaje

El interés por los factores afectivos en la educación cobra importancia con el desarrollo de la psicología humanística en la década de los años sesenta. Rogers (1975) se lamentaba de las graves consecuencias sociales a las que había conducido el hecho de que las instituciones educativas académicas hubieran prestado tanta atención a los

aspectos cognitivos, educando casi exclusivamente "del cuello para arriba". Varios años después, Daniel Goleman (1996:23) insistirá en el primer capítulo de su libro *Inteligencia emocional* en que cualquier concepción de la naturaleza humana que soslaye el poder de las emociones pecará de una lamentable miopía porque nuestras acciones dependen tanto –y a veces más– de nuestros sentimientos como de nuestros pensamientos.

Así, pues, creemos que el rendimiento emocional debería valorarse en términos de competencias al igual que otros aprendizajes porque la educación emocional va más allá de educar con afecto: significa plantear las emociones y sentimientos en términos de valor. Respecto a la utilización de estrategias para la consecución de objetivos de carácter emocional y afectivo, las investigaciones son escasas[1] y a menudo coinciden con estrategias utilizadas para desarrollar habilidades creativas, porque educar las emociones siempre requerirá cierto grado de empatía, novedad, sorpresa, adaptación, socialización, y por qué no, incertidumbre respecto al posible impacto.

Parece oportuno ahora detenerse a reflexionar brevemente sobre cómo influye la afectividad en el rendimiento y en el aprendizaje. Goleman (2007:348) afirma que cuanto más intensa es la presión, más se resienten nuestros pensamientos y nuestras acciones. Ello obstaculiza el aprendizaje, el asentamiento de la información en la memoria operativa, la respuesta flexible y creativa, la capacidad de centrar deliberadamente la atención, la planificación y la organización eficaz. Explica, asimismo, que la representación gráfica de la relación que existe entre la habilidad (y habitualmente también el rendimiento) mental y el espectro de estados de ánimo asume la forma de una U invertida. La competencia cognitiva y el rendimiento excelente ocurren en la cúspide de la figura. En uno de los extremos se encuentra el aburrimiento y, en el otro, la ansiedad (Goleman, 2007:352). Los retos que despiertan nuestro interés nos alejan del aburrimiento, aumentan nuestra motivación y focalizan nuestra atención. La cúspide del desempeño cognitivo se da en el punto superior de la motivación y la atención, es decir, en el punto en el que intersectan la dificultad de la tarea y nuestra capacidad de responder adecuadamente.

1 Son autores de referencia D. Goleman, Csikszentmihalyi y, en el ámbito hispánico, J.A. Marina y R. Bisquerra, coordinador de El GROP (1998, 1999), que viene trabajando el tema con rigor científico y creando instrumentos de evaluación y seguimiento. En esta misma línea de pensamiento, S. de la Torre (2000) investiga la relevancia de la dimensión emocional (sentir), junto a la sensoperceptiva (percibir), cognitiva (pensar), pragmática (aplicar), volitiva (persistir) y social (interactuar), en tanto que inclinaciones o necesidades básicas de la vida interior estudiantil y adulta. Delimitado el concepto y alcance de la educación emocional establece algunas finalidades, sugiere contenidos y describe recursos metodológicos concretos, como el procedimiento ORA, para que los docentes las lleven a la práctica. Sus tres momentos principales son los siguientes: a) Observar la realidad previa. Partir de la experiencia y vivencias de los participantes; b) Relacionar esas experiencias o vivencias de la vida cotidiana con alguna de las emociones y sentimientos que intentemos destacar; c) Aplicar algunas de las ideas compartidas a actividades concretas ya sea a nivel personal o de pequeño grupo. En esta última fase se refuerza la solidez de los aprendizajes

2.2. Creatividad y motivación: la palanca que mueve toda conducta

Hablar de motivación y de los múltiples factores que inciden en ella resulta inevitablemente complicado, si bien parece lógico pensar que el aprendizaje se produce con mayor probabilidad cuando *se quiere* aprender. Sin embargo, como afirman Núñez y González-Pumariega, (1996) para aprender es imprescindible "poder" hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias, y las destrezas necesarias (componentes cognitivos), pero además es necesario "querer" hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficientes (componentes motivacionales).

Marion Willians y Robert L. Burden (1999) estudian la contribución del alumno como individuo al proceso de aprendizaje y adoptan el enfoque del constructivismo social, que gira en torno a la premisa de que cada individuo da un sentido propio a las influencias externas que lo rodean, actúa según su predisposición interna y utiliza sus atributos personales de forma singular. Sin embargo, la motivación de un individuo es también objeto de influencias sociales y contextuales. Éstas comprenden el conjunto de la cultura, el contexto y la situación social, así como otras personas relevantes y las interacciones individuales con estas personas.

García Bacete y Doménech Betoret (1997) precisan que la motivación académica ha sido tratada habitualmente desde la perspectiva de la persona; es decir como una variable personal y haciendo referencia a los componentes que la integran, sin prestar demasiada atención a los factores contextuales y en el modo en que éstos pueden influir en la motivación. Sin embargo, el tipo de emoción que experimenta el alumno en la realización de la tarea viene determinada fundamentalmente por las *características propias* de la tarea y, en particular, por el *contenido* de la misma y la *estrategia metodológica* diseñada por el profesor cuya actuación instruccional determinará que los estudiantes adopten un tipo de metas u otras. Para que el alumno se sienta motivado para aprender unos contenidos de forma significativa es necesario que pueda *atribuir sentido* (utilidad del tema) a aquello que se le propone. Eso depende de muchos factores personales (autoconcepto, creencias, actitudes, expectativas, etc.), pero fundamentalmente depende de cómo se le presente la situación de aprendizaje, lo atractiva e interesante que le resulte al estudiante para implicarse activamente en un proceso de construcción de significados. Con la emergencia de las teorías cognitivo-sociales de la motivación y el rendimiento, gran parte de los estudios actuales centran su interés en el entorno o situación de aprendizaje, pues, tiene mucho más sentido que tratar de provocar un cambio en el aprendiz incidiendo directamente sobre los componentes personales.

3. LA ESCRITURA CREATIVA Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EXISTENCIAL

Creemos que la creatividad aplicada en el ámbito educativo constituye un poderoso factor de motivación que logra que el estudiante se interese por lo que está haciendo porque resolver tareas con creatividad incentiva la perseverancia y la constancia; estimula el criterio personal y aumenta la autoestima. El estudiante se constituye en agente de su aprendizaje, se hace participativo, busca información, controla y domina su proceso cognitivo y así adquiere confianza en sus aptitudes y habilidades. Una vez superada la etapa de imitación de modelos, podrá conquistar su expresión original, personal y comunicativa. De este modo, en la medida en que el alumno se sienta estimulado a buscar, organizar, crear y comunicar, estará involucrado en su propio aprendizaje.

Así pues, como profesores debemos dedicar un tiempo y un espacio a disposición del pensamiento creativo, además de fomentar y recompensar el esfuerzo creador. Aunque la creatividad lingüística no tiene por qué estar vinculada necesariamente a resultados concretos, las propuestas de escritura creativa sitúan al estudiante ante la necesidad de conseguir de sí mismo respuestas que satisfagan el enunciado de la tarea. El profesor puede evaluar las actividades planteadas, si bien el alumno no percibe la misma presión que ante una actividad de objetivos prácticos y claramente cerrados. Partimos de la noción de competencia entendida como un saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades, actitudes valores, motivaciones y destrezas. Teniendo esto en cuenta, algunas de las competencias específicas que pretendemos desarrollar en el estudiante son los siguientes:

1. Adquirir iniciativa y desarrollar actitudes de valoración de la libertad de expresión y de respeto a la diversidad cultural.
2. Reflexionar críticamente sobre ideas y valores, a partir de la propia visión del mundo, de la propia percepción de la realidad.
3. Desarrollar el deseo de escribir, desde una perspectiva personal sobre la realidad, acercándose al ámbito literario desde la confianza de que puede ser una experiencia vital y descubriendo la potencialidad de utilizar la expresión literaria para hablar con voz propia, porque la ficción permite ahondar en los factores afectivos y transmitir, directa o indirectamente ciertos rasgos de nuestra personalidad.
4. Mejorar la competencia discursiva aprendiendo a establecer vínculos entre la imaginación y la realidad para mejorar la capacidad para escribir o leer textos de signo estético-literario.
5. Incrementar el filtro afectivo mediante la confianza y la colaboración mutuas.

Asimismo, en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera, las propuestas de escritura creativa ayudarán a desarrollar de manera combinada competencias generales, como la competencia existencial (*saber ser*: actitudes, motivaciones, valores creencias, estilos cognitivos y personalidad) y competencias comunicativas de la lengua como la *pragmática* (discursiva, funcional y organizativa) o las *lingüísticas* (léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica).

Las propuestas de escritura creativa brindan a los estudiantes un espacio para el trabajo colaborativo entre iguales, un espacio en el que presentar textos que deben ser contrastados por los demás, lo cual lleva a entender la escritura creativa como resultado de un proceso elaborado, consciente y público que tiene como base la imaginación. Asimismo, verbalizar lo que se sabe, se siente o se piensa para contárselo a otros, obliga a reformular el pensamiento, a organizar y clarificar las ideas y constituye una estrategia fundamental para "aprender a aprender"; además, la puesta en común de este tipo de tareas favorece la autoestima, crea sólidos lazos afectivos y desarrolla la capacidad de ponerse en el lugar del otro. En definitiva, los ejemplos de tareas de escritura creativa que planteamos han sido diseñados para pensar creativamente sobre uno mismo, sobre los demás, sobre la vida o sus circunstancias y COMUNICAR (del latín *communicare,* 'compartir') todo eso en español, no solo como lengua de aprendizaje, sino también como instrumento de socialización.

No se trata, pues, únicamente de ensayar escritos que imiten modelos consagrados, sino de partir de la aplicación de técnicas de escritura creativa que ayuden a los estudiantes a descubrir procedimientos retóricos que inviten a recrear sentimientos y a expresar opiniones o emociones. El objetivo es conseguir una dinámica intertextual que lleve, en primer lugar, a la comprensión y la interpretación de textos que invitan a los estudiantes a encontrar múltiples sentidos y los colocan ante distintas perspectivas. En segundo lugar, a la producción de textos animados por el estímulo que supone ofrecer consignas eficaces a partir de las cuales se trabaja la función expresiva y poética de la lengua, creando textos que se inspiran en moldes retóricos de muy variada factura. El texto del que se parte es primero texto y, luego, "pretexto", al convertirse en estímulo para la exploración, en una invitación a reelaborar personalmente el material literario para después comentarlo, debatirlo, valorarlo y gozar con la escritura de los demás y de uno mismo. Y, sin duda alguna, este proceso nos devuelve una imagen holística y no fragmentaria de la verdadera identidad de la comunicación.

4. TEXTOS Y PRETEXTOS; PROCESOS Y PRODUCTOS

La escritura no debería identificarse con la obtención de un producto (el texto final), sino entenderse como un proceso, un catalizador determinante del pensamiento creativo. Por eso debemos insistir a nuestros estudiantes para que no se martiricen con

exigencias de originalidad, para que utilicen la escritura como un medio para observan cómo piensan y qué sienten. Si logramos de algún modo desmitificar la escritura, podremos eliminar, en buena parte, la tensión previa provocada por el vértigo ante la página en blanco.

Sin duda alguna, hay quienes sólo están dispuestos a escribir bien, por eso la escritura les supone tanto esfuerzo. Sin embargo, en nuestra opinión, escribir es, sustancialmente, reescribir. El estudiante es invitado a ejercer el autocontrol del proceso creativo, a dejar de ser pasivo y a convertirse en un aprendiz que lee, analiza, reflexiona, imagina y escribe, en un proceso que implica compartir, cooperar, debatir, valorar, respetar y disfrutar con la escritura de los demás y de uno mismo. Durante el proceso habrá, sin duda, oportunidad de constatar los logros y los aciertos, diagnosticar los desajustes y, con la ayuda del profesor, realizar los cambios oportunos.

En este sentido, cada texto que presentamos como modelo constituye una invitación para explorar, una especie de iniciación experimental en la que la escritura nos conecta con nuestras intuiciones, con el lado más inaccesible de nuestra personalidad. Esos textos son pretextos, una manera de sugerir formas para liberar la voz personal, y conseguir que para nuestros estudiantes escribir no sea un imperativo académico, sino una manera de buscar siempre –y encontrar a veces– en la palabra su propia expresión, porque el lenguaje termina convirtiéndose en lo que nunca debería haber dejado de ser: una valiosa herramienta que desarrolla la potencialidad activa y creadora de cada uno de nosotros. De este modo, el aprendizaje se vuelve significativo, constructivo y, sobre todo, personal. Los textos que hemos seleccionado son, a buen seguro, el resultado de múltiples elecciones, el punto y final de muchos borradores imprecisos, vacilantes, inconcretos, mejorables, porque sin duda alguna la creatividad implica disciplina y significa perseverancia, prácticas y ensayos.

El éxito en la realización de la tarea se puede facilitar mediante la activación previa de las competencias del alumno, por ejemplo, en la fase inicial de definición del objetivo de la tarea, proporcionando los elementos lingüísticos necesarios o promoviendo la reflexión del alumno respecto a su uso, utilizando la experiencia y los conocimientos previos para activar los esquemas adecuados.

Las *tareas de comprensión* se pueden diseñar de manera que se disponga del mismo material de entrada *(input)* para todos los alumnos, pero que, a su vez, se puedan prever distintos resultados de forma cuantitativa (según la cantidad de información requerida) o de forma cualitativa (según el nivel establecido). Alternativamente, el texto de entrada puede contener diferente cantidad de información, distintos grados de complejidad cognitiva u organizativa, o distinta cantidad de apoyo a disposición del alumno (apoyo visual, palabras clave, etc.).

Las condiciones para llevar a cabo las *tareas de expresión* se pueden manipular, con el fin de hacer que una tarea resulte más o menos compleja, variando, por ejemplo, el tiempo permitido para la planificación y la realización de la tarea, la cantidad y tipo de apoyo proporcionado, etc.

Creemos que los textos que hemos seleccionado como propuestas resultan apropiados por su calidad estética o por su fuerza significativa en lo ideológico o simbólico-cultural. A nuestros estudiantes les han servido de estímulo para desbloquear la rigidez inicial, facilitar la intercomunicación y conocerse mejor a sí mismos a la vez que redactan. En definitiva, la escritura creativa invita a los estudiantes a que se acerquen a la lengua desde una perspectiva creadora y estética, en la que tienen completa libertad para expresarse. De este modo será más fácil conseguir que se enfrenten con interés y ganas de participar primero a la tarea comprensión lectora (desarrollando expectativas sobre los textos) y después a la escritura. Si como sostienen algunos el ser humano es, sobre todo, un animal narrativo, un *homo narrans*, los textos de los estudiantes que aquí presentamos[2] ilustran perfectamente la tesis de que *la imaginación es una herramienta fantástica que nos permite crecer y encontrar identidades.*

ANEXOS

1. Texto modelo de PABLO NERUDA: *Autorretrato*

Por mi parte soy o creo ser duro de nariz,
mínimo de ojos, escaso de pelos en la cabeza,
creciente de abdomen, largo de piernas,
ancho de suelas, amarillo de tez,
generoso de amores, imposible de cálculos,
confuso de palabras, tierno de manos,
lento de andar, inoxidable de corazón,
aficionado a las estrellas, mareas, maremotos,
admirador de escarabajos, caminante de arenas,
torpe de instituciones, chileno a perpetuidad,
amigo de mis amigos, mudo de enemigos,
entrometido entre pájaros, maleducado en casa,
tímido en los salones, arrepentido sin objeto […]

2 Por razones de espacio, aquí nos limitaremos a poner alguno de los textos literarios que sirvieron de modelo y algunos ejemplos de textos creados por estudiantes. Recogemos un amplio muestrario de tareas plenamente desarrolladas y contextualizadas en Creatividad y aprendizaje de lenguas. Fundamentos y aplicaciones de la dimensión creativa en el aprendizaje del español (en prensa).

Textos de estudiantes:

a) Por mi parte soy o creo ser pequeña de ojos, pero con cierto brillo, fina de pelo, pero de color vivo. Soy un caso perdido en matemáticas, incómoda en el idioma alemán, interesada en la historia, aficionada a tierras desconocidas, descubridora de detalles mínimos, admiradora de la luna, leal en amistades, simple de estilo, elegante en bailes, feliz en la tranquilidad, jardinera de mis emociones, guardiana de mis secretos, insaciable de apetito, activa por necesitad, amable con los animales, paciente con los niños, estudiante por mala decisión, amante de viajes, amiga de libros, aventurera por pasión, pensativa durante horas nebulosas, encantadora del viento, saludadora del otoño, niña de la naturaleza, sosegada al mirar el mar, soñolienta en clases inefectivas, pesimista de actitud, optimista del ser. *(Kristina Leitner)*

b) Corredor de riesgos, accionista del miedo.
Tiburón de pecera, corazón de León.
Roble de Castilla, piernas aljamiadas.
Escritor de necesidades, bocazas de necesidad. Caótico en privado, desastre público.
Políglota de emergencia, músico adolescente.
Adicto a la competición, perdedor caballeroso.
Estudiante fortuito, teórico demagogo. Pedante en la adversidad, agresivo en la pedantería.
Entrañable en invierno, irascible de verano. Ratón de madriguera, perro de compañía.
Sensible a lo cercano y aunque no lo quiera, ser humano.
(Lucas Ramada Prieto)

2. Texto modelo de OLIVERIO GIRONDO

Que los ruidos te perforen los dientes, como una lima de dentista, y la memoria se te llene de herrumbre, de olores descompuestos y de palabras rotas. Que te crezca, en cada uno de los poros, una pata de araña; que sólo puedas alimentarte de barajas usadas y que el sueño te reduzca, como una aplanadora, al espesor de tu retrato. Que al salir a la calle, hasta los faroles te corran a patadas; que un fanatismo irresistible te obligue a arrodillarte ante los cubos de basura y que todos los habitantes de la ciudad te confundan con un meadero. Que cuando quieras decir: "Mi amor", digas: "Pescado frito"; que tus manos intenten estrangularte a cada rato, y que en vez de tirar el cigarrillo, seas tú el que te arrojes en las salivaderas. Que tu mujer te engañe hasta con los buzones; que al acostarse junto a ti, se metamorfosee en sanguijuela, y que después de parir un cuervo, alumbre una llave inglesa. […]

Textos de estudiantes:

a) Que mi nombre se te caiga con los dientes, para que tartamudees disculpas con el soniquete de los huesos de los vivos. Que en los ojos se te clave la luz de los días hacia atrás, calendario regresivo que te haga pagar cada tiempo sin mí.

Que de la boca sólo salgan estertores cuando vayas a comprar el pan o quieras seducir a una vieja en el metro oscuro. Que tus manos empiecen a parecerse a zanahorias y te las muerdan los niños cuando quieras abrazarlos. Que a la vida no le pidas más que calma y ella te devuelva las facturas del forense que escarbará en tu corazón hasta encontrarme. (*Alba González Sanz. Curso 2006/2007*)

b) Que se eche a llover cada vez que salgas, que un relámpago te queme las puntas del pelo. Que te crezcan abscesos en la cara y pústulas en la piel. Que tengas pequeñas heridas por todas partes de tu cuerpo que te duelan infernalmente. Que escuches gritos agudos que te perforen el tímpano y que respires el derrotismo en el aire. Que tengas pesadillas de tus peores miedos. Que estés obsesionado con los miradores, pero que tengas vértigo. Que tu confidente cuente todos tus secretos y deseos íntimos. Que tus pensamientos giren sobre abismos insondables, desastres impenetrables, maneras de suicidarte y sobre la muerte como única salida de emergencia. (*Kristina Leitner. Curso 2006/2007*)

3. Texto modelo de MARIO BENEDETTI: *El otro yo*

Se trataba de un muchacho corriente: en los pantalones se le formaban rodilleras, leía historietas, hacía ruido cuando comía, se metía los dedos a la nariz, roncaba en la siesta, se llamaba Armando Corriente en todo menos en una cosa: tenía Otro Yo. El Otro Yo usaba cierta poesía en la mirada, se enamoraba de las actrices, mentía cautelosamente, se emocionaba en los atardeceres. Al muchacho le preocupaba mucho su Otro Yo y le hacía sentirse incómodo frente a sus amigos. Por otra parte el Otro Yo era melancólico, y debido a ello, Armando no podía ser tan vulgar como era su deseo. Una tarde Armando llegó cansado del trabajo, se quitó los zapatos, movió lentamente los dedos de los pies y encendió la radio. En la radio estaba Mozart, pero el muchacho se durmió. Cuando despertó el Otro Yo lloraba con desconsuelo. En el primer momento, el muchacho no supo qué hacer, pero después se rehizo e insultó concienzudamente al Otro Yo. Este no dijo nada, pero a la mañana siguiente se había suicidado. […]

Textos de estudiantes:

a) *MI OTRO YO...*

Soy sólo yo. Una chica de veintitrés años, estudiante media, interesada en la historia, aficionada al lavaplatos, lenta con los deberes y a veces demasiado preocupada del transcurso de la vida. Sin embargo, este yo tiene otro yo al que conoció ya hace años. El otro yo es más fuerte, más valiente, más aventurero y más inadaptado. Toma decisiones menos prudentes y más espontáneas, se enamora de hombres equivocados y se arriesga a conocerse mejor, a explorar su propio ser y a cuestionarse a sí mismo. El primer yo piensa a menudo que querría ser más como su otro yo, pero no se atreve a dejar la zona protegida de su yo y sigue admirando al otro yo desde la distancia. *(Kristina Leitner. Curso 2006/2007)*

b) *MI OTRO YO...*

No conoce la palabra "despertador"
y por eso duerme a gusto no sólo los fines de semana.
Rechina los dientes cuando duerme junto a su novio.
Gasta todo el dinero en viajar por todo el mundo.
Sabe evitar el estrés.
Aprueba todos los exámenes sin estudiar.
Evita el olor de los hospitales y de los consultorios del dentista.
Saca a sus amigos de quicio con su sabihondez.
Se ríe de sí mismo en situaciones embarazosas.
De vez en cuando usa mentiras inocentes.
Muestra también su lado débil.
y llora amargamente cuando está triste o desesperada.
Se expresa con palabras melancólicas.
Dice siempre lo que le molesta.
Se ocupa mejor de sus amigos y de su familia cuando está lejos.
Pone por escrito todos sus pensamientos como forma de terapia.
No tiene miedo de entierros y cementerios.
Aprendió a soportar los acontecimientos pasados.
Y traba amistad con la tristeza… *(Jasmin Steiner. Curso 2006/2007)*

4. Texto modelo de MARIO BENEDETTI: *La misma pócima (El olvido está lleno de memoria)*

Los malos hábitos de un siglo pánico
vuelven quimérico todo lo diagnóstico
pero en lo íntimo me viene el pálpito
de que los crápulas viajan de incógnito
en nuestra módica tierra de náufragos
dios es el bárbaro de la película
buenos propósitos hacen de bálsamo
con una fórmula casi ridícula
las viejas cábalas de uso pragmático
brujas y pálidas viene en ráfagas
y es anacrónico según Heráclito
usar dos rápidos del mismo niágara
siglo prostíbulo con tres teléfonos
y alguna brújula de norte hipócrita
brinda con clásicos y nuevos métodos
en otra cápsula la misma pócima.
Textos de estudiantes:
a) Poema esdrújulo
Yo fui a una isla exótica
conocí a una chica erótica
en ese paisaje trópico
me olvidé de ser tímido.

Me dio su número de teléfono
con la palabra: márcalo
ella muy poco púdica
más bien casi mítica
con la bendición del púlpito
ella dijo la sílaba.
La cama llena de pétalos
yo unido con la sílfide.
Pero su carácter excéntrico
y mi pensar tan lógico
nos trajeron una escena sísmica
con una salida de pánico.
Por esa pérdida
de la chica simpática
con ese fin dramático
hice yo el propósito
de no volver a la isla "trópica"
sino sólo a los mares árticos. *Georg Rosensteiner (Austria. Curso 2006/2007)*

5. Texto modelo de JOSÉ ANTONIO GARMENDIA: *Conejo Con tomate*

Cómprese en el mercado, o cácese en el campo, un conejo de buen tamaño. Cerciórese el artista de que el animal está bien muerto, porque guisar un conejo vivo resulta en extremo laborioso. A continuación, despiélese, despréndasele de los ojos, practíquesele una incisión en el abdomen, de proa a popa, por la cual se le sacarán el corazón, el hígado y el resto de las asquerosas vísceras. Córtese en trozos el desagradable cadáver, haciendo de tripas corazón y arrójese todo el conjunto al cubo de la basura, que será inmediatamente desalojado de la cocina. Verdaderamente, el conejo no deja de ser un roedor, como la rata, y es lógico que su carne produzca una profunda repugnancia.

Seguidamente, córtense tres tomates en jugosas rodajas, espolvoréense con sal, ajo y perejil finamente picados, y colóquense alrededor de una fuente cuyo centro esté ocupado por una robusta cola de langosta cocida cubierta de gambas blancas y percebes. Sírvase. Esta receta de conejo con tomate es muy raro que defraude a los comensales, aunque éstos sean poco partidarios de la carne de caza.

Textos de estudiantes:

a) Crema a la Kristina

Ingredientes: 1/2 litro de leche soñadora; 1/2 litro de nata de saber escuchar; 6 huevos de realismo mágico; 220 gr de sinceridad; 110 gr de lealtad a amistades; 1 pocillo de espíritu aventurero y picante; 1 sobrecito de ironía fécula de tolerancia; 2 cucharadas de incapacidad de tomar decisiones; unas gotas de melancolía; canela sonriente; una cereza perseverante; el viento de las montañas y una brisa del mar.

Preparación: Este postre modesto y simple requiere poco tiempo para su elaboración. Primero se ponen hervir 400 ml de leche soñadora con la sinceridad y la lealtad. Se mezclan los huevos de realismo mágico con la ironía y con media cucharada de fécula de tolerancia, vigilando que se añada un poco de estrés. A continuación, se echa el resto de la leche soñadora. Se mezclan la crema ternura, el sueño hervido con sinceridad y lealtad y las cucharadas de incapacidad para tomar decisiones.

Se cuece todo 3-4 minutos a fuego lento, poco a poco, se añade el espíritu aventurero y picante, el resto de la tolerancia, las gotas de melancolía y la canela sonriente. Se apaga el fuego, se deja enfriar (se recomienda el viento de las montañas y una brisa del mar para obtener un sabor más rico) y se remueve de vez en cuando para que no se aburra mucho. Mientras, se monta la nata de saber escuchar y, después, se mezcla con la crema templada. Se sirve en un plato elegante o en uno de plástico, el sabor sigue siendo el mismo. Va con cada plato en cada momento, pero con zumo de arrogancia, crema de hipocresía o galletas de superficialidad se añade automáticamente un sabor cínico que no suele gustar. *(Kristina Leitner. Curso 2006/2007)*

6. Texto modelo de ANA MARÍA MATUTE: *Los otros*

Los otros no nos gustan. Los niños de los otros no nos gustan. No son niños, no saben poner su mano en los cristales sin dejar huellas como de caracol. Son niños sin cara, sin orejas, sin labios. Tienen las manos llenas de piedras dañinas, y entre los dientes palabras que escupen, que caen comisuras abajo, como saliva. No nos gustan los niños de los otros, porque no son niños: niños como los nuestros. No nos gusta oírles, porque sus voces no son como las nuestras. No nos gusta mirarles, porque no queremos verles los ojos.

Deberíamos cerrar los parques, los jardines, las estaciones, los bares, los andenes, hasta las playas con su arena fina, en los meses de verano. Esto es: en los meses de junio, julio, agosto y parte de septiembre. Deberíamos vallar nuestras vacaciones, nuestros paseos y los preciosos juegos de los niños nuestros. Para que no irrumpan, rompan, cisquen, los niños de los otros. Para que no oigan las orejas rosadas de los niños frotados con jabón y esponja, la horrible y gran blasfemia de la voz, los gritos, los dientes, de los niños de los otros. […]

Textos de estudiantes:

a) Los otros: Los otros no siempre nos gustan, pero tampoco estaríamos contentos sin ellos. Los otros tienen características buenas y rasgos malos o al revés. Los otros pueden ser nuestros padres, los vecinos viejos del 4º D, los que hacen novillos, nuestros compañeros de piso, los desconocidos de la calle, los que viven al otro lado de la frontera, los que no son como nosotros, los que no son nosotros. No nos gustan sus hábitos y a veces tampoco su aspecto. Lo que nos molesta es su aire arrogante e intolerante, que maltraten a personas menos privi-

legiadas o que sean groseros con los demás. Además los otros ven seriales que nos fastidian y dejan su pelo en la bañera. Los otros nos enfadan y nos hacen sentir incómodos. No son como nosotros –los otros–.

Aunque a veces los otros nos sonríen sin conocernos. Los otros tienen una mirada llena de bondad y una expresión de comprensión. Los otros hacen ruidos peculiares en su habitación que nos enseñan que no estamos solos y dejan una parte de la comida para que no tengamos que preparar algo. Los otros nos ayudan a ver las cosas difusas más claras y siempre alegra reencontrarse con los otros, ¿no? *Kristina Leitner (Austria. Curso 2006/2007)*

BIBLIOGRAFÍA

Bisquerra, R. (2000): *Educación emocional y bienestar,* Barcelona: Praxis.

Crookall, D. y R. Oxford (1988): "Review Essay", *Language Learning* 31/1, 128-140.

Csikszentmihalyi, M. (1996): *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

De la Torre, S. (2000): "Estrategias creativas para la educación emocional", *Revista Española de Pedagogía* 217, 543-572.

De la Torre, S.. (coord.) (1998): *Cómo innovar en los centros educativos*, Madrid: Escuela Española.

García Bacete, F. J. y F. Doménech Betoret, (1997): "Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar", *Revista electrónica sobre motivación y emoción,* 1/0.

Goleman, D. (1996): *Inteligencia emocional*, Barcelona: Kaidós.

— (2006): *La inteligencia social,* Barcelona: Kairós (traducción de David González Raga; citado por la edición de Círculo de Lectores, Barcelona, 2007).

Marina, J. A. (1993): *Teoría de la inteligencia creadora,* Barcelona: Anagrama.

Núñez, J. C. y G. González Pumariega (1996): "Motivación y aprendizaje escolar", en *Actas del Congreso Nacional sobre motivación e instrucción*, La Coruña, 53-72.

Rogers, C. (1975): *Libertad y creatividad en la educación,* Buenos Aires: Paidós

Williams, M. y Burden, R. L. (1999 [1997]): *Psicología para profesores de idiomas,* Cambridge University Press.