

Entre la acción poética y la socio-didáctica: *UniVERSOS*, del aula universitaria a la pintada urbana

Susana Gómez-Redondo. Universidad de Valladolid y Universidad de Salamanca
Juan R. Coca. Universidad de Valladolid

Recepción: 2 de mayo de 2017 | Aceptado: 8 de diciembre de 2017

Correspondencia: Susana Gómez-Redondo | susana.gomezr@uva.es



000-0002-8285-2086

Citar: Gomez-Redondo, S. y Coca, JR. (2017). Entre la acción poética y la socio-didáctica: *UniVERSOS*, del aula universitaria a la pintura urbana. *ReiDoCrea*, 6, 274-286.

Resumen: Exponemos las principales líneas socio-didácticas que impulsaron *UniVERSOS*, acción poética urbana realizada por los estudiantes de 4º curso del Grado de Educación Primaria del campus de Soria. La intervención tuvo lugar en el marco de la asignatura de Didáctica de la creatividad literaria, y fue el resultado de un proceso previamente desarrollado en el aula. Además de escenario didáctico-creativo, esta (y su extensión urbana) sirvieron de espacio de investigación hermenéutico y metadidáctico en torno al pensamiento del profesor y su mediación. La hipótesis de trabajo fue la necesidad de incidir en la percepción de los estudiantes sobre su creatividad, para generar procesos de desbloqueo. Se empleó la observación participante; el debate informal; la asesoría externa; la entrevista semiestructurada y un cuestionario. La heurística, la asunción de responsabilidades, el componente socio-afectivo y la ruptura del límite aulario estimularon la motivación intrínseca. Se constató que este tipo de acciones potencia la creatividad del futuro maestro e incide positivamente en sus creencias sobre la educación y creatividad literarias.

Palabras clave: Escritura Creativa | Innovación Educativa

Between poetic action and socio-didactics: *UniVERSOS*, from the university classroom to urban graffiti

Abstract: We present the main socio-didactic lines, which led to *UniVERSOS*, an urban poetic action created by students in their 4th year of the Primary Education degree at the Soria Campus. This intervention took place within the framework of the Didactics of Literary Creativity course, and was the result of a process previously developed in the classroom. In addition to the didactic-creative setting, it (and its urban extension) served as a hermeneutic and meta-didactic research space around the teacher's thought and mediation. The working hypothesis was the need to influence the perception of students about their creativity, to initiate the unblocking process. Participant observation; informal debate; external consulting; semi-structured interview and a questionnaire were used. Heuristics, assumption of responsibilities, the socio-affective component and breaking classroom boundaries stimulated intrinsic motivation. It was found that this type of actions enhances the creativity of the future teachers, as well as positively affecting their beliefs regarding literary education and creativity.

Keywords: Creative Writing | Educational Innovation

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo analiza el antes, durante y después de *UniVERSOS*, acción poética urbana realizada en Soria en el marco de la asignatura de Didáctica de la creatividad literaria, de 4º curso del Grado de Educación Primaria. La intervención, realizada en colaboración con la concejalía de Cultura de dicha ciudad, fue llevada a cabo por los nueve alumnos asistentes al curso 2015-16, y puso término al cuatrimestre con catorce *pintadas poéticas* que permanecen en muros y elementos del mobiliario urbano.

El proyecto fue el resultado de un trabajo de creación, selección y gestión colaborativo, y encontró una interesante visibilidad en las redes sociales del colectivo universitario, tanto entre sus autores como en estudiantes no participantes. Una de las finalidades

del mismo era precisamente la de traspasar el marco escolar y la metáfora, a la que alude Imbermón (2014), del aula como “caja de huevos”. Este objetivo estaba en consonancia con los planteamientos de ruptura del celularismo académico, en favor de una mayor conexión universidad-sociedad. Asimismo, se pretendía potenciar la autonomía y creatividad grupal e individual, con el fin de impulsar procesos basados en enfoques didácticos no aplicacionistas.

Junto a esta determinación (y, como se verá, en gran parte gracias a ella), se buscaba incidir positivamente en el pensamiento de los futuros maestros sobre: a) la literatura en general y la poesía en particular; b) el proceso de enseñanza-aprendizaje como ejercicio crítico del docente, entendido este no como mero ejecutor del currículo o aplicador de innovaciones; c) la educación y la didáctica creativa literarias y d) su propia percepción como individuos creadores.

Exploraremos las líneas socio-didácticas de *UniVERSOS* y el trabajo previo en el aula, y repasaremos los ejes teóricos, metateóricos y empíricos que sustentaron la intervención. Antes expondremos brevemente el campo del *pensamiento del profesor* en su función mediadora, aplicado al futuro maestro y sus necesidades formativas. También esbozaremos los componentes afectivo y social como impulsores de motivación intrínseca en el proceso didáctico creativo literario.

Atendiendo a la doble condición de docentes e investigadores (si es posible separar ambos términos) y al aula como espacio de investigación y reflexión (Camps, 2011), expondremos el análisis hermenéutico y metadidáctico al que dio lugar la aplicación didáctica.

La hipótesis inicial de esta investigación parte de la concepción de la *praxis* como origen de un conocimiento que, posteriormente, será insertado en el conocimiento teórico. La *praxis* será, así, punto de partida de esta reflexión, la cual pretende asimismo revertir en el perfeccionamiento de aquella a través de un círculo hermenéutico epistémico. Con este fin analizaremos los resultados, y comprobaremos cómo la intervención influyó en las creencias, representaciones y saberes del alumnado respecto a la literatura, la didáctica y la creación literarias.

2. METODOLOGÍA

La investigación se asentó sobre bases epistémicas y metodológicas interpretativas, concretamente desde la hermenéutica analógica de Beuchot (2000, 2004, 2011). Además, la metadidáctica hizo de puente entre los conocimientos teóricos y metateóricos, en el sentido que Puig Espinosa y Salabarría Roig (2009) le otorgan de epistemología compleja y de segundo orden.

La metodología empleada fue, por tanto, cualitativa, y partió de la técnica de la observación participante realizada por la docente en el aula y la calle. La triangulación se obtuvo gracias al debate informal, la entrevista semiestructurada y un cuestionario final, consistente en tres preguntas abiertas y una reflexión.

Se solicitó la colaboración de tres docentes e investigadores externos, como elemento de contraste a la doble condición de docente y observadora de la profesora. A este respecto, es importante señalar la vocación participativa de la hermenéutica en el proceso investigador. A caballo entre lo subjetivo y lo objetivo, la hermenéutica analógica (HA) aportó el equilibrio entre univocidad y equivocidad, en nuestra opinión muy apropiado para la investigación didáctica. Consideramos que, tanto en dicho equilibrio como en la flexibilidad metodológica de la sutileza hermenéutica (*subtilitas*),

radica idéntica analogía prudencial que observamos en Flick (2004): la percepción subjetiva, metodológicamente controlada, del investigador didáctico.

Desde esta perspectiva, tanto el aula como su extensión urbana fueron concebidas como texto a interpretar, a partir de la triada autor-texto-receptor. Tal esquema estuvo presente en toda la investigación, adaptando los elementos a las diferentes situaciones comunicativas e intercambiando los roles en función del estadio de la situación didáctica y/o investigadora: por ejemplo, en el texto de enseñanza-aprendizaje, estudiantes y docente cumplían el papel de co-autores (esta última también de receptora en su calidad de observadora) y los expertos, el de receptores plenos. En lo que respecta a los cuestionarios y las entrevistas semiestructuradas, el texto serían estas y el informe resultante de aquel; los autores, los alumnos; la receptora, la docente-investigadora, etc.

Además se realizaron entrevistas semiestructuradas y un cuestionario. Ambos sirvieron para que los estudiantes evaluaran el proyecto, aportando reflexiones y contribuyendo al co-aprendizaje docente-discente, al tiempo que hicieron de ejercicio de reflexión, autoevaluación y “catarsis”.

En el cuestionario se partió de la valoración de la innovación y calidad del proyecto. Las entrevistas y el cuestionario se recogieron en el informe base para la categorización. Además de una reflexión final que implementó las respuestas y el corpus de datos, se plantearon las siguientes preguntas:

Cuestionario utilizado:

1. ¿Calificarías o destacarías la calidad e innovación del proyecto desarrollado en esta asignatura para trasladar o exportar a otras experiencias de formación del profesorado? ¿Porqué? (Argumenta tu respuesta, explicando qué ha supuesto para ti, y en qué factores).
2. ¿Consideras que el desarrollo de esta experiencia, influirá y repercutirá en la generación y desarrollo de tu futura práctica docente? ¿Porqué? (Argumenta tu respuesta, explicando cómo y de qué manera, crees que repercutirá)
3. Qué incorporarías, variarías o excluirías en el desarrollo de esta práctica educativa de cara a su mejora y enriquecimiento. Explica qué y cómo.

Las 4 categorías fijadas previamente (f) se implementaron con 2 categorías emergentes (e), obteniéndose un total de seis *items*:

1. bondad de la práctica en relación a tu formación académica (f)
2. bondad de la práctica en relación a tu formación integral (personal) (e)
3. aplicabilidad didáctica a tu futura práctica docente (f)
4. impulso y motivación creativas (f)
5. mejoras (variaciones, modificaciones, aportaciones, exclusiones...) (f)
6. conflictos generados y grado de resolución (e)

3. PENSAMIENTO DEL PROFESOR Y EDUCACIÓN LITERARIA

Desde que en los 70 surgiera la corriente del *pensamiento del profesor* como respuesta al paradigma proceso-producto, este campo ha producido interesantes

investigaciones en torno a lo que Borg (2009) define como “teacher’s mental lives”. Según esta perspectiva, las creencias (*beliefs*), presuposiciones (*assumptions*) y conocimientos (*Knowledge*) o sistema BAK (Woods, 1996) inciden fuertemente en las intenciones y perspectivas de acción didácticas, dando lugar a diferentes prácticas docentes. En este sentido, y desde bases complejas e interactivas, Ballesteros et al. (2001) proponen el sistema “creencias, representaciones y saberes” (CRS) del profesor, un *continuum* complejo de elementos que interactúan y “se solapan fácilmente”.

Los autores definen el término *creencias* como proposiciones cognitivas que, pertenecientes a una dimensión personal, no necesariamente son estructuradas. Tampoco lo son las *representaciones*, si bien estas últimas operan al nivel de lo social, es decir, son compartidas por grupos de docentes. Finalmente, los *saberes* corresponden a estructuras cognitivas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales son comúnmente aceptadas por la convención [o *doxa*] didáctica.

Desde hace décadas, la psicología cognitiva ha puesto de relieve la complejidad de tales dimensiones, que operan en grupos e individuos a un nivel latente. Su estudio traspasa el ámbito de lo visible, para, desde construcciones no cuantificables, indagar en dimensiones cognitivas “no observables” del profesor (Woods, 1996; Ballesteros et al. 2001; Borg 2003; Imbernón, 2014, etc.).

Podríamos decir que, desde un punto de vista socio-didáctico, el sistema CRS atiende a los planos micro y macro sociales y educativos, conformando lo que hemos denominado *imaginario socio-didáctico compartido*. Consideramos que, de algún modo, tanto el sistema BAK como el CRS equivalen al imaginario instituyente e instituido (Castoriadis, 2013). De este modo, tales dimensiones individual, social y cultural fluyen en un “magma” que las imbrica e interrelaciona. En esta ocasión no es posible profundizar en el tema. No obstante, parece interesante apuntar la idea de este *imaginario socio-didáctico compartido* como espacio de reunión de tales sistemas, a analizar en el marco de una narrativa socio-didáctica y su interpretación hermenéutica y simbólica.

Las complejas relaciones entre lo que la gente hace y lo que cree y conoce (Borg, 2009) implican un imaginario evidente y oculto (explícito e implícito), que dejando atrás todo postulado behaviorista, influye de modo patente y latente en el pensamiento y acción didácticos.

“Teachers were not robots who simply implemented, in an unthinking manner, curricula designed by others; rather, teachers exerted agency in the classroom –they made decisions, both before and while teaching, and these decisions thus became a new focus for educational researchers”. (Borg, 2009, p.1).

“No hay mejor colectivo que el que reflexiona sobre sí mismo para mejorar”, insiste Imbernón (2014). Y en la reflexión docente, tanto la formación permanente como la inicial o universitaria tienen gran relevancia, máxime si tenemos en cuenta el papel del maestro como agente mediador socio-didáctico y transmisor del imaginario compartido.

“There is ample evidence that teachers’ experiences as learners can inform cognitions about teaching and learning which continue to exert an influence on teachers throughout their career” (Borg, 2003, p. 81). Las CRS activan toda la vida educativa del

profesor. Esto incluye no solo su itinerario profesional, sino toda su experiencia como discente y su formación inicial y continua (Ballesteros et al., 2001).

Los saberes didácticos implícitos de los estudiantes de Educación proceden, pues, de un amplio bagaje: su capital simbólico se viene construyendo desde su iniciación a la vida escolar. Es el resultado de una didáctica eminentemente experiencial, que debería servir al profesor universitario como sustrato para estimular los saberes didácticos explícitos de los futuros maestros.

La enseñanza-aprendizaje literaria es, además, ejemplo de ese “currículum no escrito” al que aludiera Dreeber (cit. por Martos Nuñez, 1988). Las CRS del futuro docente y esta didáctica experiencial son, pues, piedra angular en la construcción de una cultura de innovación, la cual habría de estar basada en la participación, la reflexión y la transmisión de conocimiento teórico-práctico.

Si toda clase de lengua es espacio central donde investigar la construcción del conocimiento verbal y metaverbal (Camps, 2001), las aulas superiores de Educación proponen un escenario de reflexión explícita y metadidáctica en torno a su didáctica. Tal teorización habrá de hacerse a partir de una praxis creativa e innovadora. La complejidad radica en esa permanente retroalimentación entre práctica, teoría y metateoría, la cual deberá ser *phronésica*, analógica y atenta a la diversidad de dinámicas socio-educativas del sistema aulario.

Como recuerda Camps, el objetivo de la didáctica de la lengua es interpretar la realidad de enseñanza y aprendizaje, con el fin de orientar su comprensión a la transformación de la práctica. Entendemos que esta doble direccionalidad es aún más fundamental en el currículo universitario de Educación, en el que dicha realidad se basa en procesos metahermenéuticos de la didáctica, la literatura y la creatividad (y la suma de todas en un objeto tan proteico como la didáctica de la creatividad literaria).

Las teoría implícitas que se transmiten en estas aulas requieren de una revisión metadidáctica en varias direcciones: de una parte, para introducir secuencias de reflexión, lo cual revertiría muy eficazmente en el diseño de la formación de mediadores en la educación literaria (Silva-Díaz, 2001). De otro, añadimos la sistematización de los procesos auto-evaluativos y de co-aprendizaje del profesor universitario, en su función de ‘metamediador’ y formador de mediadores. Ambas habrán de ser afrontadas desde la teoría y la *praxis*, como salvaguarda de la coherencia didáctica. Tal voluntad dará lugar a una apropiación significativa del discurso didáctico literario (Silva-Díaz, 2001).

Lo expuesto nos lleva a afirmar que las CRS están estrechamente vinculadas a la asunción de la propia capacidad creadora. “La manera de desarrollar la creatividad en los estudiantes es enseñar un modelo de creatividad” (Sternberg, 2002, p. 9) y, si en cualquier ámbito académico hay que trabajar pensamientos y acciones de un modo creativo e innovador, en las facultades de Educación es perentorio a la hora de “combinar la enseñanza del contenido con la manera de cómo y qué pensar sobre el contenido”. En pocas clases adquiere tanto sentido la siguiente afirmación:

“Esta orientación praxiológica [de la didáctica de la lengua] se conjuga con la aspiración de un saber que, originado en el análisis de la práctica, revierta en ella para darle sentido. Desde este punto de vista, la relación entre teoría y práctica no es una relación externa, sino intrínseca al conocimiento didáctico, y no hay prioridad entre los dos ámbitos teórico y práctico, sino que son dos componentes de una misma actividad humana que es la de enseñar y aprender” (Camps, 2001, p. 10).

Asimismo, como demuestra Munita (2013 y 2016), es esencial la reflexión desde la dimensión personal. La identidad lectora del profesor incide (aunque con matices) en su labor mediadora, identidad que se construye desde la infancia y ha de ser afianzada en la carrera universitaria.

“la investigación educativa reciente ha subrayado la necesidad de pensar la formación inicial docente como un factor clave para incidir en la construcción del ‘sujeto lector didáctico’ [...] La postura del docente como lector es relevante, aunque su verdadera influencia parece descansar tanto en procesos de reflexión y de toma de conciencia personal sobre esta dimensión, como en procesos de formación profesional que permitan la puesta en escena de esa postura en espacios de socialización entre pares” (Munita, 2016, p. 79).

Junto a lo expuesto, convenimos con San Juan (2011) en la necesidad de apelar al componente emocional en el acercamiento al hecho literario. En una educación basada en planteamientos cognitivos e historicistas, la experiencia individual lectora ha sido en buena medida desterrada de las clases de literatura. No obstante, la consideramos esencial para establecer vínculos afectivos con el texto, y por ende, para la motivación literaria. Dicha estimulación habrá de atender además a los ejes socio-culturales y a su diversidad contextual, planteando al docente una constante reactualización de contenidos y procesos didácticos. En síntesis, la enseñanza-aprendizaje literaria habrá de fundamentarse no solo en aspectos cognitivos, sino también en los afectivos y sociales.

4.- EL ANTES DE UNIVERSOS

El proyecto *UniVERSOS* representó la culminación de un itinerario teórico-práctico previamente desarrollado en el aula. Dicho proceso tenía como objetivos: a) modificar positivamente las creencias, representaciones y saberes de los estudiantes respecto a la literatura y la didáctica y creatividad literarias; b) dotar a los futuros docentes de herramientas metodológicas para diseñar y ejecutar procesos innovadores y creativos en un aula de primaria; c) desinhibir su creatividad desde la *praxis* y la experiencialidad; d) que las actividades prácticas fueran punto de partida de la reflexión socio-didáctica y creativa y e) que esta análisis didáctico y metadidáctico rewertiera tanto en su futura práctica docente como en su actual *praxis* creadora.

El fundamento metadidáctico se basaba en lo siguiente: es improbable que un docente impulse, a nivel didáctico, la voluntad creativa y divergente de su alumnado si antes no la ha experimentado e integrado significativamente. De ahí la importancia didáctica de generar una sociedad con mayor posibilidad para la creatividad (Valero Matas *et al.*, 2016). Como ya se ha argumentado, se entendió que el sistema CRS y los aspectos afectivo y social implementarían y matizarían los aspectos cognitivos.

4.1. Intervención y metodología didáctica

La necesidad de usar métodos creativos en el aula ha de pasar previamente por la libertad de descubrirlos y experimentarlos (De la Torre, 1995). Esta afirmación fue piedra angular del proceso. En principio existía un grupo bien cohesionado de siete estudiantes universitarios del grado de Educación Primaria (ya se conocían), otro alumno graduado en Educación Infantil de la misma Facultad y una estudiante procedente de otra Universidad.

No eran lectores fuertes ni mostraban especial interés por la creación literaria. De hecho, en la primera sesión algunos expresaron ciertos temores hacia la lecto-escritura literaria, especialmente en su habilidad productiva. En determinados casos,

los prejuicios suponían un claro elemento auto-limitador: el caso más palpable era el de dos estudiantes que calificaron su propia creatividad en general y la literaria en particular como “inexistente”.

Parece obvio que es poco factible que un individuo proyecte plenamente su creatividad si la considera fuera de su alcance. Asimismo, es difícil que como docente desarrolle inquietudes o seguridad para experimentar con solidez procesos creadores en el aula. Por tanto, la modificación de creencias no justificadas epistémicamente, las representaciones particulares de los imaginarios, así como la propia imagen de los estudiantes se confirmaban como elementos fundamentales del fenómeno socio-didáctico.

Las clases (cuatro horas por semana repartidas en dos sesiones de una y tres respectivamente) comenzaron centrándose en la reflexión teórico-práctica en torno a los tres elementos claves de la asignatura: didáctica, creatividad y literatura. Paralelamente se practicaron actividades susceptibles de ser adaptadas al aula de Primaria. Se pretendía que los futuros maestros detectaran el sentido aplicativo de las mismas, como elemento motivador dado su perfil.

Posteriormente se llevaron a cabo ejercicios creadores que pretendían conocer sus expectativas, intereses, obstáculos etc. En esta fase, y partiendo de lo lúdico, se tenía la intención de disminuir o descartar pensamientos auto-limitadores, como primer paso para modificar la percepción de sí mismos. Junto a esto se incidió también en su sistema CRS y en sus propios imaginarios (en las dimensiones individual, social y cultural).

Se optó por metodologías basadas en la participación y la innovación. Se pretendía un clima motivador que sirviera de modelo didáctico (aunque no único) para los futuros maestros. Trabajar la desinhibición creadora desde un punto de vista eminentemente experiencial respondía al objetivo de hacer “patentes las posibilidades de cada uno para que se realice plenamente, desbloquearle las inhibiciones que reducen sus perspectivas y enseñarle a decidir por sí mismo y aprender por cuenta propia, a comportarse creativamente” (De la Torre, 1995, p. 75).

La combinación de heurística y técnica expositiva se implementó con la pregunta y respuesta inducida. Esta no solo incentivó el uso de las dos habilidades lingüísticas orales, sino que la participación, el debate y la puesta en común intensificaron la cohesión y confianza de los participantes en la situación didáctica.

Se desarrollaron actividades individuales, en parejas y grupales. Gracias a ellas se observó que la lectura en voz alta (primero por parte de la docente y luego por todos los miembros del grupo), despertaba el placer estético. Así, y aunque se trataba de una actividad grupal, se detectó que la escucha sustituía la experiencia lectora individual, generando conexiones afectivas con los textos e interpersonales.

Según Ausubel (2002), el aprendizaje significativo se sustenta en elementos preexistentes en la estructura cognitiva. De este modo, se partió de la introspección y exposición de las particulares biografías lectoras y de su educación literaria. Esta socio-didáctica experiencial no solo trataba de poner en marcha mecanismos de recepción y expresión atentos a la diversidad. También pretendía que los estudiantes tomaran conciencia de su pertenencia a una misma comunidad cultural. Entendíamos que compartir el imaginario y recordar ciertos libros puede conducir a la creación de nexos afectivos, tanto hacia la literatura como hacia los componentes del grupo.

El pensamiento teórico-cognoscente se apuntaló con lo intuitivo como forma validada de conocimiento complejo y transdisciplinar (Nicolescu, 2002). Teoría y práctica fueron retroalimentándose, en un proceso encaminado a que el alumno tomara una mayor consciencia de su saber implícito. Potenciar el gusto por la escritura y la lectura requería de la conquista de un lenguaje personal y artístico, el cual destrivializara el lenguaje estándar en pos del literario.

La labor del docente es estimular al discente colocándole ante situaciones problemáticas, las cuales le impulsen a descubrir por sí mismo la estructura de la asignatura o información esencial (Bruner, 1972). La heurística parecía, entonces, la metodología adecuada para guiar el proceso didáctico. No obstante, y en línea con los postulados de Ausubel (2002), el aprendizaje por descubrimiento fue implementado a través de técnicas expositivas. De hecho, la exposición de métodos creativos y didácticos incentivó debates teóricos, que después serían contrastados con la actividad empírica. Además sucedió un itinerario en sentido inverso: las actividades prácticas desembocaron en procesos teóricos y metateóricos, que nuevamente revertirían en la *praxis*.

A medida que se avanzaba en la experimentación y empoderamiento creador, así como en el conocimiento mutuo, se obtuvo una mayor comodidad grupal e interpersonal en las tres direcciones de la situación didáctica (como es sabido, estas son: discentes-docente, docentes-discentes y discente-discente). Es obvio que la horizontalidad necesitaba de ese clima de confianza, pero además se entendió medular la búsqueda del propio lenguaje, en aras de una progresiva desautomatización de los procesos emocionales, expresivos y didácticos. Es decir, que las relaciones auláticas tendieran a una mayor co-responsabilidad, no solo gestora, sino innovadora, socio-didáctica, emocional y creativa.

Para la desautomatización lingüística se recurrió a creaciones cercanas a los estudiantes, apelando así a sus emociones y su capital simbólico como incentivo de aprendizaje y búsqueda expresiva. En este sentido, se confirmó que determinados textos clásicos pueden resultarles muy próximos. Una vez que se logró reducir la automatización, se realizaron propuestas literarias individuales fuera del aula. Ello dio lugar a una creciente inmersión literaria en diferentes géneros (narrativa, ensayo y poesía fundamentalmente).

Con el fin de conocer sus inquietudes, las primeras incursiones de escritura creativa no fueron pautadas ni en género ni extensión. No obstante, se dictaron normas como temática, uso de determinadas palabras, oraciones de inicio, binomios fantásticos... Se entendía que la creatividad y el pensamiento divergente requerían, especialmente al principio, de un marco desde el que partir. No olvidemos que la creatividad se vincula a la resolución de un conflicto (Gardner, 1995), y que el hallazgo de soluciones necesita de la heurística y el pensamiento divergente para traspasar tales límites.

De modo espontáneo, las primeras creaciones fueron relatos y microrrelatos. Estos dieron paso rápidamente a un cierto pensamiento lírico, con incursiones en la poesía, la prosa poética y la 'micropoesía'. Tales producciones no solo ayudaron a determinar los campos de interés de los estudiantes: también generaron un aprendizaje inductivo en torno al hecho literario, el extrañamiento poético y la *literariedad*. Las emociones suscitadas (y compartidas), junto con las lecturas en voz alta, fueron generando una mayor sensibilidad poética, así como la percepción de sí mismos como lectores, escritores y, entendemos, futuros maestros creativos e impulsores de la expresión literaria. La conquista de este lenguaje, unida al afianzamiento de la propia imagen,

contribuyó a la descentralización de roles (hasta ese momento, parecía que solo la docente y a algunos, muy pocos, estudiantes, tenían el 'don' de la creatividad).

Se prestó atención a dos riesgos socio-educativos en torno a la obra literaria y su uso en las aulas: por un lado, el sistema de CRS que educación y sociedad inoculan respecto a la 'canonicidad' y exclusividad literaria; por otro, el abusivo funcionalismo curricular que en torno a literatura y escuela se detecta en maestros presentes y futuros (Cervera, 1989 y 1992; Mendoza, 1999; Borda, 2009; Lerer, 2009; Colomer, 2010; Morales Lomas y Morales Pérez, 2011, etc.).

Una vez más, se constató que el goce estético y el aspecto lúdico de la palabra habían de sustentarse en parámetros emocionales, motor (*movere*) de enseñanza-aprendizaje: si las dimensiones filológicas, críticas o teóricas literarias no formaban parte de los intereses del alumnado, sí lo hacían los elementos afectivos. Era necesario partir de estos para estimular el gusto por géneros considerados 'más difíciles'.

A este respecto, se confirmó que si bien la poesía no pertenecía a sus intereses y saberes explícitos, sí lo hacía en el ámbito latente y afectivo. Se constató que el pensamiento poético parecía el adecuado para activar los mecanismos relacionados con el goce estético y creativo, y servir de fundamento de la dimensión cognoscente. Finalmente, y con el objetivo de sacar a los alumnos de su 'zona de confort', se buscó implementar los aspectos cognitivo y afectivo con el último elemento de la triada: el social.

5. PROYECTO UNiVERSOS

En el ecuador del proceso, se propuso una experiencia que rompiera, tanto en lo físico como en lo social, el límite aulario. La idea de una acción poética urbana no era nueva. Sin embargo fue acogida con entusiasmo por el grupo, aunque también mostró cierta inquietud. Entendían (en especial uno de los estudiantes) que el proyecto podía resultar "demasiado ambicioso" para el tiempo, el contexto y los recursos personales y materiales con los que se contaba. Finalmente, se decidió realizarlo por unanimidad.

El nacimiento de *UniVERSOS* supuso definitivamente una mayor horizontalidad. La toma de decisiones correría a cargo del grupo de estudiantes, limitándose la docente al papel de guía y canal de comunicación entre alumnado e instituciones.

En la medida en que los estudiantes asumieron el proyecto como propio, aumentó su co-responsabilidad, motivación intrínseca y voluntad de consenso. El grupo acordó que "todos y todas las estudiantes tendrían representatividad", no solo en el diseño y gestión del proyecto sino en la creación literaria, su ejecución y plasmación. Consideraron esencial que hubiera versos de todos los participantes. La firma sería UniVERSOS. Esta autoría 'mostrenca' o colectiva parecía adecuada para cohesionar más el equipo de trabajo y su vocación colaborativa.

Los estudiantes decidieron implementar el proyecto con la creación de un blog, así como la realización de diversas experiencias audiovisuales en torno a la lírica, las cuales pueden verse en YouTube.

Es necesario destacar que tales actividades no estaban previstas ni fueron sugeridas por la docente, siendo iniciativas complementarias del grupo. En este sentido, y como nativos digitales y pertenecientes a la llamada *generación selfie*, señalamos que

también fue importante para los estudiantes registrar gráficamente (tanto en imagen fija como en movimiento) cada una de las fases del proyecto.

Tras diversas reuniones, la localización y el número de pintadas poéticas fueron pactados con la Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de Soria. Tanto la creación, selección de versos y localización de exteriores fueron consensuados. Se trató de que los diferentes espacios fueran acordes con los versos elegidos, y si bien se partió de creaciones individuales, algunas expresiones fueron matizadas y concluidas grupalmente.

Las 14 pintadas se plasmaron en muros, suelo, puentes, bancos de piedra, polideportivos, etc., como resultado de un proceso expresivo individual y colectivo. La escasez de recursos no coartó la creatividad a la hora de diseñar las técnicas de impresión y grafiti. Antes bien, incentivó el proceso heurístico y divergente, así como la búsqueda de soluciones eficaces y económicas. Las gestiones a este respecto fueron asumidas por parte de miembros del grupo.

Así, y tras resolver los diversos problemas de infraestructura, todo el grupo participó en el diseño y ejecución de las pintadas, tarea que les llevó las últimas dos semanas de la asignatura. No faltaron tensiones de última hora y algunos conflictos interpersonales, que se trataron de interpretar como elementos creativos de resolución. En este sentido, hay que recordar que, según la dinámica docente universitaria, el fin de cuatrimestre genera en los estudiantes las presiones propias de los exámenes y entregas de trabajos, lo que deviene en un clima de tensión añadida. La falta de tiempo se tradujo en la necesidad de suprimir dos sesiones en el aula para concluir el proyecto en la calle. Los conflictos generaron inquietudes en grados diversos, y fueron vividos por buena parte del grupo con inquietud.

6.- DESPUÉS. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los (9) alumnos valoraron como “buena” (1) y “muy buena” (8) la puesta en práctica de *UniVERSOS*, tanto en lo relativo a la formación y el currículo profesional como en el personal. Esta dimensión individual experiencial fue expresada de un modo u otro por todos los participantes, por lo que se formuló un nuevo *ítem* que se elevó a categoría emergente. En mayor y menor medida, insistieron en la motivación alcanzada en este ámbito, expresando casi unánimemente que recordarían “siempre” el proyecto, por la “ilusión”, “emoción” y la “experiencia única” de dejar su “huella” en la ciudad en la que habían estudiado. Esto se confirma con el hecho de que varios continúen teniendo en su perfil de facebook alguna de las pintadas realizadas.

Es necesario apuntar que la respuesta obtenida en medios de comunicación y redes sociales fue considerablemente alta. Tal impacto mediático (los estudiantes protagonizaron una rueda de prensa en el Ayuntamiento, así como diversos recortes de prensa) reavivó la motivación del grupo.

Todos consideraron “muy alta” su aplicabilidad en el aula, e insistieron en el grado de satisfacción obtenido tanto en el proyecto como en el proceso creativo y expresivo. Varios coincidieron en señalar la motivación de la docente como acicate fundamental para impulsar la del alumnado.

Como mejoras y modificaciones afirmaron que no excluirían nada, si bien dos de ellos sugirieron la necesidad de una mayor intervención de la docente en la ejecución del proyecto. Ambos entendían que era preferible cierta pérdida de autonomía a los conflictos inter-personales que se generaron (en especial con uno de los estudiantes).

En su opinión, hubieran sido más improbables si la profesora hubiera optado por un mayor dirigismo, esto es si no se hubiera reducido la verticalidad.

Así, se solicitaba un mayor intervencionismo por parte de la docente, además de tutorías para el proyecto grupal. No obstante, y paradójicamente, ninguno de los alumnos hizo uso de las horas de tutorías de la docente. También hubo una autocrítica por no cumplir los plazos fijados, junto a la conveniencia de que el proyecto fuera propuesto por la docente a principios de cuatrimestre. Un alumno sugirió, asimismo, la posibilidad de que el/los grupos de trabajo fuera/n más reducidos.

Entendemos que el conflicto surgido por desavenencias, diferentes grados de implicación y la supresión de algún verso de modo que su autor definió como “no consensuado” y el resto de participantes atribuyó a la premura, estuvo directamente relacionado con la escasez de tiempo y/u organización. A esto se añadieron las diferentes percepciones sobre el grado de implicación.

No obstante, la generación de los conflictos suele ser más compleja, y no creemos que en este caso fuera muy diferente. Aunque los estudiantes concluyeron en las entrevistas que la gestión de los mismos habría de ser 'positiva' para la creatividad y la resolución de potenciales problemas en el aula, no está claro que los implicados resolvieran sus desavenencias. La intervención de la docente se limitó, más o menos acertadamente, a invitarles a resolver el conflicto y hablar con ellos por separado, con la intención de que la autonomía siguiera siendo el eje de la iniciativa.

A este respecto, las entrevistas y, especialmente, la reflexión final del cuestionario, fueron entendidas por algunos participantes como necesaria y “catártica”, en la canalización de emociones y la liberación del esfuerzo y las tensiones experimentadas en la última fase de ejecución.

7. CONCLUSIONES

Podemos concluir que: el alumnado universitario valora “muy positivamente” proyectos como *UniVERSOS*; su implicación es alta y muy alta; el compromiso y asunción de responsabilidades es en general bueno; la ruptura con el marco aulario resulta óptima como elemento motivador intrínseco; dicha motivación estimula su capacidad creativa e incide en su sistema CRS y, finalmente, los componentes afectivo y social potencian intensamente el aspecto cognoscente y estimulan el aprendizaje significativo y la motivación.

No obstante, señalar que quizá docentes y estudiantes no estén aún preparados para una autodeterminación real. Tal posibilidad implica una reflexión metadidáctica acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la coherencia en relación al pensamiento crítico, la autonomía del estudiante y las dinámicas de horizontalidad versus verticalidad. Entendemos que tanto la hermenéutica analógica como la prudencia teórico-práctica pueden aportar equilibrio y comprensión de la situación didáctica.

Consideramos que, en numerosas ocasiones, las experiencias de innovación nacen de la intuición, la espontaneidad y la buena voluntad de los docentes, y no responden a dinámicas sistematizadas e impulsadas desde la institución educativa. Apuntamos la pertinencia de que no estén aisladas del resto de la instrucción pedagógica, pues que el estudiante las perciba como excepciones puede suprimir o reducir su eficacia didáctica (Martos Nuñez, 1988). Como puede observarse, y al igual que otros proyectos de innovación educativa, *UniVERSOS* nació de las inquietudes y voluntad de alumnos y docente. De ello se deduce que, si bien el proyecto fue concluido con

éxito (prueba de ello es la satisfacción de los participantes, la cual se retroalimentó con el eco mediático y social obtenido), la falta de sistematización podría haber frustrado la experiencia.

En cuanto a la creatividad docente, esta “se manifiesta en la propuesta de objetivos didácticos, en las actividades de aprendizaje, en la evaluación, pero sobre todo en la metodología utilizada” (De la Torre, 2003: 162). Por razones evidentes, tal afirmación es medular en Educación, especialmente en las didácticas generales o específicas.

Lo anterior implica una permanente investigación metadidáctica y metahermenéutica, así como una dialéctica entre teoría y práctica cuya retroalimentación contribuya a mejorar ambas. En este sentido, la atención al pensamiento del profesorado es un buen sustrato para observar e interpretar creencias, representaciones y saberes individuales y colectivos, los cuales inciden en la práctica educativa.

En cuanto a la creatividad literaria y su didáctica, concluimos que no se puede afrontar desde una teorización desligada de las CRS del docente, como tampoco puede reducirse a una práctica meramente aplicativa o técnica. Consideramos que exige una implicación no solo profesional, sino personal, afectiva y social. Este pasa por un (auto)conocimiento que ha de respaldar tanto la praxis y teoría didáctica, dando a luz a un compromiso socio-didáctico, ético y emocional. Tales actitudes implícitas y explícitas se transmitirán en el aula, en una tarea en la que los aspectos afectivo y social apuntalarán el elemento cognoscente, contribuirán a una motivación intrínseca y darán a luz a una aprendizaje significativo y un modelo didáctico integral (suma de lo aplicativo, lo poético y lo curricular).

Referencias

- Ausubel, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Beuchot, M. (2000). *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un modelo de interpretación*. México: UAM.
- Beuchot, M. (2004). *Hermenéutica, analogía y símbolo*. Barcelona: Herder.
- Beuchot, M. (2011). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ballesteros, C., Llobera, M., Cambra, M., Palou, J., Riera, M., Civera, I. y Perera, J. (2001). en Camps, A. (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó .
- Borda, M. (2002). *Literatura infantil y juvenil. Teoría y didáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language teaching*, 36 (2), 81-109.
- Borg, S. (2009). *Introducing language teacher cognition*.
- Bruner, J. (1972). *El proceso de la educación*. México: Uteha.
- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.
- Castoriadis, C. (2013) *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil, *Revista de Filología y su Didáctica*, 12, 157-168.
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero. Universidad de Deusto.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.

- De la Torre, S. (1995). *Creatividad aplicada: recursos para una formación creativa*. Madrid: Escuela Española.
- De la Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona: Octaedro.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas: Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Lerer S. (2009). *La magia de los libros infantiles: de las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter*. Barcelona: Ares y Mares.
- Martos Núñez, E. (1988). *Métodos y diseños de investigación en didáctica de la literatura*. Madrid: CIDE.
- Mendoza, A. (1999). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. En VV. AA. Cerrillo, P. y García Padino, J. (coords.). *Literatura infantil y su didáctica*, pp. 11-53. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Morales Lomas F. y Morales Pérez L. (2011). *Sociología de la literatura infantil y juvenil. Ámbitos de la creación literaria y la didáctica*. Granada: Zumaya.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria, *Ocnos*, 9, 68-97.
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, 15 (2), 77-97.
- Nicolescu, B. (2002). *Manifiesto of transdisciplinarity*. SUNY Press.
- Puig Espinosa, J. S. y Salabarría Roig, M. C. (2013): "Una aproximación a la Metadidáctica como epistemología de segundo orden", *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1/1, Art. 1.
- San Juan Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100.
- Silva Díaz, M. C. (2001). La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico. *Cuatrogatos: Revista de literatura infantil*, 5/6. Disponible en: <http://www.cuatrogatos.org/archivoarticulos.html>
- Sternberg, R.J. (2002). La creatividad es una decisión II. *Revista Creatividad y Sociedad*, 2.
- Valero Matas, J., Valero-Otero, I., Coca, J. R. y Laurencio Leyva, A. (2016). Creatividad y educación para el siglo XXI desde una perspectiva sociológica. *RIPS: Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 15(2), 201-222.
- Woods, D. (1996) *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge University Press.