



EFFECTOS DE UNA TAREA DE ESCRITURA LITERARIA EN LAS RESPUESTAS INTERPRETATIVAS DE LOS ESTUDIANTES AL CUENTO “EL COHETE”, DE RAY BRADBURY

Cynthia Leiva Tapia 

Universidad Autónoma de Barcelona

cynthia.leivat@autonoma.cat

RESUMEN: Este artículo presenta un estudio de caso cualitativo que analiza los efectos de una tarea de escritura literaria en la interpretación del cuento “El cohete”, de Ray Bradbury, por parte de estudiantes de 3.º de Educación Secundaria Obligatoria. La investigación se enmarca en una Propuesta de Lectura Guiada (PLG) y se centra en una tarea específica: la producción de una confesión, adoptando la voz de un personaje del relato. El objetivo principal ha sido determinar si los estudiantes son capaces de incorporar y representar el valor simbólico del cohete en sus textos escritos integrando elementos narrativos del cuento de forma coherente y significativa. A partir de las condiciones específicas de la tarea de escritura, diseñada con el propósito de fomentar la interpretación del relato, se observó que los estudiantes lograron formular interpretaciones personales sustentadas en los elementos narrativos del relato. Los resultados evidencian que la escritura literaria, como instrumento interpretativo, puede convertirse en instrumento didáctico adecuado para abordar textos reticentes. Asimismo, el estudio confirma que ciertas condiciones son fundamentales para que la escritura promueva interpretaciones más complejas y ajustadas al sentido del texto original.

PALABRAS CLAVE: Escritura literaria, instrumento didáctico, respuesta interpretativa, Propuesta de Lectura Guiada, interpretación literaria.

EFFECTS OF A LITERARY WRITING TASK ON STUDENTS' INTERPRETIVE RESPONSES TO RAY BRADBURY'S SHORT STORY "THE ROCKET"

ABSTRACT: This article presents a qualitative case study that analyzes the effects of a literary writing task on the interpretation of Ray Bradbury's short story "The Rocket" by students in the third year of compulsory secondary education. The research is part of a Guided Reading Proposal (GRP) and focuses on a specific task: the production of a confession, adopting the voice of a character from the story. The main objective was to determine whether students are able to incorporate and represent the symbolic value of the rocket in their written texts by integrating narrative elements from the story in a coherent and meaningful way. Based on the specific conditions of the writing task, designed with the purpose of encouraging the interpretation of the story, it was observed that students were able to formulate personal interpretations based on the narrative elements of the story. The results show that literary writing, as an interpretive tool, can become an appropriate teaching tool for addressing reticent texts. Likewise, the study confirms that certain conditions are essential for writing to promote more complex interpretations that are consistent with the meaning of the original text.

KEYWORDS: Literary writing, didactic instrument, interpretive response, Guided Reading Proposal, literary interpretation.

Recibido: 31/05/2025

Aceptado: 09/09/2025

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo analiza cómo la escritura literaria influye en la interpretación del cuento "El cohete", de Ray Bradbury, y fomenta respuestas escritas interpretativas, reflexivas y complejas por parte de los estudiantes. La respuesta escrita al texto literario se ha abordado en la escuela mediante dos enfoques. El primero de ellos es el comentario de texto, muy arraigado en la educación secundaria, el cual propone un modelo de análisis con una estructura preestablecida – algo rígida– (Vegas, 2005) y que aspira a que los estudiantes diseccionen el texto e identifiquen sus recursos (Munita, 2017). La complejidad de este modelo limita la capacidad de los estudiantes para construir el significado del texto, lo que provoca que tiendan a reproducir la información proporcionada por el docente (González, 2019). El segundo corresponde al de los talleres literarios, que utilizan consignas evocadoras para que el estudiante elabore una respuesta creativa inspirada por el texto leído.

El enfoque de escritura literaria adoptado en esta investigación propone un modelo para la elaboración de las respuestas escritas que, por una parte, integra la dimensión interpretativa y reflexiva propia del comentario de texto con la vía creativa de los talleres. Así, combina la rigurosidad del comentario de texto –una lectura atenta, crítica y fundamentada– y la libertad creativa de los talleres literarios, que impulsan a los estudiantes a escribir con un horizonte interpretativo amplio (Munita, 2020). Además implica que los estudiantes establezcan conexiones y construyan nuevos significados vinculados con el universo ficcional al cual se refieren (Ten Peze et al., 2023), por lo que no se trata de una práctica únicamente centrada en la imaginación, la creatividad o el conocimiento del lenguaje con fines estéticos (Celis et al., 2013; Frugoni, 2006; Lomas y Bombini, 2022; Saavedra, 2011), sino que constituye una forma de escritura creativa caracterizada por su dimensión reflexiva, orientada a construir una respuesta que ayude a profundizar en la interpretación del texto literario.

En cuanto a lo metodológico, se trata de una investigación de carácter cualitativo que explora cómo las tareas de escritura literaria pueden motivar la interpretación; para esto se ha seleccionado una tarea particular que forma parte de una Propuesta de Lectura Guiada (PLG) en torno a “El cohete”, de Bradbury, relato seleccionado por su calidad narrativa y por representar un desafío interpretativo para sus lectores, ya que se trata de un texto reticente (Tauveron, 1999) en tanto que presenta dificultades de comprensión que invitan al lector a involucrarse activamente en su interpretación (Munita, 2017).

Por otra parte, la PLG como instrumento didáctico se alinea con los planteamientos del currículo español, ya que en el eje de Lengua Castellana y Literatura se establece la importancia de desarrollar habilidades de interpretación de textos literarios y de fomentar la escritura creativa con intención literaria. En particular, la competencia específica 8 refuerza estos objetivos al señalar la necesidad de asegurar el desarrollo de habilidades interpretativas que permitan el acceso a obras cada vez más complejas. Asimismo, plantea que dichas habilidades deben cultivarse mediante la lectura guiada en el aula de textos con cierta resistencia para el alumnado, pero que, con la mediación docente, favorezcan tanto su disfrute como la apropiación de sus elementos relevantes (Real Decreto 217/2022, 2022).

2. MARCO TEÓRICO

Este estudio parte de la escritura literaria como instrumento didáctico orientado a la interpretación de un relato mediante la producción de un texto de intención literaria (Janssen y Braaksma, 2016; 2018). Con base en esta premisa, el objetivo es identificar y fundamentar condiciones que favorezcan la intencionalidad interpretativa en una tarea de escritura vinculada a la lectura de “El cohete”. Para

ello, es necesario delimitar la noción de escritura literaria adoptada, ya que orienta la formulación de dichas condiciones.

En primer lugar, la escritura literaria se sustenta en una larga tradición de talleres literarios –prácticas de escritura creativa, de invención o de creación– que, desde la década de 1970, promovieron en el ámbito escolar una aproximación a la escritura basada en la acción, el juego, la expresión y la creatividad (Rodrigo y Rius, 2024). Estos enfoques introdujeron elementos clave para el desarrollo de la escritura literaria en el aula, como el acceso directo al texto literario, la experimentación como vía de aprendizaje, la importancia del placer lector y la implicación activa del estudiante. En gran medida, estos factores reflejan una renovación didáctica aún vigente, orientada a la formación de lectores-escriitores activos (González, 2019) y que se sostiene en una idea sencilla, pero esencial, presentada por Antonio Fernández en la introducción a *Ejercicios de estilo* (1987) de Queneau:

Se trata de hacer y de hacer hacer, de escribir y de hacer escribir. En la pluralidad de las fuentes de enunciación, el lector desempeña, al fin, a la vista y a sabiendas de todos, el papel que nunca debería haber dejado de desempeñar: se convierte en *écrivrom* ('escribidor'). (p. 15).

El papel de *écrivrom* le pertenece al estudiante, ya que la escritura creativa representa, desde sus inicios, una alternativa de aprendizaje que involucra la participación activa del alumnado. En este mismo sentido, Alvarado y Pampillo (1988) afirman que son los estudiantes/escribientes quienes deben descubrir, mediante la experiencia y la práctica, las formas más adecuadas para responder a una consigna. Igualmente, Delmiro (2001) señala que en los talleres, ya sean escolares o universitarios, la actividad desarrollada implica un trabajo artesanal, basado en el "hacer con las palabras", siendo el lenguaje el material específico de esta construcción y el texto su producto concreto. Además, Delmiro (2001) subraya que en estos espacios no se prescinde de la historia literaria, sino que se aprovecha como fuente inagotable de modelos, géneros y formas de respuesta, necesarios para escribir con intención literaria.

En relación con el planteamiento de Delmiro (2001) acerca de los talleres, también es importante referirse a los pertenecientes a la tradición estadounidense, que se han desarrollado principalmente en el ámbito universitario, por lo que su enfoque metodológico se orienta hacia la profesionalización de la escritura. Este tipo de taller adopta prácticas de escritura que se estructuran en torno a la discusión colectiva, la revisión por parte de un experto y la puesta en común de los textos elaborados por sus participantes (Leahy, 2010). En este enfoque, las prácticas están lideradas por el mentor experto, quien enfatiza en la calidad de los textos y en el carácter correctivo de la retroalimentación (Cain, 2010; Gilbert, 2020; Haake, 2010; Stukenberg, 2017).

Por otra parte, también se distinguen por su dimensión reflexiva, ya que son concebidos como “lugares muy aptos para la reflexión sobre esa necesidad de contar que nos empuja constantemente, sobre el ansia de recrear lo que hemos vivido, leído, imaginado” (Delmiro, 2001, pp. 13-14). En este marco, el texto producido se entiende como un mediador del pensamiento, puesto que permite verbalizar y hacer explícito el proceso reflexivo, integrando tanto la experiencia personal como la interpretación del universo ficcional. Por otro lado, los talleres literarios presentan distintas modalidades metodológicas en su implementación. Si bien los modelos más convencionales suelen ubicar al docente como figura central del proceso (Gilbert, 2020), también existen propuestas que privilegian la crítica entre pares como forma de aprendizaje. En estas, los estudiantes participan en un entorno realista de producción y recepción de textos, lo que les permite experimentar la escritura como una práctica continua (Stukenberg, 2017) que alterna momentos de creación, revisión y reflexión sobre la forma y el contenido del texto.

En esta dimensión reflexiva, la escritura literaria concibe el texto como mediador del pensamiento (Cavalli, 2011), ya que la respuesta escrita representa la concreción del proceso reflexivo del estudiante. Estas producciones son el resultado de un esfuerzo adicional que implica razonamiento, apertura a nuevas ideas y juicio crítico por parte del escritor (Ten Peze et al., 2021). En este sentido, el texto-respuesta se transforma en un espacio donde el alumno relaciona, imagina y organiza diversos elementos literarios que provienen de dos mundos: el referenciado y el creado. A través de este ejercicio, el estudiante debe proyectar cómo sienten, qué piensan y qué decisiones toman los personajes que habitan ambos universos (Ten Peze et al., 2023).

Igualmente, la dimensión creativa desempeña un papel central, ya que impulsa al alumnado a enfrentar el proceso de composición con una actitud abierta y un horizonte interpretativo amplio (Munita, 2020; Ten Peze et al., 2021). Desde esta perspectiva, la creatividad se concibe como la capacidad del estudiante para elaborar un texto con intención literaria mediante su utilización novedosa y original de los elementos propios del discurso literario (Cropley y Cropley, 2011). Se suman criterios como la relevancia, la efectividad e incluso la ética, para alcanzar los objetivos pedagógicos de estas prácticas (Contreras-Barceló, 2023). Así, la creatividad en la escritura literaria no se limita a una respuesta innovadora que brota únicamente del plano íntimo del lector, sino que exige coherencia con el universo ficcional al que alude y dentro del cual se inscribe la respuesta del estudiante.

En este contexto, el producto de las tareas de escritura literaria –texto-respuesta– se consigue a través de una lectura pausada y atenta, que brinda al alumnado la oportunidad de detenerse en el relato para profundizar en su comprensión. Foka (2017) subraya la relevancia de esta modalidad de lectura, y en este marco Newkirk (2012, citado en Foka, 2017) señala que leer lentamente implica mantener una relación íntima con el autor, comprometiéndose a seguir su línea de pensamiento,

construir mentalmente a los personajes y atender cuidadosamente las decisiones del escritor. Sobre este proceso de lectura pausada se construyen las respuestas, que enriquecen la experiencia lectora al permitir que los alumnos formulen sus propias hipótesis sobre el texto y establezcan conexiones con los múltiples sentidos y elementos recurrentes presentes en él (Falardeau, 2003).

Por otra parte, este tipo de respuestas conforman textos de intención literaria que siempre estarán vinculados intertextualmente a ese otro que referencia; según Le Goff (2005) se trata de un hipertexto construido sobre un texto previo que se ha convertido en hipotexto y señala que en cualquier caso hay invención y apropiación. Le Goff (2005) también sostiene que esta respuesta es un texto independiente, pero necesariamente contextualizado y delimitado por el mundo al que se refiere; de esta manera, la respuesta forma parte de un procedimiento intertextual condicionado por su doble dimensión, pues alude continuamente a dos textos, al original y al que engendra. Este último se diferencia del original por su nueva orientación en los significados, la redistribución de la información textual y una nueva escala de valor. Todos estos aspectos están determinados por la visión propia del estudiante.

La intención de este apartado ha sido delimitar la concepción de escritura literaria. En este marco, si bien las propuestas didácticas pueden variar, la escritura literaria se nutre de ciertas particularidades esenciales: el rol activo del estudiante, el acompañamiento del docente y la posibilidad de generar respuestas que, siendo novedosas, sean pertinentes respecto a la obra leída. En este proceso de elaboración de un texto con intención literaria, se ha optado por denominar estas producciones como respuestas interpretativas, ya que su construcción supone que los estudiantes han manipulado, imitado y transformado el texto original; en definitiva, lo han observado nuevamente con una mirada creativa y crítica (Moreno, 2016). En gran medida, se trata de motivar a los estudiantes a reorganizar creativamente el resultado de su lectura, para expresarlo de un modo distinto al relato que lo inspira, pero coherente con la obra a la que alude y también a las convenciones literarias pertinentes (Morris y Sharplin, 2013).

Por último, cabe reafirmar que esta investigación plantea que, para lograr este tipo de respuestas, es indispensable que las condiciones de la actividad sean propicias para la construcción de significados en torno a un recurso estético-literario específico (Janssen y Braaksma, 2016). Por ello las tareas de escritura literaria se conciben como actividades que orientan la construcción de significados y, al mismo tiempo, rompen con la monotonía de las tareas tradicionales y permiten apartarse de la clásica y críptica pregunta: "Què vol dir el text? per una altra més diàfana: Què et diu el text?" (Masgrau, 2011, p. 315), desplazando respuestas únicas hacia la pluralidad creativa y personal.

3. OBJETIVO Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

El objetivo general de este estudio es determinar los efectos de una tarea de escritura literaria en la interpretación del cuento “El cohete” (Ray Bradbury), a través de un análisis profundo y detallado de las respuestas escritas de los estudiantes en una tarea denominada “La confesión”. A partir de este objetivo, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿son los estudiantes capaces de reconocer el valor simbólico del cohete a través de la escritura de una confesión desde la perspectiva de un personaje?

La focalización de esta pregunta en la dimensión simbólica, representada en el valor figurado del cohete, tiene como propósito abordar uno de los recursos literarios primordiales para interpretar el relato, ya que como proponen Cairney (1992) y Munita (2021), la propuesta de actividades sobre el texto requiere una evaluación previa que seleccione los aspectos literarios esenciales para su interpretación. En el relato de Bradbury, la dimensión simbólica desempeña un rol central en la construcción del sentido global de la obra; por lo tanto, su exploración mediante una tarea de escritura literaria –como la que aquí se propone– puede motivar la interpretación del relato.

4. METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca en el enfoque cualitativo como un estudio de caso, ya que se centra en el análisis detallado y profundo de un fenómeno particular y contextualizado: los efectos de una tarea específica de escritura literaria en la interpretación de un cuento. En este sentido, Stake (1998) señala que el estudio de caso implica una indagación intensiva sobre un caso único o un número reducido de casos, con el propósito de comprender en profundidad sus particularidades y las relaciones internas que lo configuran, por lo tanto, la tarea de escritura literaria se configura como un “ejemplo en acción”, un modelo de trabajo que proporciona la comprensión de una situación concreta a través de la experiencia y un análisis exhaustivo de datos empíricos.

Asimismo, se trata de un estudio de intervención a pequeña escala (Bisquerra, 2004; Meneses y Valero, 2019), ya que se diseñaron y aplicaron tareas de escritura literaria específicas con el objetivo de observar y evaluar su eficacia como instrumentos didácticos para promover la interpretación. Además, el estudio está delimitado en el tiempo, el espacio y se aplica a un grupo reducido de participantes, lo que responde a la necesidad de analizar la complejidad y particularidad de esta problemática específica. También se ha ajustado a las necesidades propias del centro educativo en el que se ha implementado la intervención didáctica. Este estudio, lejos de buscar una generalización estadística, se orienta a comprender una problemática

en su contexto específico, reconociendo la riqueza y complejidad de las prácticas llevadas a cabo en el aula.

Por último, respecto a los participantes, el estudio incluyó a 59 estudiantes de 3.º de ESO de un centro público de la provincia de Barcelona, en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Se analizaron un total de 44 textos con intención literaria, descartando aquellos que no cumplían con las instrucciones de la tarea o cuya extensión era menor a una oración, lo que impedía un análisis significativo.

4.1. Instrumento y diseño

El instrumento de recogida de datos corresponde a la tarea de escritura literaria titulada “La confesión”, concretamente la producción de esa confesión en la que un personaje exprese el valor simbólico que tiene para él el cohete. Su finalidad es guiar y acompañar a los estudiantes en su proceso de lectura y escritura, permitiéndoles volver al texto para apreciar los detalles y efectos literarios que le permitan avanzar hacia niveles más profundos de interpretación (Colomer, 2005; Foka, 2017; Munita, 2021).

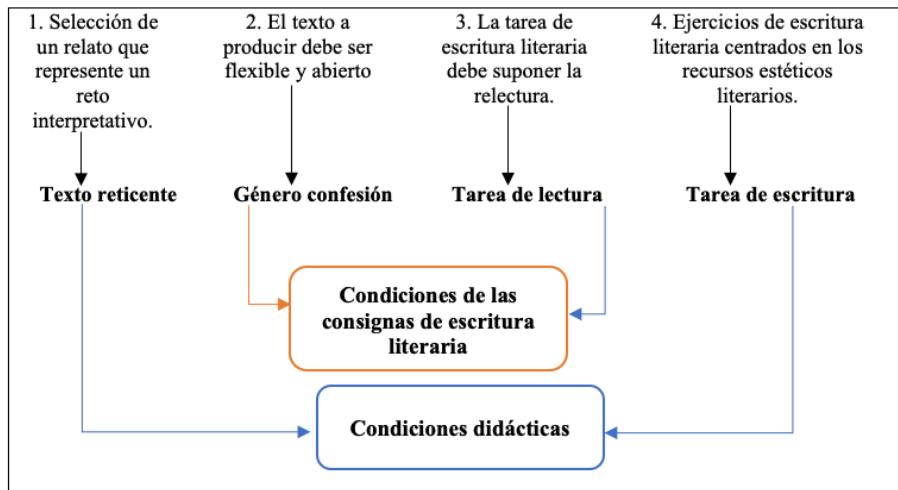
En relación con “El cohete”, este es un relato de ciencia ficción que presenta el sueño frustrado de una familia pobre: viajar a Marte. La historia narra las peripecias del padre, quien intenta hacerles creer a sus hijos que los sueños pueden cumplirse, por lo que el conflicto narrativo requiere de la capacidad de asombro y de creencia por parte de los niños (Pagnoni, 2021). Para lograr su objetivo, el padre recurre a una farsa mediante una maqueta de cohete con la que simula el viaje a Marte, permitiendo a los niños pensar que realmente han ido. Aunque el conflicto se plantea de forma sencilla y accesible, el relato se distingue por la densidad y profundidad de sus elementos narrativos.

Por otra parte, es importante señalar que este instrumento ha sido diseñado bajo ciertas condiciones que motiven a los estudiantes a construir respuestas interpretativas de manera reflexiva y fundamentada (Janssen y Braaksma, 2016) y que promueva un análisis profundo de la estructura del cuento y la apropiación de sus significados (Gómez et al., 2022). En efecto, no basta el simple acercamiento a una obra para identificar los recursos estético-literarios relevantes para su interpretación, sino que se requiere una mediación que guíe a los estudiantes en la elaboración de sus respuestas (Broekkamp et al., 2009; Janssen y Braaksma, 2016; Munita, 2021). Estas condiciones, que se detallan en la Figura 1, abarcan dos ámbitos: el diseño didáctico y las consignas de las tareas de escritura literaria.

En la Figura 1, se presentan las condiciones de las tareas de escritura literaria propuestas, cuyo objetivo es asegurar que, desde su diseño, dichas tareas posean una intencionalidad interpretativa y fomenten activamente ese propósito. La presentación y descripción de estas condiciones seguirá el orden lógico de ejecución

de las tareas que aparece en la Figura 1, con el fin de abordar primero los aspectos relacionados con su diseño didáctico, y luego los vinculados con su realización por parte de los estudiantes.

Figura 1. *Condiciones de las tareas de escritura literaria*



En primer lugar, la selección de un relato que represente un reto interpretativo implica la elección de un texto reticente (Tauveron, 1999), es decir, un cuento que exige un esfuerzo adicional y una postura activa por parte del estudiante para construir su sentido. Bajo esta premisa, la elección del cuento “El cohete” se justifica, en gran medida, por su resistencia interpretativa, reflejo de su densidad narrativa. Esta característica hace que la historia de una familia pobre se presente como una primera capa, envolviendo al lector en una aparente sencillez, por lo que para que este acceda a niveles más profundos del texto, es necesario que se adentre en el trasfondo metafórico del relato.

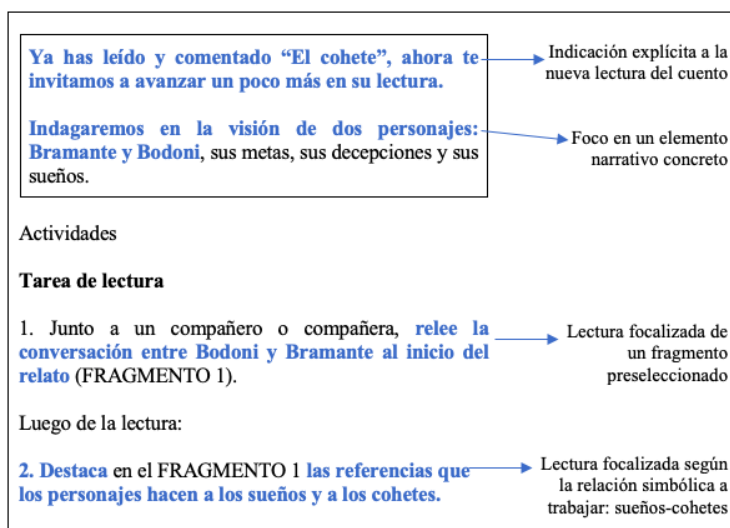
A partir de esta configuración del relato, la tarea de escritura literaria se ha diseñado como un camino para transitar hacia su trasfondo, el cual Russo (2021) define como una profecía imaginativa, concebida como un futuro muy lejano, pero posible y que obliga a detenerse para reflexionar sobre la enorme probabilidad de que las diferencias económicas y sociales no desaparezcan ni a corto ni a larguísimo plazo. En cierta manera, ya lo señalaba Borges en su prólogo de *Crónicas Marcianas*: “¿cómo pueden tocarme esas fantasías, y de una manera tan íntima?” (Borges, 2020, párr. 4), pues “El cohete” intenta que sus lectores se asombren, emocionen e impliquen en la disyuntiva familiar, en la decisión parental, por la forma en que se nos narra, más que por los artefactos y hechos futuristas que están presentes en él.

La segunda condición establece que el texto producido como respuesta debe ser flexible y abierto, de modo que facilite la elaboración de interpretaciones. En este sentido, escribir la confesión de un personaje implica que la voz narrativa realice un acto de revelación, sacando a la luz aspectos que han permanecido ocultos. Es en este ejercicio de develamiento donde el estudiante construye una explicación e interpreta lo implícito en el relato, completando así la identidad del personaje (Llevadot, 2001). Además, según Knoeller (2003), escribir desde la perspectiva de un personaje implica explorar la obra desde un enfoque situado, ofreciendo una alternativa al propio punto de vista y posicionando al estudiante en el lugar y los valores del otro.

Asimismo, se plantea que el género de la confesión requiere ser concretado mediante la palabra (Melero, 2011), por lo que el estudiante debe plasmar por escrito una respuesta a la pregunta indirecta formulada en la consigna de escritura inicial: “Confieso que los cohetes son para mí...”. Esta invitación lo impulsa a convocar la voz narrativa desde un punto en el que pueda recordar, descubrir y manifestar (Díez, 2022; Llevadot, 2001) cuál es el valor simbólico de los cohetes.

En tercer lugar, la tarea de escritura literaria como ejercicio de relectura tiene como finalidad motivar a los estudiantes a indagar con detenimiento en un recurso literario determinado, es decir, realizar una lectura en la cual se detenga, observe y reflexione acerca del recurso (Foka, 2017). En este caso, acerca del valor simbólico del cohete en el relato. Concretamente, este ejercicio de (re)lectura se presenta de la siguiente manera (Figura 2).

Figura 2. Instrucciones de la tarea de lectura literaria



En la Figura 2, se observan las instrucciones de (re)lectura previas a la producción de los textos con intención literaria y cómo invitan a los estudiantes a releer un fragmento del cuento, focalizando su lectura en dos personajes y lo que estos expresan acerca de los sueños y los cohetes. La finalidad de esta tarea es orientar la búsqueda y selección de información para elaborar la confesión, ya que en ella los estudiantes deben proponer cuál es el valor simbólico del cohete al completar la frase inicial "confieso que los cohetes son para mí..." (véase Figura 3, punto C, correspondiente a esta instrucción).

En cuarto lugar, la última condición señala que las tareas de escritura literaria deben centrarse en el desarrollo de los recursos estéticos-literarios del relato. En este caso, se trabaja específicamente la dimensión simbólica, representada por el cohete como objeto que encarna el sueño –imposible– de viajar a Marte. Este simbolismo se construye a partir de la información explícita e implícita del relato, por lo que su comprensión e interpretación supone un reto interpretativo, ya que es el estudiante quien debe reconstruir el significado del cohete, considerando tanto lo dicho explícitamente como lo sugerido entre líneas. Se plantea que la comprensión de este recurso conducirá a los estudiantes hacia un mayor entendimiento del funcionamiento interno del relato. Asimismo, se promueve el análisis de elementos que no fueron evidentes en las primeras lecturas, con el fin de fomentar respuestas reflexivas y profundas (Knoeller, 2003; Moreno, 2016; Ramos, 2009; Sumara, 2002). En línea con esto, la tarea de escritura literaria tiene como finalidad guiar la comprensión de este recurso, orientando a los estudiantes en la reconstrucción de ese valor simbólico tanto a través del trabajo de lectura previa como en el ejercicio de escritura que se presentan en la figura 3.

Figura 3. Instrucciones de la tarea de escritura literaria

Tarea de escritura

Luego de la lectura:

- a. Destaca en el FRAGMENTO 1 las referencias que los personajes hacen a los sueños y a los cohetes.
- b. De forma INDIVIDUAL, selecciona una de las voces narrativas: Bodoni o Bramante.
- c. Escribe a modo de **confesión** qué representan los cohetes para el personaje seleccionado, comenzando con la frase:

Confieso que los cohetes son para mí...

 → Frase inicial sugerida

En la Figura 3, se presentan las instrucciones específicas de la tarea de escritura con los pasos que deben seguirse: centrarse en un fragmento, releerlo en búsqueda de referencias, que posteriormente pueden ser utilizadas al escribir la confesión adoptando la voz de un personaje.

5. RESULTADOS

Este apartado presenta los principales resultados del estudio en relación con el objetivo general: analizar los efectos de una tarea de escritura literaria en la interpretación del cuento "El cohete". El análisis se organiza en dos ejes: las condiciones didácticas y las consignas de escritura, a fin de examinar cómo inciden en la construcción interpretativa de la obra.

Cabe señalar que los ejemplos analizados corresponden a fragmentos de las respuestas producidas por los estudiantes. Estos han sido intervenidos únicamente a nivel ortográfico, con el propósito de favorecer su legibilidad, sin alterar el contenido ni el sentido original de las producciones. Cada fragmento se identifica mediante la letra "P", correspondiente a "participante", seguida del número asignado para su codificación.

5.1. Efectos de las condiciones didácticas

Estos resultados se refieren a los efectos del trabajo con un relato cuyos recursos estéticos literarios lo configuran como un reto interpretativo para los estudiantes. En este aspecto, se observa que el trabajo con la dimensión simbólica profundiza en el símbolo cohete-sueño. En las respuestas de los estudiantes, dicho símbolo se aborda por medio de la resolución de la frase inicial, pues a partir de ella establecen el valor del cohete:

Ejemplo 1

"Confieso que los cohetes son para mí como las estrellas. Me encanta ver 'las estrellas' pasar, lejos están de mi alcance económicamente y físicamente [...]" (P.16)

Ejemplo 2

"Confieso que los cohetes son para mí algo muy importante para mí, ya que son una cosa que me recuerda mucho a mi padre [...]" (P.31)

En los ejemplos 1 y 2 es apreciable cómo se resuelve este reto interpretativo, al proponer un valor para el símbolo *cohete*, que suele ser metafórico y aludir más bien a un aspecto abstracto que pareciera ser parte de la interioridad del personaje.

Posteriormente, este valor se fundamenta apelando a diversos elementos narrativos del relato de origen, entre los cuales se encuentran el vínculo temático, la caracterización original y/o las intervenciones de los personajes. Dichas fundamentaciones están relacionadas con lo presentado más abajo en el ejemplo 7.

Por otra parte, a partir de las respuestas se observa que la frase inicial ha cumplido un rol clave, ya que plantea una pregunta indirecta que el estudiante responde para dar inicio y desarrollar su propuesta. A continuación, se presenta esta función de la frase inicial:

Ejemplo 3

"Confieso que los cohetes... han sido una de mis obsesiones [...]" (P.21)

Frase inicial para mí son una gran frustración [...]" (P.23)

sugerida son para mí la mitad de mi vida [...]" (P.43)

En cada uno de estos ejemplos, los estudiantes han establecido el valor de los cohetes en el relato. Sus propuestas son coherentes con la voz narrativa seleccionada, además de que cada valoración está acompañada de una explicación adecuada y fundamentada en diversos elementos narrativos del texto leído; no obstante, aunque la primera frase lleve a formular planteamientos con respecto al valor simbólico del cohete, no siempre el resto del texto refleja el mismo nivel de interpretación.

5.2. Efectos de las condiciones de las consignas de la tarea de escritura literaria

En este apartado, se desarrollarán los resultados referentes a las subcondiciones del género requerido y al rol de la (re)lectura en las respuestas interpretativas e imaginativas de los estudiantes.

5.2.1. El texto debe ser flexible y abierto

El tipo de texto producido se destaca por su carácter confesional, es decir, por la necesidad de la voz narrativa de revelar aquello que está oculto, por lo que necesita recordar y expresar su descubrimiento (Díez, 2022; Llevadot, 2001). Esta particularidad ha sido clave para que los estudiantes elaboren sus respuestas interpretativas, influyendo en el desarrollo de las explicaciones y fundamentación de la dimensión simbólica del relato. En este sentido, tratar al texto como una confesión facilitó a los estudiantes desarrollar sus respuestas desde esa perspectiva, por lo que la voz narrativa expresa, relata y/o da cuenta de aspectos que –

aparentemente– permanecían en su interioridad, lo que se traduce en un ejercicio introspectivo del personaje, clave para la reflexión del estudiante.

En este aspecto, el carácter confesional tiene diferentes matices, en general, se observan textos más emocionales y otros más argumentativos, por ejemplo:

Ejemplo 4, carácter emocional.

“Confieso que los cohetes son algo precioso, ya que me crean una ilusión y felicidad que se me hace indescriptible, igual que la sensación de pensar que podré lograr tener uno [...]” (P.1)

Ejemplo 5, carácter argumental.

“Confieso que los cohetes son para mí muy diferente que para los ricos. Para ellos, los cohetes son simples medios de transporte que pueden coger a su antojo. En cambio, para todos los pobres, para mí, son una esperanza [...]” (P.18)

En los ejemplos 4 y 5, se refleja que las voces narrativas presentan directamente su confesión y señalan la importancia del cohete en sus vidas, accediendo a su interioridad como si se tratase de una reflexión.

Adicionalmente, adoptar la voz de un personaje ha permitido que las voces narrativas se mantengan en línea con el cuento y se sustenten en la caracterización original de esas voces, por lo que son adecuadas y reconocibles, y si bien presentan cierta ampliación en su personificación, predomina la coherencia de estas voces; por ejemplo:

Ejemplo 6

“Me lo dejó muy claro mi viejo (frase 1), con los años vi (frase 2) la razón que tenía así que te transmitiré yo (frase 3) también. No despiertes ese sueño, acabarás ‘jodiendo’ (frase 4) a tus propios hijos y mujer [...]” (P.16)

En el ejemplo 6 se aprecia el uso de la primera persona, coherente con la voz narrativa del personaje, pues reutiliza su tono pesimista (frase 4). Además, al exponer su interioridad (frase 3) se incorpora información nueva: por un lado, la figura de un padre–“mi viejo” (frase 1)– y, por otro, una referencia al pasado del narrador (frase 2). Ambos aspectos no están presentes en el relato original de Bradbury. En este caso, se advierte que el uso del yo permite que la respuesta sea coherente con el mundo narrativo, al usarlo de referente y al ampliarlo al incorporar información original, facilitando la apropiación de la voz narrativa para explicar lo que este piensa o siente.

5.2.2. La tarea de escritura literaria debe suponer la relectura

Con respecto a esta condición, se aprecia que las respuestas interpretativas de los estudiantes están ancladas en el relato de Bradbury como consecuencia de un trabajo de relectura. Esto se observa en las referencias temáticas y en ciertos acontecimientos, en el uso de personajes y también en la apropiación de los elementos narrativos del relato referido, tal como se desarrolla en el ejemplo 7:

Ejemplo 7

"Llevo toda mi vida esperando la promesa que mi padre me hizo y sigo aquí, en un mundo **consumido por los sueños (frase 1)**. No entiendo cómo sigue pensando que los cohetes son para todo el mundo, **son para ricos, no son para todo el mundo (frase 2)**, y gracias a mi padre he vivido mis 80 años luciendo y pensando que algún día **podría ir a la luna (frase 3)**. **La esperanza se acabó hace mucho ahora he perdido mi vida entera (frase 4)** pensando que **podría viajar en un cohete. (frase 5)**" (P.6)

En el ejemplo 7, los vínculos –o los anclajes– con el relato original son:

- Vínculo temático: La confesión se mantiene en el mundo narrativo del relato original, es decir, un universo donde los viajes al espacio en cohete son hechos cotidianos, no obstante, debido a la gran brecha social, estos viajes se convierten en un privilegio exclusivo para las clases altas. Esto se observa en las frases 2, 3 y 5.
- La caracterización original del personaje se presenta en su tono pesimista, son clave los indicios textuales, concretamente las frases 1 y 4. Además otro aspecto destacable es la edad del personaje, dato explícito en el relato de Bradbury, reelaborado en este ejemplo para darle mayor pesimismo a la postura del personaje.
- Las intervenciones del relato original. Este aspecto se refiere a la incorporación de frases explícitas del relato original y su reelaboración en la respuesta de los estudiantes. En el ejemplo, la frase 2 reutiliza una expresión del antagonista en el relato, esta es "solo los ricos tienen sueños y cohetes", presentando una modificación, pero que mantiene el tono pesimista de la voz narrativa que adopta.

El ejemplo 7 representa cómo la relectura del relato de Bradbury ha permitido que los estudiantes establezcan nexos concretos, usados como fundamentos en sus respuestas y como base para la ampliación de los personajes.

6. CONCLUSIONES

En este estudio se ha intentado determinar cuáles son los efectos de una tarea de escritura literaria en las respuestas de los estudiantes, centrando la atención en las condiciones de dicha tarea y sus resultados en la interpretación del relato de Bradbury. Inicialmente se ha planteado que el trabajo con los recursos primordiales del relato conduce a una interpretación profunda y reflexiva, trabajo mediado por la producción de un texto de intención literaria como respuesta a otro. En general, los resultados respaldan estas suposiciones, ya que las condiciones propuestas favorecen la elaboración de respuestas interpretativas.

En relación con la pregunta de investigación, si los estudiantes son capaces de reconocer el valor simbólico del cohete y plasmarlo en la de la confesión, se puede afirmar que han logrado atribuirle un valor simbólico coherente con la caracterización del personaje. Dicho valor se sustenta en diversos elementos narrativos, dependiendo del significado que cada estudiante le ha asignado. En este sentido, estas interpretaciones remiten, por una parte, a la versión personal que cada uno ha construido de los sentidos del texto (Álvarez-Bernárdez y Monereo, 2020), y por otra, establecen nexos intertextuales con el relato (Le Goff, 2005), al utilizar de forma específica sus elementos para otorgar validez a su propuesta de lectura. Ahora bien, este valor simbólico y las particularidades que va adquiriendo se pueden observar en varios aspectos determinantes presentes en las respuestas de los estudiantes:

En primer lugar, la frase inicial sugerida para los textos es clave, pues orienta su desarrollo al plantear una pregunta indirecta que el estudiante resuelve al establecer un valor simbólico para el cohete. Además, el género confesión también desempeña un rol importante al funcionar como un marco estructural flexible, seleccionar este género ha encaminado el estilo declarativo, entendido como la necesidad de revelar algo, permitiendo que los estudiantes propongan significados nuevos, a través de la expresión de la voz narrativa y recreando las razones de estos personajes para vincularse al cohete de determinada manera.

En segundo lugar, la confesión se ha sustentado en la dimensión simbólica. La integración de este recurso en las respuestas interpretativas se realizó de forma coherente. Además, al asignar un valor simbólico se ha recurrido a los elementos narrativos del relato para gestionar, reorganizar y validar una nueva formulación de significado. Esto da cuenta del proceso interpretativo del estudiante, ya que ha implicado un retorno al texto con mirada crítica para fundamentar su propuesta a partir de los elementos narrativos. Tal como lo han planteado Foka (2017) y Colomer (2005), el estudiante regresa al texto para observar con talante crítico los elementos literarios que fundamenten su postura. Esto representa un trabajo complejo, ya que implica seleccionar, manipular e integrar la información con el objetivo de darle sustento a su propuesta de valoración del cohete.

En tercer lugar, los resultados muestran que los estudiantes superaron los obstáculos interpretativos al adentrarse en la dimensión simbólica del texto, observando con detalle sus manifestaciones para seleccionar los significados que mejor se ajustan a su respuesta. No solo ingresaron en esta dimensión, sino que también lograron salir de ella con una propuesta de lectura fundamentada y personal, fruto de la reflexión e integración de los significados en su interpretación. Así, avanzaron hacia interpretaciones más complejas y alineadas con las claves del texto (Munita, 2017). Por tanto, los textos producidos no son simples ejercicios creativos, sino un diálogo con el horizonte interpretativo del relato, enriquecido por la creatividad y la participación activa del estudiante en la construcción de sentido (Munita, 2017; Ten Peze et al., 2021; Falardeau, 2003).

En conclusión, las condiciones de la tarea de escritura literaria influyen en la construcción de las respuestas interpretativas de los estudiantes, puesto que, en situaciones auténticas y concretas de escritura literaria, con la mediación docente pertinente, los estudiantes tienden a adquirir conocimientos específicos (Turgeon et al., 2019). En este caso, las condiciones de la tarea han motivado a los estudiantes a ahondar en la dimensión simbólica del relato, ya que lo han posicionado en un ejercicio de lectura, orientando la exploración del relato al indicarles qué leer, qué mirar y qué indicios seguir, sin limitarlos a qué se debe escribir y a la reproducción de información, sino que los estudiantes se han implicado en un proceso de relectura, exploración y (re)elaboración significativa, lo que muestra que la escritura literaria puede ser un instrumento legítimo y eficaz de interpretación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M., y Pampillo, G. (1988). *Talleres de escritura: con las manos en la masa*. Libros del Quirquincho.
- Álvarez-Bernárdez, P., y Monereo, C. (2020). La interpretación literaria como diálogo entre posiciones. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 19(2), 7-16. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.2287
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Borges, J. (17 de febrero de 2020). El prólogo de Borges a la primera edición de "Crónicas marcianas" en Argentina. Página/12. <https://www.pagina12.com.ar/247594-el-prologo-de-borges-a-la-primera-edicion-de-cronicas-marcia>
- Broekkamp, H., Janssen, T., y Van den Bergh, H. (2009). Is there a relationship between literature reading and creative writing? *The Journal of Creative Behavior*, 43(4), 281-297. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2009.tb01319.x>
- Cain, M. (2010). 'A space of radical openness': Re-visioning the creative writing workshop. En D. Donnelly (Ed.), *Does the writing workshop still work?* (pp. 216-

- 229). Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692702-020>
- Cairney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Morata.
- Cavalli, D. (2011). La escritura reflexiva para acceder a y potenciar la experiencia de lectura de un poema. *Bellaterra: Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(3), 24-37. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.420>
- Celis, F., Rivas, M., y Camacho, A. (2013). Estudio sobre la estructura, contenidos, sesiones y aplicación de talleres de lectura y escritura creativa. *Revista de Literatura Hispanoamericana*, 67(4), 65-87.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Contreras-Barceló, E. (2023). Lectura y creación: Un estudio sobre lectura literaria y creatividad en formación inicial de docentes. *Ocnos, Revista de Estudios Sobre Lectura*, 22(2), 1-12. https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.383
- Cropley, A., y Cropley, D. (2011). Creativity and lawbreaking. *Creativity Research Journal*, 23(4), 313-320. <https://doi.org/10.1080/10400419.2011.621817>
- Delmiro, B. (2001). La escritura en los aledaños de lo literario. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 28, 9-50.
- Díez, A. (2022). Tecnologías (escritas) del yo: La confesión; método, género, sujeto. *AusArt*, 10(1), 99-111. <https://doi.org/10.1387/ausart.23431>
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation: deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694. <https://doi.org/10.7202/011409ar>
- Foka, M. (2017). Training of an implied reader as a goal for literary education at tertiary level. *Advanced Education*, 4(8), 21-27. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.109874>
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura: la enseñanza de la escritura en la escuela*. Libros del Zorzal.
- Gilbert, F. (2020). Why teach creative writing? Examining the challenges of its pedagogies. *Changing English*, 28(2), 148-168. <https://doi.org/10.1080/1358684x.2020.1847043>
- Gómez, I. A., Toruncha, C. J. Z., y Curbelo, C. S. S. (2022). Aprender a preguntar en la clase de lengua y literatura: sentidos construidos desde las respuestas plurales al texto. *Ciencias Pedagógicas*, 15(2), 183-201.

- González, C. (2019). Integración didáctica de las TIC para la educación literaria en la formación inicial docente. *Revista Espacios*, 40(17). <https://www.revistaespacios.com/a19v40n17/19401703.html>
- Haake, K. (2010). Re-envisioning the workshop: Hybrid classrooms, hybrid texts. En D. Donnelly (Ed.), *Does the writing workshop still work?* (pp. 182-193). Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692702-017>
- Janssen, T., y Braaksma, M. (2016). Effects of creative writing on adolescent students' literary response. En M. Burke, O. Fialho, y S. Zyngier (Eds.), *Scientific approaches to literature in learning environments* (pp. 193-212). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/lal.24.10jan>
- Janssen, T., y Braaksma, M. (2018). Students responding to a short story: An explorative study of verbal and written responses. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-18. <https://doi.org/10.17239/1esll-2018.18.03.11>
- Knoeller, C. (2003). Imaginative response: Teaching literature through creative writing. *English Journal*, 92(5), 42-48. <https://doi.org/10.58680/ej20031060>
- Leahy, A. (2010). Teaching as a creative act: why the workshop works in creative writing. En D. Donnelly (Ed.), *Does the Writing Workshop Still Work?* (pp. 63-77). Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692702-008>
- Le Goff, F. (2005). Réécriture et écriture d'invention: L'exemple de la fable. *Pratiques*, 127(1), 183-208. <https://doi.org/10.3406/prati.2005.2086>
- Llavadot, L. (2001). La confesión, género literario: La escritura y la vida. *Aurora. Papeles del Seminario María Zambrano*, 3, 60-67.
- Lomas, C., y Bombini, G. (2022). Hábitos lectores y educación: Leer para entender (y hacer) el mundo. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 98, 4-8.
- Masgrau, M. (2011). *Sobre poesia visual: aprenent a llegir davant les línies* [Tesis doctoral, Universidad de Girona]. Repositorio TDX (Tesis Doctorals En Xarxa). <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/7377>
- Melero, S. (2011). La técnica confesional como recurso narrativo: La transición y el cine "S" de Ignacio F. Iquino. *Icono14*, 9(3), 120-144. <https://doi.org/10.7195/ri14.v9i3.45>
- Meneses, J., y Valero, S. (2019). *Investigación educativa: Una competencia profesional para la intervención*. UOC.
- Moreno, V. (2016). *A la literatura por la escritura. Actividades de imitación textual*. Pamiela.

- Morris, G., y Sharplin, E. (2013). The assessment of creative writing in Senior Secondary English: A colloquy concerning criteria. *English in Education*, 47(1), 49-65. <https://doi.org/10.1111/eie.12004>
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: Hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392.
- Munita, F. (2020). Variacions sobre el tema de la interpretació de textos literaris. *Articles: Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 87, 47-54.
- Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a): Mediación y formación de lectores*. Octaedro. <https://doi.org/10.36006/09109-4>
- Pagnoni, F. (2021). La influencia de Ray Bradbury en la serie Historias para no dormir. En F.G. Pagnoni (Comp.), *Ray Bradbury: Celebración de un centenario. Ensayos críticos* (pp. 111-134). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Queneau, R. (1987). *Ejercicios de estilo* (A. Fernández Ferrer, Trad. e introd.). <https://entrenegroyblanco.com/wp-content/uploads/2024/04/Ejercicios-de-estilo-1.pdf>
- Ramos, J. (2009). Enseñar a escribir con sentido. *Aula de Innovación Educativa*, 185, 55-63.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>
- Russo, P. (2021). Bradbury, el amor y las bibliotecas. Una biografía en estantes. En F. G. Pagnoni Berns (Comp.), *Ray Bradbury: Celebración de un centenario. Ensayos críticos* (pp. 15-34). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Saavedra, A. (2011). La creación literaria en el ámbito educativo: De la estructura superficial a la construcción narrativa de la realidad. *Lenguaje*, 39(2), 395-417. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v39i2.4937>
- Rodrigo, F., y Rius, N. (2024). Escritura literaria y creatividad en la formación del lector competente. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 36, 177-204. <https://doi.org/10.24197/ogigia.36.2024.177-204>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stukenberg, J. (2017). Deep habits: Workshop as critique in creative writing. *Arts and Humanities in Higher Education*, 16(3), 277-292. <https://doi.org/10.1177/1474022216652770>

- Sumara, D. (2002). Why reading literature in school still matters. En D. Sumara (Ed.), *Why reading literature in school still matters* (pp. 103-113). Routledge.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: Du texte réticent au texte proliférant. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 19(1), 9-38. <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>
- Ten Peze, A., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., y Van Weijen, D. (2021). Writing creative and argumentative texts: What's the difference? Exploring how task type affects students' writing behaviour and performance. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1-38. <https://doi.org/10.17239/l1esll-2021.21.01.11>
- Ten Peze, A., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., y Van Weijen, D. (2023). Instruction in creative and argumentative writing: Transfer and crossover effects on writing process and text quality. *Instructional Science*, 52(3), 341-383. <https://doi.org/10.1007/s11251-023-09647-3>
- Turgeon, É., Tremblay, O., y De Croix, S. (2019). La lecture et l'écriture littéraires à l'école à l'aide de l'album jeunesse: quelle progression? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 59, 7-22. <https://doi.org/10.4000/reperes.1946>
- Vegas, R. (2005). Reflexiones sobre el comentario de texto. En *Palabras, norma, discurso: en memoria de Fernando Lázaro Carreter* (pp. 787-794). Ediciones Universidad de Salamanca.