

Fanfiction en la clase de inglés como LE

El desarrollo de la fluidez a través de la escritura creativa con estudiantes de cuarto de secundaria

MARTA ISIDRO BRAVO* | ANA GARCÍA-ARROYO**

La enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE) sigue aplicando métodos tradicionales, poco fructíferos, para potenciar la escritura. Por ello, este estudio se propuso como objetivos: 1) mejorar la creatividad y la escritura del alumnado de inglés como lengua extranjera, centrándose en la fluidez; y 2) motivar al alumnado para transmitir sus ideas y realidades mediante sus producciones creativas. El grupo experimental estuvo formado por estudiantes de inglés de 4º de educación secundaria obligatoria (ESO). Se utilizó la metodología de *fanfiction* aplicada a la escritura creativa en inglés, en la cual se parte de una obra existente para escribir sobre ésta, utilizando la imaginación. La dinámica es grupal; se aplica la teoría de la multiliteracidad y multimodalidad. Los resultados muestran cómo el alumnado publicó sus historias *online*, creando así “espacios afines” y recibiendo *feedback* de una audiencia más extensa. Se incrementó su creatividad y su fluidez en inglés.

Teaching English as a foreign language continues to use traditional, unproductive, methods to enhance writing. Therefore, this study has established its goals as: 1) improving students' creativity and writing in English as a foreign language, concentrating on fluency; and 2) encouraging students to transmit their ideas and realities through creative production. The experimental group was formed by 10th grade English students (4th grade of obligatory secondary education) (ESO in Spanish). We used the fanfiction methodology by applying it to creative writing in English. This means starting from an existing creative work to write about it, employing one's own imagination. This was a group exercise, and we applied the multiliteracy and multimodality theories. Results show how students published their stories online, creating like-minded spaces and receiving feedback from a more extensive audience. They improved their creativity and fluency in English.

Palabras clave

Aprendizaje del inglés
Habilidades lingüísticas
Creatividad
Escritura
Literacidad

Keywords

English language acquisition
Linguistic abilities
Creativity
Writing
Literacy

Recepción: 2 de septiembre de 2021 | Aceptación: 11 de agosto de 2022

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60957>

* Investigadora de la Universidad de Valencia (España). Profesora de educación secundaria. Máster en Educación, especialidad en nuevas didácticas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. CE: martaib@hotmail.es

** Profesora del Departamento de Filología (área de inglés) de la Universidad de Burgos (España). Directora del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Burgos (España). Doctora en Filología Inglesa. Líneas de investigación: literaturas poscoloniales – literatura y cultura de la India; nuevas didácticas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Publicaciones recientes: (2021), “English Language Teaching and Gender: A cross-curricular study at secondary education”, en María Alcantud Díaz (ed.), *Research, Teaching & Actions in Higher Education on the UN Sustainable Development Goals*, Cambridge (RU), Cambridge Scholars; (2019), *Devi-Mahatmya. El canto de la Diosa Suprema*, Barcelona, Kairós. CE: amgarroyo@ubu.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6720-6319>

INTRODUCCIÓN

La escritura nos aporta tanto habilidades comunicativas como críticas, pero también es un reflejo de nuestro aprendizaje, de nuestras ideas, nuestras creencias, etc. Nos ayuda a entendernos y nos empodera. A pesar de esto, la escritura en la clase de inglés como lengua extranjera tiende a olvidarse para centrarse en otras competencias, como el uso correcto de la gramática y vocabulario (Muñoz, 2013). Si además se trata de la escritura creativa, muy pocas veces se encuentra presente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE), a pesar de que sabemos que promueve el desarrollo creativo y ayuda al alumnado “[to] perceive reality differently... and approach writing in a natural environment” (Guzmán y Bermúdez, 2019: 81).

Nuestro estudio busca los siguientes objetivos:

1. Mejorar la creatividad y la fluidez del alumnado de inglés como LE, de 4º de la educación secundaria obligatoria (ESO).
2. Motivar a los estudiantes para que transmitan sus opiniones y realidades a través de sus producciones creativas en inglés.

Para abordar estos objetivos nos apoyamos en el concepto de *fanfiction*. Esta metodología consiste en el uso de trabajos de ficción provenientes de la cultura popular (películas, series, libros, etc.) que son de interés para el estudiantado. A esto se une estrechamente el concepto de *affinity space*, o espacio afín (Lemcke-Kibby, 2013) para consolidar la idea de que la cultura popular da a las personas con intereses afines una voz y un lugar seguro para expresarse. Se forma, pues, un espacio donde la gente puede participar en todo tipo de actividades relacionadas con el desarrollo de habilidades creativas. Con la intención de recrear estos espacios en los que el alumnado de inglés como LE se sienta libre

para expresarse, se utilizaron *blogs* creados por un grupo experimental.

Esta investigación se llevó a cabo con un pequeño grupo de estudiantes de 4º de educación secundaria obligatoria (ESO) del instituto de educación secundaria El Clot, en Valencia, España. La duración de la implementación fue de un mes, durante el año académico de 2019-2020, y formó parte de las prácticas del máster de profesorado de la Universitat de València. El grupo de 17 estudiantes que participaron en este estudio, inicialmente desencantados con la asignatura de inglés, escribieron historias con la técnica de *fanfiction*, de forma colaborativa, y posteriormente publicaron en *blogs* de su propia creación. Con esta metodología, este estudio demuestra que: 1) los estudiantes cambiaron su actitud con respecto al aprendizaje del inglés como LE y se motivaron, lo que resultó en una mejora de su fluidez; y 2) el alumnado descubrió que sus producciones creativas son atractivas para una audiencia en línea. El alumnado que participó en este estudio tomó conciencia de su habilidad para expresarse, de su autosuficiencia y de cómo su nivel comunicativo en inglés mejora cuando confían en sí mismos y se les ofrece la oportunidad de expresar su voz y sus ideas.

CONTEXTO TEÓRICO

Las dos últimas décadas del siglo XX han sido testigo de la digitalización de nuestra sociedad: los medios digitales se han convertido en una necesidad. Cada día aparecen nuevas tecnologías y, como consecuencia, hay aspectos de nuestra sociedad que cambian. En educación esto se traduce en que el conocimiento es más accesible, ya que llega a grupos de personas que antes se habían dejado atrás. También significa poder trabajar fácilmente con una mayor variedad de textos. Estas nuevas literacidades dan la oportunidad al profesorado de involucrar a cualquier perfil de estudiante en el proceso de aprendizaje, así como desarrollar metodologías innovadoras.

Como consecuencia, el profesorado debe estar al día y conocer las nuevas estrategias que les ayudarán a superar los desafíos que presenta el estudiantado con falta de motivación e interés.

Creatividad

Creemos que la creatividad debe de estar involucrada para superar esta falta de interés por parte de los estudiantes de inglés como LE. Según Gardner (1995: 35), la creatividad es “an interaction, a dynamic, among three discrete constituents: the individual... , the particular domain of knowledge... and the field”. En otras palabras, afirma que la creatividad depende de las conexiones de los individuos con el dominio de conocimiento en el que trabajan y el reconocimiento que puedan obtener en este campo. Esta definición tiene en cuenta que la creatividad cambia de dominio y, como consecuencia, la configuración de dichos dominios de conocimiento será diferente cada vez que futuras generaciones estudien una determinada disciplina.

La definición de creatividad de Neiman (cit. en Ávila, 2015) es más directa, al afirmar que es el proceso de convertir ideas imaginativas en realidad. Consiste en dos pasos: pensar y producir. Ávila argumenta que, en un contexto educativo, si los docentes tienen ideas, pero no las ponen en práctica, no están siendo creativos, sino sólo imaginativos (Ávila, 2015). Por lo tanto, estamos de acuerdo en que, en el contexto de la educación, ser creativo no es sólo producir una idea innovadora e imaginativa, sino también ser capaz de traducir esa idea en una realidad. Según Esquivel (1995: 198), “creativity is a unique and integral aspect of human experience and an important educational goal. Its development is of potential value for individual self-actualization and expression of benefit to others and society”. A pesar de todo ello, sin embargo, la creatividad sigue sin establecerse como parte esencial de la enseñanza de idiomas (Lee, 2019). El profesorado juega un papel esencial en el fomento de la creatividad y, por

consecuencia, necesita ser creativo en sus métodos de enseñanza para poder proporcionar el entorno adecuado para que sus estudiantes desarrollen su propia creatividad.

Vecino (cit. en Ávila, 2015 y Roseline y Thambu Raj, 2019), por su parte, sugiere que trabajar con la escritura creativa puede ayudar a mejorar los sentimientos de los estudiantes respecto a la producción de textos escritos. Esto se debe a que, al usar la escritura creativa, los estudiantes son menos propensos a sentirse bloqueados. Para un estudiante de inglés como LE, escribir es un desafío aún mayor; la falta de vocabulario y los problemas con la gramática dificultan la fluidez del proceso creativo y pueden desmotivarlos. Sin embargo, al mismo tiempo, escribir en un idioma no nativo les puede permitir abrazar la vulnerabilidad que parece inherente en la escritura creativa, ya que estamos usando palabras con las que no sentimos una conexión tan profunda como en nuestras lenguas nativas. Curiosamente, este “desapego” es lo que puede ayudarnos a ser más vulnerables con nuestra escritura. Según Kitchakaran (2014), se cree que la escritura es una de las habilidades más difíciles de perfeccionar, no sólo cuando no se posee suficiente conocimiento del idioma, sino también porque a veces los estudiantes de inglés no pueden transferir sus ideas al papel con claridad.

Como se ha mencionado anteriormente, los cambios en educación están estrechamente relacionados con los avances tecnológicos y, si bien la escritura sigue siendo esencialmente la misma, estos cambios generan nuevas oportunidades.

Multiliteracidades

El concepto de multiliteracidad fue desarrollado por primera vez por un grupo de docentes, el New London Group, en 1994. La literacidad se estaba volviendo multimodal, puesto que, con la invención de la Internet, el texto ya no se limitaría sólo al papel. El New London Group acordó en la *Harvard Educational Review* que la palabra “multiliteracidades”

encapsulaba la multiplicidad de canales de comunicación y la creciente prominencia de la diversidad cultural y lingüística que también debería hacer referencia a su propia naturaleza permutable. Hoy en día, las nuevas tecnologías están al alcance de la mayoría de los estudiantes del mundo occidental. Como consecuencia, la enseñanza ha cambiado y ahora incluye literacidades que no eran tan comunes hace décadas, desde libros de texto hasta medios audiovisuales y electrónicos. Naturalmente, esto se traduce en nuevas oportunidades de aprendizaje. El profesorado debería poder ayudar a sus estudiantes a convertirse en personas conscientes de sus muchas literacidades y utilizarlas en el contexto adecuado (Bataller y Reyes-Torres, 2019). Como aseguran Antsey y Bull (2006: 21): “the multi in multiliteracies is about the need for multiple forms of knowledge and understandings about literacy and social contexts that enable appropriate and successful performance in all aspects of life”. De acuerdo con esto, para tener éxito en la vida necesitamos aprender múltiples literacidades. Autores como Rivera y Huerta-Macías (2017) sostienen que la escritura —al igual que la lectura— sólo tiene sentido cuando se estudia dentro del contexto sociocultural en el que se desarrolla, teniendo en cuenta factores como la procedencia del alumnado. En el caso de este estudio, se ha trabajado con ficción, que puede representar una posición menos vulnerable para el escritor, sin embargo, como en todo escrito, sigue siendo un reflejo del bagaje del alumnado.

Como hemos podido comprobar, cualquier forma de texto que trate con más de un sistema semiótico se considera multimodal. En este contexto de investigación utilizamos las multiliteracidades para mejorar la fluidez en inglés a través de *blogs*. Los *blogs* se pueden utilizar como una herramienta para desarrollar las habilidades de escritura del estudiante, además de proporcionar un entorno diferente al de la clase habitual de inglés que puede ser emocionante (Kitchakarn, 2014).

Los *blogs* son fáciles de usar y muy intuitivos; al alumnado le resulta fácil crear, mantener y editar un texto. También son estéticamente atractivos, ya que cada estudiante puede diseñar su propia página a su gusto. A su vez, los *blogs* les ayudan a ser más proactivos; interactúan con su *blog*, organizan sus ideas y toman decisiones. Así lo expresa Vurdien (2013: 126): “Blogging fosters interactive, critical thinking and collaborative skills”. Cualquier autor, cuando publica su trabajo, se enfrenta a una audiencia. En el caso del alumnado, ésta suele estar conformada por el profesorado, pero en nuestro caso, otros estudiantes también pueden leer sus textos y comentarlos en el *blog*, razón por la cual los estudiantes sienten una mayor necesidad de revisar su escritura. Además, si el *blog* es público, puede alcanzar una audiencia más allá del profesorado y alumnado, lo cual, sin duda, puede beneficiar su motivación y proporciona un entorno de aprendizaje más real, como lo expresa Gardner al relacionar la idea de creatividad, interacción y reconocimiento (Noytim, 2010).

En síntesis, usar *blogs* como herramienta didáctica en el aula de inglés como LE tiene grandes beneficios debido a su interfaz intuitiva, el rol proactivo y el uso de textos multimodales por parte de los estudiantes para compartir sus pensamientos e ideas, dibujar y pintar, compartir videos u obtener *feedback* de su familia y amistades.

En el siguiente apartado hablaremos de *fanfiction*, una innovadora metodología de la escritura que se utilizó en este estudio para mejorar la expresión escrita y la fluidez de nuestro grupo experimental de estudiantes de 4º de ESO.

Fanfiction

Es difícil concretar exactamente cuándo se acuñó por primera vez el término *fanfiction*, aunque la mayoría de las fuentes coinciden en fijar la fecha en 1939, en una historia escrita por Tucker publicada en *Le Zombie* (Prucher, 2007). Sin embargo, incluso si el término como

tal aún no se hubiera inventado, *fanfiction* existe desde hace mucho más tiempo. El término hace referencia a “stories which reinterpret, reimagine, and remix the events, characters, settings, and ideas found in popular media and elsewhere” (Sauro y Sundmark, 2019: 2). En definitiva, *fanfiction* es una nueva metodología de la escritura, basada en utilizar personajes preconcebidos para producir un texto —narrativa, poesía, audio, etc.— con dichos personajes como dispositivo argumental, ya sea siguiendo el canon y la historia original o transfiriéndolos a un contexto completamente nuevo.

Como hemos mencionado anteriormente, las multiliteracidades también exploran el complejo vínculo entre un texto con su periodo de tiempo y contexto cultural, por lo tanto, al leer cualquier texto estamos trabajando dentro de la construcción social en la que éste se sitúa. La escritura tiene detrás una intención que dará forma a la construcción del significado. La elección de una palabra específica en lugar de otra que pueda tener un significado similar afecta y construye el significado del texto y, como estas decisiones las toma su autor, podemos decir que los textos son reflejo de la identidad del autor. Lo mismo sucede cuando leemos este texto: la audiencia lo lee desde su propio bagaje y recursos y, por tanto, a partir de sus propias experiencias proyecta y construye su identidad.

En las clases de inglés como LE, utilizar la metodología *fanfiction* puede presentar un desafío. Aprender una lengua extranjera implica algo más que aprender un nuevo idioma porque una lengua siempre está ligada a la cultura; como resultado, “venturing beyond a superficial awareness of cultural differences can enhance the learning process while examining one’s own cultural practices” (Lemcke-Kibby, 2013: 14). Para el alumnado de idiomas, existe una discrepancia entre su identidad central (*core identity*) y su identidad de desempeño (*performance identity*) a causa de su falta de fluidez. Por esta razón, los estudiantes de inglés como LE pueden sentirse abrumados a la hora de escribir, o a la hora de realizar cualquier for-

ma de expresión lingüística. Por eso Lemcke-Kibby (2013) habla de *affinity spaces*.

Según Gee (2017: 28), los *affinity spaces* son espacios tanto físicos como no físicos (por ejemplo, virtuales) donde las personas participan en “teaching, learning, doing and being” e implican el desarrollo de algún tipo de habilidad. Gee (2017) menciona la metodología de *fanfiction* como un ejemplo de una actividad que se construye dentro de un espacio afín. Lemcke-Kibby (2013) está de acuerdo y sugiere que, en los *fandoms*, que consisten en una comunidad de fans con un interés común, o en los espacios afines, las personas se reúnen para compartir su pasión por la cultura popular. Todo tipo de creación es importante dentro del espacio afín, pues permite que ocurran uniones entre estas personas que forman un grupo a raíz de un interés común que apoya y alienta las creaciones artísticas de sus miembros.

Los escritores de *fanfiction* recurren al canon, pero no pueden separar sus textos de su propia identidad. En las aulas de inglés como LE, *fanfiction* se convierte en herramienta didáctica que permite al alumnado desarrollar sus multiliteracidades mientras persiguen sus intereses. Además, los escritores de *fanfiction* a menudo reciben críticas positivas y constructivas del *fandom* (espacio afín). Son conscientes de su audiencia y tienen una mayor motivación para seguir escribiendo. No sólo practican escritura, sino que también experimentan con su identidad en un espacio informal, muy diferente del entorno de la clase y su metodología más tradicional (Lemcke-Kibby, 2013; Bal, 2018). La mayor parte de *fanfiction* que se encuentra *online* es en inglés, lo cual puede hacer que su afición beneficie al estudiante para aprender un idioma (Vazquez-Calvo *et al.* 2019).

METODOLOGÍA

Descripción del grupo de estudio

La implementación de este trabajo se llevó a cabo en el IES El Clot de Valencia, España, en una clase de 17 estudiantes de 4º de ESO que

cursaban una asignatura optativa de inglés. Su nivel de esta lengua era diverso, desde A2 hasta B2. En términos generales, los estudiantes se encontraban desmotivados y cansados de la misma metodología obsoleta, como expresaron al inicio de esta investigación a través del cuestionario inicial.

Para abordar los objetivos de esta investigación, el método pedagógico que implementamos utiliza tres extractos narrativos, extraídos de diferentes novelas juveniles: *Harry Potter and the Philosopher's Stone* de J.K. Rowling (1997), *The Hunger Games* de Suzanne Collins (2008) y *Carry On* de Rainbow Rowell (2015).

Para este trabajo, el grupo experimental tenía que trabajar en pequeños grupos para crear una historia escrita y publicarla en un *blog* que se diseñó en clase. A su vez, todo en conjunto debería permitirles trabajar con nuevas literacidades y aumentar su motivación. La historia que crearon fue una continuación de uno de los extractos narrativos presentados y mencionados antes. Posteriormente, publicaron su historia en el *blog* creado y los lectores (profesora, compañeros y público *on-line*) leyeron las historias y tuvieron la oportunidad de plasmar sus comentarios.

Los estudiantes trabajaron en clase la mayor parte del tiempo, lo que generó muchas ventajas: todos tuvieron las mismas oportunidades en cuanto a tiempo, equipo, herramientas y ayuda. El trabajo de la docente consistió en guiar y monitorizar su proceso.

Desarrollo del estudio

La implementación se llevó a cabo a lo largo de un mes, durante cinco sesiones de 55 minutos, más dos intervalos de 20 minutos antes de la primera sesión y después de la última para completar el cuestionario inicial y final.

Las respuestas de los estudiantes al cuestionario inicial fueron la base de la primera sesión. Durante ésta, el grupo experimental se sentó en minigrupos de tres o cuatro según sus habilidades en inglés y preferencias de

lectura. En segundo lugar, leímos los extractos seleccionados y después llevamos a cabo una discusión con turno de palabra abierto, junto con una serie de preguntas sobre el vocabulario y la trama de los extractos. Para terminar, dispusieron de 10 minutos para discutir con sus minigrupos qué extracto les gustaba más y por qué. Su extracto favorito se convertiría en la base de su obra creativa.

La segunda sesión se centró en cómo afrontar la escritura. Esta clase tuvo lugar en el aula de informática. Allí, la profesora les mostró recursos para facilitar la escritura y les dio algunas instrucciones y explicaciones. Por ejemplo, se les enseñó qué es la lluvia de ideas y la edición. También se les enseñaron diferentes maneras de escribir de forma colaborativa: juego de roles, cadena de historias y división de la historia en partes. Los textos debían tener una extensión mínima de 250 palabras y su resultado debía publicarse en *Blogger*.

Durante la tercera sesión, antes de que los estudiantes comenzaran a escribir sus historias, se les mostró el proceso para configurar un *blog*, lo que les dio la oportunidad de lidiar con multiliteracidades. Una vez configurados los *blogs* continuaron escribiendo su historia mientras la docente les supervisaba. Los minigrupos de estudiantes terminaron su historia en la cuarta sesión. Más adelante tuvieron 20 minutos para publicar su primera entrada en el *blog* y editarla, así como agregar color, imágenes e hipervínculos. Durante esta parte del proceso de edición tuvieron que corregir algunos elementos de sus historias; la profesora les ayudó a resolver algunos problemas de gramática y estilo, pero nunca intervino para cambiar su narración. Cuando todos los minigrupos publicaron sus historias compartieron los enlaces en una carpeta digital común. De esta manera, todos podían leer las historias del resto de grupos.

Para la última sesión, la profesora imprimió las historias que publicaron los grupos y escribió algunos comentarios con la esperanza de que el refuerzo positivo los alentara a

escribir más y explorar su creatividad a la vez que continuaban mejorando sus habilidades de escritura y fluidez. Después, sus *blogs* se proyectaron en la pizarra y cada grupo leyó su historia en voz alta. Algunos estudiantes decidieron representar su historia, pues la habían escrito como una obra de teatro. Después, los diferentes grupos debían escribir en el *blog* de otros compañeros un comentario positivo sobre la historia que ahí se había publicado. El hecho de animarlos a expresar su opinión pretendía fomentar la lectura crítica y la motivación.

Recopilación de datos

En esta investigación se utilizaron diferentes herramientas para recopilar datos:

Cuestionario inicial: el objetivo de este cuestionario era obtener información del grupo experimental que mostrara sus conocimientos y ayudara en la implementación del proyecto. Algunas de las preguntas realizadas fueron: “¿te gusta escribir? Si es así, ¿qué sueles escribir?”; “¿alguna vez recibes *feedback* sobre tu escritura?”; “¿te resulta difícil expresarte en inglés?”; etc. Los estudiantes debían justificar sus respuestas, ya que era importante conocer con la mayor profundidad posible su relación con la escritura. Además, sus respuestas revelarían si estaban o no acostumbrados a producir trabajos creativos, en cualquier medio, dentro o fuera del aula, así como si les gustaba escribir y cuáles eran sus hábitos de escritura. Finalmente, el cuestionario pretendía conocer la familiaridad, facilidad y confianza que sentían con el inglés, como para utilizarlo libremente.

Cuestionario final: tras la última sesión, el grupo experimental recibió un cuestionario final cualitativo anónimo. El propósito era conocer sus experiencias y opiniones: si sintieron que la actividad les había sido útil, qué elementos de la dinámica les habían ayudado más y qué cambiarían.

Las preguntas de ambos cuestionarios — inicial y final— se redactaron en español y no

en inglés; ésta fue la lengua que se utilizó en las sesiones de clase, con el fin de que el grupo experimental respondiese a las preguntas con mayor honestidad y libertad.

Blogs del alumnado: estos *blogs* son el producto de nuestras sesiones y, por tanto, nuestra principal fuente de información para conocer los resultados obtenidos. Los *blogs* son los espacios donde el alumnado de este estudio volcó su imaginación y su identidad. Su creatividad se refleja en la escritura.

RESULTADOS

En los siguientes párrafos mostraremos los resultados más relevantes de esta investigación en lo referente a los cuestionarios y *blogs* del alumnado:

El cuestionario inicial

El cuestionario cuantitativo y cualitativo inicial abarca diferentes temas creativos, específicamente la escritura creativa y *fanfiction*. La primera pregunta que se planteó fue: “¿te gusta escribir? Si es así, ¿qué sueles escribir?”. Siete estudiantes respondieron afirmativamente mientras que 10 dieron una respuesta negativa (41 frente a 58 por ciento). Las principales razones por las que no les gusta escribir fueron: “prefiero leer que escribir” y “me cuesta expresarme”.

La siguiente pregunta era relativa al dibujo: “¿te gusta dibujar?”. Como tratábamos con diferentes literacidades, la idea era animarlos a que también dibujasen, es decir, a expresarse a través de la escritura y el dibujo. Sus respuestas aquí fueron más positivas: 64.7 por ciento respondió que sí, mientras que el resto dijo que no.

A la pregunta “¿alguna vez has publicado tus escritos o dibujos? Si es así, ¿qué plataforma utilizas para ello?”, descubrimos que 41 por ciento de los estudiantes había publicado sus producciones en algún lugar, mientras que 59 por ciento no lo había hecho. Aquéllos que respondieron afirmativamente mencionaron plataformas como Instagram (3 alumnos) y Wattpad (2 alumnos). De entre los que habían

publicado su producción, seis de ellos habían recibido algún tipo de comentario no académico. Con esta pregunta queríamos abordar la importancia del *feedback*, pero especialmente la retroalimentación del docente, que representa una institución formal, y de otras figuras sin autoridad institucional, como pueden ser otros lectores en línea. La mayoría del público lector externo estaba conformado por amigos de los estudiantes, miembros de la familia y seguidores en redes sociales.

El resto de las preguntas estaba más relacionado con la motivación de los estudiantes para escribir en una lengua extranjera como el inglés. Se les preguntó sobre su habilidad para escribir en ese idioma, sus novelas favoritas y sobre *fanfiction*. Las respuestas relativas a su confianza e inseguridad revelaron que 59 por ciento tiene dificultad para usar el inglés, mientras que el resto piensa que no es tan difícil. Las razones que dieron fueron: “me cuesta poner mis ideas en papel” y “como me cuesta escribir en inglés, no lo disfruto en absoluto”. El hecho de que apenas practican la escritura en la clase de inglés les hacía sentir inseguridad en cuanto a sus habilidades.

A grandes rasgos, el cuestionario reveló que no les gusta escribir en inglés; su falta de vocabulario, sus continuas dudas para aplicar la gramática dentro de un texto y contexto en particular, así como su falta de comprensión de las ideas del contexto al leer fueron las principales desventajas que estos estudiantes mencionaron al grupo de investigación.

Sobre sus hábitos y gustos lectores, las respuestas mostraron que la mayoría disfruta de

la lectura en su lengua materna (76.5 por ciento). Mencionaron novelas juveniles como *Harry Potter* de J. K. Rowling (1997), *The Hunger Games* de Suzanne Collins (2008) y *After* de Anna Todd (2014).

La pregunta relacionada con *fanfiction*: “¿te gustaría escribir sobre personajes que ya conoces?”, brindó una gran variedad de respuestas:

Me gusta imaginármelo, pero no escribir sobre ello (estudiante 1).

No tengo suficiente imaginación ahora mismo, pero si supero mi bloqueo... (estudiante 2).

Me gustaría inventarme algo propio (estudiante 3).

Sin embargo, la mayoría respondió que:

Estaría bien crear contenido original a partir de algo que existe (estudiante 4).

Conozco muy bien a estos personajes y puedo contar la historia que quiero libremente (estudiante 5).

Cuestionario final

Después de la implementación del proyecto, el alumnado tuvo que completar el cuestionario final. Las respuestas demuestran su implicación en el proyecto. Los comentarios son más elaborados, atractivos y muestran su voluntad de ayudar. En la Tabla 1 observamos los resultados a algunas de las principales preguntas.

Tabla 1. Cuestionario final

¿Qué fue lo que más te gustó?	47% escribir una historia	47% trabajar en grupos
¿Te resultó interesante escribir una historia a partir del fragmento proporcionado?	94.2% sí	5.8% desde cero
¿Te gusta escribir en minigrupos o disfrutas más escribir individualmente?	94.2% grupos	5.8% individualmente
¿Prefieres trabajar la escritura en clase o en casa?	76.5% clase	23.5% casa
¿Te sirvió todo el proyecto para mejorar tu inglés?	94.2% sí	5.8% no

Fuente: elaboración propia.

Otras ideas que mencionaron con respecto a lo que les divertía o proporcionaba satisfacción fueron “el uso de ordenadores” y “el uso de su imaginación”. Cuando se le preguntó sobre qué les gustó subrayaron el hecho de poder tener un texto como referencia. Aunque algunos estudiantes destacaron que habrían preferido escribir “desde cero” (5.8 por ciento), sin modelos textuales o guías, se consideró que, si se hubiese hecho así, habría entorpecido la adquisición y potenciación de la fluidez en lengua inglesa, que justamente era el foco de atención de esta investigación. Hubo estudiantes que disfrutaron de la libertad que subyace en el mismo hecho de crear el *blog* que querían, mientras que a otros les entusiasmó compartir su trabajo y opiniones con otros compañeros y compañeras en sus grupos de escritura.

Cuando se les plantearon las preguntas: “¿cómo te resultó la experiencia de trabajar de forma independiente?” y “¿te fue de utilidad?”, las respuestas también fueron muy positivas. La evidencia muestra que nunca antes el alumnado del grupo experimental había sido tan consciente de cómo su propio trabajo individual, su esfuerzo y compromiso, son capaces de crear un efecto o resultado positivo o negativo en otras personas. Con este tipo de metodología pudieron realmente apreciar la conexión e interrelación de sus acciones, lo que significa compartir ideas y responsabilidades para satisfacer un compromiso que se tiene en común. En consecuencia, el trabajo realizado al elaborar su historia, la emoción de dar vida a sus propias palabras y voces, de trasladar sus producciones a *blogs* que habían creado, les hizo sentirse carpinteros, diseñadores, arquitectos de textos vivos que podían hablar y ser visibles al mundo entero.

Durante el proceso, la profesora se convirtió en guía; coordinaba el trabajo y les ayudaba cuando así lo requerían. En sus respuestas en relación con la autonomía con la que realizaron el trabajo se expresaron de la siguiente manera:

Me gustó porque no me sentí presionado y puedes escribir sobre lo que quieres libremente. Me ayudó a ser autosuficiente porque había que consultar palabras que luego te las aprendes al utilizarlas (estudiante 1).

El trabajo de forma independiente lo disfruté mucho (estudiante 2).

Hace que te esfuerces mucho más, ya que tienes que buscar lo que necesitas y te hace aprender (estudiante 3).

Al ser independientes te hace aprender más, pues la profesora sólo te ayuda cuando lo necesitas (estudiante 4).

La percepción general fue que de este modo se aprende más, ya que se invierte más esfuerzo en buscar información, en lugar de esperar a que el profesorado lo proporcione todo. Algunos estudiantes también mencionaron un aumento de la confianza en ellos mismos: al ser tímidos, este método de trabajo motivó su interacción con otros estudiantes o les hizo sentir mejor consigo mismos cuando se dieron cuenta de que eran capaces de realizar distintas tareas de forma independiente. Además, algunos estudiantes subrayaron que no se sintieron forzados o presionados, lo cual les permitió explorar sus ideas libremente.

Para la gran mayoría el proyecto les ayudó a mejorar su inglés: hablaron sobre el vocabulario, algunas expresiones y conectores que habían aprendido e integrado; otros aludieron al formato, por ejemplo, cómo escribir diálogos en inglés: “escribir siempre ayuda, y si encima es sobre algo que te gusta, entonces te esfuerzas más y aprendes más”. Es importante conectar la motivación del alumnado con su compromiso y su satisfacción al realizar las actividades; al respecto, sus respuestas a los cuestionarios demuestran que el trabajo en equipo o en minigrupos contribuye a fomentar la motivación y ésta, a su vez, repercute muy positivamente en su experiencia de aprendizaje.

Los resultados del cuestionario final subrayan que el grupo experimental se sintió muy motivado y tuvo la sensación y convicción de que su escritura había mejorado. A medida que las sesiones se fueron sucediendo, su actividad se fue incrementando y hacia el final del proyecto se mostraron considerablemente más involucrados. Esta clase de metodología y proyecto tuvo sus propias repercusiones más adelante, cuando la investigación ya había terminado: los alumnos utilizaron la historia que habían escrito y la transformaron en una pequeña película. Una vez más se confirma que la creatividad y la motivación no pueden estar separadas y olvidadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Las historias y blogs del alumnado

La creación de las historias y los *blogs* nos permite observar cómo los estudiantes se expresan y transmiten sus ideas y sentimientos. En la 4ª sesión, los *blogs* ya habían sido creados y los estudiantes comenzaron a publicar sus historias.¹ Tal como se observa en estos recursos, la mayoría del alumnado se mostró muy comprometido y activo en la creación de historias y *blogs*, pues trabajaron con esmero y satisfacción: los integrantes del minigrupo 1 decidieron escribir un pequeño drama y utilizar elementos propios del teatro, como la introducción de los personajes que aparecerían

en la obra; los estudiantes del minigrupo 2 introdujeron su historia-*blog* con la imagen de una rana, porque decidieron re-escribir el cuento clásico de la ranita que se convierte en príncipe. La Fig. 1 muestra algunos comentarios positivos que otros estudiantes de la clase dejaron en el *blog* de este minigrupo.

Más abajo, la Fig. 2 muestra la historia creada por el minigrupo 3. Esta historia es una continuación del extracto C que se les dio, procedente de *The Hunger Games* (2008) de Suzanne Collins. En este fragmento los autores utilizan la descripción y el diálogo. Este minigrupo estaba formado por cuatro estudiantes, tres de los cuales tenía serias dificultades, por ejemplo, problemas lingüísticos y falta de motivación y confianza en sí mismos. No obstante, el proceso de escritura y creación se fue desarrollando paso a paso y estas desventajas también se fueron superando gradualmente conforme los estudiantes se fueron involucrando profundamente en el trabajo.

Emparejar a los estudiantes menos aventajados desde el punto de vista de la lengua inglesa, con otros compañeros con un mayor potencial comunicativo, ayudó a todos: su temor inicial de ser vulnerables al expresarse en un idioma extraño desapareció gracias a su trabajo de colaboración mutua. Sorprendentemente, el minigrupo 3 decidió no escribir una continuación del extracto proporcionado

Figura 1. Comentarios de otros estudiantes sobre la historia del minigrupo 2

COMENTARIOS



Frogbusters 6 de febrero de 2020, 1:16

I love this history, it's beautiful, interesting and fantastic. AMAZING!! <3

RESPONDER



Frogbusters 6 de febrero de 2020, 1:18

I do not know who has done this but it is incredible, my congratulations, really... :)

RESPONDER

¹ Algunos *blogs* del alumnado y sus historias están disponibles en: <https://frogbusters.blogspot.com>; <https://laanndd.blogspot.com>; <https://arturoelvampiro.blogspot.com>; <https://ama0777.blogspot.com> (consulta: 11 de septiembre de 2022).

Figura 2. Historia creada por el minigrupo 3

Katniss is running away from the woman in district 2, Jessie, since she wants to kill her. When she manages to mislead her, she enters a cave where there was a lake, she was worried about her life when she began to observe a peculiar frog.

She was sitting there thinking about how to win. Katniss tried to settle for the night there but saw Jessie coming for her again. She quickly looked for the frog and fled with it. They hid under a tree and in the darkness the frog began to glow.

Katniss was surprised and asked why there was a light and it replied that it had powers. Then, Katniss asked for help to escape from Jessie and the frog said:

“I will grant you a wish.”

Katniss replied:

“Okay, I want you to become human.”

The frog began to shine brighter and became human. He was a blond boy, with blue eyes and quite tall.

“What’s your name?” Katniss asked.

“James.”

“Since when are you a frog?”

“Since a few years ago, a wizard cast a spell on me.”

In the middle of the conversation Jessie appeared. When James saw her, he drew his sword and, after a difficult fight, James killed Jessie.

James and Katniss fell in love and travelled around the island together. One day, after waking up, James had become a frog again. Katniss cried a lot and asked for help to the Queen of Kuski. She asked him to do a series of challenges and after long days, he got him back to human. They stayed together forever.

Fuente: elaboración propia.

de la novela *The Hunger Games*, pero sí, en cambio, utilizó los mismos personajes de la novela de Collins para aventurarse con un texto de género de fantasía; en otras palabras, empleó los mismos personajes que aparecen en *The Hunger Games* en un contexto y subgénero diferente.

En cuanto a la gramática, cabe mencionar que los integrantes del minigrupo 3 hicieron un muy buen uso de los pronombres relativos; por ejemplo: “a cave where there was a lake” o “thinking about how to win”. También su práctica del estilo indirecto es bastante correcta, ya que integraron esta pieza de gramática y la usan sin pensarlo: “Katniss asked for help”, “it replied that it had powers”. El texto es, en general, coherente, que fue uno de los principales objetivos de la creación de estas historias, especialmente cuando se utilizan varios tiempos verbales en su narración. El cuento también muestra algunos ejemplos de los errores cometidos, pero no rompen ni entorpecen la fluidez y comprensión del texto. La gramática siempre ha sido un problema cuando se enseña inglés como lengua extranjera, sin embargo, con un

enfoque más natural y al usar la gramática en contexto, podemos ver una mejora en la fluidez: el inglés como lengua extranjera no parece ser una desventaja cuando se enfrentan nuevos desafíos para explorar.

Por lo que respecta al vocabulario, se les permitió utilizar diccionarios que les ayudaron a adquirir algunos términos que se utilizan al narrar historias, por ejemplo: “mislead”, “cast”, “manage”, “peculiar”, “challenge”, etc. Como podemos ver a partir de las respuestas del cuestionario final, darles la libertad de escribir de la manera que quisieran se tradujo en menos presión, más confianza y mejores resultados; también se confirma la fluidez de ideas y aplicación de nuevo vocabulario en el contexto adecuado.

Finalmente, podemos subrayar que la mayoría de las historias creadas son muy entretenidas y no están restringidas por el uso de un idioma extranjero. La Fig. 3 muestra un ejemplo de una historia creada, escrita por un minigrupo de tres estudiantes. Es una continuación del extracto procedente de *Carry On* de Rainbow Rowell (2015), que corresponde a

un diálogo. Este grupo decidió seguir el mismo estilo: cada estudiante escribió el diálogo de un personaje; luego, todos debían interactuar, responder a cada enunciación y acordar la producción final. Esta actividad obligó a los estudiantes a practicar sus habilidades orales y escritas. Podían hablar de vampiros y otras criaturas fantásticas, pero el texto tenía que

ser coherente y realista dentro de su contexto. El diálogo generalmente tiene un propósito dentro de una historia, sin embargo, uno de los objetivos era que los estudiantes pudieran escribir de la manera en que se sintieran cómodos, ya que se trataba tanto de fluidez como de su expresión.

Figura 3. Muestra de la historia creada por el mini-grupo 4

“Ok, so, I’ve got to tell you something”
“What is it?”
“It’s something I have kept a secret for a long time”
“You can trust me”

“I’m not sure how to say this but... I’m a vampire”
“What?”
Daniel must have heard him wrong. He thought Snow was joking.
“Are you really a vampire?”

“Yes”
“But I know you since we were kids. I had no idea about that.”
[...]

Fuente: elaboración propia.

Para concluir, podemos establecer que el grupo experimental de inglés como lengua extranjera pudo utilizar la escritura como un medio y una forma de transmitir sus ideas. Por otro lado, teniendo en cuenta que el objetivo de esta investigación era mejorar la creatividad y la capacidad de escritura del alumnado, en particular la fluidez en idioma inglés, se consideró indispensable mejorar su motivación para lograr este objetivo. El tipo de *feedback* que se les ofreció, jugó un papel importante en la mejora de su motivación. Se sintieron escuchados y, en consecuencia, comprometidos con la tarea.

Con esta investigación demostramos que los estudiantes escriben con mayor fluidez cuando se sienten motivados y saben que sus producciones serán vistas *on-line* y, a su vez, leídas por una audiencia más amplia y no sólo por su profesora. También hemos visto que

los estudiantes se sienten menos presionados cuando trabajan de forma más independiente y sus resultados son textos que los representan, en los que podemos leer su voz, sus cuentos, y ver sus fotos; donde comparten sus creencias y dejan volar su imaginación.

CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

Los objetivos de esta investigación fueron mejorar la creatividad, la fluidez y las habilidades de escritura del alumnado de inglés como LE; y ayudarles a transmitir sus creencias y realidades a través de sus propias producciones creativas.

En cuanto al primer objetivo, al observar las historias del grupo experimental, así como las respuestas al cuestionario final y la intervención pedagógica en sí, podemos estar de acuerdo en que el conjunto de actividades y la

metodología ofrecen resultados exitosos para mejorar las habilidades creativas y de escritura de los estudiantes. Al no darles una serie de reglas definidas y permitirles la libertad de escribir, se activa el flujo de ideas creativas que no están clausuradas por las reglas habituales de la enseñanza académica (Lemcke-Kibby, 2013). Está claro, sin embargo, que para desarrollar mejor las habilidades de escritura de los estudiantes esta dinámica debe implementarse durante un periodo más prolongado, ya que desarrollar la producción de textos escritos requiere un trabajo constante.

Debido a la limitación de tiempo, el alumnado de esta investigación sólo podía escribir una historia por grupo durante cuatro sesiones. Sin duda, hubiera sido muy interesante seguir con este trabajo durante un periodo más largo, por ejemplo, un semestre, para que el resultado fuera más relevante. Lo que debe enfatizarse es que los resultados durante esta investigación de cinco sesiones muestran cómo los estudiantes se involucraron de inmediato en el trabajo y desarrollaron una actitud muy positiva para aprender, expresarse, compartir ideas y esfuerzos con otros; diseñar sus historias, discutir las formas de escribirlas, mejorarlas y, posteriormente, crear *blogs* atractivos y adecuados a cada narración. Además, estaban ansiosos por leer los comentarios *on-line* de sus compañeros, así como los comentarios publicados por otros lectores desconocidos. Como consecuencia, mejoró su fluidez en la escritura y su confianza aumentó considerablemente; descubrieron que podían hacerlo, que podían expresarse, ser escuchados y pensar críticamente.

Naturalmente, hubo algunos inconvenientes inesperados, como la falta de herramientas,

materiales y algunos problemas con los ordenadores que perturbaron el proceso creativo. Además, algunos estudiantes no tuvieron suficiente tiempo para aprovechar las funciones del *blog* y aplicarlas para mejorar sus páginas web, por ejemplo, con ilustraciones para las historias.

En cuanto al segundo objetivo, aquí se cumplió satisfactoriamente la afirmación de Lemcke-Kibby (2013) de que los textos son el espejo de la identidad del escritor. Los estudiantes nunca temieron abrir sus corazones y expresar sus ideas basadas en sus propias experiencias. Todo ello, a su vez, nos lleva a argumentar que el uso de la escritura de ficción también contribuye al desarrollo del pensamiento crítico del alumnado sobre su trabajo y su vida. Les ayuda a pensar en las demás personas y en las diferentes formas de ser y hacer.

Para concluir, podemos afirmar que la escritura creativa ayuda al alumnado a mejorar sus competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera. La libertad que les otorga este tipo de producción creativa, frente al método tradicional de redacción de ensayos (*compositions*), les permite explorar diferentes formas de expresarse, usar su imaginación y adentrarse en nuevos espacios que les abren un sinfín de oportunidades comunicativas. Al leer las historias de los estudiantes y sus respuestas al cuestionario final podemos ver ejemplos de su evolución y desarrollo, no sólo con su escritura, sino también respecto de su actitud hacia ésta. También sabemos que funcionan de manera diferente cuando saben que sus escritos van a ser leídos por un público más amplio que simplemente su profesora; esto les alienta a hacer todo lo posible para crear algo convincente y atractivo.

REFERENCIAS

- ANTSEY, Michèle y Geoff Bull (2006), *Teaching and Learning Multiliteracies: Changing times, changing literacies*, Newark, International Reading Association.
- ÁVILA, Hermán (2015), "Creativity in the English Class. Activities to promote EFL learning", *HOW*, vol. 22, núm. 2, pp. 91-103.
- BAL, Mazhar (2018), "Reading and Writing Experiences of Middle School Students in the Digital Age: Wappad sample", *International Journal of Education & Literacy Studies*, vol. 6, núm. 2, pp. 89-100.
- BATALLER Català, Alexander y Agustín Reyes-Torres (2019), "La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética como elementos clave en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un paradigma", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, vol. 13, núm. 26, pp. 13-30.
- ESQUIVEL, Giselle (1995), "Teacher Behaviors that Foster Creativity", *Educational Psychology Review*, vol. 7, núm. 2, pp. 185-202.
- GARDNER, Howard (1995), "Creativity: New views from psychology and education", *RSA Journal*, vol. 143, núm. 5459, pp. 33-42.
- GEE, James Paul (2017), "Affinity Spaces and 21st Century Learning", *Educational Technology*, vol. 57, núm. 2, pp. 27-31.
- GRECO, Daniel (2015), *Multiliteracies: Bringing multimodality into schools*, Tesis de Máster, Nueva York, State University of New York.
- GUZMÁN Ayala, Bárbara y Jennifer Bermúdez (2018), "Escritura creativa en la escuela", *Infancias Imágenes*, vol. 18, núm. 1, pp. 80-94.
- KITCHAKARN, Orachorn (2014), "Developing Writing Abilities of EFL Students through Blogging", *Turkish Online Journal of Distance Education*, vol. 15, núm. 4, pp. 34-47.
- LEE, Michelle (2019), "Her Story or their Own Stories? Digital game-based learning, student creativity, and creative writing", *ReCALL*, vol. 31, núm. 3, pp. 238-254. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344019000028>
- LEMCKE-Kibby, Alison (2013), *Utilizing Affinity Spaces and Critical Literacies for Multi-media Language Learning: I can has l3arning on teh interwebz plz?*, Tesis de Doctorado, Portland, Portland State University.
- MUÑOZ Zayas, Rafael (2013), "El aprendizaje de las lenguas extranjeras en España", *Extoikos*, núm. 9, pp. 63-68.
- NOYTIM, Usa (2010), "Weblogs Enhancing EFL Students' English Language Learning", *Procedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 2, núm. 2, pp. 1127-1132.
- PRUCHER, Jeff (2007), *Brave New Words: The Oxford dictionary of science fiction*, Nueva York, Oxford University Press.
- RIVERA, Klaudia y Ana Huerta-Macias (2017), *Adult Biliteracy: Sociocultural and programmatic responses*, Nueva York, Routledge.
- ROSELINE, David, y Joseph Alagaraj Thambu Raj (2019), "Excelling in Exam through Narrative Writing: A connection of creative and descriptive expressions", *International Journal of Education & Literacy Studies*, vol. 7, núm. 4, pp. 46-52. DOI: <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.7n.4p.46>
- SAURO, Shannon y Björn Sundmark (2019), "Critically Examining the Use of Blog-Based Fanfiction in the Advanced Language Classroom", *ReCALL*, vol. 31, núm. 1, pp. 40-55. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344018000071>
- VAZQUEZ-Calvo, Boris, Leticia Zhang, Mariona Pascual y Manuel Cassany (2019), "Fan Translation of Games, Anime, and Fanfiction", *Language Learning & Technology*, vol. 23, núm. 1, pp. 49-71.
- VURDIEN, Rubi (2013), "Enhancing Writing Skills through Blogging in an Advanced English as a Foreign Language Class in Spain", *Computer Assisted Language Learning*, vol. 26, núm. 2, pp. 126-143.