



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**PROMOCIÓN DE LA ESCRITURA
CREATIVA CON NIÑOS DE 6° DE PRIMARIA
A TRAVÉS DE LA ESTRATEGIA DE
ESCRITURA INDEPENDIENTE**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
DE**

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

MIRIAM CHÁVEZ RIVERA

Directora de tesis: **Mtra. Carime Hagg Hagg**

Revisora: **Mtra. Patricia Bermúdez Lozano**



Ciudad Universitaria, CD. MX., 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS

A mi madre, por ser mi ejemplo de vida y la persona a la que más amo y admiro en el mundo.

A mi padre, porque estoy segura de que se habría sentido muy orgulloso de mí.

A los niños que compartieron conmigo su tiempo, conocimiento, imaginación y sonrisas. Nunca dejaron de sorprenderme.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a **Flavia Rivera Hernández**, mi madre por darme el amor más puro y sincero, los consejos más sabios y atinados, el apoyo más desinteresado, los cuidados y protección más delicados, y por darme el mejor ejemplo de fortaleza y lucha ante cualquier situación. Sin lo anterior no habría llegado hasta donde me encuentro. Todo lo que tengo y soy, se lo debo a ella.

Agradezco también a **Pedro Chávez Altamirano**, mi padre por haberme amado, protegido, aconsejado, apoyado y acompañado en momentos cruciales.

A la **Mtra. Carime Hagg Hagg** por su guía, recomendaciones, ayuda y amistad. Por compartir conmigo su gran experiencia y por su trato siempre cálido y amable.

A la **Sra. Elizabeth Fortoul** y a **Karina Vázquez** porque sin su apoyo y la confianza otorgada a mi madre y a mí, no habría sido posible cumplir esta meta. Gracias por abrirnos las puertas de su hogar.

A los **directivos** y **docentes** de la primaria por darme la oportunidad de realizar esta intervención en sus instalaciones, y a los **niños** que dieron vida a este trabajo.

A la **Mtra. Patricia Bermúdez Lozano**, a la **Lic. Obdulia Gabriela Lugo García**, a la **Dra. Lizbeth Obdulia Vega Pérez** y al **Lic. Fernando Mata Rosas** por sus comentarios y aportaciones, los cuales ayudaron a enriquecer el contenido de este documento.

En definitiva, agradezco a quienes durante la carrera *compartieron* algo conmigo (tiempo, conocimientos, anécdotas, enseñanzas, amistad o momentos únicos); me *apoyaron* (académica, emocional e incluso económicamente); y *confiaron* ciegamente en mí, porque gracias a ello, he llegado a la meta.

ÍNDICE

	Página
RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1. LA ESCRITURA	11
CAPÍTULO 2. LA ESCRITURA CREATIVA	28
CAPÍTULO 3. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA	52
CAPÍTULO 4. MÉTODO	87
CAPÍTULO 5. RESULTADOS	98
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	137
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	152
ANEXOS	
Anexo 1. Cuestionario de conocimientos sobre una revista, concepción y disposición hacia la escritura (evaluación inicial)	162
Anexo 2. Cuestionario de conocimientos y disposición hacia la escritura (evaluación final)	163
Anexo 3. Cuestionario de satisfacción después del taller	164
Anexo 4. Rúbrica para evaluar una escritura creativa	165
Anexo 5. Cartas descriptivas	167
Anexo 6. Publicación y difusión de las revistas. Página web Escritura Creativa	181

RESUMEN

Este documento describe el trabajo realizado en una primaria de la Ciudad de México con un grupo de estudiantes de sexto grado. Se abordan la Escritura Creativa y la estrategia de Escritura Independiente porque han mostrado ser efectivas para la enseñanza del lenguaje escrito desde una perspectiva constructivista.

Se expone además, la concepción de escritura que asume este trabajo, y se analiza la situación de la enseñanza y el aprendizaje de la expresión escrita en México y América Latina, a la luz de los resultados de algunas evaluaciones.

Se reporta un taller orientado a la promoción de habilidades de escritura creativa. Se describen las actividades, las formas de evaluación y los resultados obtenidos, los cuales revelan un avance en las producciones de los niños.

Finalmente, a través del análisis y discusión de resultados, se concluye, entre otras cosas, que la Escritura Creativa es una herramienta útil y motivante que favorece el aprendizaje significativo de la escritura.

INTRODUCCIÓN

La presente Tesis tiene la finalidad de informar acerca del trabajo realizado con un grupo de estudiantes de sexto grado de primaria en el que a través de la estrategia de Escritura Independiente, se buscó promover el desarrollo de habilidades de escritura creativa para ayudar a los niños a producir diferentes tipos de textos.

Dicho trabajo se efectuó mediante un Taller semanal constituido por un proyecto de escritura, el cual se sustentó en una perspectiva teórica de corte constructivista que reconoce la importancia de utilizar estrategias o herramientas didácticas atractivas, divertidas, motivantes, situadas y dotadas de sentido para promover el aprendizaje significativo de la expresión escrita.

Problemática

Saber escribir tiene un valor incalculable en diversos ámbitos tales como el académico, personal, laboral y social, puesto que permite al individuo comunicar sus ideas, emociones o conocimientos y dejar constancia de ellos (Arroyo, 2015; Rojas-Drummond, Guzmán, Jiménez, Zúñiga, Hernández y Albarrán, 2008).

Asimismo, la competencia para escribir con efectividad comunicativa es fundamental para el aprendizaje a lo largo de toda la vida y para relacionarse con los demás (Reimers y Jacobs, 2008). Se trata tanto de una actividad cognitiva y afectiva compleja, como de una herramienta cultural de gran utilidad para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, y para la elaboración de diferentes interpretaciones de la realidad personal, social y cultural (Ramos, 2009).

Sin embargo, existen diversos datos teóricos y empíricos, los cuales revelan que en la enseñanza de la escritura, predominan las prácticas centradas en la memorización, copia y repetición de la información; lo que

a su vez, se traduce en bajos niveles de aprendizaje, desinterés, falta de motivación y actitud negativa de los estudiantes hacia la escritura.

Tal como menciona Clouet (2005), muchos profesores pueden dar cuenta de que a los estudiantes no les gusta escribir o se muestran reticentes ante esta tarea, una de las causas de este problema reside en los métodos de enseñanza empleados, ya que éstos no fomentan el interés de los niños por la expresión escrita y han ocasionado que se conciba a la escritura como una actividad pasiva (no interactiva), y por lo tanto, aburrida, repetitiva y poco atractiva.

En la escuela la lengua escrita ha perdido su carácter comunicativo y transformador del conocimiento debido al predominio de actividades carentes de sentido y funcionalidad, en las que los estudiantes deben adaptarse a normas ortográficas y gramaticales (que en la mayoría de las ocasiones, olvidan porque no comprenden). El acto de escribir en la escuela ha quedado reducido a las actividades de copia, dictado, toma de apuntes o ejercicios del libro para “completar” espacios vacíos; y se ha convertido en una obligación para acreditar, para demostrar los conocimientos que se poseen o para satisfacer las demandas del profesorado (Ramos, 2009).

Esto ha traído como consecuencia que en América Latina los resultados de diversas evaluaciones muestren que, a pesar de los esfuerzos para que los alumnos aprendan aspectos externos del código escrito (caligrafía, ortografía, puntuación, entre otros), sus producciones sigan teniendo múltiples errores ortográficos y sintácticos, trazo poco legible, escasez y pobreza de vocabulario, así como graves carencias en el dominio de la lengua escrita como medio de comunicación, inadecuada organización del discurso escrito, escasa creatividad y empleo casi nulo de habilidades metacognitivas (Ramos, 2009).

Lo anterior demuestra que aún queda mucho por hacer para ofrecer a los estudiantes las oportunidades necesarias para desarrollar un nivel aceptable en las competencias de producción escrita y así lograr que participen de forma eficaz en la sociedad (Reimers y Jacobs, 2008).

No se debe perder de vista que al ser la escritura uno de los ejes principales de la enseñanza (Clouet, 2005), aquellos que no saben escribir, enfrentarán numerosas dificultades tanto en la vida académica y profesional, como en la cotidiana.

Justificación

Dada la importancia y complejidad de la escritura, ésta no puede reducirse a un mero proceso mecánico de copia y repetición, sino que debe ser vista como un proceso de construcción de significados, en el cual se ponen en juego aspectos como la creatividad, los conocimientos, las actitudes y el estilo personal para producir un texto.

En este sentido, el desafío no consiste en entrenar a los estudiantes para que sean capaces de descifrar o reproducir los textos de otros, más bien, se trata de formar escritores críticos y creativos, capaces de comunicarse con los demás y consigo mismos, y de utilizar la escritura para transformar su conocimiento. El desafío es además, lograr que “todos los alumnos se apropien de la escritura y la pongan en práctica sabiendo –por experiencia, no por transmisión verbal– que es un largo y complejo proceso constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión” (Lerner, 2001, p. 18).

Y ante este desafío, la tarea de los agentes educativos consistirá en encontrar actividades adecuadas y que resulten atractivas e interesantes para los alumnos y los motiven a escribir y a superar sus dificultades. Asimismo, es necesario involucrar al alumnado en múltiples actos de escritura, significativos y funcionales, con diversos tipos textuales y propósitos comunicativos; ya que aprender a escribir con sentido es un

derecho inalienable de niños y jóvenes y un compromiso de las instituciones educativas (Clouet, 2005; Ramos, 2009).

De este modo, surge la propuesta de la Escritura Creativa vinculada a la Escritura Independiente, como una alternativa ante la rigidez y la falta de sentido y placer que acompaña a la mayoría de las prácticas escolares de escritura (Álvarez, 2009); y como una forma de propiciar un aprendizaje más lúdico, motivante y significativo, al ayudar a los niños a perderle el miedo a la hoja en blanco y al bolígrafo, mientras aprenden la Lengua y se convierten gradualmente, en escritores (Clouet, 2005).

Una vez dicho lo anterior, es preciso explicar que el presente documento se divide en seis capítulos, los cuales se describen brevemente como sigue.

En el capítulo 1 se proporciona al lector una perspectiva acerca de la naturaleza de la escritura, se presentan algunas definiciones de este proceso y se abordan aspectos sobre su importancia y usos tanto en lo escolar como en lo personal y social, ya que la escritura juega un papel importantísimo en diversos ámbitos.

En el capítulo 2 se presenta un panorama general sobre la creatividad y la necesidad de su promoción en el contexto educativo, así como una descripción del aspecto medular de este trabajo: la Escritura Creativa, como una propuesta eficaz para enseñar a escribir de forma divertida; y por supuesto, se brindan algunas recomendaciones para implementarla en el salón de clases.

En el siguiente capítulo (el número 3), se exponen y discuten, con base en los resultados de algunas evaluaciones, los modelos y enfoques de enseñanza de la escritura mayormente utilizados en México y América Latina para revelar sus logros y áreas de oportunidad. Y además, se aborda sucintamente el programa de enseñanza de la lectoescritura, del cual se desprende la Estrategia de Escritura Independiente (el otro aspecto

medular de este trabajo), cuya explicación se realiza en el apartado correspondiente.

El capítulo 4 está destinado a la descripción del método empleado en este trabajo, por lo tanto, se explican los objetivos del Taller y su temporalidad; también se realiza la descripción del escenario, los participantes y de las actividades que en él se llevaron a cabo.

En el capítulo 5 se exponen los resultados tanto cuantitativos como cualitativos obtenidos en esta intervención, lo cual ayuda a comprobar en qué medida se alcanzaron los objetivos planteados.

En el último capítulo, es decir, el número 6, se analizan y discuten dichos resultados con base en la bibliografía que sustenta este documento, y se habla de sus implicaciones. De igual forma, se hace mención de los logros y limitaciones de este trabajo, lo cual permite formular algunas recomendaciones dirigidas a todos aquellos agentes educativos interesados en la temática.

Finalmente, se ofrecen las referencias bibliográficas empleadas, con la finalidad de que éstas sean accesibles para la consulta de quienes deseen ahondar en alguno de los aspectos aquí abordados. Y en la sección de Anexos, se presentan y ponen a disposición del lector, algunos de los materiales e instrumentos diseñados y utilizados para este Taller.

CAPÍTULO 1. LA ESCRITURA.

Escribir es una actividad compleja y desafiante. Aun los escritores expertos saben que determinar un tema, pensar qué decir, organizar las ideas, escoger las palabras correctas para expresarlas y registrarlas en el papel, es una tarea difícil.

(Swartz, 2010).

En este capítulo se pretende brindar al lector una perspectiva acerca de la naturaleza de la escritura (su definición, características, importancia y funciones), así como una breve descripción del proceso de composición escrita. Todo lo anterior, con la finalidad de favorecer una reflexión sobre su enseñanza.

1. Definición.

La escritura ha sido desde tiempos remotos, una de las principales herramientas que el ser humano ha empleado para expresar lo que sabe, piensa o siente; para dar rienda suelta a la imaginación; para comunicarse con otros; para hacer perdurar sus actos; entre otras cosas. Y dada su utilidad e importancia, el interés de investigadores, docentes y sociedad en general, ha ido creciendo considerablemente (Arroyo, 2015).

Por ello, es posible afirmar que el conocimiento que se tiene actualmente sobre la escritura, ha experimentado cambios y notables avances cualitativos respecto al que se poseía hace algunas décadas. Gracias a los aportes de disciplinas como la lingüística, la sociolingüística, el análisis del discurso, la psicología cognitiva y la psicogenética, se han modificado las concepciones sobre la naturaleza de la escritura, lo cual ha repercutido en la forma de enseñarla y aprenderla (Grabe y Kaplan, 1996; cit. en Cassany, 2009; Morales, 2003).

Dichas formas de concebir a la escritura son múltiples, sin embargo, destacan cinco enfoques teóricos y didácticos: gramatical, funcional, procesual, de contenido e integral, que autores como Albarrán y García (2010) y Cassany (2009) han descrito como sigue:

- **Enfoque gramatical.** Considera que la escritura consiste en combinar los símbolos gráficos para construir las palabras, siguiendo una serie de normas establecidas. Se otorga especial importancia al producto final, es decir, el texto; y se parte de la idea de que para aprender una lengua, es preciso dominar su sistema lingüístico y asimilar las reglas y las normas gramaticales y léxicas.

Por lo tanto, desde este enfoque es vital que los alumnos aprendan a escribir correctamente las palabras y oraciones (sin errores, sin usar lenguaje coloquial y respetando la ortografía), para lograrlo, propone prácticas tales como la memorización, la copia de grafías y los dictados (Morales, 2003).

- **Enfoque comunicativo o funcional.** Este enfoque retoma algunas aportaciones de disciplinas como la sociolingüística, la pragmática y la pedagogía activa; por ello, sostiene que el lenguaje escrito es un instrumento para hacer cosas y que su aprendizaje debe estar basado en el uso.

De igual forma, hace hincapié tanto en la función comunicativa de la escritura (la cual no se limita al ámbito escolar), como en la tipología y el género textual; asume también, que la persona escribe gracias a la motivación de sentir que tiene algo que decir. Este enfoque propone actividades didácticas tales como la lectura comprensiva de textos, el análisis de modelos y la creación de textos de todo tipo (descriptivos, narrativos, expositivos, entre otros).

- **Enfoque procesual.** Surgido en Estados Unidos durante los años 70's y 80's a partir de la investigación sobre el proceso de composición, este enfoque considera que la escritura es una actividad creativa compleja, asociada a los subprocesos de *planificación, textualización y revisión*; por ello, propone prácticas tales como la búsqueda de ideas mediante lluvia de ideas o esquemas, la elaboración de borradores, la escritura libre (composición de textos) y la revisión entre pares.
- **Enfoque de contenido.** Define a la escritura como una actividad epistémica, es decir, la considera fuente o instrumento de aprendizaje, porque al producir un texto, la persona aprende tanto contenidos académicos, como aquellos que tienen que ver con el acto de escribir. Sugiere la realización de actividades didácticas como la lectura, la elaboración de esquemas o resúmenes y la producción de textos como informes o ensayos.
- **Enfoque integral.** Asume que la escritura es una actividad comunicativa y creativa compuesta por múltiples procesos cognitivos (la selección del léxico, la escritura correcta de los vocablos, la construcción de las oraciones, el trazo de las palabras, entre otros). Estas actividades cognitivas conducen a la obtención de un producto final: el escrito, en el cual se concreta un mensaje y se refleja el conocimiento y empleo de la gramática, las características y tipo textual, así como el dominio de las habilidades cognitivas y lingüísticas.

Dada la multiplicidad de conceptualizaciones, es necesario delimitar con precisión, lo que en este documento se entiende por escritura. En primer lugar, es vital aclarar que, al igual que lo hacen diversos autores (tales como Cassany, 2009 y Fons, 2004), a lo largo de este capítulo se utilizarán como sinónimo de escritura, términos tales como expresión o composición escrita o lenguaje escrito; ya que éstos hacen referencia a la

escritura como una actividad de construcción de significados y no como una acción dirigida a copiar, porque como afirman Albarrán y García (2010) y Ferreiro y Teberosky (1999), *escribir no es copiar*; un escritor reflexiona sobre lo que va a producir, mientras que el “copista” se limita a reproducir los trazados de otro texto, probablemente sin comprender lo que copia.

Dicho lo anterior, se asumirán las siguientes definiciones complementarias.

La escritura es un proceso social y cognitivo en el que el autor transforma sus ideas para producir (construir) un discurso coherente con un propósito determinado en el que toma en cuenta a los posibles destinatarios o audiencias y a los diferentes contextos comunicativos implicados. La escritura es además, el resultado de la interacción entre el individuo y la sociedad, y un proceso complejo que requiere del desarrollo de diferentes habilidades, que van desde el aprendizaje del código de lectoescritura (las letras y sus sonidos) hasta su uso en un nivel avanzado para producir diferentes textos (Rojas-Drummond, et al., 2008).

Complementando la definición anterior, Flórez, Arias y Guzmán, (2006) y González (2009) afirman que la escritura puede entenderse como un proceso complejo de comunicación, el cual requiere que el individuo lleve a cabo acciones como la planificación, reflexión, construcción de significados, redacción y corrección de ideas hasta obtener el texto más cercano al propósito inicial.

Por su parte, Ramos (2009) añade que la escritura es tanto una construcción cultural, útil para elaborar diferentes interpretaciones de la realidad, como un proceso cognitivo complejo, el cual exige al escritor resolver los múltiples problemas que el escrito plantea (reflexionar sobre qué quiere decir y cómo quiere decirlo, considerar a los potenciales lectores, seleccionar, organizar y relacionar la información, entre otros).

Como puede verse, la complejidad que entraña el proceso de escritura es el común denominador en todas las definiciones. Tal complejidad se debe, entre otras cosas, a que se trata de una actividad que exige la coordinación de múltiples habilidades que van desde el conocimiento de las letras y sus sonidos, hasta la construcción de un mensaje con un propósito comunicativo y dirigido a una audiencia específica.

Finalmente, a manera de conclusión de este apartado, Cuervo y Flórez (1993; cit. en Flórez, et al., 2006) plantean lo siguiente acerca de la naturaleza de la escritura:

1. La escritura es un recurso de intercambio de conocimientos.
2. La escritura es una actividad compleja en la que se ponen en juego habilidades de razonamiento y lenguaje para lograr la redacción de un texto original.
3. Un escritor no sólo es quien redacta textos literarios como profesión, sino quien sabe componer bien un texto escrito. Por lo tanto, para ser escritor no se requiere nacer con un don especial o esperar que lleguen soplos de inspiración, más bien, se requiere trabajo constante en las fases de *planeación, transcripción y revisión*.
4. La escritura es una actividad susceptible de progreso, es decir, se puede perfeccionar a lo largo de la vida.

Por lo tanto, es necesario que los docentes tomen conciencia sobre la importancia de esta actividad y la mejoren para que puedan convertirse en buenos modelos de escritura y sepan guiar a los estudiantes para superar las dificultades que pudieran surgir; ya que como se dijo, la escritura (y su aprendizaje) no es cuestión de todo o nada, de ahora o nunca, sino que es una actividad que se puede perfeccionar a lo largo de la vida y no es exclusiva de literatos.

En este sentido, también es fundamental que en el aula se lleven a cabo actividades dotadas de sentido, ajustadas al contexto de los estudiantes, centradas en las fases de la escritura e incluso divertidas, porque aprender a escribir no tiene por qué ser sinónimo de aburrimiento o sufrimiento.

2. Importancia de la escritura.

Tal como afirma Cassany (2009), la escritura ejerce diferentes funciones de acuerdo con los contextos y los propósitos del usuario; por ejemplo, en el ámbito educativo la escritura resulta fundamental porque representa una poderosa herramienta de aprendizaje y elaboración (construcción) del conocimiento, y porque la mayor parte de las evaluaciones a las que los estudiantes se enfrentan, requieren de la capacidad para plasmar por escrito aquello que se sabe (Brandão, Barbeiro y Pimenta, 2008).

Sin embargo, su importancia no se limita a lo escolar; como muestra de ello, Cassany (2009) formuló una clasificación de las funciones o usos que puede tener la escritura en distintos ámbitos.

1. Función intralingüística. También llamada intrapersonal (Arroyo, 2015), hace referencia a que la escritura puede ser empleada como una herramienta de trabajo para desarrollar actividades personales, académicas o profesionales. Dentro de esta clasificación se encuentran las funciones registrativa, manipulativa y epistémica.

- *Registrativa*. La escritura puede ser usada para superar “la volatilidad de la oralidad, la evanescencia del pensamiento interior o las limitaciones de la memoria humana” (Cassany, 2009, p. 49), es decir, para guardar información sin límites de cantidad o de duración. Se escribe para registrar direcciones, teléfonos, fechas importantes o ideas que surgen

- *Manipulativa*. La escritura permite elaborar o reformular la información (seleccionarla, organizarla, resumirla, ampliarla y modificarla) de acuerdo con nuestras necesidades. De este modo, la escritura se usa como instrumento para desarrollar actividades tales como preparar un guión para una exposición oral, hacer una guía para un examen o planear un viaje.
- *Epistémica*. En un nivel cognitivamente más complejo, la escritura puede usarse como una herramienta para la generación de opiniones o puntos de vista, para la creación o enriquecimiento de ideas y para el aprendizaje de conocimientos nuevos. La redacción de un ensayo o el desarrollo de una teoría son ejemplos de este uso.

En el ámbito escolar, la enseñanza de la función intralingüística de la escritura implicaría que los docentes promuevan la realización sistemática de actividades tales como anotar las tareas o pendientes en una libreta o muro grupal para no olvidarlas; elaborar organizadores gráficos para sintetizar la información y estudiar para un examen; o escribir opiniones y argumentos para usarlos, posteriormente en un debate acerca de un tema ya revisado. Todo lo anterior, para lograr que los alumnos aprendan a usar la escritura para fines personales.

2. Función interlingüística. También conocida como interpersonal (Arroyo, 2015), hace alusión a la escritura que realizamos para otros y que “se convierte en un instrumento de actuación social para comunicar, transmitir información, influir y ordenar” (Cassany, 2009, p. 49). Se clasifican como interlingüísticas, las funciones comunicativa y certificativa.

- *Comunicativa*. Se refiere a la posibilidad de emplear la escritura para interactuar con otros cuando no es posible usar la oralidad (por ejemplo, por medio de una carta o correo electrónico), o cuando lo escrito resulta más preciso (por ejemplo, un artículo científico o informe).

Esta función le exige al escritor dominar los usos descontextualizados del lenguaje (saber escribir sin apoyarse en el contexto situacional) y conocer los géneros y tipos textuales (narración, argumentación, entre otros) que responden a cada situación comunicativa.

- *Certificativa*. Por su carácter permanente, en numerosos contextos, la escritura es utilizada como única prueba aceptada de algún hecho o dato (por ejemplo, un comprobante de estudios, una petición, una sentencia o una ley).

Para enseñar los usos interlingüísticos de la escritura, el trabajo en el aula debe centrarse en la elaboración de diferentes tipos de textos, los cuales deben funcionar en diversas situaciones comunicativas. Se pueden hacer actividades tales como redactar una invitación para que los padres de familia asistan al festival de la primavera, elaborar un cartel para exhortar a la comunidad escolar a cuidar el agua o escribir una carta para solicitar nuevo mobiliario a los directivos del plantel.

3. Función lúdica. Ésta participa tanto de los usos intra como interlingüísticos; hace alusión a que la escritura puede usarse con un fin placentero, es decir, como un juego para generar diversión, humor, fantasía, sarcasmo, belleza y entretenimiento (Arroyo, 2015; Cassany, 2009). Esta función puede darse no sólo en el ámbito literario, sino también en otros como el periodismo.

Para que los estudiantes aprendan a usar la escritura de modo lúdico, es necesario que los docentes promuevan en el aula un ambiente de libertad, confianza y humor, en el que sea posible jugar y experimentar con el lenguaje. Y para ello, puede resultar de gran utilidad implementar estrategias, herramientas o técnicas propias de la escritura creativa, tales como la redacción a partir de frases empezadas o hipótesis fantásticas; esto, con la finalidad de promover la elaboración de escritos únicos y

divertidos (tanto para el autor del texto, como para el lector) en los que la creatividad y la diversión se hagan presentes.

Como se puede apreciar, la división entre las funciones no es nítida, por lo que en un acto de composición, diferentes funciones pueden estar presentes. Por ejemplo, aunque una revista claramente cumple con una función *comunicativa* (informar o persuadir), con su redacción, el autor o autores pueden ampliar sus conocimientos o aprender sobre algún tema que se trate en ella, con lo que se cumpliría una función *epistémica*. Asimismo, si la revista incluye entrevistas o reportajes sobre sucesos importantes, estaría ejerciendo una función *registrativa* (de preservación de la información a lo largo del tiempo). Y finalmente, podría cumplir una función *lúdica*, dirigida a entretener y divertir a los lectores.

Una vez que se ha esclarecido el concepto de escritura y se ha hablado de su relevancia en diversos contextos, es necesario ofrecer al lector una breve caracterización del proceso de composición escrita y una descripción de los subprocesos o fases que lo integran.

3. Proceso de composición escrita.

En primer lugar, es importante aclarar que el proceso de composición escrita no es lineal ni contiene una serie de pasos rígidos a seguir, sino que es recursivo y contiene fases o subprocesos de naturaleza dinámica y flexible, los cuales están estrechamente interrelacionados y se ven influidos tanto por el estilo y estrategias de cada persona para la elaboración de un texto, como por la conciencia de la situación comunicativa (audiencia y propósito) y el tipo de texto que se escribe (Camps y Ribas, 2000; Flórez, et al., 2006; Fons, 2004; Ramos, 2009; Rojas-Drummond, et al., 2008).

En segundo lugar, antes de entrar de lleno en la revisión de las fases o subprocesos de la escritura, cabe señalar que para poder producir un texto de manera eficaz, se requiere de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes (Cassany, 2009; Rojas-Drummond, et al., 2008):

1. Conocimientos. Hacen referencia a los datos, a la información que necesita estar almacenada en la memoria de largo plazo del escritor (repertorio léxico y fraseológico, reglas y convencionalidades, estructuras textuales, recursos expresivos, entre otros) para poder generar un escrito. Dichos conocimientos pueden clasificarse como se muestra enseguida.

a) *Gráficos*. Tienen que ver con el uso adecuado de la puntuación.

b) *Sintácticos y semánticos*. Son todas aquellas reglas para combinar diferentes elementos gráficos (por ejemplo, combinar palabras para construir oraciones).

c) *Textuales*. Tiene que ver, entre otras cosas, con las estructuras de diferentes tipos de texto.

d) *Contextuales*. Son los aspectos relacionados con determinada función comunicativa (informar, narrar, persuadir o entretener).

2. Habilidades. Esta dimensión se refiere al “saber hacer”, es decir, a las destrezas lingüísticas y cognitivas que se utilizan durante el proceso completo de composición de un texto, tales como: representarse la tarea de escritura, analizar la audiencia, formular objetivos, establecer planes de composición, generar ideas y organizarlas, revisar, evaluar, diagnosticar, operar, elegir la táctica y generar el cambio o corregir (las cuales serán descritas más adelante).

3. Actitudes. Son aquellas representaciones mentales (creencias, valores, prejuicios, concepciones), opiniones y hábitos o normas de conducta que mantienen los estudiantes y las personas en general, sobre la escritura. Por ejemplo, con gran frecuencia los estudiantes conciben a la escritura como una técnica obsoleta y aburrida, perteneciente al mundo de las letras o como una actividad individual y privada, ya que en pocas ocasiones se escribe o revisa un texto con ayuda de otros.

Este tipo de actitudes pueden modificarse ofreciendo otra “imagen” de la escritura, es decir, una en la que se tomen en cuenta las necesidades

o intereses, una en la que se puedan emplear las tecnologías, una en la que sea divertido escribir o una en la que sea posible cooperar con otros compañeros.

Los conocimientos, habilidades y actitudes que acaban de ser descritos se activan de manera dinámica y flexible durante las fases de *planeación, transcripción, revisión y edición*, las cuales conforman el proceso de escritura, sin seguir un orden fijo o lineal, sino realimentándose unas a otras constantemente para llegar a la producción final de un escrito (Flórez, et al., 2006; Rojas-Drummond, et al., 2008). Dichas fases se describen enseguida.

3.1. Fases o subprocesos de la escritura.

Planeación

La *planeación* o *planificación* es el subproceso por medio del cual el autor elabora una configuración del texto, la cual puede ser sólo mental (ideas o intenciones) o estar representada gráficamente (mediante esquemas, listas y dibujos) (Cassany, 2009).

Es además, el momento en que se recopilan y ordenan las ideas e información para seleccionar aquello que se quiere plasmar por escrito (Arroyo, 2015). También se generan los objetivos o propósitos del texto, es decir, el impacto esperado en la audiencia (para qué se escribe y para quién); el plan para la escritura puede ser modificado o ajustado en cualquier momento de acuerdo a las necesidades percibidas por el escritor (Flórez, et al., 2006).

De acuerdo con Caldera (2003), Cassany (2009) y Fons (2004), durante la *planeación* es preciso llevar a cabo diversas actividades, algunas de las cuales son:

- Representarse la tarea de escritura, es decir, tomar conciencia de los elementos que componen la situación comunicativa (contexto,

emisor, receptor e intencionalidad). Para efectuar esta actividad es necesario “recuperar esquemas de comunicación parecidos, utilizados previamente y almacenados en la memoria” (Cassany, 2009, p. 54).

Scardamalia y Bereiter (1992; cit. en Alvarado, 2003) afirman que representarse la tarea de escritura es una conducta propia de los escritores expertos, la cual les permite componer adecuándose a diferentes audiencias y situaciones comunicativas; reformular su texto (ya sea ampliándolo, modificándolo o mejorándolo); y transformar su conocimiento acerca del tema sobre el que escriben, lo cual ocasiona que al terminar el texto, los escritores perciban que saben más que antes de empezarlo.

- Analizar la audiencia. Esta actividad, estrechamente relacionada con la anterior, radica en definir las características del destinatario del texto (identidad, conocimientos previos, entre otros) y en consecuencia, tomar decisiones sobre el lenguaje y contenido del texto.
- Formular objetivos. Consiste en definir los propósitos, finalidades o intenciones que pretende conseguir el texto.
- Establecer planes de composición, es decir, el autor debe organizar su proceso de trabajo.
- Consultar diversas fuentes de información y recurrir a los conocimientos que se poseen sobre los distintos textos.
- Generar ideas; representarlas en esquemas, imágenes o cuadros y organizarlas de acuerdo con los objetivos establecidos.

De igual forma, es importante mencionar que existen recursos que pueden ser de gran utilidad durante la fase de *planeación*, por ejemplo, los organizadores gráficos (esquemas, mapas, redes conceptuales y cuadros sinópticos), ya que éstos pueden funcionar como borradores de escritura, susceptibles de cambios y mejoras; es decir, los organizadores gráficos ayudan a iniciar la escritura con una especie de lluvia de ideas, las cuales

poco a poco se van conectando entre sí para construir “un todo coherente” (Rojas-Drummond, et al., 2008).

Sin embargo, aunque se reconoce la importancia de la *planeación*, su escasa o nula promoción en la educación básica ha ocasionado que la composición escrita sea considerada por los principiantes como la mera transcripción de lo que se sabe; es decir, redactar, es sinónimo de escribir lo primero que a uno se le ocurre. Asimismo, la escritura se ha considerado como algo poco interesante y que exige lo mínimo, ya que sólo sirve para presentar los trabajos “que el maestro quiere” y acreditar la materia (Caldera, 2003; Flórez, et al., 2006). Lo anterior es conocido como un estilo novato de escritura.

Un escritor novato, a diferencia de un experto, raramente elabora una representación retórica de la tarea de escritura, por ello, la adecuación al género y a la audiencia no es relevante para él. Un escritor novato se limita a decir por escrito lo que sabe; “repite” o “vacía” el conocimiento que tiene almacenado en la memoria en relación con el tema, y por lo tanto, no es capaz de reformular su escrito (Alvarado, 2003).

La persistencia de dichos estilos novatos ha propiciado la existencia de las siguientes preconcepciones sobre la escritura (Flórez, et al., 2006, p. 127):

1. “Yo no soy escritor porque no nací con ese don”.
2. “Si a estas alturas de la vida no escribo bien, ya me quedaré así”.
3. “Quien escribe bien lo hace rápido, sin esfuerzo y no requiere borradores”.
4. “Quien escribe lo mismo dos veces, es porque no sabe escribir”.

Producción

En esta fase o subproceso las ideas son plasmadas (construidas) en papel o en cualquier otro soporte, para lo cual se ponen en marcha los conocimientos, los recursos lingüísticos y los estilos de escritura. Lo

importante de esta fase es producir un texto acorde a los propósitos formulados en la *planeación* y no sólo “escribir por escribir” todo aquello que a uno se le ocurre (Arroyo, 2015; Flórez, et al., 2006; Fons, 2004).

En la *producción* el escritor retoma el conjunto de sus conocimientos de contenido y retóricos para manipularlos, para ello se ponen en juego las habilidades *textuales* y *gramaticales*. Las primeras tienen que ver con la posibilidad de construir párrafos y textos mediante una selección de la información relevante, la utilización de una estructura y la conexión de las oraciones. Las segundas, son aquellas que permiten formar oraciones y relacionarlas mediante convencionalidades ortográficas, puntuación y el uso de conectores, lo cual ayuda a que el texto tenga coherencia (Rojas-Drummond, et al., 2008).

Para que las ideas puedan ser plasmadas sobre el papel o cualquier otro soporte, entre otras cosas, es necesario (Caldera, 2003; Cassany, 2009):

- Tomar en cuenta los objetivos formulados en la *planeación*.
- Elaborar las proposiciones, es decir, definir los sujetos, predicados y demás aspectos gramaticales.
- Seleccionar el léxico más adecuado para formular el contenido.
- Construir un discurso coherente y cohesionado.
- Manejar el lenguaje de acuerdo al uso o función que tendrá la escritura; por ejemplo, si la función del texto es comunicar un mensaje a otros, será necesario manejar el lenguaje para conseguir un efecto en el lector. En cambio, si la escritura se usará para planear un viaje (función manipulativa), el lenguaje deberá servir para organizar y orientar la actuación de quien escribe.

Revisión y edición.

Consiste en observar, analizar, evaluar y ajustar una escritura, ya sea para modificarla y perfeccionar algún aspecto de ella o para generar nuevas ideas; por lo tanto revisar es mucho más que enmendar errores (Arroyo, 2015).

Para Fons (2004), la *revisión* es lo que especialmente caracteriza a la producción escrita y la hace diferente de la oral, ya que escribir no exige la misma rapidez que el habla, lo que da al escritor el tiempo para examinar el texto y hacer los cambios necesarios hasta quedar satisfecho. Dicha *revisión* puede hacerse leyendo el propio escrito o permitiendo que otros lo lean para constatar si se han conseguido los objetivos planteados y el impacto esperado en la audiencia (Flórez, et al., 2006).

Sin embargo, es común observar que en los escenarios educativos no se fomenta que sean los alumnos quienes revisen sus propios textos, y si se llega a realizar algún tipo de revisión, ésta la hace el docente y se enfoca en cuestiones de tipo gramatical y ortográfico, con lo que se deja de lado la reflexión, y el proceso se convierte en una mera reparación de defectos sobre esos aspectos (Rojas-Drummond, et al., 2008). Sin embargo, esta fase debería centrarse en la reflexión acerca del cumplimiento de los objetivos o propósitos planteados, la coherencia, la adecuación a la audiencia y el contexto.

De acuerdo con Caldera (2003) y Cassany (2009), en la fase de revisión pueden realizarse acciones tales como:

- Comparar el texto producido con el propósito o plan ideal.
- Diagnosticar, o mejor dicho, identificar errores o áreas de oportunidad.
- Elegir una táctica de corrección (reescribir el fragmento; añadir, sustituir o eliminar palabras).

- Realizar las correcciones o cambios necesarios con base en los fallos identificados.
- Leer de forma selectiva prestando atención sólo a un aspecto, por ejemplo el contenido.

Evaluación

Aunque la evaluación no es propiamente una fase para la producción de un texto, es importante porque permite dar cuenta de los aprendizajes, contribuye a que los estudiantes identifiquen sus logros y puntos perfectibles, y ayuda al docente a planear o modificar su enseñanza (Rojas-Drummond, et al., 2008).

La investigación sugiere llevar a cabo tres momentos de evaluación: *diagnóstica* (al inicio del proceso para conocer el estado de la cuestión), *formativa* (a lo largo del proceso para conseguir un progreso constante) y *sumativa* (para identificar logros y aspectos a seguir trabajando). Para ello, autores como Camps y Ribas (2000), han formulado algunas recomendaciones:

a) Se sugiere que el docente o facilitador evalúe todo aquello que tiene lugar mientras los alumnos escriben (por ejemplo, las acciones de planeación del texto), para ello, puede ser útil conformar un *portafolio* en el que se acumulen los trabajos elaborados por los niños para valorar sus avances de forma continua.

b) Es preciso que el docente no enfatice sólo los puntos negativos, sino también, y quizá en mayor medida, los aspectos positivos, dando a los alumnos recomendaciones precisas y comprensibles sobre cómo mejorar sus textos.

c) Además de la heteroevaluación (la cual es gestionada por el docente), es necesario dar paso a las actividades de coevaluación y autoevaluación, ya que los alumnos deben ser los protagonistas en su

proceso de aprendizaje y es importante brindar oportunidades para que descubran sus logros y sus áreas de oportunidad.

d) Es recomendable emplear herramientas de evaluación tales como *rúbricas*, las cuales permiten describir el grado de ejecución de un proceso, o *listas de verificación*, las cuales ayudan a estimar la presencia o ausencia de rasgos en una ejecución. Dichas herramientas resultan de utilidad tanto para la heteroevaluación, como para la coevaluación y la autoevaluación.

Aunque ya se había mencionado anteriormente, cabe recordar que los subprocesos ya descritos se desarrollan de forma flexible, dinámica e interactiva; por lo tanto, el escritor, aunque se encuentre en la fase de *producción*, puede regresar continuamente a los planes establecidos en la *planeación* o puede hacer un alto en cualquier momento para llevar a cabo una *revisión* de lo producido, ya sea para mejorarlo o incluso para generar nuevas ideas y ajustar los planes iniciales.

A manera de conclusión, es preciso recalcar que si los sistemas educativos pretenden formar escritores competentes (capaces de responder eficazmente a distintas demandas comunicativas y aprender a través de la escritura), no pueden continuar concibiendo a la escritura únicamente como la capacidad de escribir letras y palabras de manera convencional, ni pueden seguir considerando que la mejor forma de aprender a escribir es copiando del pizarrón, tomando dictados o haciendo planas en el cuaderno.

Pero para que las estrategias didácticas puedan modificarse, en alguna medida, es crucial que el profesorado conozca y comprenda la naturaleza de la escritura, la forma en que los estudiantes aprenden a escribir y qué tipo de apoyos les pueden proporcionar. Además, es vital exponer a los estudiantes tanto a experiencias de escritura que sean sistemáticas, desafiantes y transformadoras, como a prácticas permanentes de reflexión sobre este proceso (Alvarado, 2003).

CAPÍTULO 2. LA ESCRITURA CREATIVA.

“...escribir textos creativos es convertir el aula en un espacio compartido, una invitación a mirar el mundo de otras maneras, a transgredir las inercias expresivas, a revelar ideas y modos de entender la experiencia personal”.

(Iglesias, 2011, p. 439).

El propósito de este capítulo es ofrecer, en primer lugar, un panorama general sobre la creatividad, su relevancia y la forma de promoverla en el contexto educativo; y en segundo lugar, la descripción de una propuesta lúdica, motivante y atractiva para la enseñanza del lenguaje escrito denominada Escritura Creativa; se abordan sus características e importancia, así como algunas recomendaciones para su implementación en el aula.

1. La creatividad.

1.1. Definición.

El siglo XXI está llamado a ser el *siglo de la creatividad* por la exigencia de encontrar ideas y soluciones novedosas a los problemas que han traído consigo las rápidas transformaciones sociales (De la Torre y Violant, 2006); por ello, se requiere que la educación sea protagonista en la promoción de la capacidad creativa de los estudiantes, lo que a su vez, exige nuevas metodologías y estrategias didácticas, así como la participación de docentes, estudiantes e instituciones (Klimenko, 2008).

Sin duda, dicha capacidad es indispensable en diversos ámbitos de la vida, por ejemplo, para la resolución de cualquier conflicto cotidiano se necesita un ápice de creatividad, también para iniciar una empresa o para darle una sorpresa original a alguien; además, cabe aclarar que a pesar de que la creatividad suele ser asociada a conceptos tales como inspiración, originalidad, genialidad e imaginación, no es exclusiva de pintores,

bailarines, escultores, escritores o poetas, sino que es una capacidad propia de todos los seres humanos (Cordero, s.f.; Cortijo, 2014; Esquivias, 2004).

Pero ante la pregunta ¿qué es la creatividad?, es importante aclarar que debido a que se trata de un concepto complejo y multidimensional que ha sido estudiado desde diversas áreas como la psicología, pedagogía, antropología, sociología, filosofía, artes, comunicación visual, publicidad, entre otras, actualmente existen múltiples formas de definirlo (Dabdoub, 2003; Esquivias, 2004; Marín, 2011); por lo que a continuación se presenta una breve compilación de definiciones que se han generado en diversas épocas.

Tabla 1. Definiciones de creatividad.

Autor	Definición
Guilford y Strom (1978)	La creatividad implica ir más allá de lo evidente o previsible para producir algo novedoso; se refiere además, a aptitudes tales como <i>fluidez</i> (capacidad de producir un gran número de ideas), <i>flexibilidad</i> (capacidad de producir una gran variedad de ideas), <i>originalidad</i> (capacidad de producir ideas inusuales, infrecuentes), <i>elaboración</i> (capacidad de desarrollar, embellecer o completar una idea) y <i>pensamiento divergente</i> (generador de múltiples alternativas).
Esquivias (1997)	Proceso mental complejo, el cual requiere actitudes, experiencias, originalidad y juego, para lograr una producción o aportación diferente a lo que ya existía.
Craft (2000)	La creatividad implica ser imaginativo y original para ir más allá de lo obvio o de lo convencional, pero no está necesariamente relacionado con un resultado o producto.
Rodari (2008)	La creatividad es sinónimo de pensamiento divergente, ya que se relaciona con la búsqueda de alternativas alejadas de lo

	cómodo, rompiendo los esquemas de la experiencia. Una mente creativa siempre está dispuesta a trabajar, indagar y descubrir problemas.
Valqui (2009)	Habilidad para cuestionar, romper límites, ver de otro modo, realizar nuevas conexiones y asumir riesgos. Lo que se hace es creativo si es nuevo, diferente y útil. La creatividad es, además, un acto de liberación, que consiste en derrotar al hábito mediante la originalidad.
Sawyer (2012)	Combinación de dos o más ideas o pensamientos para generar un producto, el cual, necesariamente debe ser comunicado o expresado para determinar si es novedoso, útil, valioso y adecuado al contexto del grupo social en el que se produce.

Como es posible observar, aunque estas definiciones varían debido a que se generaron en diferentes épocas y contextos y porque provienen de distintos enfoques teóricos, todas coinciden en considerar los aspectos de *novedad* y *relevancia* como fundamentales en la creatividad, ya que ésta no consiste en repetir o imitar, sino en producir alternativas que se espera sean nuevas, originales y sobre todo, valiosas para resolver determinado problema o situación.

1.2. Características.

Luego de proporcionar algunas definiciones de este concepto, y para profundizar en su comprensión, es útil recurrir a los siguientes autores: Dabdoub (2003), Guilford y Strom (1978), Marín (2011) y Torrance (1988), quienes han caracterizado a la creatividad desde diferentes perspectivas como se muestra enseguida.

En primer lugar, Torrance (1988) sugiere que la creatividad, o en específico, un producto creativo, se caracteriza por rasgos tales como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad, la elaboración, el humor y la fantasía.

Complementándolo, Guilford y Strom (1978), sugieren que la creatividad se compone por las siguientes capacidades del pensamiento divergente, el cual es sinónimo de pensar en diferentes direcciones para buscar ideas, alternativas, enfoques y caminos diversos para resolver un problema (Marín, 2011; Valqui, 2009).

- ◇ **Fluidez:** capacidad de producir múltiples ideas asociadas a una situación o problema.
- ◇ **Flexibilidad:** capacidad de adaptarse a situaciones nuevas.
- ◇ **Originalidad:** se refiere a la cualidad para ser diferente o diverso.
- ◇ **Elaboración:** capacidad para aprovechar la información que se tiene disponible.
- ◇ **Sensibilidad:** apertura frente al entorno y sus problemas.
- ◇ **Redefinición:** capacidad para reacomodar o reinterpretar ideas, es decir, ver lo mismo de manera diferente.

En segundo lugar, Marín (2011) considera que la creatividad puede concebirse desde tres perspectivas: como capacidad, como proceso y como producto; las cuales son descritas enseguida.

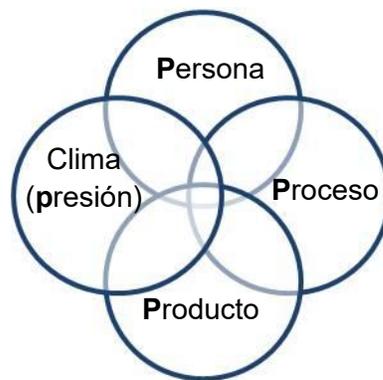
a) Creatividad como capacidad: es exclusiva de los seres humanos; está basada en la libertad para ir más allá de lo convencional; es universal, por lo que se encuentra de forma potencial en todas las personas y es susceptible de desarrollar; requiere de la motivación para activarse; se desarrolla de forma especializada, es decir, ser creativo en determinada área o disciplina no implica serlo de la misma forma en otras.

b) Creatividad como proceso: es una actividad dirigida e intencional para lograr determinado fin (los encuentros novedosos, pero azarosos no se pueden considerar creativos); su fin es la transformación y la formulación de soluciones novedosas; los productos generados en el proceso creativo necesariamente deben ser comunicados para valorar si son novedosos, originales o útiles.

c) Creatividad como producto: debe ser novedoso, original y eficaz; debe ser admitido y valorado por expertos de un campo específico, quienes reconocen si dicho producto hace alguna aportación para el área o disciplina; debe ser reconocido socialmente.

Sin embargo, Dabdoud (2003) va un poco más allá y afirma que la creatividad puede ser comprendida desde un marco de referencia sistémico conformado por los elementos: **p**ersona, **p**roducto, **p**roceso y clima o contexto (en inglés **p**ress, **p**resión), los cuales aparecen en el siguiente esquema y son caracterizados enseguida.

Figura 1. “Las cuatro pes de la creatividad” (Isaksen, 2000; cit. en Dabdoud, 2003, p. 3).



1. **Persona.** Una persona considerada creativa se caracteriza por las siguientes habilidades y actitudes: fluidez, flexibilidad, originalidad, imaginación, curiosidad, autonomía, apertura, capacidad para identificar problemas, toma de riesgos, tolerancia a la ambigüedad, alto nivel de energía e intuición.

2. **Proceso.** De acuerdo con Amabile (1988), las fases del proceso creativo son: *Presentación de la tarea o problema* (la motivación juega un papel importante ya que permitirá o no, el inicio del proceso), *Preparación para la generación de respuestas o soluciones* (acumulación o reactivación de conocimiento e información relevante sobre la tarea), *Generación de posibles respuestas* (búsqueda de posibilidades y exploración de las

características del entorno), *Validación de las posibles respuestas* (análisis del producto para determinar si es novedoso, apropiado, correcto, valioso y útil), y *Toma de decisiones* (en esta fase se determina si la respuesta o producto resuelve el problema).

3. **Producto**. Se refiere a los resultados (tangibles o no) que pueden tomar diversas formas. Los aspectos que caracterizan a un producto creativo son: originalidad, novedad, utilidad, síntesis o integración de ideas.

4. **Clima** (press, presión). Tiene que ver con los factores contextuales que promueven u obstaculizan el desarrollo del proceso creativo (éstos serán abordados más adelante).

Como se puede observar, tal como ocurre con las definiciones, son múltiples las formas de caracterizar a la creatividad, ya que ésta se ha abordado desde diferentes perspectivas teóricas. Sin embargo, dichas caracterizaciones coinciden al considerar que rasgos tales como la originalidad, novedad, flexibilidad y fluidez forman parte, ya sea de una persona, producto o proceso creativo.

1.3. La importancia de la creatividad.

En este punto, es relevante mencionar que son muchos los beneficios o ventajas de promover el desarrollo de la creatividad, por ejemplo, Cordero (s.f.) y Dabdoub (2003) refieren que la creatividad es importante porque: permite transformar la realidad y mejorarla; es una herramienta que ayuda a enfrentar con flexibilidad los rápidos y constantes cambios del mundo actual; produce satisfacción, alegría y puede conducir a niveles más altos de autoconfianza, realización personal (trascendencia) y mejor calidad de vida; y es un recurso que contribuye a ver la vida desde diferentes perspectivas y generar diversas formas de responder a lo nuevo, a lo desconocido e inesperado.

De igual manera, aplicada en el ámbito educativo, constituye un poderoso factor de motivación para que los estudiantes se interesen por lo que están haciendo, porque resolver tareas con creatividad incentiva la perseverancia y la constancia; estimula el criterio personal y aumenta la autoestima (Iglesias, 2011). En cambio, en el ámbito social, la creatividad puede dar origen a ideas de utilidad colectiva, que pueden ir desde el goce estético de un poema hasta la invención de la cura para una enfermedad (Arroyo, 2015).

1.4. Implementación de la creatividad en la escuela.

Finalmente, otra cuestión importante relacionada con la creatividad es, por ejemplo, si todas las personas la poseen o cómo se puede desarrollar; por lo que es preciso aclarar que, en este documento, y en concordancia con Cordero (s.f.), Iglesias (2011) y Marín (2011), se asume que la creatividad se encuentra potencialmente en todas las personas (no sólo en los genios o artistas), por lo que en cualquier ámbito de la educación (por ejemplo, en la enseñanza de la escritura), podría –y debería– ser descubierta, avivada y nutrida a través de estrategias específicas; no perdiendo de vista que la creatividad no se enseña de manera directa, sino que se promueve.

Puesto que la persona creativa no nace, sino que se hace dependiendo de las oportunidades o condiciones que el contexto le brinda (Cordero, s.f.), a continuación se exponen brevemente tanto los factores que pueden favorecer el desarrollo de la creatividad, como aquellos que pueden obstaculizarlo; ya que es indispensable que los agentes educativos interesados en este tema los conozcan y actúen en consecuencia.

Cómo promover la creatividad.

De acuerdo con Amabile (1988), Cordero (s.f.), Dabdoub (2003) e Isaksen, Lauer, Ekvall y Britz (2001), un contexto propicio para el desarrollo

de la creatividad está conformado por los siguientes aspectos o dimensiones:

- ✓ **Desafío, compromiso y motivación.** Algo esencial para promover la creatividad de los alumnos es conseguir que se sientan entusiasmados y atraídos por las tareas o actividades, y que perciban que están trabajando en algo importante. Asimismo, es importante que se involucren y comprometan con su proceso de aprendizaje, para lo cual es recomendable presentar las actividades de forma novedosa y desafiante, pero siempre de acuerdo con sus habilidades, talentos y conocimientos; es decir, las actividades no deben ser demasiado sencillas como para aburrirlos, ni demasiado complicadas como para frustrarlos, sino que deben estar en un punto intermedio.
- ✓ **Apoyo a las ideas.** Esta dimensión tiene que ver con la importancia de escuchar y conocer los intereses, inquietudes y propuestas de los estudiantes y en consecuencia, dar oportunidades, apoyos, recursos y motivación para llevarlas a cabo en forma de proyectos individuales o grupales. En suma, se trata de evitar hacer juicios y evaluaciones prematuras sobre las ideas expresadas.
- ✓ **Tiempo y espacio para generar nuevas ideas.** Es vital que al planear actividades relacionadas con la creatividad el docente o facilitador respete los tiempos y ritmos de los estudiantes, y establezca condiciones más o menos flexibles que permitan a los niños involucrarse en la tarea. Una recomendación para lograrlo, es generar proyectos que se puedan desarrollar en varias sesiones.
- ✓ **Libertad.** Consiste en dar a los alumnos la oportunidad de elegir y tomar decisiones (de acuerdo con su edad y nivel de desarrollo) respecto a la forma en que se llevan a cabo las actividades de clase o las normas de trabajo en el salón. También tiene que ver

con permitir que los niños trabajen de forma autónoma, para lo cual es necesario evitar el escrutinio constante y esperar hasta que los estudiantes estén listos para compartir sus producciones.

- ✓ **Confianza y apertura.** Para cubrir esta dimensión es indispensable favorecer la comunicación, respeto y aprecio entre compañeros, lo cual puede lograrse estableciendo oportunidades para la expresión de inquietudes o resaltando el valor de las diferencias y fortalezas o debilidades de cada persona.
- ✓ **Juego y sentido del humor.** Tiene que ver con “ingredientes” tales como la espontaneidad, la soltura, el entusiasmo, la alegría y la posibilidad de bromear y jugar con las ideas; dichos “ingredientes” se pueden llevar al aula mediante el empleo de cuentos, metáforas, analogías y anécdotas.
- ✓ **Toma de riesgos.** Esta dimensión se relaciona con la capacidad de estar abierto a las posibilidades y a lo desconocido o inesperado, hacer las cosas de forma diferente, asumir retos y tolerar la incertidumbre y la ambigüedad. Ya que las ideas novedosas pueden no contar con resultados certeros y predecibles, es importante que los alumnos aprendan a probar cosas nuevas sin sentirse presionados por los resultados, ya que en dado caso, los errores deben concebirse como oportunidades de crecimiento y no como motivos para el rechazo o la ridiculización.
- ✓ **Bajo nivel de conflicto.** Es necesario que el docente promueva en sus alumnos la habilidad de “ponerse en el lugar del otro” (empatía), y los ayude a encontrar formas constructivas para resolver los desacuerdos que pudieran surgir.
- ✓ **Discusión o debate.** Un factor esencial para el desarrollo de la creatividad es la promoción de oportunidades para expresar diferentes ideas, puntos de vista, experiencias y conocimientos de manera abierta, respetuosa y constructiva. Los niños deben

aprender a manifestar lo que sienten y piensan sin temor a ser criticados, ya que su opinión, aun cuando puede ser diferente a la de la mayoría, es valiosa e importante.

Cómo inhibir la creatividad.

Aunque inhibir la creatividad no es un propósito explícito e intencional de los docentes o educadores, en muchas ocasiones, éstos tienen conductas o actitudes que afectan negativamente la capacidad creativa de los estudiantes.

Amabile (1988) y Dabdoub (2003) identificaron las siguientes acciones inhibitoras de la creatividad:

- × Avergonzar o “señalar” frente al grupo al alumno que se equivoca, al que da una respuesta fuera de lo común, al que hace preguntas inusuales, al que le cuesta trabajo expresarse o al que es tímido.
- × Establecer normas rígidas (inflexibles, sin posibilidad de cambios) para controlar permanentemente y de forma excesiva el trabajo de los alumnos.
- × Supervisar constantemente y de forma invasiva el trabajo del niño.
- × Emplear excesivamente las recompensas (estrellitas, sellos o regalos) que con el paso del tiempo, aumentan la motivación extrínseca, pero disminuyen la intrínseca.
- × Ignorar los logros y esfuerzos de los alumnos.
- × Evaluar prematuramente y rechazar las propuestas o ideas divergentes.
- × Establecer expectativas ya sea muy bajas o muy altas (no acordes a las capacidades de los estudiantes), y por lo tanto, llevar a cabo actividades no desafiantes, o bien, demasiado complejas.
- × Fomentar la competencia y rivalidad entre compañeros.

- × Restringir la libertad de los niños para elegir cómo quieren trabajar y con qué materiales, es decir, asumir el control y la autoridad sin tomar en cuenta sus intereses, opiniones e ideas.
- × Emplear el castigo o la asignación de un peso en la calificación a las actividades como forma de motivar.
- × Considerar que la creatividad es sólo un juego y por lo tanto, una pérdida de tiempo.

La información anteriormente presentada resulta relevante porque, tal como menciona Dabdoub (2003), en el contexto escolar (o incluso fuera de él), de “buena fe” se hacen muchas cosas que supuestamente promueven la creatividad, sin embargo, éstas no sólo no cumplen su propósito, sino que hasta resultan contraproducentes. Pareciera que estableciendo en los planes y programas de estudio objetivos relacionados con la creatividad, o permitiendo que los niños manipulen diversos materiales como pinturas, papel de colores o pegamento, ya se está desarrollando dicha capacidad, pero esto no es así. Para que el proceso creativo tenga lugar, es necesario comprender tanto su naturaleza, como los factores que lo pueden favorecer o inhibir (Dabdoub, 2003).

2. Escritura Creativa

2.1. Definición, características y ventajas.

Ya que se ha hablado sobre la creatividad y los beneficios que su promoción en el ámbito escolar trae consigo, cabe recalcar la necesidad de un cambio en la concepción que se tiene acerca de la escritura, ya que si ésta se enseña con actividades creativas que motiven a los alumnos, es posible demostrar que no es una práctica tediosa, como comúnmente se piensa (Cortijo, 2014). Se requiere de una didáctica que promueva el aprendizaje en un ambiente de diversión, ya que no es que a los niños no les guste escribir, sino que en muchas ocasiones, los docentes no emplean las estrategias adecuadas para atrapar su interés (Arias, 2002).

Para comenzar a hablar de Escritura Creativa, es vital mencionar que diversos autores coinciden en que ésta se fundamenta en disciplinas como la lingüística, la psicología, la pedagogía, la literatura y la semiótica, y en teorías como la del aprendizaje significativo (CERLALC, 2006), la cual establece que el aprendizaje ocurre cuando la nueva información se relaciona de forma sustancial (no arbitraria) con los conocimientos previos del alumno, dependiendo de la disposición de éste para aprender y de la naturaleza de los contenidos (Díaz y Hernández, 1999).

En ese sentido, Cortijo (2014) concibe a la escritura creativa como el resultado de un proceso elaborado, consciente y público, asociado a la originalidad y que tiene como base la imaginación. Dicho proceso no consiste en ensayar textos que imiten modelos consagrados, sino en recrear escritos, sentimientos y expresar opiniones o emociones. Complementando a Cortijo, Leibrandt (2005) la define como un juego literario y lingüístico que estimula la imaginación, aumenta la motivación, agudiza la percepción del entorno e incrementa la sensibilidad hacia la Lengua.

Asimismo, la escritura creativa puede definirse como el arte de encontrar muchas ideas para escribirlas y mejor, si esas ideas son originales (Arroyo, 2015). Dicho arte de escribir se compone por cuatro partes: la *invención* o arte de encontrar ideas; la *disposición* o arte de ordenarlas construyendo un plan; la *elocución* o arte de elegir las palabras para formar frases y la *presentación* oral o escrita (Timbal-Duclaux, 2004).

Como se puede observar, las definiciones anteriores concuerdan al considerar que la *originalidad* e *imaginación* son aspectos esenciales en la escritura creativa, ya que ésta no consiste en copiar o repetir lo que otros han hecho sino en crear o transformar para ir más allá de lo cotidiano.

Por otra parte, Álvarez (2009), CERLALC (2006) y Fernández (2012) proporcionan las siguientes características de la escritura creativa:

- Propicia una relación lúdica, experimental y estética con el lenguaje.
- Promueve el desarrollo del pensamiento divergente (generador de diversas alternativas y posibilidades) y de la imaginación, entendida como la habilidad para captar imágenes y establecer relaciones entre ellas para producir otras nuevas.
- Contribuye a la observación de la realidad cotidiana desde nuevas perspectivas.
- Guía a los alumnos para que desplieguen sus alas lingüísticas, tomen algunos riesgos y usen la lengua para expresar ideas o imágenes más personales y complejas (Harmer, 2004; cit. en Fernández, 2012).
- Suele ubicarse en el terreno de la escritura de ficción.
- Trabaja con consignas que ayudan a activar la imaginación y el proceso creador.
- Promueve el interés por la lectura y le da importancia al considerarla como un proceso inherente a la producción escrita.
- Es un proceso de construcción orientado por un facilitador y en el que la opinión de los participantes es fundamental.
- Convierte al alumno en protagonista de su aprendizaje.
- Incluye los procesos de revisión y reescritura de los textos.
- Es una alternativa flexible y dotada de sentido que puede complementar las prácticas imperantes de enseñanza de la escritura.

Aunque dentro de las características anteriormente presentadas, se incluyen algunos de los beneficios o ventajas de la escritura creativa, como por ejemplo, que promueve el desarrollo del pensamiento divergente; Akkaya (2014) y CERLAC (2006), refieren que además, los estudiantes pueden desarrollar la habilidad para expresarse libremente porque las propuestas de escritura creativa contribuyen a una mayor desinhibición o soltura frente al manejo del lenguaje escrito y permiten divertirse, jugar y experimentar con las palabras.

De igual manera, con este tipo de propuestas es posible modificar algunas concepciones que los alumnos tienen acerca de la escritura; por ejemplo, ésta deja de ser considerada como el privilegio de unos cuantos y pasa a ser un derecho de todos; y también deja de concebirse como una práctica relacionada únicamente con la ortografía, las reglas gramaticales y el vocabulario, o como una tarea difícil y tediosa que se debe enfrentar en solitario, ya que se descubre lo valioso de compartir los propios escritos con los compañeros de clase (CERLALC, 2006; Fernández, 2012).

Otra de las ventajas de la escritura creativa es que contribuye tanto a la toma de conciencia sobre las particularidades del lenguaje escrito, como al desarrollo de competencias lingüísticas y literarias (capacidad para producir textos originales, coherentes y cohesionados; ampliación del vocabulario, entre otras). En suma, la escritura creativa tiene como propósito que los alumnos hagan uso de su capacidad reflexiva, piensen divergentemente, sean espontáneos y generen ideas fuera de lo convencional (CERLALC, 2006).

2.2. Implementación de la escritura creativa en el aula.

Como se ha hecho notar, pese a que la escritura creativa puede representar tanto una forma diferente y divertida de acceder, transitar y avanzar significativamente por el mundo de la escritura, así como para motivar a los estudiantes mediante la expresión libre y el empleo de la imaginación (Arias, 2002; Stillar, 2013), ésta, por lo general, no se trabaja en las aulas, lo cual puede deberse a múltiples factores como la presión por alcanzar los objetivos del currículo, la sujeción extrema al libro de texto, la cantidad de alumnos por grupo, la escasa preparación docente para dicho fin, así como las dudas que existen acerca de la validez y la posibilidad de enseñanza y medición de la creatividad (Anae, 2014; Arroyo, 2015; Morote, 2014).

Además, no se debe perder de vista que, tanto dentro como fuera de la escuela, las propuestas de escritura creativa enfrentan numerosas resistencias ya que se les considera como un mero pasatiempo o como actividades únicamente encaminadas a entretener a los alumnos: puro placer y diversión y nada de aprendizaje (CERLALC, 2006).

En países como Estados Unidos e Inglaterra se ha dado importancia a la enseñanza de la escritura creativa y se le ha incluido en el currículo de educación básica y superior. Sin embargo, en nuestro país se dispone de muy poca bibliografía acerca de cómo debe enseñarse y evaluarse, por ello sus beneficios no han sido aprovechados en las escuelas (Hernández y Sánchez, 2015). La escritura creativa en México aún debe recorrer un largo camino para lograr transformar, en alguna medida, la enseñanza del lenguaje escrito.

Además, es bien sabido que la metodología tradicional para trabajar la producción escrita se ha centrado en la transmisión de contenidos teóricos y en un aprendizaje memorístico repetitivo, dejando de lado el desarrollo de la creatividad en los estudiantes (Morote, 2014). Dicha metodología se ha centrado en el producto (“bien hecho”, con márgenes, mayúsculas, limpieza y legibilidad) y no en el proceso, lo que convierte a la escritura en sinónimo de un ejercicio para realizarse en casa y cuyo resultado final se debe llevar a la clase para entregársela al profesor, quien la corrige y devuelve al alumno transformada en una bandeja de errores (Cortijo, 2014; Torres, 2005).

En la escuela no se da a la escritura el carácter comunicativo y la función real que debe tener, ya que el único lector de los textos es el docente y por falta de tiempo, dicha lectura no se hace con el debido detalle; además, se observa que en la escuela los alumnos escriben por escribir, escriben para ser evaluados, escriben lo que el docente quiere o copian del pizarrón y escriben en un único soporte: el cuaderno (Torres, 2005).

Es evidente que lo anterior tiene que cambiar. Es necesario superar, o al menos complementar, el modelo de copia y repetición, con experiencias desafiantes y prácticas sistemáticas que propicien la reflexión sobre la escritura y el intercambio de textos elaborados que correspondan a situaciones comunicativas formales y complejas (Alvarado, 2003). Se requiere además, de diversas estrategias y actividades que permitan experimentar con el lenguaje de modo lúdico y original para promover tanto la capacidad creativa y expresiva de los alumnos, como el gusto por la escritura (Morote, 2014).

En este sentido, el reto para los docentes consistirá en mostrar a los estudiantes que la escritura no es la aplicación de rígidas normas lingüísticas, sino una forma de comunicación creativa que nos permite expresar ideas, opiniones o sentimientos; interactuar con la realidad y transformarla, así como imaginar, reflexionar, jugar con el lenguaje y crear (Fernández, 2012). Por ello, a continuación se expondrán algunas recomendaciones para llevar la enseñanza de la escritura creativa a las aulas.

2.2.1. Rol docente.

No es una novedad que en el proceso de enseñanza y aprendizaje es fundamental el rol que desempeñan los docentes, ya que ellos son los encargados de elegir o diseñar experiencias didácticas valiosas y encaminadas al desarrollo integral de sus estudiantes. Por ello, a continuación se expondrán algunas de las actividades y compromisos que el profesorado debe asumir si desea promover la escritura creativa en el aula.

En primer lugar, es importante que el docente comprenda la naturaleza de la creatividad porque de ello dependerá su enseñanza; también debe practicar las propias habilidades creativas y ser capaz de generar estrategias, recursos y situaciones que ayuden a los estudiantes a

explorar sus potencialidades, asumir riesgos y desarrollar habilidades para convertirse en usuarios competentes del lenguaje escrito (Arroyo, 2015; Iglesias, 2011).

En segundo lugar, el docente debe ser partícipe y guía de los alumnos, para pautar el procedimiento y establecer los objetivos de la actividad; y debe tener presente que no todos los niños pueden sentirse cómodos al inicio con actividades relacionadas con la creatividad, por lo que su labor consistirá en introducir prácticas motivantes que incentiven la producción escrita. Por su parte, los alumnos deben poner en práctica una serie de contenidos trabajados previamente para crear algo nuevo u original (Cortijo, 2004).

De igual manera, Arroyo (2015) y Ramos (2009) mencionan que para trabajar la escritura creativa en el aula, el docente o facilitador debe:

- Concebir a la escritura no como una mera actividad técnica, sino como un proceso cognitivo y afectivo complejo, que ayuda a reorganizar y transformar el propio conocimiento.
- Llevar a cabo funciones tales como guiar, modelar, coordinar, ayudar, sugerir, observar, orientar, escuchar, recoger y sistematizar las intervenciones del alumnado.
- Explorar nuevos modos de enseñanza, para lo cual debe “liberarse”, en alguna medida, del libro de texto que suele condicionar su metodología.
- "Contagiar" a sus alumnos el interés y gusto por la escritura.
- Hacer explícita la importancia de la producción de textos en la vida cotidiana.
- Incentivar la capacidad creativa de los estudiantes mediante actividades literarias, artísticas o musicales en las que se pongan en marcha la expresión, imaginación e inventiva.
- Estimular el sentido del juego.

- Generar un contexto próximo a un club de escritores, en el que predomine un clima de confianza, respeto, aprecio y reflexión con los otros.
- Dar mayor importancia al proceso, sin descuidar los resultados.

Para lograr lo anterior, tal como menciona Delmiro (2001), es indispensable que el profesorado cuente con sólidos conocimientos en las siguientes cuatro áreas: a) la naturaleza de la escritura y las fases de composición de un escrito (planificación, textualización, revisión y edición), b) los diferentes tipos textuales, c) las estrategias de revisión y corrección de los escritos producidos por el alumnado y d) las múltiples propuestas de enseñanza de la escritura.

Asimismo, una vez que los alumnos se han comprometido en actividades de escritura creativa, es fundamental que el docente promueva tanto una evaluación formativa (a lo largo del proceso), como una autoevaluación o coevaluación, ya que éstas son recursos básicos e imprescindibles para facilitar tanto la gestión autónoma, como la reflexión y el análisis del alumnado sobre los procesos de composición escrita en los que está implicado (Ribas, 2003; cit. en Ramos, 2009).

En cuanto a los textos producidos por los alumnos, éstos no deben “morir” en el escritorio del docente, sino “cobrar vida” a través de la lectura entre los compañeros de clase o la edición en revistas impresas o digitales y páginas web. Lo creado debe transformarse en un modelo y estímulo que promueva la creatividad de los demás, de ahí la necesidad de fomentar la publicación de las producciones de los estudiantes como una forma de dignificar su trabajo (Morote, 2014).

El objetivo final es que el docente invite a sus estudiantes a ejercer el autocontrol del proceso creativo y que los anime a convertirse en aprendices activos (no pasivos), capaces de imaginar, crear, leer, escribir,

reflexionar, analizar, cooperar, compartir, debatir, apreciar, respetar y disfrutar con la escritura propia y de los demás (Iglesias, 2011).

2.2.2. Recursos para promover la escritura creativa.

El propósito de este apartado es describir algunos de los recursos (herramientas, actividades y técnicas) que han sido generados y propuestos por diferentes autores con la finalidad de promover en los estudiantes las habilidades necesarias para la producción creativa de textos.

Un referente teórico y didáctico fundamental de la escritura creativa es Gianni Rodari (2008), quien en su obra *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*, propone diversas técnicas, de las cuales destacan las hipótesis y los binomios fantásticos.

- **Hipótesis fantásticas.** Como su nombre lo dice, esta técnica consiste en realizar una escritura a partir de una hipótesis, que toma forma en la pregunta “¿Qué pasaría si...?”, para la cual se sugiere elegir al azar un sujeto y un predicado; pero lo importante es formular preguntas (hipótesis) divertidas, cómicas, sorprendentes e inusuales para avivar la chispa creativa (Rodari, 2008). A continuación se ejemplifica el empleo de esta técnica.

“¿Qué pasaría si descubres que tu vecino es un oso?”

Si descubriera que mi vecino es un oso, lo primero que haría sería abrazarlo para saber si está suavecito. Después, lo invitaría a mi casa para tomar una taza de miel y platicar sobre sus amigos.

- **Binomios fantásticos.** Consiste en escribir una oración o una historia a partir de dos palabras (o dibujos) que parecieran no tener ninguna relación entre sí, ya que la finalidad es “obligar” a que la imaginación se ponga en marcha para vincularlas y crear una

historia fantástica e insólita, en la que puedan convivir los elementos extraños (Rodari, 2008). A continuación se muestra un ejemplo.

DINOSAURIO + HELICÓPTERO

El dinosaurio Braulio fue en helicóptero a una expedición secreta para rescatar un tesoro. Debía ir a Canadá, pero se equivocó de dirección y llegó a Brasil.

- **Lluvia de ideas** ("brainstorming"). Es una herramienta que ha sido utilizada ampliamente y con gran éxito para generar ideas, activar conocimientos previos, incentivar la creatividad y para reforzar la fluidez, la fantasía y las habilidades comunicativas (Valqui, 2009).

En esta técnica se parte de un tema central, al cual deben asociarse palabras o conceptos; el objetivo es promover la libre generación de un gran número de ideas y de combinaciones de las mismas, y mejor si éstas son originales, útiles, innovadoras y factibles. Si dicha herramienta es implementada en un grupo, es recomendable que ninguna aportación sea rechazada o criticada (Arroyo, 2015; Valqui, 2009).

Cabe mencionar que, pese a lo útil de esta herramienta, tal como señala Cassany (1995), en la escuela no se instruye a los estudiantes en la realización de borradores, esquemas o listas de ideas antes de la escritura de un texto, por lo que emplear esta técnica puede resultar difícil para algunos aprendices, pero la práctica y las siguientes recomendaciones de este autor, pueden facilitar la tarea.

- Anotar todo, aunque parezca obvio, absurdo o ridículo. Cuantas más ideas se tengan, más rico podrá ser el texto.
- Apuntar palabras sueltas y frases para recordar la idea. No hay que perder tiempo escribiendo oraciones completas, detalladas o con bonita letra: es importante escribir con rapidez para no perder las ideas.

- Trazar flechas, círculos, líneas o dibujos para relacionar ideas o conceptos.

El siguiente puede ser un ejemplo del uso de la técnica “lluvia de ideas” en el salón de clases. Suponiendo que se desarrollará una actividad en la que los niños deberán escribir un poema sobre la amistad (para conmemorar el 14 de febrero), el docente puede comenzar preguntando a los alumnos qué piensan al oír la palabra “amistad”, a lo que ellos podrían responder con palabras como “juego”, “compañía” o “cariño”; dichas respuestas deberán ser anotadas en el pizarrón para una posterior discusión grupal y recuperación al momento de escribir, ya que deben funcionar como detonadores para la expresión.

- **Escritura a partir de un objeto o imagen.** En esta técnica, el objeto o imagen cumple la función de estimulante de la inspiración y la imaginación, es decir, sirve para comenzar la escritura, para perderle el miedo a la hoja en blanco (Arroyo, 2015).

Por ejemplo, se puede llevar a la clase una serie de objetos antiguos para pedir a los estudiantes que escriban una historia ficticia sobre su invención.

- **Escritura a partir de situaciones.** Este recurso es similar al anterior, con la diferencia de que aquí no se cuenta con un apoyo visual, sino que el docente debe exponer una situación imaginaria a los alumnos con la intención de que escriban una respuesta o reacción (Arroyo, 2015).

Por ejemplo, puede decirles: “Este fin de semana vinieron a visitarme dos amigos extranjeros, uno de ellos es de Corea y el otro de la India. Ambos están interesados en conocer nuestro país, por lo que me gustaría que me ayuden elaborando para ellos un tríptico informativo sobre alguna de las riquezas de México”. Dicha situación pasaría a convertirse en detonante para la expresión escrita.

- **Consignas.** Una consigna puede definirse como un enunciado o fórmula breve que circunscribe un problema que el estudiante deberá resolver escribiendo (Alvarado, 2003); o como “la tensión entre la libertad imaginativa y una restricción impuesta al escritor para que éste busque nuevos caminos, nuevas formas de expresión” (Morote, 2014, p. 6).

La consigna puede ir encaminada a la creación de un nuevo texto o a la transformación de uno existente, puede pautar las operaciones por hacer o fijar algunas características del texto resultante (Alvarado, 2003). Es importante elegir o diseñar cuidadosamente la consigna, ya que de ello dependerá la elaboración, ya sea de un texto variado, rico y creativo o de uno pobre y poco original (Delmiro, 2001). Un ejemplo de consigna de escritura, la cual propone la realización de un nuevo texto con determinadas características puede ser:

“Escribe un chiste o adivinanza usando 10 palabras”

Adivina₍₁₎, ¿qué₍₂₎ le₍₃₎ dijo₍₄₎ un₍₅₎ whisky₍₆₎ a₍₇₎ otro₍₈₎ whisky₍₉₎?
— ¡Salud₍₁₀₎!

- **Frases empezadas.** Esta técnica consiste en dar a los estudiantes alguna frase u oración incompleta, a partir de la cual, deberán desarrollar una idea o historia (Arroyo, 2015). El objetivo es ayudar con el comienzo de la escritura, es decir, con la fase de planeación, la cual muchas veces representa un desafío para la mayoría de las personas.

Esta técnica es más concreta y dirigida que otras como la lluvia de ideas, lo cual puede resultar benéfico para aquellos alumnos que se sienten desorientados con las técnicas demasiado abiertas (Cassany, 1995). A continuación se muestra un ejemplo.

“Cuando estoy de vacaciones me gusta...”

Cuando estoy de vacaciones me gusta ir a la casa de mi abuelita porque siempre prepara comida muy rica y porque juntas inventamos nuevas recetas para hacer postres.

- **Preguntas provocadoras.** Esta herramienta es empleada para promover la flexibilidad del pensamiento, ya que “tales preguntas amplían y profundizan la situación llevándola hacia una dirección de pensamiento que de otro modo no hubiera surgido. Animan a las personas a pensar sobre ideas o conceptos que no se habían planteado previamente” (Valqui, 2009, p. 5)

A continuación se ejemplifica el uso de esta herramienta.

“¿Qué le dijo el jugo de naranja al refresco?”

Una hermosa y cálida tarde de verano, el jugo de naranja caminaba rumbo a su casa, cuando de pronto se encontró con el refresco que iba corriendo muy agitado. Lo saludó y le dijo:

— Amigo, te veo muy cansado. Creo que deberías cambiar tus azucarados hábitos por unos más saludables, si no lo haces te puedes enfermar.

- **Escritura a partir de la lectura.** Como es bien sabido, la lectura y la escritura son caras de una misma moneda, es decir, son procesos que se encuentran estrechamente vinculados. Por ello, se propone esta estrategia en la que la lectura de una variedad de textos puede funcionar como detonante para la producción escrita, ya que cuando se lee lo que otros escriben se descubren modelos que pueden tomarse en cuenta en la propia escritura (Arias, 2002).

Por ejemplo, si se pretende que los niños escriban un cuento, una buena manera de comenzar es leyendo una gran variedad de cuentos para

activar tanto conocimientos previos como la imaginación de los niños, para que, posteriormente, tengan más ideas para su producción escrita.

Como se ha podido ver, las herramientas presentadas anteriormente, se centran, sobre todo, en la fase de **planificación** de la escritura, que es la que menos se trabaja en la escuela (Arroyo, 2015). El objetivo de estos recursos es facilitar que los estudiantes activen conocimientos previos, encuentren inspiración, pongan en orden sus ideas, tengan un modelo de escritura, pierdan el miedo a la hoja en blanco y pongan en marcha su imaginación para producir su propio texto de forma creativa.

Dichos recursos (apoyos visuales, consignas y escritos modelo) proporcionados a los alumnos, primero son textos, que después se convierten en “pretextos”, es decir, en estímulos para desbloquear la rigidez inicial o en invitaciones para explorar y transformar el lenguaje de modo lúdico y para gozar con la escritura de los demás y de uno mismo (Iglesias, 2011).

CAPÍTULO 3. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA.

Enseñar a leer y escribir es un desafío que va más allá de la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito.

(Lerner, 2001).

Este capítulo tiene la finalidad de presentar un breve panorama sobre la forma en que se enseña y aprende a escribir tanto en América Latina como en México, para lo cual se describen los enfoques o modelos didácticos predominantes y se analizan sus aciertos y errores con base en los resultados de algunas evaluaciones.

Posteriormente, se ofrece la descripción de un programa de enseñanza de la lectoescritura que ha mostrado ser efectivo en los países donde se ha implementado: Enseñanza Inicial de la Lectura y la Escritura (EILE); y en particular, se hace hincapié en una de las estrategias de este programa: la Escritura Independiente (EI), la cual es una propuesta innovadora que reconoce a los alumnos como verdaderos productores de textos.

1. Modelos y enfoques predominantes en la didáctica de la escritura en América Latina.

En esta sección se abordan brevemente los modelos y enfoques que se han utilizado históricamente en México y otros países de habla hispana, con la finalidad de dar al lector contexto acerca del recorrido que se ha tenido en esta materia y sea más claro entender cómo se ha llegado a la situación actual. La forma como se enseña a leer y a escribir corresponde a la concepción que tienen tanto investigadores como docentes del proceso de aprender la lengua escrita. Los métodos se diseñan en función de lo que

se ha observado o entendido por estos procesos o por la experiencia de éxito o fracaso que se ha tenido en anteriores aplicaciones.

La enseñanza de la escritura tiene una historia llena de debates y dilemas, sobre todo, en lo concerniente a dos campos metodológicos: sintético y analítico o global; y más recientemente, el debate gira en torno al enfoque constructivista-comunicativo que pretende integrar ambos campos (Reimers y Jacobs, 2008). A continuación, se explicará con mayor detalle en qué consisten.

1) Campo metodológico sintético.

Estos métodos, también llamados ascendentes, consideran que el aprendizaje de la lectoescritura debe comenzar con la identificación de las partes (signos y sonidos), los cuales posteriormente, se combinarán para formar palabras y oraciones; es decir, se debe comenzar con las partes para avanzar hacia el todo. Estos métodos son los más conocidos y empleados, debido a dos razones principales: son los métodos con los que los docentes fueron educados en la infancia y por ello los replican en su práctica profesional y porque son sencillos de programar ya que se enseñan las palabras o sílabas a todo el alumnado en el mismo orden (Carpio, 2013; Marqués, 2013; Reimers y Jacobs, 2008).

Este campo engloba los siguientes métodos, los cuales se han empleado durante mucho tiempo en las aulas de clase (e incluso siguen vigentes):

a) Método alfabético. Parte de las letras del alfabeto, luego las sílabas y por último las palabras; por lo que para comenzar a leer y escribir, el alumnado primero debe aprender de memoria y en orden alfabético los nombres y formas de las letras, antes de relacionarlas con su sonido o emplearlas en palabras u oraciones. Su énfasis recae en la caligrafía (trazo adecuado de las letras) y en el reconocimiento de los signos, más que en la comprensión (Arroyo, 2015; Carpio, 2013; Reimers y Jacobs, 2008).

b) Método fonético. Influido por la lingüística, este método propone partir de lo oral, es decir, considera que los estudiantes primero deben ser capaces de aislar y reconocer los distintos fonemas (unidades mínimas de sonido) de su lengua, para después asociarlos a los signos gráficos o grafemas (las letras) (Ferreiro y Teberosky, 1999; Medina y Bruzual, 2006).

Dentro de este método existen propuestas didácticas que se siguen usando en la actualidad, tales como la *Palabra Generadora*, que parte de la presentación de una palabra que empieza por la letra que se quiere enseñar. Por ejemplo, se puede enseñar la escritura y pronunciación de la letra ‘m’ a partir de la palabra “mamá”. Colocar carteles en el aula con este tipo de palabras generadoras, puede ayudar a los alumnos a recordar la pronunciación de las letras y a descifrar otras palabras haciendo asociaciones como: “¡mesa también se escribe con la eme de mamá!” (Reimers y Jacobs, 2008).

c) Método silábico. Éste es quizá uno de los métodos más empleados en América Latina, como su nombre lo dice, trabaja a partir de las sílabas; y conforme éstas se aprenden, se pueden combinar para formar palabras y oraciones. Por ejemplo, una vez que los estudiantes han aprendido las sílabas “pa-pe-pi-po-pu”, pueden emplearlas en palabras pequeñas como “papá”, “pipa” o “Pepe” y después, en frases sencillas como “Pepe es mi papá” (Carpio, 2013; Freeman, 1988).

Quienes son críticos con los métodos sintéticos, consideran que éstos descontextualizan el aprendizaje de la lengua al separar las letras, sílabas y palabras de su contexto comunicativo y significativo; además, afirman que estos métodos se centran en la capacidad para escribir grafías, y no en las habilidades para escribir textos con una intención comunicativa (Jolibert, 2001; cit. en Medina y Bruzual, 2006). Asimismo, promueven la repetición, memorización y decodificación, por encima de la comprensión (Ferreiro y Teberosky, 1999).

2) Campo metodológico analítico o global.

Estos métodos también conocidos como descendentes, no se centran en los fragmentos de la lengua, sino que parten del texto significativo visto como un todo; o en otras palabras, asumen que el estudiante primero debe entrar en contacto con unidades complejas de significado (frases o mensajes), para después descomponerlas y así conocer y distinguir sus elementos más simples (Carpio, 2013; Marqués, 2013).

a) Método natural. Esta propuesta de gran relevancia en América Latina, se considera global porque se centra en el estudiante y en las experiencias y aprendizajes que éste ha ido acumulando desde su nacimiento; por lo tanto, la enseñanza de la lectoescritura debe partir del vocabulario que el niño posee y de la capacidad que tiene para expresarse en forma oral (Carpio, 2013).

La principal aportación de los métodos analíticos tiene que ver con la consideración de la importancia que tienen los ambientes alfabetizadores y las experiencias con literatura infantil en la adquisición de la lectoescritura (Reimers y Jacobs, 2008).

3) Enfoque funcional y comunicativo.

Este enfoque se denomina *funcional* y *comunicativo* porque asume que la escritura debe “funcionar” o servir a las personas para desenvolverse en distintos ámbitos, y para comunicarse (interactuar) con otros en situaciones reales; por lo tanto, escribir implica considerar a los destinatarios y tomar en cuenta la finalidad del texto (ya sea informar, opinar, preguntar, persuadir o entretener) (Caldera, 2003).

Desde este enfoque se pueden realizar actividades didácticas con fines comunicativos tales como hacer carteles para ayudar a un compañero a buscar a su perro perdido, escribir cartas para expresar agradecimiento o

felicitaciones, leer una receta para saber qué ingredientes hay que comprar, entre otras (Reimers y Jacobs, 2008).

4) Método ecléctico o integrado.

Surge por la existencia de una gran variedad de enfoques y métodos; propone no limitarse a un solo método para la enseñanza del lenguaje, sino atender tanto a los aspectos analíticos como sintéticos. O en otras palabras, asume que la enseñanza debe ir combinando los métodos de acuerdo con las características y necesidades particulares de los estudiantes (Carpio, 2013; Reimers y Jacobs, 2008).

El Programa de Enseñanza Inicial de la Lectura y la Escritura (EILE) es un ejemplo de enfoque integrado, ya que considera importante enseñar a los estudiantes aspectos tanto sintéticos como el sonido y trazo adecuado de las letras; como analíticos como la comprensión lectora, y asume que los niños deben aprender a producir textos significativos, insertos en situaciones reales de comunicación. Además, EILE propone que la enseñanza debe basarse en el conocimiento que los docentes tienen de sus alumnos y de la situación educativa.

Dado que cada situación educativa es única (en lo social, étnico, económico y lingüístico), en este trabajo, en concordancia con Maqueo (2005), se asumirá que no se trata de ceñirse a un solo método de enseñanza, más bien, se trata de analizar concienzudamente los métodos existentes y elegir de ellos lo que resulte adecuado según las características contextuales y del alumnado.

Asimismo, es vital revisar cuidadosamente las propuestas educativas surgidas en otros países, ya que lo que puede ser efectivo en un contexto, puede no serlo en otro. Es necesario analizar dichas propuestas, ajustarlas, ponerlas a prueba en las propias situaciones de enseñanza, evaluarlas, reflexionar sobre ellas, y no adoptarlas sin más (Maqueo, 2005).

2. Enseñanza y aprendizaje de la escritura en México.

2. 1. Propuesta de la SEP para la educación primaria.

Debido a que la Secretaría de Educación Pública (SEP) es un referente indiscutible de la educación en nuestro país, en este apartado se describe lo que dicha instancia propone para responder a las siguientes interrogantes: ¿**por qué** es importante la enseñanza del lenguaje?, ¿**qué** contenidos, conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con el lenguaje escrito deben adquirir los alumnos en la educación primaria?, ¿**cómo** se debe enseñar? y ¿**quiénes** participan en la enseñanza y aprendizaje de la escritura?

En primer lugar, es importante destacar que en sus propuestas curriculares la SEP (2011a) ha otorgado un papel protagónico a la enseñanza del lenguaje, y en particular, a la asignatura de Español, ya que actualmente se destinan 9 horas a la semana para su enseñanza en los primeros grados (1° y 2°) y 6 horas para los demás (3°, 4°, 5° y 6°); por lo que la carga horaria para Español es superior a la de cualquier otra asignatura. Pero, cabría preguntarse por qué es así, o por qué se considera importante enseñar a los alumnos a leer, escribir, hablar y escuchar.

En su documento *Programas de estudio. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Sexto grado*, la SEP (2011b) afirma que “el lenguaje es una herramienta de comunicación para aprender, integrarse a la cultura e interactuar en sociedad” (p. 22). Además, el lenguaje permite obtener y dar información, establecer y mantener relaciones interpersonales, expresar emociones, sentimientos y deseos e intercambiar ideas u opiniones.

Dado que el lenguaje es considerado como la base del aprendizaje en diversas áreas y como una herramienta fundamental para la comunicación e interacción con otros, el papel de la escuela es vital para

lograr que los estudiantes aprendan a comunicarse de forma efectiva en diversas situaciones.

Por ello, en el Plan de Estudios de la SEP (2011a), se definen las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los Aprendizajes Esperados que constituyen el trayecto de formación de los estudiantes. Dicho Plan de Estudios está compuesto por cuatro Campos de formación: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social, y Desarrollo personal y para la convivencia.

Para fines del presente documento, a continuación se describirán únicamente los propósitos que corresponden al Campo de formación de Lenguaje y Comunicación, así como los Estándares Curriculares de Español.

Campo de formación: Lenguaje y comunicación.

Los Campos de formación ayudan a organizar, regular y articular los espacios curriculares y son congruentes con las competencias para la vida y el perfil de egreso. En cada Campo se ponen de manifiesto los procesos graduales de aprendizaje, desde el primer año de Educación Básica hasta su conclusión (SEP, 2011a).

La finalidad de este Campo es que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje. Es decir, se pretende que aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con otros; para identificar problemas y solucionarlos; para comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos y transformarlos para crear nuevos géneros y formatos; y para reflexionar sobre el lenguaje (SEP, 2011a).

En la educación primaria, el lenguaje se estudia en la asignatura de Español, la cual está centrada en las prácticas sociales del lenguaje, tanto

orales como escritas; en la comprensión de diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; en los modos de aproximarse a la escritura y en la participación en intercambios orales (SEP, 2011a). Enseguida se describe aquello que se espera que los alumnos aprendan de esta asignatura al finalizar la educación primaria.

Estándares de Español.

Como la propia SEP (2011a) define, los Estándares Curriculares son descriptores de logro que precisan aquello que los alumnos deberán mostrar al finalizar un periodo escolar (aprendizajes esperados); dichos estándares funcionan además, como referentes para evaluaciones tanto nacionales como internacionales, lo que contribuye a conocer los avances de los estudiantes durante la Educación Básica.

Los Estándares Curriculares de Español se organizan en cinco componentes:

1. Procesos de lectura e interpretación de textos.
2. Producción de textos escritos.
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
4. Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje.
5. Actitudes hacia el lenguaje.

En dichos Estándares se asume que en el tercer periodo (4°, 5° y 6° de primaria), los alumnos ya han consolidado su aprendizaje sobre la lengua, en particular la escrita, por lo que deberían ser capaces de aplicarla a situaciones concretas y continuar aprendiendo sobre su uso. De igual forma, se asume que en este periodo poseen un avance considerable en el reconocimiento de las características de los tipos de textos y en la interpretación de la información que contienen (SEP, 2011a).

Se espera que sus producciones escritas expresen conocimientos e ideas de forma clara, ordenada y ajustada a la audiencia a la que se

dirigen. Y se parte de la idea de que en este periodo los estudiantes deben ser capaces de producir textos de forma autónoma con un avance considerable en el uso de las convenciones ortográficas; también deben consolidar su disposición por leer, escribir, hablar o escuchar y evidenciar el desarrollo de una actitud positiva para seguir aprendiendo por medio del lenguaje escrito (SEP, 2011a).

En cuanto a la producción de textos escritos (SEP, 2011a), se espera que en este periodo los estudiantes sean capaces de:

- Comunicar por escrito conocimientos e ideas de manera clara y ordenada, explicitando las relaciones de causa y efecto al redactar.
- Escribir una variedad de textos para una audiencia específica con diferentes propósitos comunicativos.
- Distinguir entre el lenguaje formal e informal y emplearlos adecuadamente al escribir diferentes tipos de textos.
- Producir un texto de forma autónoma, conceptualmente correcto, a partir de la información provista por dos o tres fuentes.
- Organizar su escritura en párrafos estructurados, usando la puntuación y ortografía de manera convencional.
- Realizar correcciones a sus producciones con el fin de garantizar el propósito comunicativo y su comprensión por los lectores.
- Utilizar diversas fuentes de consulta para hacer correcciones ortográficas (diccionarios, glosarios, entre otros).

En relación a las actitudes hacia el lenguaje, en este periodo se pretende, entre otras cosas, que los estudiantes sean capaces de:

- Identificar y compartir su gusto por algunos temas, autores y géneros literarios.
- Desarrollar gusto y disposición por leer, escribir, hablar o escuchar.
- Desarrollar una actitud positiva para seguir aprendiendo por medio del lenguaje escrito.

- Emplear el lenguaje para expresar ideas, emociones y argumentos.
- Desarrollar un concepto positivo de sí mismo, como lector, escritor, hablante u oyente.

Como se puede observar, y en concordancia con Rojas-Drummond, et al. (2008), en los planes de estudio de la SEP se prioriza lo siguiente para la enseñanza de la escritura:

1. El conocimiento de los tipos de textos (su función, estructura y características).
2. Las habilidades de escritura en las que se enfatizan las funciones comunicativas de los textos y las convencionalidades del lenguaje.
3. Las estrategias de planeación, producción y revisión para la producción de textos.

Después de conocer aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que la SEP considera susceptibles de desarrollar en los estudiantes del tercer periodo (4°, 5° y 6° de primaria), es preciso saber cómo se puede lograr esto; por ello, ahora se explicará en qué consiste el enfoque de enseñanza propuesto por la SEP, así como la forma de trabajo en el aula.

Enfoque de enseñanza.

Las propuestas curriculares impulsadas se basan en un *enfoque comunicativo y funcional*, el cual concibe al lenguaje como un proceso eminentemente social por lo que es prioritario que los alumnos participen en situaciones comunicativas que los lleven a conocer y producir eficientemente textos con diferentes propósitos (informar, persuadir o divertir) y dirigidos a una audiencia concreta (Backhoff, Peón, Andrade y Rivera, 2006; SEP, 2011b).

De igual forma, este enfoque recalca la importancia de las *prácticas sociales del lenguaje*, ya que éstas enriquecen el aprendizaje al contribuir a

que los temas, conocimientos y habilidades se incorporen a contextos significativos para los alumnos. Dichas prácticas sociales del lenguaje pueden entenderse como formas diversas de aproximarse a los textos, de producirlos, interpretarlos, compartirlos y transformarlos (SEP, 2011b).

La SEP (2011b) ha clasificado las prácticas sociales del lenguaje, de acuerdo a sus propósitos, en tres ámbitos que se describen enseguida.

1. Ámbito de estudio. Estas prácticas sociales del lenguaje buscan que los alumnos aprendan a expresarse de forma oral y escrita en un lenguaje formal y académico.

En ese sentido, leer y escribir sirve para aprender y socializar el conocimiento científico y de otras disciplinas; por ello, el proceso de producción textual exige que los estudiantes hagan una planeación de su escrito, expresen las ideas con claridad y coherencia, redacten definiciones y explicaciones usando un vocabulario especializado y citando adecuadamente las fuentes de consulta; todo lo anterior, porque un discurso académico requiere una expresión rigurosa y convencionalmente correcta.

2. Ámbito de la Literatura. Las prácticas de este ámbito tienen como propósito que los estudiantes conozcan y valoren distintas formas de expresión, al tiempo que aprenden a emplear el lenguaje de forma creativa e imaginativa. Se pretende que los niños se acerquen a la diversidad cultural y lingüística a través de la lectura de diversos textos, géneros y estilos literarios; y que aprendan a escribir textos creativos y en los que pueda expresar emociones, ideas u opiniones a partir de modelos.

3. Ámbito de Participación Social. Estas prácticas pretenden ampliar la actuación de los alumnos en su mundo mediante el desarrollo de una actitud crítica ante la información que reciben y la expresión y defensa de la opinión personal. El objetivo es que los estudiantes comprendan la diversidad lingüística y valoren su papel en la dinámica cultural.

La implementación de dichas prácticas sociales del lenguaje se concreta por medio de los *proyectos didácticos*, entendidos como todas aquellas “actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para la consecución de aprendizajes” (SEP, 2011b, p. 28). A su vez, los proyectos didácticos se ven fortalecidos por actividades permanentes, tales como lectura y escritura libre, que se llevan a cabo durante el ciclo escolar (SEP, 2011b).

El trabajo por proyectos didácticos se propone como una forma de vincular el conocimiento sobre el lenguaje escrito con actividades auténticas y significativas, lo cual favorece que los alumnos se enfrenten a situaciones comunicativas y descubran la funcionalidad de los textos; es decir, mediante el trabajo por proyectos, los niños se acercan a la realidad al tratar con problemas que les interesan, de tal modo que aprenden a hacer haciendo (SEP, 2011b).

Asimismo, al permitir que los estudiantes orienten sus acciones hacia el cumplimiento de objetivos valiosos, el trabajo por proyectos favorece el desarrollo de actitudes como el compromiso, la autonomía, el autocontrol y la iniciativa (Lerner, 2001).

Es importante señalar que este trabajo puede efectuarse de tres formas, ya sea mediante el trabajo grupal donde se favorece la participación de todos; en pequeños grupos en los que los alumnos asumen la responsabilidad de colaborar para el logro de una meta común; o de forma individual, lo cual posibilita evaluar las competencias de cada educando.

Trabajo en el aula.

Aunque es deseable que los estudiantes participen en situaciones comunicativas en las que puedan producir sus propios textos, también es importante que en el aula haya momentos en los que el docente modele el trabajo en función de los tipos textuales y las prácticas sociales, ya sea con

la lectura de textos de autores expertos, o mediante actividades de escritura colectiva en que las que el docente haga explícitas las estrategias empleadas y las decisiones que toma al escribir un texto (SEP, 2011b).

Además, ya que la lectura y la escritura son procesos complejos, es necesario que el trabajo en el salón de clases se vea enriquecido con diversos materiales, los cuales no deben limitarse a los libros de texto, ya que éstos son un recurso importante pero no suficiente para que los alumnos accedan a la diversidad cultural y lingüística. Es necesario que el docente, además de emplear la Biblioteca de Aula y la Escolar, se valga de otros recursos tales como revistas, periódicos, computadoras y programas de edición de texto, siempre y cuando se tenga disponibilidad de ellos en la escuela (SEP, 2011b).

En cuanto a la enseñanza de la producción escrita, la SEP (2011b) sugiere que se lleven a cabo actividades significativas, pues afirma que anteriormente, en la escuela se realizaban pocas actividades de escritura con propósitos comunicativos, ya que los ejercicios de dictado y copia ocupaban un papel protagónico; y que era común que los trabajos escritos de los alumnos no se revisaran o que su evaluación se centrara en aspectos como la ortografía, caligrafía y limpieza. Sugiere además, que se tomen en cuenta aspectos como el proceso de escritura (y no sólo el producto), la coherencia y cohesión, la puntuación, orden y el uso de recursos textuales.

Por lo tanto, el trabajo en el aula deberá enfocarse en que los alumnos sean competentes en la producción de textos y en el uso de la escritura para satisfacer sus necesidades y transmitir ideas; para ello, la SEP (2011b) propone instruir a los educandos en las fases de la escritura: *planeación* (establecer para qué se escribe, a quién se dirige y qué se quiere decir); *escritura de una primera versión* atendiendo a la planeación; *revisión* para verificar el cumplimiento de propósitos y la claridad;

corrección y realización de nuevas versiones hasta satisfacer los propósitos comunicativos; y *publicación* del texto.

Finalmente, para intentar responder a la pregunta ¿quiénes participan en la enseñanza y aprendizaje de la escritura?, aunque actualmente se sabe que los actores del proceso son los alumnos, docentes, padres de familia y especialistas, entre otros, en el Plan de Estudios (2011b) la SEP únicamente hace referencia a la actuación de los maestros, la cual se describe como sigue.

Rol docente.

Actualmente, la labor de los docentes ya no debe consistir en transmitir conocimientos, corregir a los estudiantes y conducirse con autoritarismo, sino en promover un aprendizaje significativo asumiendo el rol de facilitador y guía de los niños (SEP, 2011b).

El trabajo de los docentes debe orientarse a la promoción de la reflexión y análisis de los textos, así como el desarrollo de una actitud crítica de lo que se lee. Su actividad debe ser la de poner retos a sus alumnos para mantenerlos interesados e involucrados en las tareas de producción escrita (SEP, 2011b).

Además, como ya se había dicho, es fundamental que en todo momento los docentes sean un modelo para sus estudiantes, para ello deben mostrar (hacer explícitas) las estrategias y conductas propias de un lector o escritor experimentado, es decir, durante las actividades de lectura y escritura debe “pensar en voz alta” para evidenciar las decisiones y opciones que se presentan al desarrollar estas actividades (SEP, 2011b).

Para evaluar el trabajo de los alumnos, el docente debe dar orientaciones puntuales para estimularlos a leer y escribir más, y no únicamente centrarse en señalar las faltas de ortografía o los errores.

Como ya quedó de manifiesto, la SEP ha elaborado propuestas interesantes y relevantes tales como la enseñanza del lenguaje desde un enfoque comunicativo funcional y el trabajo por proyectos, las cuales bien implementadas podrían producir un impacto significativo.

Sin embargo, una cosa es lo ideal, lo que se formula en los documentos oficiales y otra muy diferente lo real, lo que efectivamente se lleva a cabo en las aulas; y lo que en ellas se observa es que las prácticas de enseñanza de la escritura siguen siendo tradicionales, centradas en la memorización, copia y repetición de la información, lo que significa que se promueve una escritura descontextualizada, sin una intencionalidad comunicativa y centrada únicamente en vaciar el conocimiento en el papel, lo que lleva a que los alumnos conceptualicen a la escritura como una actividad aburrida, pasiva y sin utilidad.

Por ello, en el siguiente apartado se analizarán los resultados de algunas evaluaciones e investigaciones sobre la materia, para identificar en qué medida se han alcanzado los objetivos educativos planteados.

3. Evaluaciones sobre la expresión escrita.

Para conocer qué competencias de expresión escrita han logrado desarrollar los estudiantes de educación primaria tanto en México como en América Latina, en este apartado se exponen algunas cifras o datos tanto cuantitativos como cualitativos arrojados por evaluaciones tales como ExCALE, PISA y PLANEA, y por algunas investigaciones realizadas en torno a esta temática. La finalidad de exponer esta información es reconocer los logros alcanzados e identificar áreas susceptibles de progreso.

3. 1. Evaluaciones nacionales.

Antes de entrar de lleno en los resultados de evaluaciones, cabe mencionar que el Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI,

2010), reveló que en México un 95.4% de la población de 8 a 14 años sabe leer y escribir, lo cual indica que la Educación Básica ha cumplido con el objetivo de alfabetizar; sin embargo, conocer el código de lectoescritura no es sinónimo de ser un usuario competente del lenguaje escrito.

Como muestra de lo anterior, cabe citar un estudio realizado en el **2005** por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en el que se evaluaron las competencias académicas de estudiantes de 6° de primaria y 3° de secundaria mediante los *Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos (ExCALE)* de Español y Matemáticas.

El ExCALE de Español evaluó tres áreas: la comprensión lectora, la reflexión sobre la lengua y la expresión escrita, siendo ésta última la de interés para este trabajo. Dicha evaluación tuvo como propósito conocer las habilidades de escritura de los estudiantes de los niveles ya mencionados (Backhoff, et al., 2006).

Este examen de expresión escrita estuvo conformado por seis reactivos de respuesta construida, en los cuales los alumnos se enfrentaron a situaciones de escritura con diversos propósitos, audiencias, formas y temas. Los modos discursivos empleados para la evaluación fueron el descriptivo, el narrativo y el argumentativo (Backhoff, et al., 2006).

Los resultados de esta evaluación evidencian que un 63% de los estudiantes (de 6° de primaria y 3° de secundaria) del país poseen competencias de escritura que se encuentran por debajo de lo mínimo esperado. Y en cuanto a conocimientos y habilidades de expresión escrita, se identificó que los niños de 6° de primaria usan de manera muy limitada las convencionalidades de la escritura, ya que de cada 100 alumnos, sólo 5 pueden escribir un texto con menos de tres errores ortográficos, 2 de cada 100 usan adecuadamente los signos de puntuación y la cuarta parte segmenta correctamente las palabras (Backhoff, et al., 2006).

También se encontró que dichos alumnos tienen un nivel aceptable en el uso de conocimientos gramaticales puesto que 8 de cada 10 pueden escribir oraciones con sentido completo, 7 de cada 10 respetan la concordancia entre género, número y tiempo verbal y 6 de cada 10 escriben textos cohesionados (Backhoff, et al., 2006).

En lo referente a estrategias textuales, se observó, entre otras cosas, que 7 de cada 10 alumnos escriben textos coherentes, pero sólo la cuarta parte respeta las características del género discursivo; y aunque la narración resultó ser el género más fácil de escribir, se observó que de cada 100 alumnos, sólo 1 emplea ideas creativas en sus textos (a pesar de que enseñar a escribir textos creativos es una propuesta que hace la SEP). En cambio, el modo discursivo más difícil fue el argumentativo, ya que sólo 14% pudo ofrecer un argumento pertinente en sus textos, 7% pudo lograr que su argumento fuera aceptable y 1 de cada 100 pudo justificarlo de manera suficiente (Backhoff, et al., 2006).

Como se puede apreciar en estos resultados, aunque en nuestro país la enseñanza se ha enfocado en los aspectos superficiales de la escritura, tales como la ortografía, el desempeño de los estudiantes muestra grandes deficiencias en cuanto a convencionalidades del lenguaje. Asimismo, queda mucho por hacer para ayudar a los alumnos a expresar correctamente opiniones, argumentos e ideas creativas en diversas situaciones comunicativas, tal como la SEP establece que debería ser al concluir la Educación Básica.

Por otro lado, en el año **2009** se aplicaron a estudiantes de 6° de primaria los *ExCALE* de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Educación Cívica, para conocer aquello que han aprendido del currículo nacional a lo largo de la Educación Básica (INEE, 2012).

En cuanto a los *ExCALE* de Español, éstos tuvieron el propósito de constatar en qué medida los alumnos han desarrollado conocimientos y

estrategias para comprender distintos tipos de textos, para comprender el funcionamiento y las características del sistema de escritura, y para reflexionar sobre el uso del lenguaje escrito como un recurso de comunicación, entre otras cosas (INEE, 2012).

Para lograr lo anterior, se evaluaron los componentes de *Lectura y Reflexión sobre la lengua*, a través de diversos textos para explorar qué conocimientos y habilidades activan los alumnos ante situaciones concretas de comunicación. En específico, se evaluó el desarrollo de una comprensión global, el desarrollo de una interpretación, el análisis del contenido y la estructura del texto, la extracción de información con algún fin, y la reflexión semántica, sintáctica, morfosintáctica y sobre las convencionalidades de la lengua (INEE, 2012).

Los resultados de estos ExCALE revelan que a nivel nacional, 14% de los niños de 6° de primaria se encuentran en un nivel de desempeño *Por debajo del básico*, lo cual significa que hay más de 313 mil niños que no alcanzan los conocimientos y habilidades básicos indispensables en la asignatura de Español. Mientras tanto, 48% de los alumnos se ubican en el nivel Básico, 29% en el nivel Medio, y sólo 9% en el nivel Avanzado (INEE, 2012).

En otras palabras, lo que esto quiere decir, es que el 48% (casi la mitad) de los niños de 6° de primaria pueden llevar a cabo actividades muy básicas como identificar algunas características de contenido y estructura de diferentes tipos de textos y reconocer el uso convencional de algunos signos de puntuación (INEE, 2012).

Mientras que, sólo una cantidad mínima de alumnos (9%) ha desarrollado las competencias necesarias para comprender de forma global textos complejos de distintos géneros, identificar el tema central de un texto con información implícita, reconocer diferentes propósitos comunicativos,

conocer la estructura de diferentes tipos textuales y seleccionar el léxico adecuado a la situación comunicativa (INEE, 2012).

Aunque estos resultados pueden parecer un poco más alentadores, respecto a los de la evaluación realizada en 2005, es importante recordar que aunque se relacionan con el lenguaje, no valoran los mismos aspectos. Además, el ExCALE del 2009 fue una prueba de opción múltiple centrada en las competencias de lectura, mientras que el ExCALE del 2005 fue una prueba de respuesta construida en la que los alumnos produjeron distintos textos; por lo tanto, la demanda en cada evaluación es distinta.

Ahora bien, en **2015** se llevó a cabo el Plan Nacional para la *Evaluación del Aprendizaje (PLANEA)*, en su modalidad de Evaluación del Logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN); dicha evaluación fue aplicada a 104 204 estudiantes de 6° de primaria y a 144 517 de 3° de secundaria.

El propósito de PLANEA es conocer en qué medida los estudiantes logran dominar el conjunto de aprendizajes clave establecidos en los Planes y Programas de estudio vigentes en la Educación Básica; y así contar con información acerca del grado en que el Estado ha garantizado el derecho a una educación de calidad (INEE, 2016).

En este sentido, la prueba correspondiente al campo de formación de Lenguaje y Comunicación evaluó tres grandes dimensiones del proceso de lectura: *comprensión lectora* (extracción de información para un fin determinado, desarrollo de una comprensión global y de una interpretación, análisis del contenido y estructura, y evaluación crítica del texto), *reflexión sobre la lengua* (reflexión semántica, sintáctica, morfosintáctica y sobre las convencionalidades de la lengua) y *conocimiento de fuentes de información*. El proceso de escritura no fue evaluado en esta prueba (INEE, 2016).

Los resultados de esta evaluación, revelan que al finalizar la educación primaria, 5 de cada 10 estudiantes no han logrado adquirir los aprendizajes clave de Lenguaje y Comunicación. Es decir, un 49.5% (casi la mitad) de los estudiantes de 6° de primaria se ubica en el *nivel I* de desempeño (el más bajo), lo cual refleja un logro insuficiente de los aprendizajes clave del currículum y carencias fundamentales para seguir aprendiendo (INEE, 2016).

Los niños ubicados en este nivel pueden llevar a cabo acciones como seleccionar información sencilla y explícita de textos descriptivos; comprender textos que se apoyan en gráficos con función evidente; distinguir los aspectos elementales en la estructura de un texto descriptivo, y reconocer el uso que tienen algunas fuentes de consulta. Sin embargo, tienen dificultades para comprender información de textos expositivos y literarios; para resumir información ubicada en distintos fragmentos de un texto; para inferir e interpretar el sentido de una metáfora en una fábula, entre otras cosas (INEE, 2016).

Estos resultados también revelan que un 33.2% de los alumnos se ubican en el nivel II, lo cual quiere decir que tienen un logro apenas indispensable de los aprendizajes clave, y que son capaces de comprender textos expositivos y literarios; reconocer el lenguaje empleado en cartas formales; elaborar inferencias simples y reconocer la estructura general de algunos textos literarios (INEE, 2016).

Mientras tanto, un 14.6% de los estudiantes se ubica en el nivel III (satisfactorio), lo que significa que son capaces de combinar y resumir información ubicada en diferentes fragmentos de un texto; elaborar oraciones temáticas; relacionar y sintetizar información para completar un texto; realizar inferencias y distinguir datos, argumentos y opiniones (INEE, 2016).

Sin embargo, acciones propias de un desempeño sobresaliente tales como comprender textos argumentativos; sintetizar la información a partir de un esquema gráfico; establecer relaciones textuales que no son evidentes; elaborar inferencias de alto nivel y reconocer el lenguaje empleado en distintos textos, son llevadas a cabo por un porcentaje mínimo de estudiantes (2.6%) (INEE, 2016).

Como se puede apreciar, en el área de Lenguaje y Comunicación los resultados no son alentadores. Un gran porcentaje de estudiantes no alcanzan un nivel de logro satisfactorio, lo cual evidencia graves carencias que deben atenderse con prontitud (INEE, 2016).

Finalmente, cabe citar investigaciones nacionales como las de Mazón (2006); Mazón, Rojas-Drummond y Vélez (2005) y Peón (2004) (cit. en Rojas-Drummond, et al., 2008), las cuales han arrojado resultados similares, y han puesto de manifiesto que los estudiantes mexicanos no poseen los conocimientos y habilidades necesarias para la expresión escrita, ya que no llevan a cabo tareas de planeación, sus textos no siguen una estructura o secuencia lógica, aplican de forma deficiente las convencionalidades del lenguaje, sus escritos no cumplen con una intención comunicativa, suelen realizar copias literales de otros textos y sus producciones carecen de coherencia e integración entre las ideas.

Lo anterior, es completamente opuesto a lo establecido por la SEP en los Estándares de Español y en el perfil de egreso, lo cual indica que no se están logrando los propósitos educativos planteados en el Campo de Lenguaje y Comunicación.

3.2. Evaluaciones internacionales.

En esta sección se exponen los resultados de dos evaluaciones: PISA y TERCE, con la finalidad de conocer la posición que México ocupa respecto a otros países tanto de América Latina, como del mundo.

Para comenzar, es fundamental puntualizar que el *Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA)*, por sus siglas en inglés), es un estudio comparativo y periódico promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el cual participan los países miembros y no miembros de la organización. Su principal propósito es determinar en qué medida los estudiantes de 15 años (que están por concluir o han concluido la educación obligatoria), han adquirido y dominan las competencias necesarias de Matemáticas, Ciencias y Lectura para participar activa y plenamente en la sociedad (OCDE, 2016).

La prueba PISA se aplica cada tres años y en cada ciclo enfatiza un área o competencia diferente. En PISA **2015** participaron 72 países y economías, tales como Alemania, España, Chile, Argentina, Estados Unidos, Israel, Italia, Hong Kong (China), Singapur, Finlandia y por supuesto, México (OCDE, 2016). Aunque se evaluaron las áreas ya mencionadas (Matemáticas, Ciencias y Lectura), en ese año el énfasis estuvo puesto en el área de Ciencias, sin embargo, únicamente serán descritos los resultados en Lectura, por tener relación con la temática de este trabajo.

Para PISA, la competencia lectora es aquella que le permite al individuo comprender, reflexionar e interesarse en textos escritos para lograr metas propias, aprender y participar en la sociedad (OCDE, 2016).

Dado que la media de desempeño en Lectura de la OCDE es de 493 puntos, los resultados evidencian que Singapur obtuvo la media de desempeño más alta (535) de todos los países y economías participantes, seguido por Canadá (527) y Finlandia (526) (OCDE, 2016).

Por su parte, México obtuvo una media de desempeño de 423 puntos, por lo que al comparar sus resultados con los de otros países latinoamericanos, se puede observar que tiene una media de desempeño mayor que Brasil (407) y Perú (398). Sin embargo, se encuentra por debajo

de la media de desempeño de Uruguay (437), Chile (459) y Argentina (475). Asimismo, se aprecia que México, junto con los demás países latinoamericanos, se encuentra por debajo de la media de la OCDE (OCDE, 2016).

En términos de porcentajes, destaca Singapur por tener la mayor cantidad de estudiantes (39.1%) en los niveles más altos de desempeño (5 y 6), y porque la cantidad de estudiantes en los niveles más bajos, es mínima (4.8%). Detrás, se encuentra China Taipéi con un 29.9% de sus estudiantes en los niveles más altos de desempeño (OCDE, 2016).

Sin embargo, México es un país que se encuentra muy por debajo del promedio de la OCDE, ya que sólo un 0.6% de sus estudiantes se encuentra en niveles superiores de desempeño; mientras que un 33.8% se ubican por debajo del nivel 2 (OCDE, 2016). Esto quiere decir que la mayoría de los estudiantes mexicanos no son capaces de realizar con detalle y precisión múltiples inferencias o comparaciones; tampoco son capaces de comprender de forma completa y detallada uno o más textos; no integran la información de varios escritos; no evalúan críticamente textos complejos ni saben distinguir información que no es visible.

Aunque como se puede apreciar, la prueba PISA evalúa la competencia lectora y no la de expresión escrita, es bien sabido que ambos procesos se encuentran estrechamente vinculados; por lo que esta evaluación puede ayudar a tener una idea acerca la situación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en nuestro país en relación con otros países. Lo que evidencian los resultados, es que ni México ni otros países de Latinoamérica han logrado proveer lo necesario en materia de educación para conseguir que sus estudiantes se coloquen en niveles superiores de desempeño en lectura y sean usuarios competentes del lenguaje escrito. Son países de otros continentes los que obtienen los puntajes más destacados.

Finalmente, es necesario hacer referencia al *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)* realizado en el año **2013** por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad (LLECE). Se trata de un estudio cuyo propósito es evaluar la calidad de la educación en términos de los logros de aprendizaje de estudiantes de 3° y 6° de primaria de América Latina y el Caribe (Díaz, 2016).

Las áreas de evaluación del TERCE fueron Matemáticas, Lenguaje (Lectura y Escritura) en tercero y sexto grados, y Ciencias Naturales en sexto grado. Fueron evaluados más de 67 mil estudiantes de los países participantes, entre ellos, Argentina, Chile, Brasil, Colombia, México y Panamá (Díaz, 2016).

La evaluación de escritura de sexto grado consistió en la producción de un texto, es decir, en una tarea comunicativa concreta, susceptible de ser real, con intenciones bien delimitadas, un destinatario sencillo, claro y reconocible y un género textual acorde a la función definida. En concreto, se pidió a los estudiantes que elaboraran una carta de tipo argumentativo (Díaz, 2016).

Con lo anterior se evaluaron tres dimensiones: *discursiva* (género, adecuación al lenguaje, consideración del propósito, capacidad para responder a la tarea comunicativa y orientación a un destinatario), *textual* (estructura del texto, coherencia, cohesión, mantenimiento de la temática, progresión y concordancia) y *convenciones de legibilidad* (segmentación de palabras, ortografía, puntuación, entre otros) (Díaz, 2016).

Los resultados en la dimensión *discursiva* demuestran que Chile es el país con la media de desempeño más alta (3.47), le siguen Costa Rica (3.42), Argentina (3.27) y México (3.08). Y en términos de porcentajes, también es Chile el país con mayor cantidad de estudiantes en el nivel 4 (el más alto), ya que un 68% se ubica ahí (Díaz, 2016).

En cambio, en México hay un 48% de estudiantes en el nivel 4 (el más alto), 24%, en el nivel 3, 16% en el nivel 2 y 12% en el nivel 1 (el más bajo). Esto quiere decir que casi la mitad de los estudiantes mexicanos (48%) al ubicarse en el nivel más alto de desempeño, demuestra la capacidad de elaborar una carta para manifestar y sustentar su opinión, con un tono (registro lingüístico) adecuado (Díaz, 2016).

En la dimensión *textual*, también fue Chile el país que obtuvo la media de desempeño más alta (3.65), seguido por Costa Rica (3.60), Guatemala (3.57), Argentina (3.53) y México (3.52). Esto en porcentajes, significa que Chile tiene a un 74% de sus alumnos en el nivel más alto de desempeño (nivel 4), más que cualquier otro país (Díaz, 2016).

En el caso de México, se aprecia un 65% en el nivel 4, 25% en el nivel 3, 9% en el nivel 2 y sólo 2% en el nivel 1 (el más bajo). Esto significa que la mayor proporción de estudiantes mexicanos (65%) son capaces de producir una carta con un tema central definido que se mantiene a lo largo del texto, y pueden escribir con cohesión y concordancia (Díaz, 2016).

Por último, en cuanto a la dimensión *convenciones de legibilidad*, se observa que los países con medias superiores al promedio regional son Brasil, Chile y Costa Rica con una media de 3.53, seguidos por Uruguay (3.47), Perú (3.45), el estado de Nuevo León (México) (3.43), Argentina (3.34) y Panamá (3.24). Y en esta ocasión, México se ubica por debajo del promedio regional que es de 3.21, ya que obtuvo una media de desempeño de 3.09 (Díaz, 2016).

Traducido a porcentajes, se aprecia que Costa Rica sobresale por tener a un 69% de sus estudiantes en el nivel más alto de desempeño; mientras que en México 49% de los alumnos se ubica en este nivel, 26% en el nivel 3, 9% en el nivel 2 y 16% en el nivel 1 (el más bajo). Lo anterior quiere decir que casi la mitad (49%) de los estudiantes mexicanos son capaces de manejar adecuadamente las convenciones escritas en lo

referente a la ortografía, la segmentación de palabras y la puntuación (uso de punto y seguido, punto final y comas) (Díaz, 2016).

Precisamente, una cuestión relevante es que pese a los esfuerzos llevados a cabo para que los estudiantes aprendan aspectos tales como la ortografía y la puntuación, los resultados del TERCE demuestran que esta es la dimensión en la que México obtuvo un desempeño inferior al promedio regional; lo cual resulta un tanto contradictorio.

Sin duda, el reto para los sistemas educativos es enorme. No sólo se trata de enseñar a descifrar el código de escritura, ni de entrenar a los alumnos como receptores de dictados o como “copistas” que reproducen lo que otros escriben. El verdadero reto consiste en formar a productores y usuarios competentes del lenguaje escrito y en lograr que la escritura deje de ser objeto de evaluación y se transforme en objeto de enseñanza; para ello, es necesario renunciar a las actividades mecánicas, fragmentarias y desprovistas de sentido (Lerner, 2001).

Es necesario plantear propuestas didácticas que complementen, tanto lo que se establece en los Planes de Estudio como lo que se efectúa en las escuelas en torno a la enseñanza y aprendizaje de la escritura; ya que como se ha venido mencionando, hay evidencias de que aún queda mucho por hacer para formar a verdaderos escritores.

Por ello, en el siguiente apartado se expondrá un programa de enseñanza de la lectoescritura, el cual, al no contraponerse a la forma de trabajo que plantea la SEP, puede resultar útil para complementar lo que actualmente se hace en las aulas, y ayudar en alguna medida, a disminuir los vacíos ya descritos.

4. Programa de Enseñanza Inicial de la Lectura y la Escritura (EILE).

El Programa de Enseñanza Inicial de la Lectura y la Escritura (EILE) es la adaptación del Comprehensive Early Literacy Learning (CELL), un programa de capacitación y desarrollo profesional para maestros, útil para la enseñanza de lectura y escritura en preescolar, primaria y secundaria (Hagg, 2011; Swartz, 2001).

El Programa EILE ha mostrado ser efectivo en países como Chile, Honduras y México (donde se ha aplicado desde 1997), ya que puede complementar cualquier plan de estudios, porque al enseñar la lectoescritura también se enseñan contenidos curriculares (Hagg, 2011).

Además, en Estados Unidos por ejemplo, se han realizado diversas investigaciones y evaluaciones tales como el Stanford Achievement Test, el Iowa Test of Basis Skills o el Comprehensive Test of Basic Skills, cuyos resultados favorables demuestran su efectividad, y son resumidos por Swartz (2001) y Hagg (2011) de la siguiente forma: tras la implementación del programa CELL (del cual se deriva EILE) en algunas escuelas, se ha encontrado que los docentes han desarrollado mejores estrategias de enseñanza y que los alumnos de escuelas tanto urbanas como rurales y especiales, han progresado en áreas como lectura y escritura, pero también en otras como matemáticas, y ha disminuido el número de niños enviados a servicios de intervención remedial.

Por lo tanto, EILE es una forma de enseñar a leer y escribir a los niños con actividades significativas que les permiten desarrollar habilidades y convertirse gradualmente en lectores y escritores independientes. Es un programa perfectamente compatible con el Plan de Estudios y con los objetivos de aprendizaje de la lengua que plantea la SEP (Hagg, 2011).

Para lograr su cometido, EILE propone seis estrategias: Lectura en Voz Alta, Lectura Compartida, Lectura Guiada, Lectura Independiente,

Escritura Interactiva y Escritura Independiente; las cuales, no se centran en prácticas de memorización, copia o repetición, sino que son formas innovadoras y significativas de enseñar a leer y escribir, mediante actividades que se pueden implementar en el salón de clases ya sea de forma individual, en pequeños equipos o en grupo, siempre con la mediación de los docentes o facilitadores (Hagg, 2011; Swartz, 2001).

Es importante señalar que EILE no es un método, porque no enumera una serie de pasos rígidos a seguir, sino que propone estrategias y confía en las decisiones de enseñanza de los docentes y en el conocimiento que éstos poseen de sus alumnos. Además, EILE no interfiere con el plan de estudios ni con las formas de trabajo acostumbradas en el salón de clases, sino que las complementa, y al no requerir de materiales adicionales para trabajar, es posible adecuar los que se tienen disponibles (Hagg, 2011).

De igual forma, algo relevante de este programa es su propuesta acerca de no exigir lo mismo de todos los estudiantes, ya que se asume que cada uno aprende cosas diferentes y a ritmos distintos; más bien, se promueve la participación activa de cada niño de acuerdo a su nivel de habilidades. De este modo, los alumnos más adelantados son animados a continuar su rápido desarrollo mientras que aquellos con más dificultades son guiados a lo largo del proceso (Swartz, 2010).

Ahora bien, es necesario aclarar que no se describirán las seis estrategias de EILE, sino únicamente las que fueron empleadas en este trabajo: Lectura en Voz Alta, Lectura Compartida, Lectura Independiente y Escritura Independiente; ésta última, por ser la más utilizada, se abordará con mayor detalle en el siguiente apartado; las otras tres, se describirán de forma sucinta con base en los planteamientos de Hagg (2011) y Swartz (2001).

Lectura en Voz Alta. Es una actividad en la que el docente (o algún otro adulto) lee a los alumnos todo tipo de textos. Tiene los siguientes

propósitos principales: compartir con los niños el placer de la lectura, modelar las conductas de un lector experto (fluidez, entonación, predicciones, inferencias, entre otros), enseñar las estrategias de comprensión de lectura y establecer un punto de partida para diversas actividades de escritura.

Lectura Compartida. En esta estrategia, estudiantes y docente leen juntos los textos que se han escrito con letra grande en cartulinas o rotafolios. Al leer, el docente modela entonación y fluidez, enfatiza las características del tipo textual o algún otro aspecto importante o que ha observado que es difícil para sus alumnos.

Lectura Independiente. Es una actividad que da a los niños la oportunidad de revisar, analizar o disfrutar de forma independiente distintos tipos textuales, mientras practican las habilidades de lectura o análisis de los textos que han adquirido en otros momentos de instrucción.

4.1. Estrategia de Escritura Independiente (EI).

Escribir es una actividad tan compleja, que incluso los escritores más experimentados saben lo desafiante que es elegir, organizar y plasmar las ideas en papel o cualquier otro soporte. Para aprender a escribir se necesita escribir, es decir, se requiere de una práctica sistemática y constante, lo que exige que los docentes brinden oportunidades para que sus alumnos escriban cada vez más en todas las materias escolares (Swartz, 2010).

Sin embargo, y aunque pudiera resultar increíble, los alumnos tienen muy pocas oportunidades de escribir en la escuela. De este modo, el fracaso en la enseñanza de la escritura no se debe a su complejidad, la cual puede superarse si hay trabajo, reflexión y abundancia de oportunidades para ensayar escrituras. El verdadero obstáculo para la enseñanza del lenguaje escrito es la ausencia de lectura y la falta de motivación para la escritura, es decir, la falta de enseñanza sistemática

sustituida por tareas mecánicas, repetitivas y carentes de significado tanto para los estudiantes como para el docente (UNICEF, 2007).

Aunado a esto, es bien sabido que en la escuela la interacción entre docente y estudiantes es asimétrica, es decir, la autoridad y responsabilidad recae únicamente en el docente, por lo que es él (o ella) quien elige qué y cómo escribir en la clase, y por su parte, los niños están obligados a escribir bien (rápido, bonito, limpio y sin errores de ortografía) y no tienen derecho a revisar y corregir su texto porque el encargado de hacerlo es el maestro; entonces, ¿cómo se pretende que los alumnos lleguen a convertirse en lectores y escritores independientes? Es necesario buscar alternativas didácticas en las que docente y alumnos compartan responsabilidades (Lerner, 2001).

Por ello, la estrategia de Escritura Independiente (EI), la cual pertenece al Programa EILE que ya fue descrito anteriormente, es presentada en esta sección como una propuesta innovadora para enseñar a escribir en un ambiente compartido entre estudiantes y docente, y como una forma de revalorizar el rol de los niños en el aula, ya que se les reconoce como productores de textos.

La EI puede ser considerada como una oportunidad para que los niños pongan en práctica todo lo que han aprendido sobre la escritura. Se trata de una actividad en la que los alumnos escriben por sí solos, pero el docente se encarga de observarlos y apoyarlos para superar las dificultades que pudieran surgir, aunque el nivel de responsabilidad sobre el propio proceso de aprendizaje, es mayor para los alumnos (Swartz, 2010; Villalón, Förster, Cox, Rojas-Barahona, Valencia y Volante, 2011).

Con esta estrategia se pretende que los niños vayan adquiriendo las habilidades necesarias para que poco a poco, su escritura sea convencionalmente correcta. En las actividades de EI los alumnos toman la responsabilidad de escribir con propósitos auténticos, para diferentes

audiencias, sobre temas de su interés y utilizando una variedad de estilos; mientras que el docente o facilitador participa de forma activa en el proceso monitoreando la escritura de los niños para darles retroalimentación constructiva y conversar individualmente con ellos (Swartz, 2010).

Puesto que enseñar a escribir es enseñar a pensar y a comunicar, la EI no es copiar de un pizarrón, llenar espacios en blanco, responder preguntas o resumir; porque aunque puede haber algún valor didáctico en este tipo de actividades, éstas no involucran una transformación de la información y el conocimiento, como ocurre en la EI (Swartz, 2010).

Función y propósitos de la Escritura Independiente.

La EI es un periodo de tiempo en el que los estudiantes pueden extender sus habilidades para transmitir ideas, sentimientos e información de forma clara y concisa; por lo tanto, es vital que los docentes permitan que los alumnos escriban no sólo sobre temas curriculares, sino también sobre asuntos de interés para ellos, de esta forma aumentará su compromiso y motivación (Hagg, 2011; Swartz, 2010).

Como ya se había mencionado, la EI tiene el propósito de que los niños practiquen lo que saben, asuman riesgos, se equivoquen y descubran nuevas posibilidades de escritura, pero también para que desarrollen su conocimiento sobre la gramática, la ortografía y la puntuación al comunicar un mensaje a diferentes audiencias (Swartz, 2010).

Otro propósito que tiene la EI es la exploración de conexiones entre la información nueva y los conocimientos previos, la fluidez y el establecimiento del hábito de la escritura. De este modo, cuando los alumnos escriben acerca de información e ideas nuevas, las aprenden y entienden mucho mejor; o en otras palabras, al escribir, los niños transforman su conocimiento (Swartz, 2010).

Rol del docente o facilitador.

Autores como Flórez, et al (2006), afirman que en el aprendizaje y enseñanza de la escritura es fundamental el conocimiento y sentido que los docentes le otorgan a las actividades escritas; por ende, es necesario que los docentes conciban a la escritura como una realidad cotidiana, de manera que tengan la sensibilidad y habilidad suficiente para ayudar a sus aprendices en este proceso.

Por ejemplo, frecuentemente se observa que los docentes se conforman con ejercicios no comunicativos de escritura tales como planas o dictados, pero éstos no promueven el interés y motivación de los estudiantes (Frank, Rinvolucrí y Martínez, 2012). Por el contrario, es importante que el docente establezca una rutina diaria de EI, que fomente la escritura como una práctica útil e interesante, y que formule objetivos claros y cercanos para los niños en cada una de las actividades, a fin de garantizar la participación activa de éstos y fomentarles el aprendizaje significativo (Swartz, 2010).

Es vital que el docente considere su actitud hacia la escritura y luego indague sobre los gustos y preferencias de sus alumnos para tomar en cuenta ambos aspectos al momento de planear sus clases, “no hacerlo es como ser un arquitecto a quien no le importa dónde colocar los cimientos de una casa” (Frank, et al., 2012, p. 15).

De igual forma, es esencial que durante la EI, el docente o facilitador converse con cada alumno sobre su escritura, para lo cual es necesaria una actitud de escucha respetuosa para responder a las necesidades y comentarios del alumno. El docente no debe juzgar las ideas de los niños, sino dar sugerencias para una mejor expresión escrita, ya que la finalidad de las conversaciones es reducir las confusiones e incrementar el deseo de escribir más (Akkaya, 2014; Swartz, 2010).

Además de estas conversaciones, el maestro debe realizar evaluaciones, ya sea informales mediante registros anecdóticos o formales a través de rúbricas o listas de cotejo.

Para la evaluación mediante registros anecdóticos, el docente debe monitorear la conducta general de los estudiantes y anotar esta información describiendo actitudes, necesidades, progresos, habilidades, fortalezas o cualquier otra cosa que parezca significativa. La finalidad de las notas anecdóticas es que éstas sirvan para hablar y reflexionar con los alumnos, padres de familia y otros maestros o autoridades escolares, y para saber qué enseñar en clases posteriores (Swartz, 2010).

Por otro lado, las rúbricas permiten describir el grado en el que los estudiantes están llevando a cabo un proceso o un producto, y las listas de cotejo o verificación ayudan a estimar la presencia o ausencia de alguna conducta o habilidad.

Finalmente, tal como señalan Taylor, Pearson, Clark y Walpole (2000; cit. en Reimers y Jacobs, 2008), los docentes o facilitadores tienen las siguientes responsabilidades: dar respuesta directa e inmediata a las dificultades experimentadas por los estudiantes, promover discusiones participativas sobre los textos leídos o escritos por los alumnos, y establecer expectativas elevadas sobre el desempeño y habilidades de los niños.

Procedimiento para la Escritura Independiente.

Para implementar la EI en el aula, es preciso tener en cuenta las siguientes etapas, así como sus respectivas actividades (Swartz, 2010).

Antes

- Elegir un tema, el cual puede surgir de una actividad curricular, de una “necesidad” (cartas, recados, avisos), de eventos particulares o de un texto leído para los estudiantes.

- Establecer claramente el objetivo tanto de la tarea, como del tipo de texto que se creará.
- Preparar los materiales para la escritura (hojas, cartulinas, lápices, colores, crayolas y otros).
- Realizar una discusión con los niños acerca del propósito del texto y la audiencia a la que será dirigido.
- Establecer la duración de la actividad, así como las reglas de trabajo y uso de los materiales.
- Proponer algunas ideas de escritura y ayudar a los alumnos a aterrizarlas y completarlas.

Durante

- Observar el desempeño de los alumnos, es decir, poner atención a qué están escribiendo, cómo lo hacen, si están aplicando algo nuevo o si necesitan ayuda.
- Caminar entre ellos y detenerse con los que sea necesario para ayudarles a aterrizar el tema sobre el que escriben, para responder dudas que pudieran surgir o para animarles a continuar.
- Mencionar en voz alta el objetivo de lo que están escribiendo.
- Tener presentes las necesidades de cada alumno.
- Discutir con algunos niños sobre lo que están escribiendo y hacer comentarios al respecto.
- Registrar las dificultades que surgieron, los logros de algunos niños y las correcciones que se realizaron.
- Retroalimentar el trabajo de algunos niños a la vez.
- Referir a los alumnos a los recursos del salón: escrituras anteriores, palabras, letras o cualquier elemento que pudiera ayudarlos a escribir.

Después

- Determinar qué se hará con los escritos. Si son cartas hay que decidir si se enviarán o si son letreros o carteles, dónde se pegarán.

- Decidir si se revisará, editará o publicará el texto.
- Discutir con los niños si se cumplió el objetivo de lo escrito.
- Verificar si el material y el tiempo fueron suficientes.
- Brindar oportunidades para que algunos niños compartan lo que escribieron o para que revisen sus trabajos entre ellos, poniendo atención sólo a algo en específico, por ejemplo, el uso de ideas propias y originales. Compartir lo escrito con el grupo se hace con la finalidad de que surjan nuevas ideas y comentarios para seguir escribiendo sobre el tema en otra ocasión.

A manera de cierre, es preciso recalcar que enseñar a leer y escribir va más allá de la mera alfabetización; se trata de un gran reto en el que aún queda mucho por hacer. Y aunque no se exime a la escuela o a los docentes de la enorme responsabilidad que tienen en la gestión de aprendizajes, no se trata de buscar culpables por el bajo desempeño en expresión escrita, ni tampoco se trata de encontrar una respuesta mágica; más bien, es necesario comprender la complejidad de esta problemática y tomar conciencia acerca de que la solución compete a autoridades, agentes educativos, profesionales interesados en la materia, alumnos, padres de familia y sociedad en general (INEE, 2016).

Dichos actores involucrados deben (debemos) buscar y gestionar el cambio, para que, en este caso, la escritura deje de concebirse únicamente como la capacidad de trazar letras y palabras, y sea considerada como una poderosa forma de comunicación en la que se ponen en juego habilidades como la imaginación, creatividad y producción de significados.

Pero no sólo eso, un cambio en la didáctica de la escritura implicaría además, diseñar y adoptar prácticas y estrategias significativas, motivantes e interesantes, tales como la Escritura Independiente o la Escritura Creativa, las cuales en este documento se proponen como formas efectivas (e incluso divertidas) que pueden conjugarse para lograr que los alumnos aprendan a escribir, y al escribir, aprendan.

CAPÍTULO 4. MÉTODO.

...para que la escritura constituya una herramienta intelectual, es requisito que en la escuela existan prácticas sistemáticas que promuevan el intercambio de textos que correspondan a situaciones comunicativas formales y complejas.

(Alvarado, 2003).

Antes de ahondar en el método propiamente dicho, se harán algunas precisiones acerca de la forma de trabajo. En primer lugar, cabe recalcar que se optó por la modalidad de *Taller*, ya que ésta permite hacer una integración entre teoría y práctica, y posibilita que el docente o facilitador y los estudiantes desafíen en conjunto problemáticas específicas. De igual forma, el Taller contribuye a que los niños se motiven a dar aportaciones creativas y críticas, partiendo de su realidad y transformándola, al mismo tiempo que ellos se ven transformados (Maya, 2007).

En segundo lugar, se tomó la decisión de emplear el método de *Aprendizaje Basado en Proyectos*, porque aunque no se trata de una alternativa nueva, ésta ha demostrado tener efectos positivos en la motivación de los educandos, porque estimula su participación, el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades de expresión escrita (Camps y Ribas, 2000). Además, los proyectos resultan divertidos para los niños porque los ven como un reto y porque a través de ellos pueden desempeñar un papel más activo (Rojas-Drummond, et al., 2008).

En tercer lugar, se optó por la elaboración de una *revista*, ya que se considera como una oportunidad para que los estudiantes conozcan y produzcan diversos tipos de textos con distintos propósitos comunicativos y dirigidos a una audiencia en particular, pero de una forma divertida y creativa.

Finalmente, es vital aclarar que aunque el eje rector de este trabajo es la *Escritura Independiente*, las revistas se elaboraron en equipos integrados por cinco o seis niños; sin embargo, esto no significa que hayan escrito juntos cada sección de la revista, sino que cada estudiante tuvo la oportunidad de escribir de forma individual una sección, que luego fue integrada al producto grupal (la revista).

De este modo, los objetivos planteados en este trabajo son:

Objetivo general

Promover habilidades de Escritura Creativa para ayudar a estudiantes de sexto de primaria a producir de forma independiente diferentes tipos de textos.

Objetivos específicos

Se pretende que los estudiantes sean capaces de:

- Producir de forma independiente textos con una gran cantidad de ideas.
- Escribir ideas inusuales o ficticias, es decir, que vayan más allá de lo evidente o convencional.
- Utilizar recursos lingüísticos o visuales para enriquecer o embellecer una idea.
- Redactar textos que cumplan su función comunicativa y evidencien la consideración del tipo textual y los lectores potenciales.
- Emplear el lenguaje de modo lúdico para generar humor o diversión.

Naturaleza de la investigación

El presente trabajo se realizó a través de un abordaje mixto, es decir, tanto cuantitativo como cualitativo, el cual fue sensible a las características de los participantes y a las condiciones del escenario.

Participantes

Un grupo de sexto grado de primaria conformado por 30 estudiantes (17 niñas y 13 niños) de entre 11 y 12 años de edad, los cuales en su mayoría, son de nivel socioeconómico bajo y habitan en las colonias aledañas a la escuela. Se trata de una muestra seleccionada por conveniencia.

Escenario

El Taller tuvo lugar en una escuela primaria pública ubicada al sur de la Ciudad de México.

Debido a que las actividades se realizaron dentro de un salón de clases, es relevante mencionar que en esta escuela los salones tienen una dimensión aproximada de 5m x 5m, y cuentan con condiciones óptimas de iluminación, aunque se ven expuestos a los ruidos de las calles aledañas. Cada salón cuenta con un escritorio y pizarrón blanco al frente, y cada alumno tiene su propio pupitre, por lo que su acomodo es en filas.

Temporalidad

El taller tuvo una duración de 14 sesiones de una hora cada una. Se impartió una sesión por semana, en cada una de las cuales se trabajó con una sección determinada de la revista. Sin embargo, el número de sesiones destinadas para cada sección varió según las necesidades de los estudiantes y el tipo textual del que se tratara, ya que sobre todo, los primeros textos requerían más tiempo para su realización por ser más extensos o complejos.

Es necesario mencionar que la duración del taller estuvo determinada en función de las facilidades otorgadas por las autoridades educativas del plantel y por las condiciones de trabajo predominantes en el grupo, ya que se trató de un grado en el que hay una gran carga académica debido al próximo ingreso a la secundaria.

Instrumentos y recursos

A continuación se enlistan y describen los instrumentos y recursos que fueron utilizados en el Taller, los cuales fueron diseñados exprofeso por la autora de este trabajo y validados por expertos para determinar su pertinencia y adecuación.

➤ **Cuestionario de conocimientos sobre una revista, concepción y disposición hacia la escritura (evaluación inicial).**

Como su nombre lo dice, este instrumento tiene como propósito conocer la concepción y disposición (gusto e interés) que tienen los estudiantes hacia la escritura, ya que de esto dependerá su desempeño en el taller y el tipo de actividades que deberán implementarse. Asimismo, pretende identificar qué saben los niños acerca de la función de una revista, los tipos de revistas que existen o que conocen y las secciones que las componen.

Dicho cuestionario está compuesto por cinco preguntas abiertas, cuya resolución requiere de un tiempo aproximado de 15 minutos (*ver Anexo 1*). La información que se obtiene a partir de él, es cualitativa.

➤ **Cuestionario de conocimientos y disposición hacia la escritura (evaluación final).**

Este cuestionario tiene como finalidad indagar tanto en los conocimientos de los estudiantes acerca de la escritura (qué es y qué aspectos se deben considerar en ella), como en su disposición (gusto e interés) hacia las actividades de expresión escrita.

Cabe recalcar que este cuestionario contiene dos reactivos iguales a los de la evaluación inicial, ya que la finalidad es hacer una comparación e identificar cambios tras la implementación del taller.

Este instrumento está conformado por seis preguntas abiertas, cuya resolución requiere de un tiempo aproximado de 15 minutos (ver *Anexo 2*). Los datos que arroja son de tipo cualitativo.

➤ **Cuestionario de satisfacción después del taller.**

Se trata de un cuestionario tipo Likert que se elaboró para ser aplicado al finalizar el taller; está conformado por siete reactivos (afirmaciones), los cuales se miden a través de una escala de cuatro niveles (Bastante, Mucho, Poco y Nada), así como por algunas preguntas abiertas que permiten a los niños ampliar sus respuestas. Por lo tanto, este instrumento arroja información tanto cuantitativa como cualitativa.

Para su resolución se requiere de un tiempo aproximado de 15 minutos (ver *Anexo 3*). Este cuestionario tiene como propósito evaluar el Taller a partir de conocer la opinión de los estudiantes respecto a su satisfacción con las actividades y el nivel en el que consideran haber adquirido alguna habilidad de escritura.

Tanto este cuestionario como los anteriores, fueron elaborados en función de los objetivos del taller.

➤ **Rúbrica para evaluar una escritura creativa.**

Esta rúbrica permite evaluar una producción escrita y determinar si ésta es creativa; o en otras palabras, permite valorar el nivel en el que los estudiantes han desarrollado habilidades para escribir de forma creativa.

Esta herramienta está conformada por cinco criterios de evaluación, que corresponden a los rasgos de un producto creativo: *fluidez, originalidad/ imaginación, elaboración, utilidad y humor* (Aguirre, Alonso y Vitoria, 2007; Dabdoud, 2003; Esquivias, 1997; Guilford y Strom, 1978; Sawyer, 2012; Torrance, 1988; Valqui, 2009), los cuales se describen como sigue.

1. *Fluidez*. Se refiere a la capacidad de producir un gran número de ideas, en este caso, ideas escritas; por lo tanto, esta característica puede ser valorada más fácilmente en textos expositivos y narrativos, los cuales, por su naturaleza, tienden a ser amplios.

2. *Originalidad/ Imaginación*. Entendida como la capacidad de producir ideas únicas, inusuales o ficticias. Si bien es un rasgo que puede estar presente en cualquier escrito, es posible observarlo con mayor facilidad en textos narrativos y descriptivos.

3. *Elaboración*. Es la capacidad de desarrollar, embellecer o completar una idea. En el caso de una escritura, se tomará en cuenta el número de frases, palabras, ilustraciones llamativas o detalles que ayuden a enriquecerla. Puede identificarse en cualquier tipo de texto.

4. *Utilidad*. Tiene que ver con la capacidad de producir ideas valiosas para resolver determinado problema o situación. La utilidad de un texto se valorará por el grado en que éste cumple su función comunicativa y por la presencia o ausencia de detalles que revelen la consideración del tipo textual y la audiencia.

5. *Humor*. Entendida como la capacidad de jugar con el lenguaje para generar diversión; se evaluará mediante la cantidad de ideas que revelen un uso lúdico (divertido, chistoso o absurdo) de la escritura. Estará presente, en mayor medida, en textos narrativos o en aquellos cuya finalidad es divertir o entretener al lector.

Tales criterios se miden en función de cuatro niveles de desempeño (Excelente, Satisfactorio, Puede mejorar e Inadecuado), los cuales tienen una puntuación asignada; por lo tanto, esta herramienta arroja información tanto cualitativa como cuantitativa acerca del desarrollo de habilidades de escritura creativa de los estudiantes (ver *Anexo 4* para consultar la rúbrica completa).

Para asegurar la pertinencia y adecuación de dicha rúbrica, se llevó a cabo una validación de contenido a través del método de jueceo con docentes de la Facultad de Psicología que poseen una experiencia afín a la temática de este trabajo. Los jueces evaluaron de manera conceptual la herramienta y dieron sugerencias para su mejora, por lo que de 11 reactivos iniciales, se tomó la decisión de conservar sólo 5 (aquellos que mejor reflejaban las características de un producto creativo) y se modificaron aspectos tales como la redacción de algunos reactivos y los indicadores numéricos utilizados.

Por último, cabe recalcar que esta rúbrica fue diseñada para evaluar textos producidos por estudiantes que cursan sexto grado de primaria, ya que se asume que éstos han trabajado extensamente con la escritura a lo largo de su formación. Por lo tanto, es preciso tener en cuenta que las medidas de valoración que en ella se establecen, no son universales, sino que están ajustadas a la población participante y a las habilidades que hubieran podido desarrollar por su intervención en el taller.

➤ **Página web: Escritura Creativa.**

Como es bien sabido, en la época actual las nuevas tecnologías juegan un papel importante en ámbitos como la comunicación y el intercambio de información y conocimientos. Por esta razón, se diseñó una página web con el propósito de alojar en ella las revistas de los niños, de manera que fuera posible publicarlas y difundirlas entre la comunidad escolar. Además, mediante la página web es posible aumentar la perdurabilidad de los trabajos de los niños.

Dicha página se encuentra disponible en el siguiente vínculo: <http://miriamchavez20.wix.com/escrituracreativa> y también en el *Anexo 6* de este documento, donde se pueden consultar algunas vistas del recurso.

Material

Aunque éstos variaron dependiendo de las actividades realizadas en cada una de las sesiones, en general se emplearon rotafolios blancos (pliegos de papel bond), hojas blancas y recicladas, plumones, señalizador de texto y revistas.

Procedimiento

En este Taller de Escritura Creativa los estudiantes participaron en un proyecto que consistió en la elaboración de una revista sobre el cuidado de la salud; para la cual, los niños escribieron el contenido a través de sus propios artículos de contenido, entrevistas, recetas de cocina, anuncios publicitarios, horóscopos, historias absurdas, consejos de salud, chistes y adivinanzas.

Descripción del Taller

Este Taller estuvo conformado por tres fases: a) Introducción y evaluación inicial, b) Taller y evaluación continua, c) Cierre y evaluación final; las cuales serán descritas como sigue.

a) Introducción y evaluación inicial.

En esta primera fase se llevaron a cabo actividades tales como la presentación entre participantes y facilitadora, la explicitación de los objetivos del taller y la formulación de acuerdos de trabajo (dinámica, horarios y actividades), con la finalidad de introducir y preparar a los estudiantes para el proyecto de escritura.

Por su parte, la evaluación inicial tuvo como propósito conocer las concepciones y disposición de los niños hacia la escritura. Para llevarla a cabo se empleó el *Cuestionario de conocimientos sobre una revista, concepción y disposición hacia la escritura (evaluación inicial)* (ver Anexo 1).

b) Taller y evaluación continua.

Aunque las sesiones que conformaron este taller tuvieron sus particularidades debido a los temas y tipos textuales abordados en ellas, a continuación se muestra la estructura general de éstas:

Actividad (es)	Objetivo (s)
Introducción <ul style="list-style-type: none"> ○ Resumen retroactivo y proactivo 	Establecer una conexión con la sesión anterior y preparar cognitiva y afectivamente a los estudiantes para las actividades del día.
Lluvia de ideas	Identificar los conocimientos previos de los niños en lo referente al tipo de texto que se abordará en la sesión.
Lectura en Voz Alta/ Lectura Compartida/ Lectura Independiente	Explorar algunos modelos de escritura para identificar el tipo de texto, sus características y formato, y así brindar a los estudiantes un ejemplo de la escritura que deberán realizar enseguida.
Discusión	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los aspectos más importantes del tipo textual revisado y comparar con lo que se dijo en la fase de exploración de conocimientos previos. - Dar ideas de escritura o ayudar a los niños a aterrizar las suyas.
Consigna de Escritura Creativa	Proporcionar a los estudiantes algún recurso, herramienta o estrategia que estimule su imaginación y promueva el uso de la creatividad en la escritura.
Escritura Independiente	Promover el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de expresión escrita y creatividad. Es el momento en el que los niños ponen en marcha lo que han aprendido sobre escritura y tipos de texto.

<p>Cierre de sesión.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Lectura para compartir algunas escrituras. ○ Recapitulación 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y dignificar el trabajo de los estudiantes, al tiempo que se detectan aciertos y puntos perfectibles en sus escrituras. - Transformar el aula en una comunidad de lectores y escritores. - Retomar los aspectos más relevantes de la sesión.
---	--

Es importante recalcar que la decisión de utilizar estas estrategias y herramientas, está basada en una revisión bibliográfica acerca de las experiencias de éxito en la enseñanza de la lectoescritura, por lo que su utilidad y pertinencia ya han sido probadas en otros contextos educativos (Hagg, 2011; Swartz, 2010).

Para una revisión detallada de la estructura de las sesiones, ir al *Anexo 5*.

Dado que la evaluación del proceso de escritura es de suma importancia, ya que permite que el docente o facilitador retroalimente y busque un avance en el trabajo de sus alumnos (Rojas-Drummond, et al., 2008), la evaluación continua en este taller tuvo como propósito conocer cómo estaba ocurriendo el proceso de construcción de la escritura por parte de los niños para mejorarlo constantemente. Dicha evaluación se llevó a cabo de tres formas:

- Mientras los estudiantes escribían, la facilitadora se detenía con algunos de ellos para retroalimentarles y resolver sus dudas acerca de lo que era o no creativo, acerca de las características o elementos del tipo textual, o sobre el manejo del lenguaje, la ortografía y la puntuación.

- Al finalizar cada sesión y antes de entregar sus escrituras, los niños las revisaban (de forma individual, grupal o entre pares) para verificar el cumplimiento del propósito de la escritura o que ésta fuera clara y completa.

- Los textos de los niños fueron recolectados para que la facilitadora pudiera valorarlos de forma continua, analizar sus avances y dar recomendaciones precisas para mejorarlos.

c) Cierre y evaluación final.

El cierre del taller consistió en la publicación y difusión de las revistas elaboradas por los estudiantes; para esto, además de presentarlas en el grupo, los niños y la facilitadora recorrieron diferentes salones de la escuela para mostrar su trabajo e invitar a la comunidad escolar a visitar la página web donde se alojaban sus revistas; asimismo, los estudiantes colocaron carteles en toda la escuela para difundir su trabajo.

La evaluación final tuvo como propósito verificar en qué medida el taller cumplió con el objetivo de que los estudiantes aprendieran a emplear ideas creativas en la escritura de una variedad de textos. Para ello, se recurrió a las escrituras que los niños elaboraron para sus revistas, las cuales funcionaron como evidencias del desarrollo de habilidades creativas. Dichas escrituras se analizaron tanto cualitativa como cuantitativamente mediante la Rúbrica antes descrita (ver *Anexo 4*).

De igual forma, la evaluación final se hizo para indagar si después del taller, se modificaron las concepciones y disposición de los estudiantes acerca de la escritura y para conocer el grado de satisfacción de los niños con las actividades realizadas.

Para lograr lo anterior, se utilizaron dos instrumentos: el *Cuestionario de conocimientos y disposición hacia la escritura* (Ver *Anexo 2*), el cual contiene dos reactivos iguales a los del cuestionario de evaluación inicial (Ver *Anexo 1*), y el *Cuestionario de satisfacción después del taller* (Ver *Anexo 3*). El análisis de la información arrojada por ambos cuestionarios se presenta en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS.

“La escritura es una herramienta eficaz para el ser humano en cuanto a la posibilidad de expresar su interioridad, de desarrollar la creatividad, de comunicarse de diferentes maneras y con diversas personas...”

(Flotts, Manzi, Lobato, Durán, Díaz y Abarzúa, 2016, p. 11).

En este capítulo se presentan evidencias que ayudan a comprobar en qué medida el Taller antes descrito cumplió con el objetivo de promover habilidades de Escritura Creativa con estudiantes de sexto de primaria. Y para lograrlo, se verifica el cumplimiento de cada uno de los objetivos específicos del Taller, los cuales son equiparables a los rasgos o dimensiones de un producto creativo.

Pero antes de entrar en materia, es necesario hacer algunas precisiones sobre las escrituras de los estudiantes y la forma de evaluarlas.

En primer lugar, y como ya se había mencionado, el proyecto de escritura en el que participaron los niños, consistió en la elaboración (por equipos) de una revista. Y dado que el grupo se dividió en cinco equipos de seis integrantes, en total se obtuvieron cinco revistas; las cuales contienen las siguientes secciones:

- ✓ Artículos de contenido (artículos informativos) (6).
- ✓ Entrevistas (1 o 2).
- ✓ Recetas de cocina (6).
- ✓ Consejos de salud (6).
- ✓ Anuncios publicitarios (6).
- ✓ Historias absurdas (6).
- ✓ Horóscopos (1).
- ✓ Chistes, adivinanzas y trabalenguas (6).

De las secciones anteriores, sólo las entrevistas y los horóscopos fueron elaborados en equipo, ya que las demás se escribieron de manera individual. En este sentido, los números entre paréntesis hacen referencia a la cantidad aproximada de escrituras por sección, es decir, en cada revista debe haber seis artículos de contenido, una o dos entrevistas, seis recetas de cocina, etc.

En segundo lugar, cabe señalar que de aquí en adelante, se hará referencia a las revistas por el nombre que los estudiantes les dieron. Dichos nombres son:

1. La salud es divertida.
2. Arte y salud en casa.
3. La estrella de la salud.
4. Di sí a la salud.
5. Salud en casa.

La evaluación de tales revistas, se realizó con ayuda de la rúbrica diseñada para esta finalidad (ver *Anexo 4*). Sin embargo, es vital precisar que fueron evaluadas con la rúbrica aquellas secciones de la revista que mejor reflejaban alguna de las dimensiones o características de un producto creativo. Enseguida se explica qué tipo de texto (sección de la revista) se utilizó para evaluar cada una de las dimensiones.

Tabla 2. Secciones empleadas en la evaluación a través de una rúbrica.

Dimensión	Sección utilizada para evaluar
Fluidez	Artículos de contenido (texto expositivo).
Originalidad/ Imaginación	Historias absurdas (texto narrativo).
Elaboración	Anuncios publicitarios (texto persuasivo).
Utilidad	Recetas de cocina (texto instructivo).
Humor	Chistes, adivinanzas y trabalenguas (texto narrativo).

Por último, cabe mencionar que debido a que en cada revista hay varias escrituras por sección, se tomó la decisión de promediar las puntuaciones. Por ejemplo, para evaluar la Fluidez de la revista “La salud es divertida” se sumaron las puntuaciones de todos sus artículos de contenido y el resultado se dividió entre el número de artículos.

Dicho lo anterior, y recordando que el objetivo general de este trabajo era promover habilidades de Escritura Creativa para ayudar a estudiantes de sexto de primaria a producir de forma independiente diferentes tipos textuales, a continuación, se plantearán los objetivos específicos, la forma como se midieron y los resultados que se obtuvieron, primero de manera cuantitativa y después cualitativa.

1. Evaluación de las escrituras de los estudiantes.

- **Objetivo específico 1: Producir de forma independiente textos con una gran cantidad de ideas (Fluidez).**

Este objetivo hace referencia a la habilidad para escribir múltiples ideas, las cuales deben estar relacionadas entre sí y en torno al tema central para dar coherencia y claridad al texto.

Dicho objetivo es equiparable a la dimensión Fluidez, la cual es una de las características de un producto creativo. Cabe recordar que esta dimensión es más fácilmente observable en textos expositivos y narrativos, los cuales, suelen ser amplios; por tal motivo, para evaluar la Fluidez de las escrituras de los niños se emplearon los artículos de contenido.

La siguiente tabla muestra las puntuaciones promedio que obtuvo cada revista en esta dimensión, y entre paréntesis aparece el nivel de desempeño al que equivale cada puntuación.

Tabla 3. Puntuaciones obtenidas en la dimensión Fluidez evaluada con la sección de artículos de contenido.

Nombre de la revista	Puntuación obtenida
La salud es divertida.	3 (satisfactorio)
Arte y salud en casa.	3 (satisfactorio)
La estrella de la salud.	3 (satisfactorio)
Di sí a la salud.	2 (puede mejorar)
Salud en casa.	4 (excelente)

Como se puede apreciar, sólo una de las cinco revistas obtuvo una puntuación de 4 en la categoría o dimensión Fluidez, lo que significa que sus producciones son muy extensas y contienen ideas que se vinculan correctamente entre sí y en torno al tema central. Por otra parte, tres de las revistas obtuvieron una puntuación equivalente a un nivel de desempeño satisfactorio, y sólo una tuvo una puntuación correspondiente a un desempeño que puede mejorar.

A continuación se muestran tres escrituras que ejemplifican las puntuaciones obtenidas en esta dimensión. Al respecto, es necesario aclarar que en tales escrituras, estarán señaladas (con llaves, números, subrayado y flechas) las ideas o elementos característicos de la dimensión.

Excelente (4 puntos): El escrito es muy extenso, es decir, presenta una gran cantidad de ideas (de 9 a 11), las cuales están vinculadas correctamente entre sí y en torno al tema o idea central.

Por: [REDACTED]

LA MANZANA Y SUS BENEFICIOS

1. La manzana es una de las frutas más completas. Gran parte de ella es agua, pero también aporta azúcares como la fructosa y otros de rápida asimilación en nuestro cuerpo, la vitamina E o tocoferol y una pequeña parte de vitamina C. Aporta fibra y minerales.
2. Algunos de sus beneficios pueden ser:
 - 3. La manzana son "amigas del corazón", ayudan en el control del colesterol, previene enfermedades como el cáncer.
 - 4. Comer una manzana ayuda a limpiar la boca, y a la producción de saliva, reduce los niveles de bacterias, se disminuye el riesgo de caries, y ayuda a tener dientes más blancos y saludables.
5. Contribuye a bajar de peso. La cáscara de la manzana contiene ácido ursólico, que disminuye la tendencia a la obesidad al estimular a que el cuerpo quemé calorías y aumente masa muscular.
6. Baja el colesterol glucosa. La manzana disminuye el colesterol malo, gracias a su contenido en un tipo de fibra llamada Pectina. También reducen los niveles de glucosa en nuestra sangre.
7. ¡Come manzana te ayudara en tu salud!
8. ¡Le ayudara a tu sangre a que este más roja!
9. ¡Le ayudara a tu corazón!




5

Satisfactorio (3 puntos): Escrito bastante extenso, presenta una cantidad suficiente de ideas (de 6 a 8). Dichas ideas están medianamente vinculadas entre sí y en torno al tema central.

Vitamina C

1 La vitamina C, es un nutriente esencial, en particular para los mamíferos. La presencia de esta vitamina es requerida para un cierto número de reacciones metabólicas en todos los animales y plantas; es creada internamente

2 por casi todos los organismos, siendo los humanos una notable excepción.

3 Se ha afirmado que consumir dietas ricas en ácido ascórbico de fuentes naturales como frutas y vegetales, son más saludables y tienen menor mortalidad, y menor número de enfermedades crónicas

4 La vitamina C es muy rica en nutrientes, la encuentras en casi todas las frutas y verduras que comes diariamente como ensaladas, jugos, licuados, etc.

5

6

VITAMINA C

Puede mejorar (2 puntos): El escrito es poco extenso, es decir, posee una cantidad moderada de ideas (de 3 a 5), y éstas se encuentran algo vinculadas entre sí y con el tema central.

La vitamina C

1 La vitamina C es una vitamina que actúa como antioxidante y protege las mucosas y además ayuda mucho al crecimiento corporal.

2 También ha sido usada como medicamento contra la gripa, esta vitamina se encuentra en la naranja y es más recomendable para niños y para las personas mayores.

3

4

5 Para mantenerse sano también es necesario hacer ejercicio y comer otras frutas y verduras, como la manzana, la pera, la jícama, el plátano, etc.

Objetivo específico 2: Escribir ideas inusuales o ficticias, es decir, que vayan más allá de lo evidente o convencional (Originalidad/Imaginación).

Este objetivo tiene que ver con la habilidad para escribir ideas que además de ser propias (originales), vayan más allá de lo usual o convencional y muestren un juego entre realidad y ficción.

Para evaluar el desarrollo de esta habilidad, se emplearon las historias absurdas escritas por los niños. Las puntuaciones que obtuvo cada revista son las siguientes:

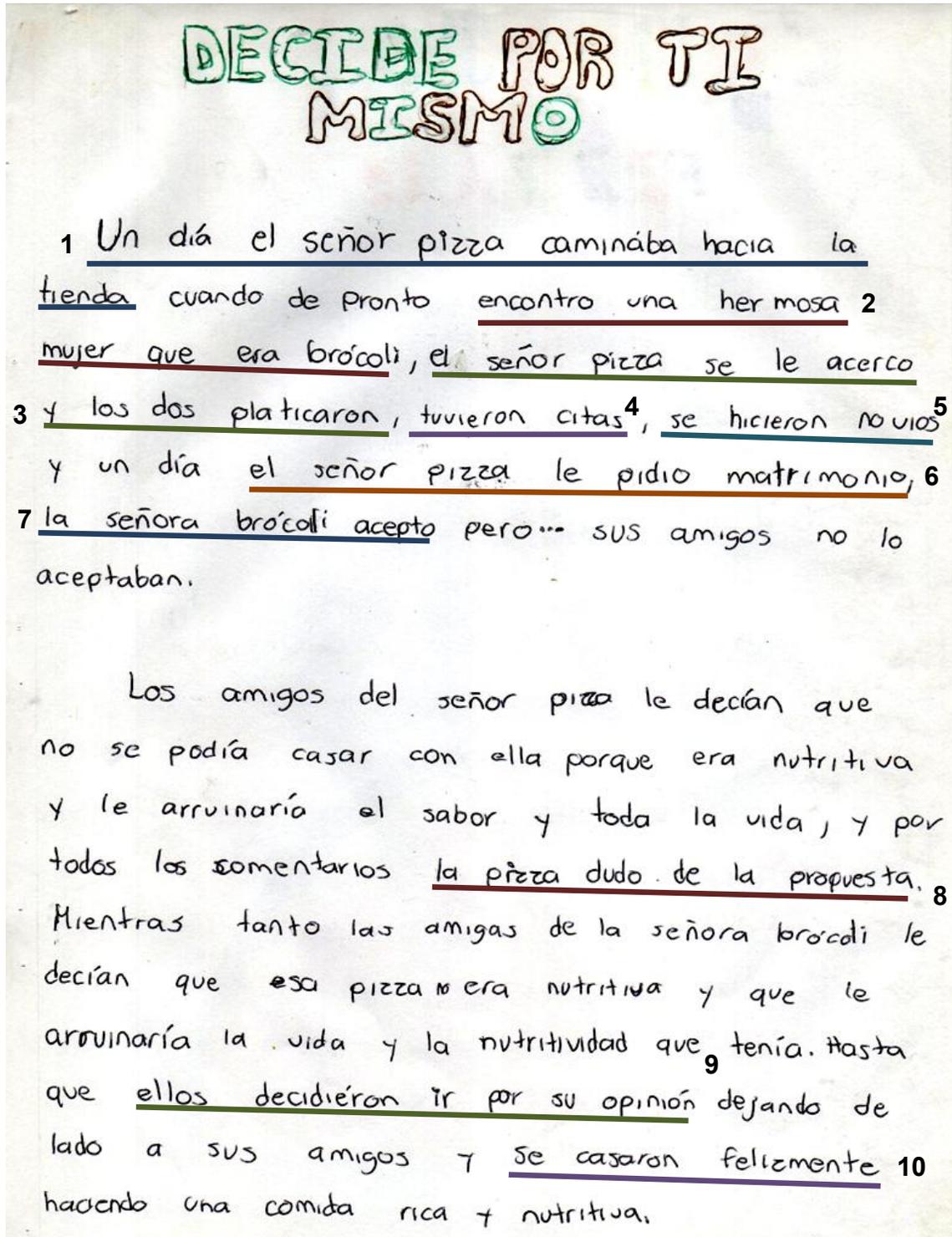
Tabla 4. Puntuaciones obtenidas en la dimensión Originalidad/Imaginación medida con la sección de historias absurdas.

Nombre de la revista	Puntuación obtenida
La salud es divertida.	3 (satisfactorio)
Arte y salud en casa.	3 (satisfactorio)
La estrella de la salud.	4 (excelente)
Di sí a la salud.	2 (puede mejorar)
Salud en casa.	4 (excelente)

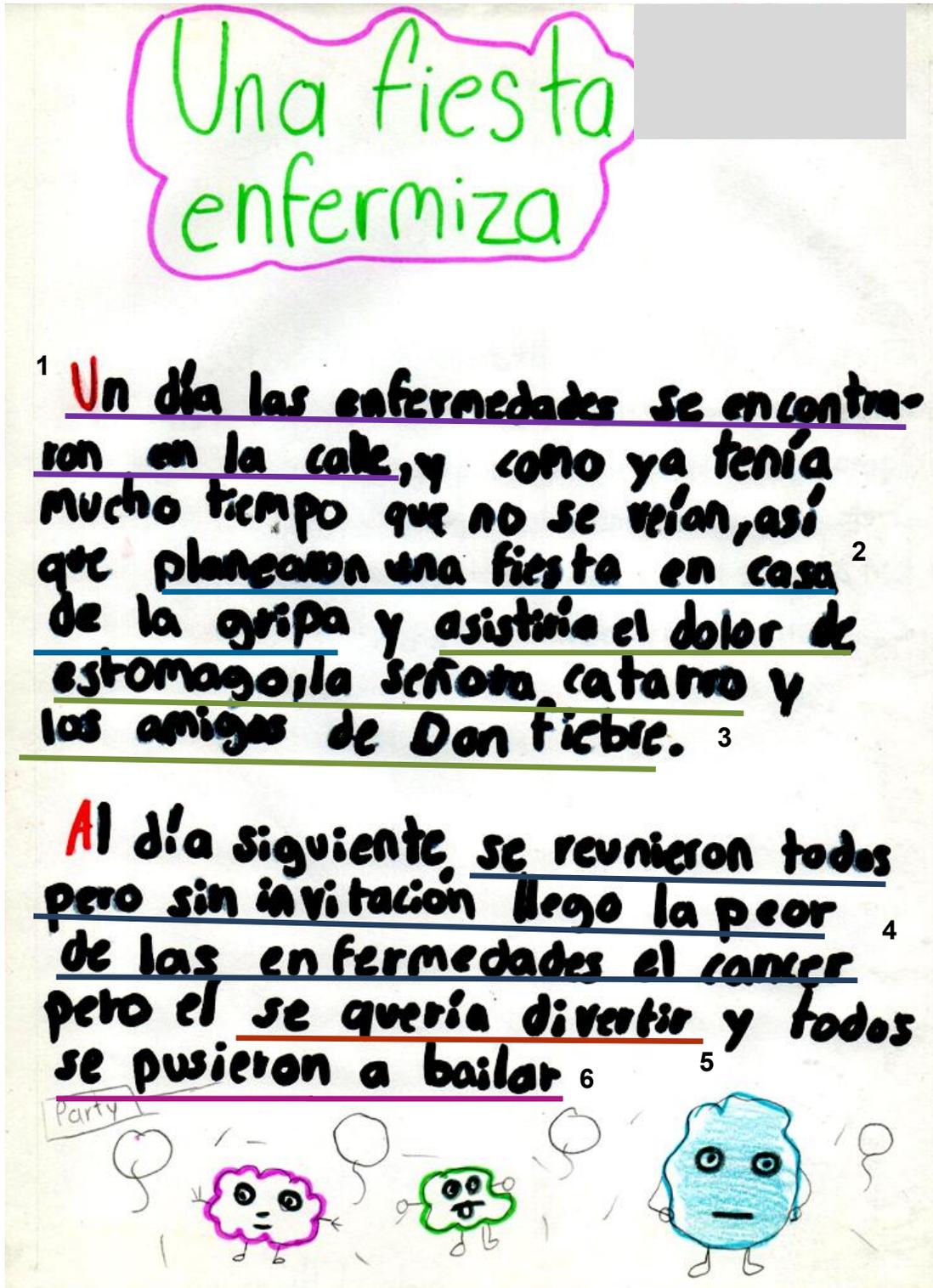
Como se puede observar, dos de las revistas obtuvieron una puntuación equivalente a un nivel de desempeño excelente, lo cual significa que sus producciones escritas son muy originales e imaginativas, ya que contienen de 7 a 10 ideas inusuales (que están fuera de lo convencional) o ficticias (que representan algo irreal, que no existe).

Mientras tanto, dos revistas más obtuvieron 3 puntos, lo que equivale a un desempeño satisfactorio. Y la última, al obtener 2 puntos, es una revista que contiene muy pocas ideas de este tipo, por lo que su desempeño puede mejorar. Enseguida se muestran algunos ejemplos de estas tres puntuaciones (4: excelente, 3: satisfactorio y 2: puede mejorar).

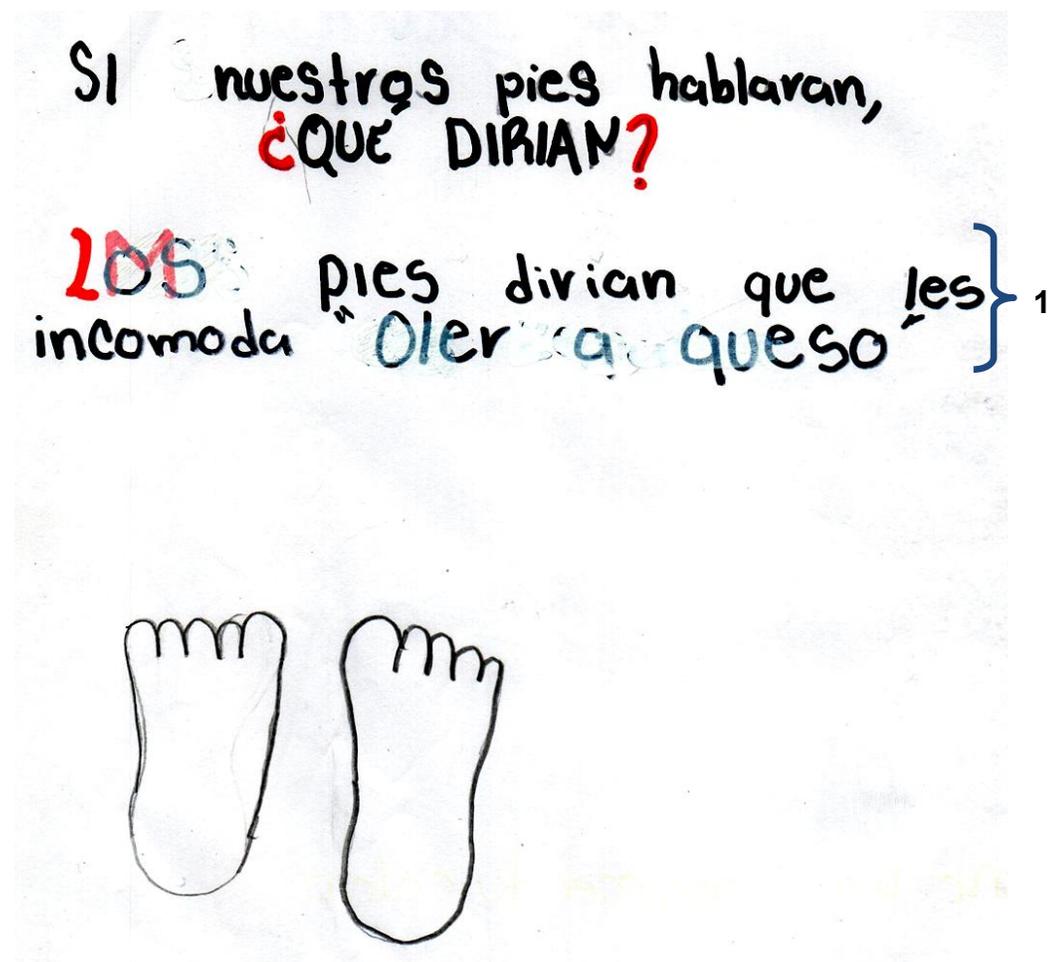
Excelente (4 puntos): Hay de 7 a 10 ideas *inusuales* (que están fuera de lo convencional) o *ficticias* (que representan algo irreal, que no existe).



Satisfactorio (3 puntos): Se incluyen de 4 a 6 ideas *inusuales* (que están fuera de lo convencional) o *ficticias* (que representan algo irreal, que no existe).



Puede mejorar (2 puntos): Están presentes de 1 a 3 ideas *inusuales* (que están fuera de lo convencional) o *ficticias* (que representan algo irreal, que no existe).



Objetivo específico 3: Utilizar recursos lingüísticos o visuales para enriquecer o embellecer una idea (Elaboración).

Este objetivo se refiere a la habilidad para producir textos atractivos y ricos en elementos tales como frases adicionales al contenido estricto o ilustraciones que ayudan a completar, embellecer, ejemplificar o enriquecer las ideas plasmadas.

Dicho objetivo es equiparable a la dimensión *Elaboración*, la cual fue evaluada con los anuncios publicitarios. Los resultados se muestran como sigue.

Tabla 5. Puntuaciones obtenidas en la dimensión Elaboración evaluada con la sección de anuncios publicitarios.

Nombre de la revista	Puntuación obtenida
La salud es divertida.	2 (puede mejorar)
Arte y salud en casa.	3 (satisfactorio)
La estrella de la salud.	3 (satisfactorio)
Di sí a la salud.	3 (satisfactorio)
Salud en casa.	4 (excelente)

En esta dimensión, sólo una de las revistas obtuvo la puntuación propia de un desempeño excelente. Mientras que tres de ellas, obtuvieron 3 puntos, lo cual quiere decir que su desempeño es satisfactorio, ya que sus escrituras contienen 2 o 3 recursos como ilustraciones atractivas, frases o detalles que generan imágenes o emociones y ayudan a embellecer o enriquecer la información. Y la revista restante obtuvo una puntuación equivalente a un desempeño que puede mejorar.

Los siguientes son ejemplos de tales niveles de ejecución.

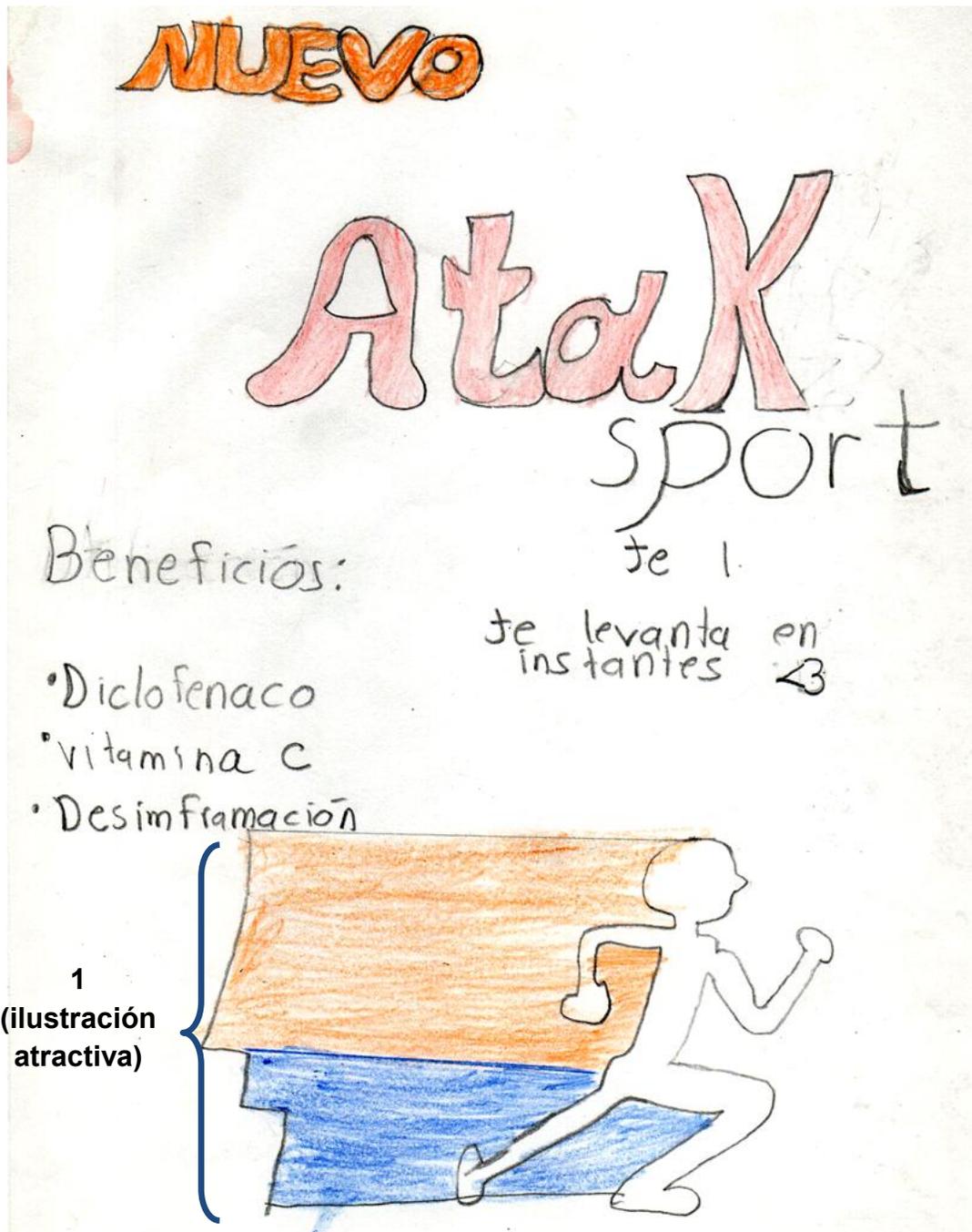
Excelente (4 puntos): En el texto hay 4 o 5 recursos (ilustraciones atractivas, frases o detalles) que generan imágenes o emociones y/o ayudan a embellecer, ampliar o hacer más comprensible la información.



Satisfactorio (3 puntos): El texto evidencia el uso de 2 o 3 recursos (ilustraciones atractivas, frases o detalles) que generan imágenes o emociones y/o ayudan a embellecer, ampliar o hacer más comprensible la información.



Puede mejorar (2 puntos): En el texto hay al menos un recurso (una ilustración atractiva, frase o detalle) que genera imágenes o emociones y/o ayuda a embellecer, ampliar o hacer más comprensible la información.



- **Objetivo específico 4: Redactar textos que cumplan su función comunicativa y evidencien la consideración del tipo textual y los lectores potenciales (Utilidad).**

Este objetivo hace referencia a la habilidad para comunicarse por escrito de forma satisfactoria a través de diferentes tipos textuales. En este sentido, una escritura es útil si cumple su función comunicativa.

Cabe recordar que aunque la Utilidad puede evaluarse con cualquier tipo de texto, en este caso se utilizaron las recetas de cocina debido a que se trata de un tipo textual poco habitual para los niños, sin embargo, lograron escrituras propias de un desempeño excelente como se muestra enseguida.

Tabla 6. Puntuaciones obtenidas en la dimensión Utilidad medida con la sección de recetas de cocina.

Nombre de la revista	Puntuación obtenida
La salud es divertida.	4 (excelente)
Arte y salud en casa.	3 (satisfactorio)
La estrella de la salud.	4 (excelente)
Di sí a la salud.	3 (satisfactorio)
Salud en casa.	3 (satisfactorio)

Como se puede apreciar, en esta dimensión hubo dos revistas que alcanzaron 4 puntos, por lo que su desempeño es excelente. Las tres revistas restantes obtuvieron 3 puntos, lo que significa que sus escrituras cumplen en gran medida (al 80%) su función comunicativa y evidencian la consideración de la audiencia y el tipo textual.

Los ejemplos de tales puntuaciones o niveles de desempeño se muestran enseguida.

Excelente (4 puntos): El texto cumple totalmente (al 100%) su función comunicativa. Muestra que se han tomado en cuenta aspectos como el tipo textual y los lectores potenciales.

Un lunch saludable

**Royos de jamon
acompañados con ensalada
queso**

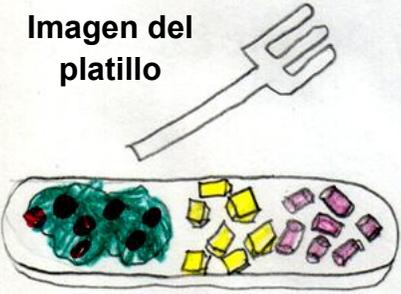
Nombre de la receta

Ingredientes en porciones

Ingredientes

- $\frac{1}{2}$ de queso panela
- la mitad de lechuga
- $\frac{1}{2}$ de Jamon de pavo
- 3 Jitomates

Imagen del platillo



Modo de preparación

- 1º Corta el queso en forma de cubos despues de este procedimiento coloca el queso en algun toper.
- 2º Enroya el jamon y despues de tener el royo cortalo en quintos y colocalos alado del queso.
- 3º Para hacer la ensalada corta rodajas de jitomates y añaletas a la lechuga que se despedeza.
- 4º Coloca la ensalada en el toper y tenemos nuestra rica y saludable receta de lunch

Pasos con secuencia lógica

Tips

- Coloca palillos en los royo de jamon
- Lavate las manos antes de cocinar

Extras

Satisfactorio (3 puntos): El texto cumple en gran medida (al 80%) su función comunicativa. Existe alguna evidencia de que se han tomado en cuenta aspectos como el tipo textual y los lectores potenciales.

Ensalada Mixta → Nombre de la receta

Ingredientes:

- 1/2 Lechuga
- 4 hojas de espinaca
- varias nueces
- 1 pepino
- duraznos

Ingredientes en porciones

Preparación

En un recipiente pon la lechuga cortada luego parte la espinaca, en seguida corta los duraznos y el pepino y agregalos al recipiente, luego parte las nueces y agregalas a la ensalada y luego mezcla todo.

↑ Pasos con secuencia lógica

Extra ↓

PUEDES ACOMPAÑARLO CON ALGUN ADEREZO

Objetivo específico 5: Emplear el lenguaje de modo lúdico para generar humor o diversión (Humor).

Tiene que ver con la habilidad para usar las palabras con un doble sentido o un sentido diferente al tradicional para producir un texto divertido, absurdo o chistoso.

Este rasgo o habilidad fue evaluado con la sección de chistes, adivinanzas y trabalenguas, ya que son textos cuya finalidad es divertir o entretener a los lectores. Las puntuaciones que obtuvo cada revista son:

Tabla 7. Puntuaciones obtenidas en la dimensión Humor evaluada con la sección de chistes, adivinanzas y trabalenguas.

Nombre de la revista	Puntuación obtenida
La salud es divertida.	3 (satisfactorio)
Arte y salud en casa.	4 (excelente)
La estrella de la salud.	3 (satisfactorio)
Di sí a la salud.	3 (satisfactorio)
Salud en casa.	4 (excelente)

Como es posible observar, dos de las cinco revistas alcanzaron el puntaje máximo en esta dimensión, es decir, sus producciones escritas muestran un excelente uso lúdico del lenguaje ya que incluyen de 3 a 4 ideas de este tipo. Por otro lado, tres de las revistas obtuvieron un puntaje que evidencia un desempeño satisfactorio.

A continuación se muestra un ejemplo de cada uno de los puntajes o niveles de ejecución.

Excelente (4 puntos): El escrito incluye de 3 a 4 ideas que evidencian que se ha “jugado” con el lenguaje, es decir, que éste se ha empleado de modo lúdico (divertido, chistoso o absurdo).

CHISTES

1 { ① Estaba una señora comprando una torta y le dice al mesero.- Me da una Coca Cola light porque estoy a dieta.

2 { ② ¿Qué le dijo un nopal a otro nopal?
- Nada por que no hablan!!!

3 { ③ Todo eran risas, hasta que el tartamudo dijo que queria jamón.





Satisfactorio (3 puntos): Hay 2 ideas que muestran que se ha “jugado” con el lenguaje, es decir, que éste ha sido empleado de modo lúdico (divertido, chistoso o absurdo).



A continuación se ofrece al lector una tabla que resume las puntuaciones totales y por dimensión que obtuvo cada una de las revistas en la evaluación. Pero antes, es necesario recordar lo siguiente sobre las puntuaciones totales y los niveles de desempeño a los que equivalen:

4-5 puntos= inadecuado.

6-10 puntos= puede mejorar.

11-15 puntos= satisfactorio.

16-20 puntos= excelente.

(La puntuación total mínima es 4 y la máxima, 20).

Tabla 8. Resumen de las puntuaciones totales y por dimensión.

Revista	Puntuación por dimensión					Total
	Fluidez	Originalidad/ Imaginación	Elaboración	Utilidad	Humor	
La salud es divertida.	3	3	2	4	3	15
Arte y salud en casa.	3	3	3	3	4	16
La estrella de la salud.	3	4	3	4	3	17
Di sí a la salud.	2	2	3	3	3	13
Salud en casa.	4	4	4	3	4	19

Estas puntuaciones totales, al ir de 13 a 19, demuestran que en promedio, los estudiantes participantes tienen un desempeño escritor satisfactorio o excelente al finalizar su participación en el Taller.

Como se ha podido apreciar hasta el momento, los resultados obtenidos en la evaluación final no han sido contrastados con los de la inicial, debido a que los estudiantes produjeron diferentes tipos de textos y dada la corta temporalidad del Taller, no fue posible realizar un pretest y un postest para cada tipo textual; es decir, no hay dos recetas de cocina o dos anuncios publicitarios por alumno, de manera que sea posible comparar el desempeño inicial y final.

Sin embargo, a continuación se presenta un análisis cualitativo que tiene la finalidad de mostrar algunos avances de los estudiantes en las diferentes categorías o características de un producto creativo (Fluidez, Originalidad/Imaginación, Elaboración, Utilidad y Humor). Es decir, se muestran tres ejemplos en los que se comparan escrituras iniciales de los niños con otras que fueron utilizadas para la evaluación final, de manera que el lector aprecie lo que los estudiantes hacían o no en sus escrituras iniciales y lo que lograron gracias a la intervención didáctica.

Figura 2. Muestra de los avances en Fluidez.

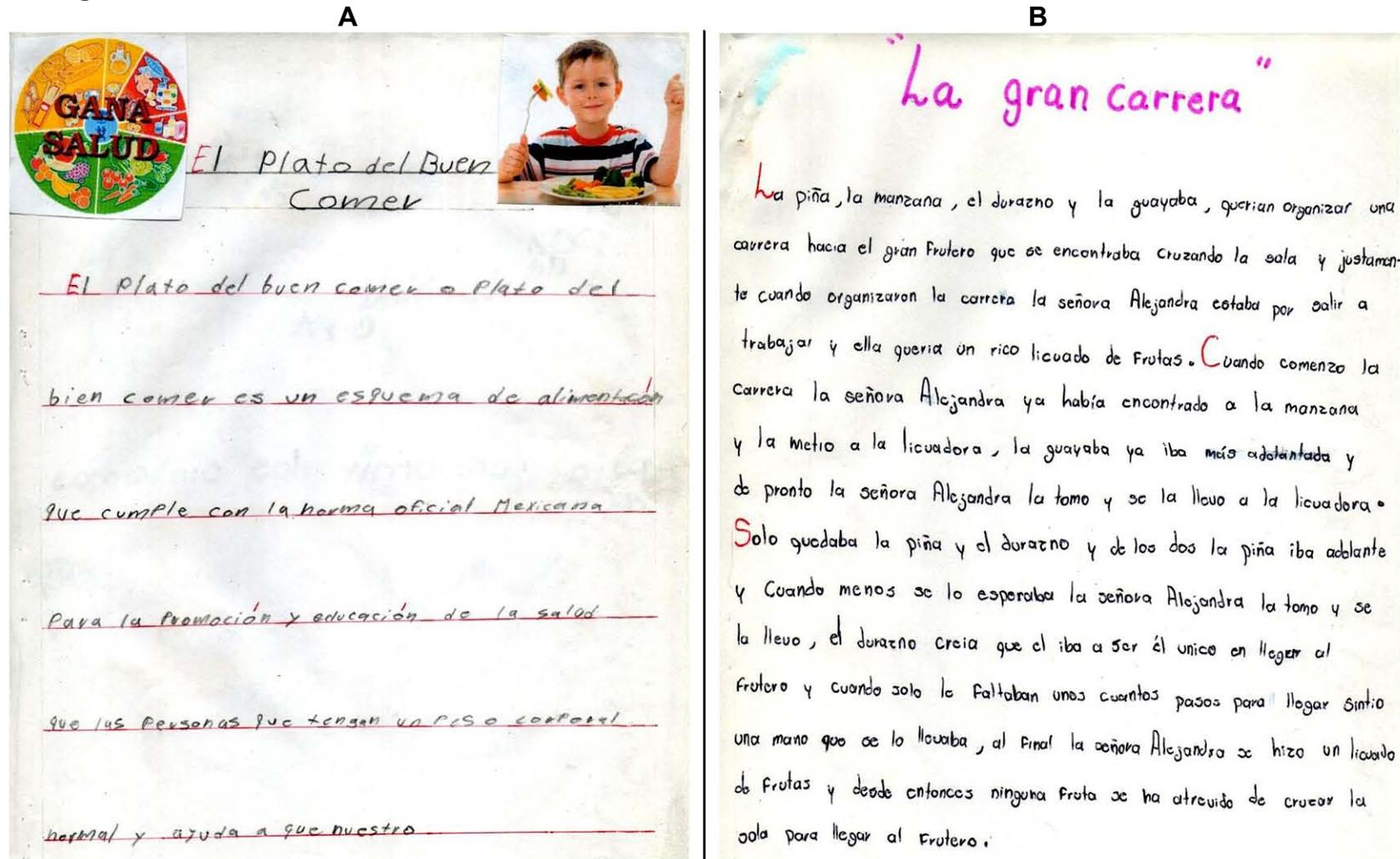


Figura 2. Comparativo entre Fluidez inicial y final. La imagen **A** muestra un texto carente de ideas, mientras que la imagen **B** evidencia un texto con diversas ideas correctamente vinculadas entre sí.

Figura 3. Muestra de los avances en Originalidad/ Imaginación y Humor.

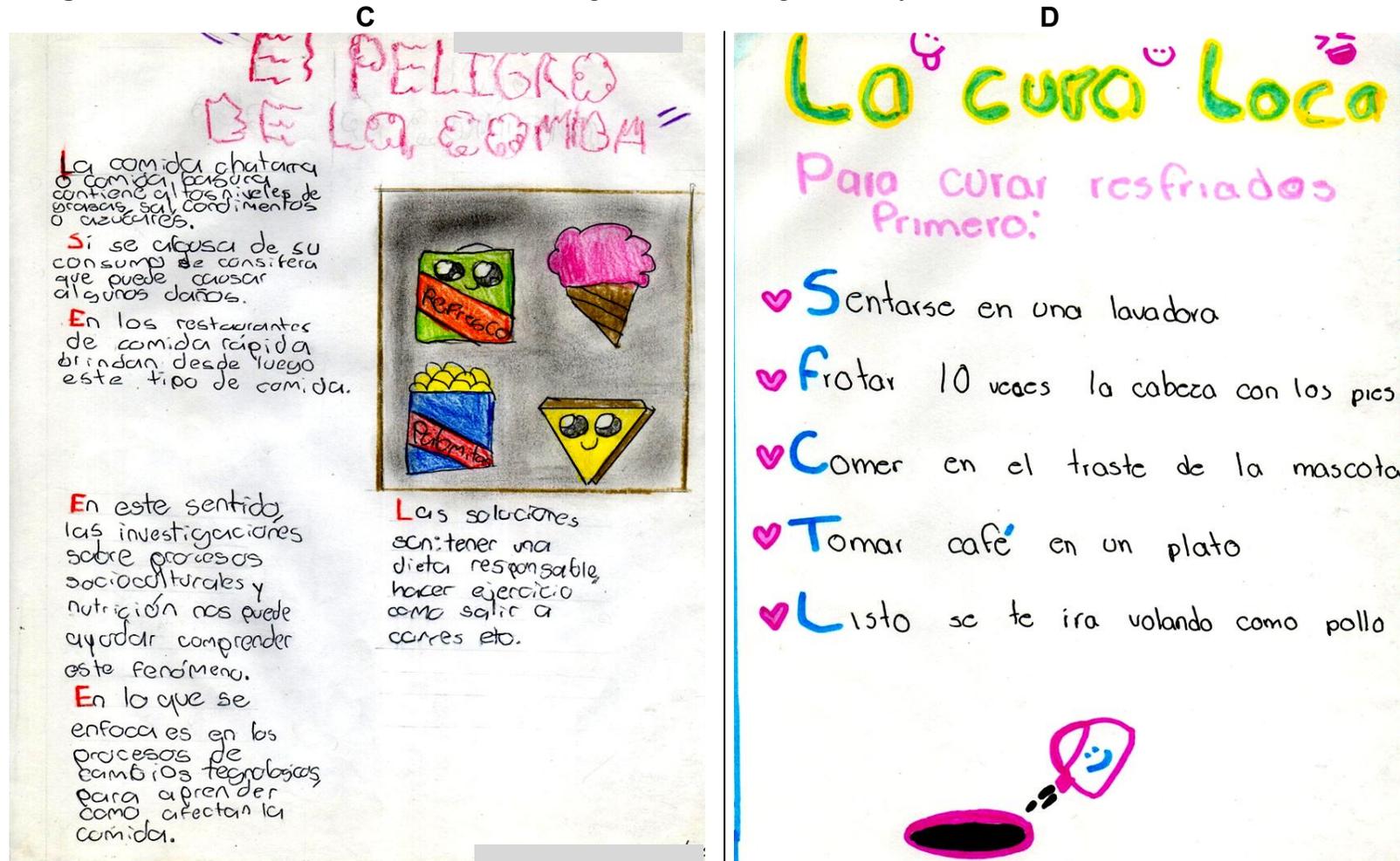


Figura 3. Comparativo entre Originalidad y Humor inicial y final. En la imagen C aparece una escritura que evidencia la reproducción de otro texto, mientras que la imagen D ejemplifica un texto con ideas propias del alumno autor, así como imaginativas y lúdicas.

Figura 4. Muestra de los avances en Elaboración y Utilidad.



Figura 4. Comparativo entre Elaboración y Utilidad inicial y final. La imagen E ejemplifica un texto poco elaborado y con dificultades para transmitir su mensaje, mientras que la imagen F muestra un texto que además de ser atractivo, cumple su función comunicativa.

Como se puede observar en el primer comparativo (**Figura 2**), la escritura que aparece en primer lugar (**A**), la cual corresponde a los trabajos iniciales de los niños, es incompleta y poco extensa porque, aunque la página está llena, la única idea desarrollada por el alumno es: *“El plato del buen comer o plato del bien comer es un esquema de alimentación que cumple con la norma oficial mexicana para la promoción y educación de la salud...”*. Por el contrario, la siguiente producción (**B**) muestra la escritura de diversas ideas, las cuales se vinculan adecuadamente entre sí para dar origen a una historia en la que algunas frutas compiten en una carrera que va de la sala al gran frutero.

En el segundo ejemplo (**Figura 3**) se puede apreciar que la primer escritura (**C**) es en gran medida, la reproducción de otro texto, ya que incluye ideas que no son propias de un alumno de sexto grado de primaria, tales como: *“...las investigaciones sobre procesos socioculturales...”* o *“...se enfoca en los procesos de cambios tecnológicos...”*, lo cual evidencia que, muy probablemente, el alumno autor copió la información sin comprender o reflexionar sobre ella. En contraste, la segunda escritura (**D**) contiene ideas que además de ser propias del alumno, son humorísticas e imaginativas u originales porque van más allá de lo convencional o concreto.

En el último comparativo (**Figura 4**), la escritura que aparece en primer lugar (**E**) muestra dificultades para expresar con claridad su mensaje y por lo tanto, para cumplir su función comunicativa, debido a que hay ideas mal estructuradas, tales como: *“Que muchos es el hecho que aunque te estás ahorrando tiempo...”* y *“Enfermedades: contribuyen al aumentar de enfermedades...”*. Sin embargo, la segunda escritura (**F**) además de incluir ideas propias e imaginativas que se reflejan en una marca inventada y en un eslogan acorde al contenido; cumple su función comunicativa (persuadir) y muestra un nivel adecuado de elaboración ya que resulta visualmente atractivo.

Las evidencias hasta ahora presentadas permiten dar cuenta del cumplimiento del objetivo general de este trabajo: promover habilidades de escritura creativa para ayudar a estudiantes de sexto de primaria a producir de forma independiente diferentes tipos de textos; ya que sus últimas producciones contienen ideas propias, imaginativas y humorísticas, y están más enfocadas al cumplimiento del propósito comunicativo de cada tipo textual. Además, aunque existió mediación por parte de la facilitadora, los niños produjeron todos sus textos de forma independiente.

No obstante, también se reconoce que en el grupo participante aún hay estudiantes que requieren apoyos para lograr escrituras más extensas, completas y creativas, porque sus escrituras actuales son limitadas y muestran un manejo pobre del lenguaje.

2. Evaluación final de la competencia escritora.

Aunque el eje central de este trabajo son las habilidades de escritura (“el saber hacer”), no se dejan de lado aspectos tales como los conocimientos (“el saber”) y la disposición hacia esta tarea (“el querer hacer”).

Por lo tanto, en este apartado se presentan los resultados de la evaluación final, en la cual los estudiantes respondieron de forma individual el *Cuestionario de conocimientos y disposición hacia la escritura* (ver Anexo 2), el cual está conformado por cinco reactivos o preguntas abiertas.

Debido a que los reactivos 1 y 2 de este cuestionario son iguales a los del cuestionario de evaluación inicial (ver Anexo 1), éstos se comparan para constatar cambios en los conocimientos de los educandos respecto al proceso de escritura. Para ello, se presentan en primer lugar, las respuestas más representativas de cada una de las categorías construidas y en segundo lugar, el porcentaje de niños cuyas respuestas se ubican en

tales categorías. Para los reactivos 3, 4 y 5 se reportan las respuestas más comunes o representativas.

Antes de pasar a los resultados, cabe recalcar que en ambas evaluaciones (inicial y final) participaron 27 estudiantes.

Reactivo 1: ¿Para ti, qué es la escritura?

En este reactivo, los estudiantes proporcionaron definiciones de la escritura que se agruparon en las siguientes categorías:

a) La escritura es una actividad relacionada con la ortografía y el trazo adecuado de las letras.

Los siguientes son ejemplos de respuestas que pertenecen a esta categoría: *"la escritura son letras para formar palabras", "es cuando escribes con buena ortografía", "para mí, la escritura es una mezcla de palabras para formar una oración", "...es para enseñar los acentos...", "es cuando aprendo más de ortografía"*.

b) La escritura es un instrumento para comunicar y expresar los sentimientos o la imaginación.

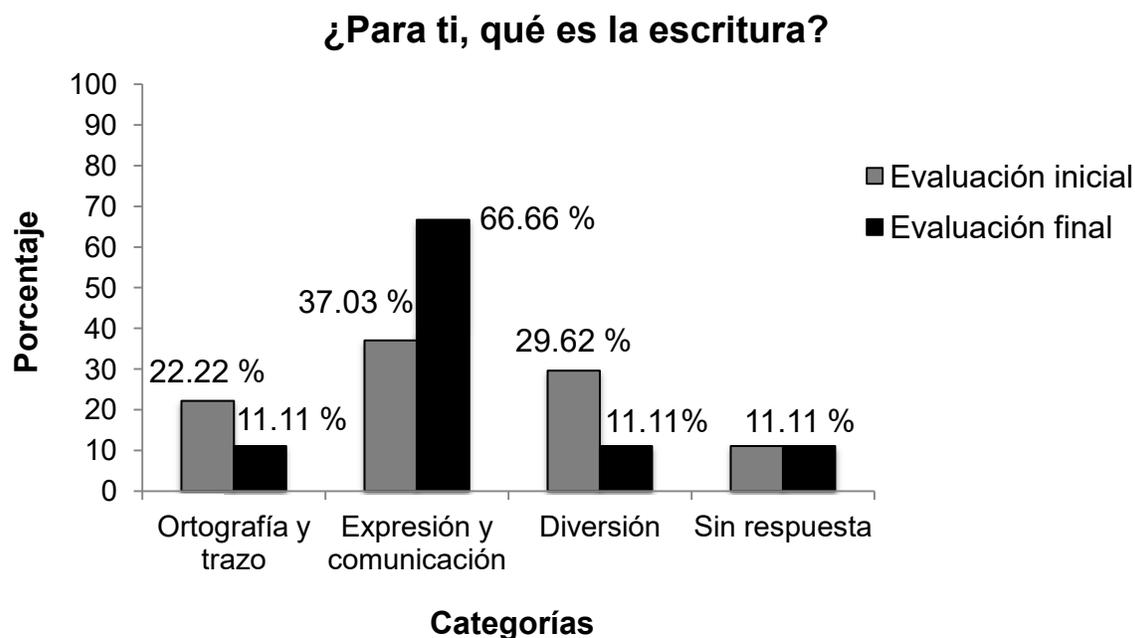
Algunos ejemplos de respuestas agrupadas en esta categoría son: *"la escritura es decir algo que piensas o sientes", "es expresar con palabras", "es una forma de comunicarse e informarse", "es una forma de expresar sentimientos o emociones", "es redactar con imaginación para decir algo"*.

c) La escritura es una actividad placentera, agradable, divertida o interesante.

Algunas definiciones pertenecientes a esta categoría son: *"la escritura es una actividad entretenida e interesante", "es relajante", "es escribir algo divertido para entretenerte", "plasmear algo en papel por gusto", "es una actividad en la que me divierto"*.

El siguiente gráfico muestra el porcentaje de respuestas para cada una de las categorías antes descritas.

Figura 5. Definiciones de escritura. Evaluación inicial vs evaluación final.



Como se puede apreciar, en la evaluación inicial un 22.22% de los estudiantes (6 de los 27 niños, aproximadamente) concebían a la escritura como una actividad en la que lo importante es escribir con buena ortografía y bonita letra, lo cual podría estar relacionado con la enseñanza tradicional del lenguaje escrito a la que han tenido acceso desde su formación inicial. Sin embargo, tras la implementación del Taller, este porcentaje disminuyó a un 11.11%, lo cual evidencia un cambio en la concepción de escritura, ya que ahora los niños la definen de forma más amplia y completa (como un proceso y no únicamente como un producto).

Por otra parte, en la evaluación inicial un 37.03% de los estudiantes manifestaron que para ellos, la escritura es un instrumento o actividad a través de la cual pueden expresar o comunicar sus sentimientos, pensamientos o imaginación. En la evaluación final este porcentaje se

incrementó a 66.66%, el cual representa a más de la mitad de los estudiantes.

También se observa que el porcentaje de estudiantes cuya definición de escritura hace referencia a una actividad divertida e interesante, pasó de un 29.62% (evaluación inicial) a un 11.11% (evaluación final). No obstante, esto no significa que después del Taller los niños hayan dejado de considerar a la escritura como una actividad entretenida, sino que sus nuevas definiciones han integrado aspectos de diferentes categorías, tal como se muestra en los siguientes ejemplos: *“La escritura es poner palabras en papel para informar, ayudar y divertirse”*; *“Es una forma divertida de comunicarse o expresarse”*.

Las definiciones anteriores evidencian que tras la intervención didáctica, los niños conciben a la escritura ya no sólo como la aplicación de reglas ortográficas y el trazo adecuado de las letras o como una actividad de mero disfrute o entretenimiento, sino como una forma de comunicar, expresar y compartir con otros, pero de forma divertida.

Finalmente, se puede observar que en ambas evaluaciones (inicial y final) se conserva el porcentaje de estudiantes (11.11%) que no respondieron en este reactivo o lo hicieron de forma confusa.

Reactivo 2: ¿Te gusta escribir? ¿Por qué?

En lo referente a la disposición de los niños hacia las actividades de escritura, se obtuvieron respuestas que fueron ubicadas en tres categorías:

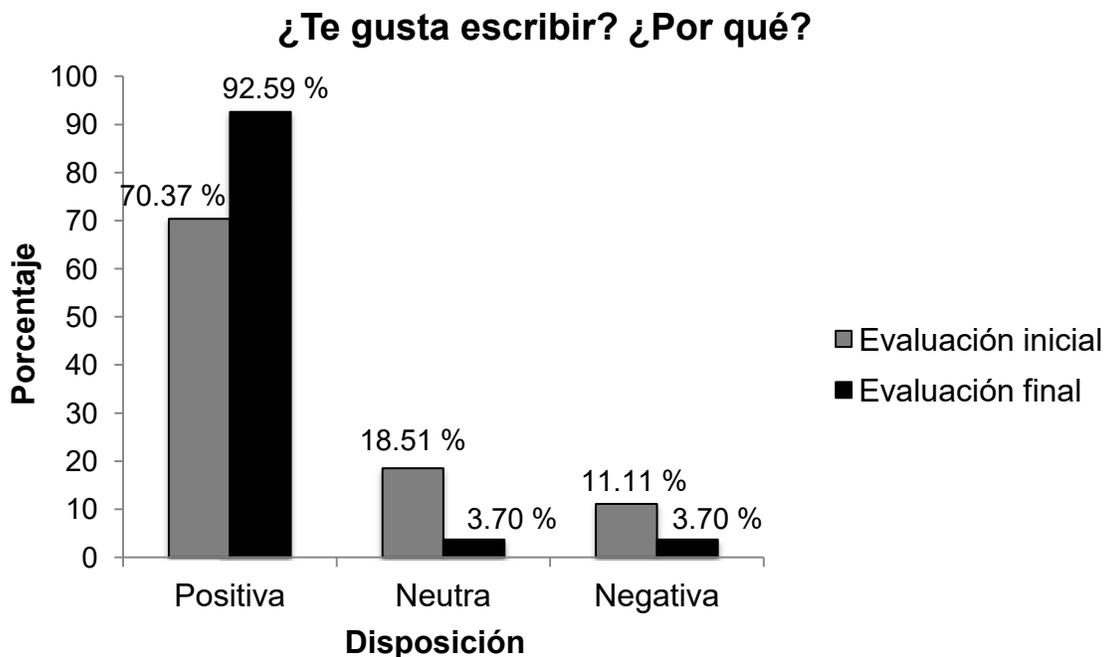
a) Disposición positiva. Se evidencia una disposición positiva al considerar a la escritura como una actividad divertida, interesante, agradable o placentera. Algunas expresiones que demuestran una disposición positiva hacia la escritura son: *“me gusta porque es divertido y muy interesante”*, *“me entretengo y me gusta”*, *“es relajante”*, *“me gusta porque puedo inventar historias entretenidas”* y *“me gusta mucho porque sueltas a volar tu imaginación y de alguna manera expresas lo que sientes”*.

b) Disposición neutra. Se expresa una disposición neutra al considerar a la escritura como una actividad útil y necesaria (ni agradable ni desagradable). Algunas expresiones que denotan una actitud neutra hacia la escritura son: *“me sirve para mejorar mi letra y ortografía”, “te ayuda a hacer movimiento”* y *“sólo escribo cuando es necesario”*.

c) Disposición negativa. Se manifiesta una disposición negativa al concebir a la escritura como una actividad aburrida, difícil, desagradable y poco útil. Algunas expresiones que evidencian una disposición negativa son: *“me aburro”, “no me gusta mi letra”, “no escribo mucho”, “me da flojera”* y *“cuando escribo no tengo tantas ideas, soy más de leer o dibujar”*.

A continuación, se muestra el porcentaje de estudiantes ubicados en las categorías anteriores.

Figura 6. Disposición hacia la escritura. Evaluación inicial vs evaluación final.



Como se puede apreciar, aunque en la evaluación inicial la mayoría de los estudiantes (70.37%) manifestaron una disposición positiva hacia la

escritura, en la evaluación final, este porcentaje se incrementó a 92.59%; es decir, tras su participación en el Taller, casi todos los niños dijeron que la escritura les gustaba debido a que se trataba de una actividad que disfrutaban y de la cual aprendían.

En cambio, tanto la disposición neutra, como la negativa, disminuyeron en la evaluación final; lo cual, muestra que si se emplean las estrategias adecuadas para motivar, divertir y atrapar el interés de los estudiantes, es posible que éstos dejen de concebir a la escritura como una práctica aburrida y difícil.

Reactivo 3: ¿Qué es la Escritura Creativa?

En este reactivo, los niños proporcionaron diversas respuestas tales como: *“la escritura creativa es donde te puedes expresar y tener mucha imaginación”, “es cuando escribes las ideas que tienes”, “es un texto que interesa”, “es la creatividad puesta en letras”, “es algo diferente y divertido”, “es como una forma de escribir pero divertida” y “lo que es con tus propias palabras”.*

Dichas respuestas evidencian que los estudiantes no sólo desarrollaron algunas habilidades de Escritura Creativa, sino también conocimientos al respecto.

Reactivo 4: ¿Qué cosas debes considerar cuando escribes?

Para los estudiantes, los aspectos de mayor importancia al escribir son aquellos que tienen que ver con la ortografía, la presentación, la legibilidad, la audiencia, el tema o tipo de texto y la imaginación. Algunas de sus respuestas fueron: *“hay que considerar la ortografía, buena presentación y que lo que escribes sea legible”, “la ortografía, al público al que la diriges, el lenguaje...”, “al lector y la clase de texto que es”, “de qué vas a escribir y para qué”, “ser original y usar la imaginación”, “que las personas entiendan el propósito de tu escritura”.*

Como se puede apreciar, todos los aspectos mencionados por los estudiantes son fundamentales, ya que para lograr una buena producción escrita es necesario cuidar aspectos como la limpieza y calidad del trazo (propios de un enfoque centrado en el producto), así como aquellos relacionados con la consideración del tipo textual y la audiencia (característicos de un enfoque comunicativo funcional).

Reactivo 5: ¿Qué has aprendido en las actividades realizadas durante el taller?

En este reactivo, los educandos manifestaron haber aprendido tres cuestiones fundamentales: cómo escribir mejor (elaborar borradores, redactar, organizar la información del texto, considerar al lector, usar la imaginación y producir diferentes tipos textuales), cómo es una revista (estructura, partes o secciones que la componen y funciones) y cómo cuidar la salud.

Los siguientes, son ejemplos de sus respuestas: *“aprendí a entender las partes de una revista, pensar en mi lector y usar la creatividad”, “a usar la imaginación, hacer borradores, escribir mejor y a cuidar la salud”, “cómo hacer un texto bien hecho, las secciones de una revista y cómo se pone la información” y “sobre cómo son las revistas, sus elementos y sus funciones y también que la escritura es importante”.*

3. Satisfacción de los estudiantes con las actividades del Taller.

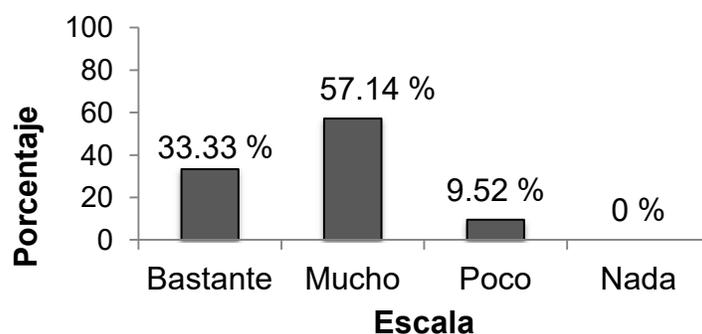
Por último, para conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con las actividades realizadas, se utilizó el *Cuestionario de satisfacción después del Taller* (Ver anexo 2).

Cabe recordar que dicho cuestionario está compuesto por siete reactivos (afirmaciones), cada uno de los cuales es evaluado mediante una escala tipo Likert de cuatro niveles (Bastante, Mucho, Poco y Nada); por lo tanto, en el análisis de cada reactivo se presentará un gráfico que mostrará

el porcentaje de estudiantes ubicado en cada nivel de la escala, así como algunos ejemplos de las respuestas de los niños.

Reactivo 1. Las actividades me han ayudado a ser un mejor escritor.

Figura 7. Satisfacción con las actividades del Taller: reactivo 1.

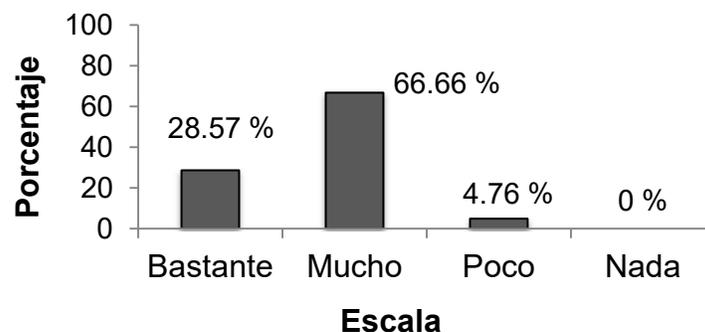


Como se puede apreciar en la gráfica anterior, 57.14% (más de la mitad) de los niños manifestaron que las actividades desarrolladas a lo largo del Taller les ayudaron mucho para progresar como escritores. Mientras que 33% dijeron que las actividades les ayudaron bastante y 9.52% manifestaron que fue poco lo que progresaron como escritores.

Al pedir a los estudiantes que explicaran por qué consideraban que las actividades del Taller les habían ayudado (bastante, mucho, poco o nada), se obtuvieron respuestas tales como: *“me ha ayudado bastante porque mi escritura es más creativa”*, *“porque ahora sé que tengo que escribir algo que se entienda tanto para adultos como niños”*, *“porque me gusta escribir más que antes”*, *“no me gusta escribir mucho, pero me ayudó a escribir un poco más”*.

Reactivo 2. He aprendido a tomar en cuenta a mi lector.

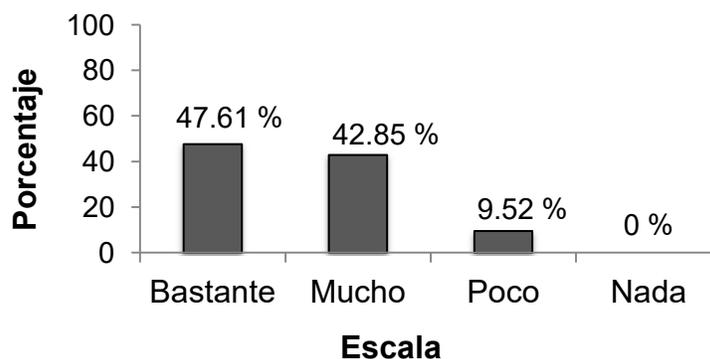
Figura 8. Satisfacción con las actividades del Taller: reactivo 2.



La gráfica anterior muestra que un gran porcentaje de estudiantes (66.66%) consideran que el Taller contribuyó mucho a que aprendieron a considerar al lector. Mientras que 28.57% dijeron que el Taller contribuyó bastante y 4.76% que contribuyó poco a tal finalidad. Dentro de este reactivo, se solicitó a los estudiantes que mencionaran un ejemplo de la forma en que toman en cuenta a su lector. Al respecto se obtuvieron respuestas tales como: *“escribo mejor para que el lector se divierta”*, *“trato de escribir de manera que todo el público lo comprenda”*, *“No mencionar cosas ofensivas para él o ella...”*, entre otras.

Reactivo 3. He aprendido a usar ideas creativas, originales y propias cuando escribo.

Figura 9. Satisfacción con las actividades del Taller: reactivo 3.

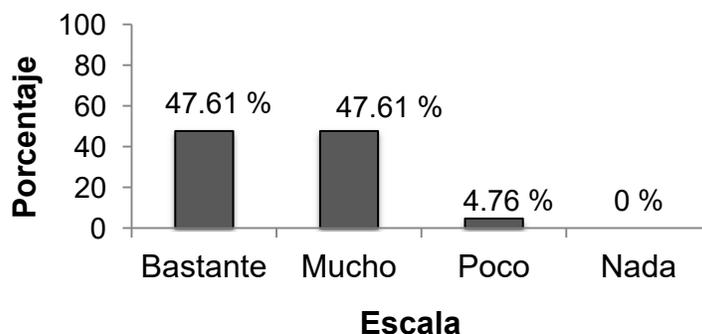


47.61% de los estudiantes consideran que fue bastante lo que aprendieron acerca del uso de ideas creativas en sus textos; mientras tanto, un porcentaje similar (42.85%) considera que fue mucho lo que aprendió al respecto. Y sólo 9.52% de los niños dijeron haber aprendido poco sobre el empleo de la creatividad.

En este mismo reactivo se solicitó a los niños que mencionaran por qué consideran que es importante ser creativos al escribir. Algunas de las respuestas obtenidas fueron: *“porque las personas se atraen a la escritura creativa e interesante”, “para que el texto tenga éxito”, “para que llame la atención del lector”, “para que lean lo que escribes y tú le agregues tu toque (tu estilo)”, “para hacer único nuestro texto”, “porque es divertido y gracioso”*.

Reactivo 4. Las actividades han hecho que me guste más escribir

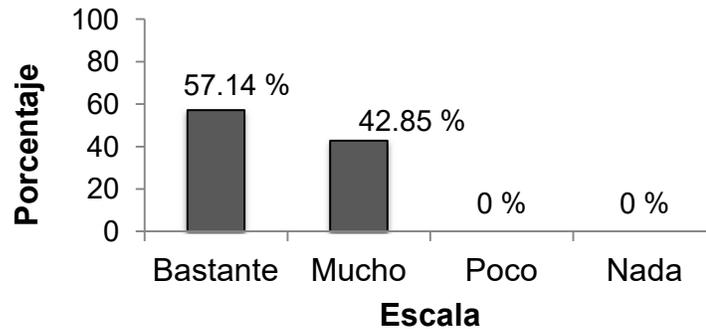
Figura 10. Satisfacción con las actividades del Taller: reactivo 4.



Como se puede observar, igual porcentaje de estudiantes (47.61%) mencionaron que el Taller les había ayudado (bastante o mucho) a incrementar su gusto o disposición hacia la escritura. Y únicamente 4.76% revelaron que el Taller contribuyó poco a que su gusto por la escritura incrementara.

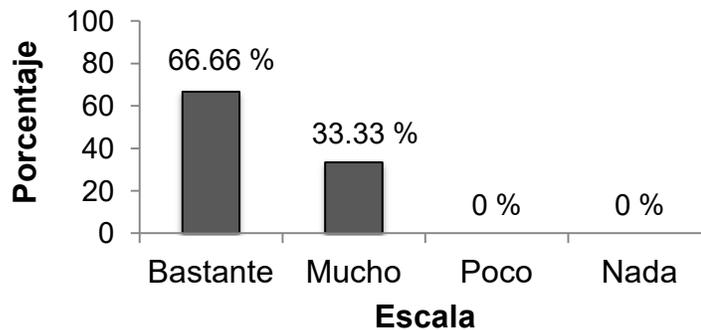
Reactivo 5. Considero que el trato y la ayuda de la psicóloga fueron buenos.

Figura 11. Satisfacción con las actividades del Taller: reactivo 5.



Reactivo 6. En general, las actividades me gustaron y aprendí de ellas.

Figura 12. Satisfacción con las actividades del Taller: reactivo 6.



En los dos reactivos anteriores, la mayor parte de los estudiantes (57.14% y 66.66%, respectivamente) dijeron estar bastante satisfechos con las actividades llevadas a cabo a lo largo del Taller y con el trato y ayudas proporcionadas por la facilitadora.

Reactivo 7. Comentarios finales. Escribe lo que quieras acerca del taller (qué fue lo que más te gustó, qué recomendaciones le das a la psicóloga, etc.).

En esta última pregunta, todos los estudiantes expresaron que estaban satisfechos con el Taller, ya que sobre todo, se divertieron y aprendieron cosas nuevas. A continuación se expondrán algunas de las respuestas más relevantes.

“El taller sirvió para que aquellos que no les gustara la escritura les llamara la atención y los chistes fue lo que me gustó más”.

“...el taller fue muy bueno, gracias al taller me gusta más la escritura...”

“Me gustó hacer toda la revista ya que aprendí muchas cosas...”

“Me gustaron las secciones de la revista y la idea de que estuviera la revista en internet”.

Los resultados que se han presentado a lo largo de este capítulo, muestran que a partir de la intervención realizada, los niños elaboran producciones escritas de mejor calidad, es decir, más extensas, originales, completas, útiles y que además, evidencian un manejo lúdico del lenguaje. Sin embargo, como ya se dijo anteriormente, no se dejan de lado las áreas de oportunidad, ya que aún hay estudiantes que requieren apoyos en este sentido.

De igual manera, la intervención contribuyó a modificar las concepciones de los niños acerca de la escritura, ya que comenzaron a tomar relevancia aspectos tales como su utilidad para comunicar o expresar, la consideración de la audiencia y el empleo de la creatividad.

Por otra parte, todos los niños reportaron que este Taller representó una buena experiencia para ellos, y que ahora disfrutaban más de la escritura debido a que la encuentran útil y divertida.

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Los docentes somos los escritores más expertos que tienen los niños a su alcance. Pongámonos a escribir con ellos y para ellos... Transformemos el aula en un taller de experimentación donde puedan sentir en los poros de su piel el significado de las letras.

(Cassany, 2004).

En este último capítulo, se realiza la interpretación de los resultados reportados anteriormente, lo cual implica su vinculación con el sustento teórico de este documento y la mención de sus implicaciones. Se analizan los principales logros y limitaciones de este trabajo a la luz de los resultados obtenidos, y se esbozan algunas recomendaciones para investigaciones futuras.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En primer lugar, cabe destacar que con la implementación de este Taller fue posible identificar que la mayoría de los niños participantes no están familiarizados con una enseñanza creativa o lúdica del lenguaje, sino con una enseñanza tradicional centrada en la copia y repetición de la información; lo cual ocasiona que se enfrenten a diversas dificultades cuando de crear (producir) un texto se trata, ya que no es algo que suelen hacer de manera regular en su salón de clases o fuera de él (Lerner, 2001; Morales, 2003; Morote, 2014; Ramos, 2009; Rojas-Drummond, et al., 2008).

Debido a que esta metodología tradicional les ha enseñado que lo importante en la escritura es el producto final (el cual debe estar limpio, sin errores y con buena caligrafía) (Cortijo, 2014; Torres, 2005), se observó que los niños desconocen las fases del proceso de producción de un texto; y por ende:

- No llevan a cabo actividades de *planeación* tales como representarse la tarea de escritura (pensar en la audiencia y el

propósito del texto; formular objetivos o generar ideas) (Caldera, 2003; Cassany, 2009; Fons, 2004).

Asimismo, ignoran cómo deben usarse y para qué sirven recursos tales como los borradores de escritura y las consignas, ya que en el caso de los primeros, era poca o nula la evidencia de progreso de la escritura definitiva en relación con el borrador, ya que en la mayoría de las ocasiones, ambas escrituras eran prácticamente iguales, y lo único que podía diferenciarlos es que el borrador era una escritura “en sucio” y sin dibujos o detalles.

- Producen textos que tienden a ser incompletos, poco extensos, y limitados en claridad, calidad, elaboración y creatividad.
- No llevan a cabo una *revisión* de sus textos, ya sea individual o entre pares, (y si lo hacen, les resulta complicado y se centran en aspectos ortográficos), lo cual, puede deberse a que no es una práctica común para ellos; ya que como mencionan Cortijo (2014) y Torres (2005), en la metodología tradicional de enseñanza de la producción escrita el docente es el único encargado de revisar, corregir y calificar los textos, es decir, nunca se da a los estudiantes la oportunidad de revisar y reflexionar sobre su escritura o la de sus compañeros.

Lo anterior ocurre porque aunque los estudiantes han trabajado ampliamente con la escritura a lo largo de su formación, lo han hecho bajo una metodología basada en actividades mecánicas, fragmentarias y desprovistas de sentido tales como las copias del pizarrón, los dictados y los ejercicios de rellenar espacios en blanco (Frank, et al., 2012; Lerner, 2001; Ramos, 2009; UNICEF, 2007).

Esto evidencia que no se están cumpliendo los objetivos establecidos por la SEP para el Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación, ya que, entre otras cosas, no se ha conseguido que el lenguaje sea para los

educandos “una herramienta de comunicación para aprender, integrarse a la cultura e interactuar en sociedad” (SEP, 2011b; p. 22). Y tampoco se ha cumplido con el compromiso de enseñar a escribir bajo un enfoque comunicativo y funcional centrado en las prácticas sociales del lenguaje, tal como la SEP (2011b) plantea que debería ocurrir en la educación primaria.

De igual forma, estos resultados confirman los hallazgos de diversas investigaciones y evaluaciones tanto nacionales como internacionales (Backhoff, et al., 2006; Díaz, 2016; INEE, 2012; INEE, 2016; OCDE, 2016; Rojas-Drummond, et al., 2008), las cuales afirman que la mayoría de los estudiantes de sexto de primaria se encuentran por debajo de lo mínimo esperado en cuanto a competencias de expresión escrita, ya que usan de manera limitada las convencionalidades de la escritura, desconocen las fases de producción de un texto y sus escritos tienen poca coherencia e integración entre las ideas, no cumplen su función comunicativa y evidencian poca o nula creatividad.

Este bajo desempeño escritor, sin duda, repercute de forma negativa en el desempeño escolar de los estudiantes, ya que las habilidades de lectoescritura son fundamentales para comunicar el conocimiento y para la adquisición de diversos aprendizajes clave, puesto que una cantidad considerable de los contenidos académicos se aprenden mediante la lectura y la escritura (Backhoff, Velasco y Peón, 2013; Clouet, 2005).

Además, la escritura permite satisfacer múltiples necesidades que van más allá de lo estrictamente escolar, ya que por ejemplo, es indispensable para tareas cotidianas básicas, como contestar un correo, dar una receta a un amigo o hacer una lista de compras; y permite organizar y reelaborar el pensamiento, así como conocer al mundo, a los demás y a uno mismo (Flotts, et al., 2016). En este sentido, son diversas las dificultades a las que se enfrentarán tanto en la vida escolar como en la cotidiana, aquellos estudiantes que no logren desarrollar la competencia de expresión escrita.

Cambiando de tema, y teniendo en cuenta que los resultados de una intervención didáctica se ven influidos por las condiciones del contexto institucional donde ésta se lleva a cabo; es necesario mencionar que en la escuela donde se efectuó este Taller, se contó con el apoyo de los directivos y de una docente para tener el acceso a los niños y a un salón de clases como espacio de trabajo. No obstante, situaciones propias de la vida escolar, tales como la suspensión de actividades por festividades y la época de exámenes, limitaron la temporalidad de las sesiones de trabajo, lo cual pudo afectar la profundidad con que se abordaron los temas y la continuidad en la implementación de las estrategias de enseñanza.

Además, por las condiciones descritas no fue posible establecer una dinámica de colaboración con la docente responsable del grupo, lo cual también pudo influir en el seguimiento y continuidad del trabajo, ya que probablemente, las estrategias de Escritura Creativa sólo eran utilizadas en el tiempo del Taller y no eran retomadas por la profesora en otros momentos de instrucción.

Sin embargo, aun con estas limitaciones, la intervención que aquí se reporta buscó un cambio mediante la exposición a experiencias significativas, desafiantes y divertidas de lectura y producción creativa de diferentes tipos textuales.

Con dicha intervención se logró en alguna medida, incrementar la calidad y creatividad de la escritura de los niños participantes, lo cual quedó evidenciado en el logro de cada uno de los objetivos específicos (equiparables a los rasgos de un producto creativo). A continuación se discutirán brevemente los resultados obtenidos en cada uno de ellos, así como la pertinencia y utilidad de los materiales, herramientas y estrategias didácticas utilizadas.

Objetivo específico 1: Producir de forma independiente textos con una gran cantidad de ideas (Fluidez). Debido a que en las primeras

sesiones del Taller se observó que los textos escritos por los estudiantes eran poco extensos e incompletos, se tomó la decisión de utilizar herramientas tales como la *Lectura en Voz Alta*, la cual fue para los participantes, una forma novedosa de conocer textos modelo, ya que en sus clases regulares tienen pocas oportunidades de que alguien lea para ellos; y la *lluvia de ideas* y las *consignas creativas* que también resultaron ser herramientas atractivas y divertidas para los niños, las cuales les ayudaron a incentivar la generación de múltiples y variadas ideas.

Lo anterior, tal como muestran los resultados, ayudó a que los niños logaran escrituras con una mayor cantidad de ideas, las cuales se organizan correctamente para dar coherencia y claridad al texto.

No obstante, cabe mencionar que la dimensión Fluidez fue una de las que obtuvo las puntuaciones más bajas en la evaluación, lo cual puede deberse a la dificultad que representaba para los estudiantes escribir muchas ideas que fueran suyas y no la copia de otro texto.

Objetivo específico 2: Escribir ideas inusuales o ficticias, es decir, que vayan más allá de lo evidente o convencional (Originalidad/Imaginación). En este objetivo fue posible identificar que, después del Taller, la mayoría de las producciones de los niños alcanzaron niveles excelentes y satisfactorios de desempeño, lo cual significa que con la intervención didáctica, sus textos pasaron de ser realistas, concretos y referenciales (Aguirre, et al., 2007), a ser textos con ideas imaginarias, fantásticas o que rompen con lo convencional.

Si se parte de la idea de que la originalidad está asociada a la novedad, a la sorpresa y a lo inédito, se puede afirmar que las estrategias y herramientas utilizadas en el Taller (*consignas, frases incompletas e hipótesis fantásticas*) funcionaron como detonantes para la expresión escrita (Arias, 2002), ya que ayudaron a los niños a escribir “textos inesperados, capaces de producir sorpresa en el lector” (Aguirre, et al.,

2007; p. 7). Además, dichas producciones no evidencian la copia o reproducción de otros textos, sino que son únicos, es decir, de la autoría de los niños.

Estos resultados positivos, también pueden atribuirse al fuerte componente lúdico del tipo textual utilizado en la evaluación (historias absurdas), el cual por su naturaleza resultó atractivo y divertido para los niños.

Objetivo específico 3: Utilizar recursos lingüísticos o visuales para enriquecer o embellecer una idea (Elaboración). En lo que a este rasgo se refiere, cabe señalar que las primeras producciones de los niños, muy difícilmente incluían aspectos adicionales al contenido estricto solicitado, ya que no había consideración de la audiencia ni la iniciativa para hacerlo.

Tras la implementación de las estrategias que ya han sido descritas, se pudo observar un cambio, puesto que los textos de los niños comenzaron a evidenciar recursos tales como frases o ilustraciones atractivas que ayudan a enriquecer o completar la información y que generan un efecto en el lector. Tales resultados, también pueden deberse a la modalidad de trabajo, ya que la elaboración de una revista, permitió que los niños tomaran conciencia sobre la importancia de considerar a una audiencia al momento de escribir.

Sin embargo, es relevante mencionar que esta dimensión obtuvo puntuaciones bajas en la evaluación, por lo que se requiere continuar trabajando en su progreso.

Objetivo específico 4: Redactar textos que cumplan su función comunicativa y evidencien la consideración del tipo textual y los lectores potenciales (Utilidad). El resultado positivo de lograr que todas las revistas obtuvieran puntajes propios de un desempeño excelente o satisfactorio en el rasgo Utilidad, es atribuible al contacto que los niños

tuvieron con diferentes tipos textuales mediante estrategias como la *Lectura en Voz Alta* y la *Lectura Independiente*, que les permitieron conocer cómo se escriben dichos textos, qué elementos les son característicos y qué función tienen. Esto coincide con los planteamientos de Arias (2002), quien señala que al revisar modelos de escritura, es posible identificar diversos aspectos que posteriormente, se pueden tomar en cuenta en el propio texto.

De este modo, los escritos de los niños comenzaron a evidenciar mayor claridad en cuanto a las características y funciones de los diferentes tipos textuales, ya que al inicio había confusiones que generaban que, por ejemplo, hubiera mensajes persuasivos en una receta de cocina o narraciones en un consejo de salud, lo cual, impedía que se concretara la función comunicativa de dichos tipos de escrituras.

Objetivo específico 5: Emplear el lenguaje de modo lúdico para generar humor o diversión (Humor). Durante la implementación del Taller se pudo apreciar que el Humor no era una característica comúnmente observable en las escrituras de los niños, quienes, a lo largo de su formación, pocas veces han tenido la oportunidad de jugar con el lenguaje. Sin embargo, se buscó dotar a los niños de inspiración, ejemplos e ideas para sus producciones (Arroyo, 2015) mediante la utilización de recursos como las *hipótesis fantásticas*, las *consignas* o las *preguntas absurdas*; las cuales les ayudaron a escribir poniendo énfasis en lo lúdico, y a jugar con las palabras para generar humor y diversión en sus lectores.

Los altos puntajes obtenidos en esta dimensión pueden deberse a la naturaleza lúdica que caracteriza a los chistes, adivinanzas y trabalenguas, ya que la lectura y escritura de estos textos resultó muy divertida y motivante para los niños, lo que los llevó a involucrarse en la actividad.

Gracias a las evidencias presentadas y a la opinión de los niños, es posible afirmar que se cumplieron tanto los objetivos específicos como el

objetivo general de este trabajo, ya que las escrituras de los niños se volvieron más extensas, elaboradas y comenzaron a evidenciar ideas humorísticas, originales e imaginativas, y se incrementaron aspectos como la consideración del tipo textual y los lectores potenciales, lo cual se reflejó en producciones escritas que cumplieron su propósito comunicativo. Además, para sus revistas los niños produjeron de forma independiente sus propios artículos (textos informativos), recetas de cocina (textos instructivos), historias absurdas (textos narrativos), anuncios publicitarios (textos persuasivos), por mencionar algunos.

Por otra parte, el trabajo realizado ayudó a complementar, en alguna medida, el modelo de enseñanza predominante (tradicional, centrado en los aspectos superficiales de la escritura); ya que por ejemplo, no se negó ante los estudiantes la relevancia de aspectos tales como la ortografía, gramática, limpieza o legibilidad, ya que sin duda, son fundamentales para el cumplimiento del propósito comunicativo de un texto; sin embargo, se buscó hacer énfasis en la importancia de considerar otros aspectos como la creatividad o la claridad del mensaje.

Como se ha podido demostrar, la exposición frecuente a prácticas significativas, lúdicas, atractivas, motivantes e interesantes contribuye al desarrollo de habilidades de escritura creativa y de expresión escrita en general, porque da a los educandos la oportunidad de aprender a hacer, haciendo, es decir, de experimentar con el lenguaje mientras aprenden acerca de su uso, funciones e importancia y desarrollan gusto e interés hacia esta actividad.

Asimismo, este tipo de prácticas favorecen un cambio en la concepción de los estudiantes hacia la escritura, porque les permiten descubrir que ésta no consiste únicamente en la aplicación de reglas ortográficas o en la capacidad de escribir con buena caligrafía, sino que se trata de un proceso recursivo conformado por etapas o subprocesos, y de

una herramienta de comunicación, expresión y elaboración del pensamiento.

CONCLUSIONES

En primer lugar, es posible aseverar que las herramientas propias de la Escritura Creativa tales como las hipótesis fantásticas, las preguntas provocadoras, la lluvia de ideas y las consignas, así como las estrategias de Escritura Independiente (EI) y Lectura en Voz Alta (LVA) son efectivas y pertinentes para el tipo de población con el que se trabajó, ya que su utilización representó una oportunidad novedosa para que los niños experimentaran de forma divertida con el lenguaje y se convirtieran en escritores. Por lo tanto, es aconsejable continuar con este trabajo para ayudar a que más niños mejoren sus habilidades de expresión escrita.

De igual manera, las estrategias y herramientas mencionadas son útiles para aumentar el gusto e interés de los niños hacia las actividades de escritura. Y en especial, la Escritura Creativa es una forma eficaz, diferente, divertida y significativa para enseñar a escribir y motivar a los estudiantes a expresarse libremente y emplear su imaginación. Además, es útil para ayudar a que la escritura deje de ser considerada como una actividad aburrida, compleja o solamente académica (Arias, 2002; Stillar, 2013).

En segundo lugar, tanto la modalidad de Taller, como el método de Aprendizaje Basado en Proyectos y el enfoque Comunicativo Funcional (en combinación), son útiles para estimular la motivación y participación de los estudiantes, ya que les permiten abordar tareas comunicativas concretas y situadas, desempeñar un rol activo e involucrarse en actividades desafiantes y divertidas de producción textual (Camps y Ribas, 2000; Maya, 2007; Rojas-Drummond, et al., 2008).

Finalmente, cabe destacar que las rúbricas representan una herramienta de gran utilidad para evaluar las producciones escritas de los

estudiantes porque, entre otras cosas, son flexibles y permiten dar cuenta del desarrollo de alguna habilidad. En el caso de este trabajo, el diseño y validación de una rúbrica para evaluar las producciones de los niños puede considerarse como una aproximación al desarrollo de indicadores para evaluar una escritura creativa, y puede servir como base para la creación de nuevos y más precisos instrumentos (para tal finalidad, más adelante se formularán algunas recomendaciones).

Ahora bien, tal como se ha mencionado a lo largo de este documento, hay numerosas razones por las que la enseñanza de la Escritura Creativa no es implementada en las aulas; destaca por ejemplo, la escasa preparación docente para dicho fin, las concepciones erróneas sobre la naturaleza de la Escritura Creativa, el limitado tiempo con el que se cuenta en el aula para actividades de esta naturaleza, entre otras. Por ello, a continuación se esbozan algunas recomendaciones derivadas de los resultados obtenidos en esta experiencia de trabajo, las cuales pueden ser útiles para luchar contra dichos obstáculos.

a) Formación y capacitación docente. Este punto es crucial, ya que para orientar a los estudiantes hacia el desarrollo de capacidades creativas, es preciso que el profesorado conozca la naturaleza de la creatividad, domine las estrategias para su enseñanza y esté informado sobre los diversos beneficios de la Escritura Creativa; pero sobre todo, para que un docente pueda contribuir al desarrollo de la creatividad de sus estudiantes, es imprescindible que él ya haya desarrollado dicha capacidad (Akkaya, 2014).

Aunado a lo anterior, es indispensable que los agentes educativos revisen tanto sus concepciones sobre la escritura, como las prácticas pedagógicas que emplean para favorecer este aprendizaje, ya que los resultados son distintos si lo que se busca es enseñar un código o enseñar a apropiarse del lenguaje como una herramienta de comunicación, expresión y aprendizaje. Se requiere que los docentes conciban a la

escritura no sólo como un proceso de codificación, sino también como una forma de representación de significados (Flotts, et al., 2016).

b) Difusión e intercambio de experiencias. Es preciso que los profesionales de la educación interesados en la Escritura Creativa, hagan labor de concientización y difusión acerca de su importancia y utilidad, ya que ésta suele concebirse como un juego o una mera actividad de disfrute o entretenimiento para “pasar el tiempo”, sin embargo, a través de la Escritura Creativa los estudiantes aprenden sobre el lenguaje escrito mientras se divierten y desarrollan el gusto por las prácticas de escritura; y aunque su implementación puede requerir una cantidad considerable de tiempo, los beneficios que trae consigo son múltiples, por lo que la inversión vale la pena (Akkaya, 2014).

Dicha labor de concientización y difusión puede lograrse, por ejemplo, compartiendo experiencias con colegas, con otros profesionales o con la sociedad en general, ya sea de manera formal (artículos, congresos y ponencias) o informal (charlas con la comunidad escolar).

c) Implementación temprana. Debido a que el momento fundamental para que los niños adquieran habilidades y conocimientos básicos con respecto a la escritura son los primeros años de vida y escolarización (Flotts, et al., 2016), es recomendable implementar prácticas de Escritura Creativa en el aula desde los primeros cursos de educación básica, lo cual puede hacerse abordando los temas del currículo, así se cubren de forma simultánea dos objetivos: los estudiantes aprenden a expresarse por escrito de forma lúdica y aprenden sobre contenidos de historia, geografía, ciencias naturales o cualquier otra asignatura.

d) Construcción de condiciones favorables. Este rubro hace referencia a todos aquellos aspectos que debieran tomarse en cuenta para promover el aprendizaje significativo de la escritura. Autores como Amabile

(1988); Cordero (s.f.); Dabdoub (2003); Flotts, et al. (2016) e Isaksen, et al. (2001) han formulado las siguientes recomendaciones al respecto:

- ✓ **Conocer a los estudiantes.** Indagar en sus saberes previos, expectativas, intereses y disposición hacia a la escritura, así como sus experiencias con esta actividad y el nivel de habilidades que poseen.
- ✓ **Plantear actividades desafiantes,** significativas, auténticas (próximas al contexto real), lúdicas, motivantes y con objetivos claramente definidos, a través de las cuales, los niños puedan comprometerse e interactuar con el lenguaje escrito para aprender a comunicarse en contextos variados y cada vez más complejos.
- ✓ **Romper las fronteras de la escritura.** Tiene que ver con la necesidad de trabajar con la escritura en las diferentes disciplinas escolares, de modo que se convierta en algo cotidiano (no exclusivo de la asignatura de Lengua o de evaluaciones sumativas).
- ✓ **Promover la escritura (y lectura) de diversos textos,** desde artículos, noticias, cuentos o poemas, hasta chistes, recetas de cocina y horóscopos.
- ✓ **Establecer proyectos de escritura,** conformados por tareas o situaciones comunicativas específicas y acotadas que propicien la producción de un texto a lo largo de un tiempo determinado.
- ✓ **Destinar el tiempo suficiente.** Es necesario establecer secuencias didácticas flexibles que permitan practicar la escritura sin presiones de tiempo, ya que no es efectivo impulsar a los estudiantes a escribir de forma apresurada, cuando es bien sabido que la escritura es una actividad compleja.

Además, para el desarrollo tanto de la creatividad como de la producción escrita, se requiere destinar una cantidad considerable de tiempo para permitir que los estudiantes generen e intercambien ideas,

entren en contacto con diversos tipos textuales, conozcan las fases y operaciones que exige la elaboración de un escrito (Flotts, et al., 2016) y practiquen esta habilidad.

- ✓ **Apoyar y reconocer** las ideas de los niños. Es una cuestión fundamental para incrementar tanto su motivación como la sensación de que están aportando algo a la resolución de un problema específico.
- ✓ **Establecer un clima propicio.** Tiene que ver con favorecer el respeto, comunicación, apoyo, empatía, confianza, apertura, humor, espontaneidad, juego, y todos aquellos aspectos que posibilitan la expresión de ideas, necesidades e intereses y contribuyen al desarrollo de las personas.
- ✓ **Modelar las estrategias de escritura.** Al encontrarse en una etapa de escritores novatos, los alumnos de primaria requieren de una guía o modelo que les muestre y explique en voz alta cómo realizar el procedimiento (de planificación, textualización o revisión), para que posteriormente, ellos puedan hacerlo solos.

De igual forma, al no estar familiarizados con una enseñanza creativa del lenguaje, los estudiantes desconocen, entre otras cosas, cómo deben utilizarse herramientas tales como las consignas de escritura, lo cual dificulta la tarea de producción. Por lo tanto, es recomendable que los primeros acercamientos a la Escritura Creativa sean a través de actividades grupales, de manera que se pueda pasar de una primera fase de modelamiento a una de producción escrita independiente (Flotts, et al., 2016).

- ✓ **Promover actividades de reflexión** acerca del tipo de texto que se va a producir, la adecuación a la situación comunicativa o la consideración de las características del receptor.
- ✓ **Promover la autoevaluación.** Este punto está relacionado con enseñar a los alumnos a mirar sus producciones escritas de una

manera crítica, para verificar el cumplimiento de su función comunicativa o cualquier otro aspecto relevante.

- ✓ **Dar paso a la coevaluación.** Consiste en diseñar actividades colaborativas y de socialización en las que los niños puedan compartir sus escrituras con todo el grupo y, a la vez, escuchen y aprecien lo que sus compañeros crearon. Esto permitirá una reflexión conjunta en pos del avance de los propios textos.
- ✓ **Llevar a cabo una evaluación flexible y continua.** Es preciso no centrarse en evaluaciones sumativas, sino dar retroalimentación constante a los alumnos para ayudarlos a progresar gradualmente en sus producciones escritas. Para tal finalidad, pueden utilizarse herramientas tales como las listas de cotejo o las rúbricas.

Sobre el diseño y uso de las rúbricas, es importante hacer algunas recomendaciones, las cuales surgen a partir de la experiencia de haber diseñado una, orientada a la evaluación de una escritura creativa.

- En primer lugar, es recomendable diseñar una rúbrica para cada tipo de texto, de manera que sea posible llevar a cabo una evaluación más profunda y enfocada que considere las características y particularidades de cada género o tipo textual.
- En segundo lugar, resulta fundamental compartir la rúbrica (o los criterios que la conforman) con los estudiantes antes de pedirles que realicen determinada actividad, ya que esto les permitirá saber tanto lo que se espera de ellos como la forma en que se les evaluará. Además de que sabrán qué aspectos deberán considerar en sus escrituras y se utilizaría la evaluación con fines didácticos.
- Por lo que es aconsejable emplear las rúbricas en actividades de autoevaluación y evaluación entre pares, lo cual puede ayudar a favorecer en los niños la reflexión sobre sus escritos.

Las recomendaciones anteriores son apenas un esbozo. Es evidente que hay muchas más acciones que se pueden emprender para promover el aprendizaje de la Escritura Creativa o del lenguaje escrito, en general; pero las sugerencias que se han formulado en este documento, surgen a partir de lo que fue efectivo y de lo que hizo falta en el desarrollo del Taller.

Para finalizar, cabe recalcar que, aún con las limitaciones ya descritas (de tiempo, organización, entre otras), este trabajo arrojó diversos resultados positivos tales como el progreso en las habilidades de escritura de los niños y el incremento en su disposición positiva hacia esta tarea, lo cual se refleja en producciones de mejor calidad (más extensas, elaboradas y completas, con ideas originales, imaginativas y humorísticas, y más enfocadas al lector y al cumplimiento de su propósito comunicativo).

Por lo tanto, es evidente el impacto que tendría continuar con este trabajo, haciendo algunas modificaciones, por ejemplo, dedicar más horas a la semana para hacer una labor sistemática y continua, brindar más espacios para la autoevaluación o coevaluación y gestionar una mayor participación de los estudiantes en la publicación y difusión de sus producciones.

Asimismo, fue posible demostrar que la creatividad no es exclusiva de artistas, científicos o literatos, sino que se trata de una capacidad susceptible de desarrollar en todas las personas bajo las condiciones necesarias, en este caso, mediante la utilización de estrategias adecuadas, pertinentes, efectivas y motivantes, tales como la Escritura Independiente.

En definitiva, es posible concluir que si en la escuela se trabaja para promover la escritura creativa, se estará dando a los estudiantes la oportunidad de adentrarse en el mundo del lenguaje escrito y así, perderle el miedo a la hoja en blanco, lo que a su vez, les permitirá comunicar sus ideas de una manera divertida, enriquecedora y diferente para ir más allá de los límites expresivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, R., Alonso, L. y Vitoria, H. (2007). La creatividad verbal en la edad escolar: efectos de una experiencia pedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 43, #2, 1-12. Recuperado de <http://www.rieoei.org/expe/1679Aguirre.pdf>
- Akkaya, N. (2014). Elementary Teachers' Views on the Creative Writing Process: An Evaluation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, Vol. 14, #4, 1499-1504. DOI: 10.12738/estp.2014.4.1722
- Albarrán, M. y García, M. (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, Vol. 22, 15-32. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110015A>
- Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. *Propuesta Educativa*, #26, 1-6. Recuperado de http://www.tramixsakai.ulp.edu.ar/access/content/group/Lengua6/Biblioteca%20para%20la%20Seno/Resolucion_de_problemas-_Alvarado.pdf
- Álvarez, M. (2009). Escritura Creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educere, Foro Universitario*, Vol. 13, #44, 83-87. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100010
- Amabile, T. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in Organizational Behavior*, Vol. 10, 123-167. Recuperado de http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Group_Performance/Amabile_A_Model_of_CreativityOrg.Beh_v10_pp123-167.pdf

- Anae, N. (2014). "Creative Writing as Freedom, Education as Exploration": creative writing as literary and visual arts pedagogy in the first year teacher-education experience. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 39, #8, 123-142. Recuperado de <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1811&context=ajte>
- Arias, L. (2002). La escritura creativa una maravillosa oportunidad. [Documento inédito]. Recuperado de http://www.cerlalc.org/Escuela/experiencias/Complementario_Luz_Helena_Arias.pdf
- Arroyo, R. (2015). *La escritura creativa en el aula de educación primaria. Orientaciones y propuestas didácticas*. [Tesis de maestría]. Facultad de Educación, Universidad de Cantabria, España.
- Backhoff, E., Peón, M., Andrade, E. y Rivera, S. (2006). *El aprendizaje de la expresión escrita en la Educación Básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria*. México: INEE.
- Backhoff, E., Velasco, V. y Peón, M. (2013). Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. *Revista de la educación superior*, Vol. 42, #167, 9-39. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000300001
- Brandão, J., Barbeiro, L. y Pimenta, J. (2008). La escritura, elaboración y expresión del conocimiento: la escritura como instrumento de aprendizaje. En J. Barrio (Coord.), *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en la didáctica de la lengua* (57-88). Madrid, España: La Muralla.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, #20, 363-368.

- Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19731/1/articulo1.pdf>
- Camps, A. y Ribas, T. (Dir.) (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Carpio, M. (2013). Escritura y lectura: hecho social, no natural. *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 13, #3, 1-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729878016.pdf>
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D. (2004). *Una estrategia global para fomentar hábitos de lectura y escritura en los centros de Educación Primaria*. Barcelona, España: Editorial Planeta.
- Cassany, D. (2009). La composición escrita en E/LE. *MarcoELE*, #9, 47-66. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Cassany/publication/242094377_LA_COMPOSICIN_ESCRITA_EN_ELE11/links/0046352ca74ca58829000000.pdf
- CERLALC (2006). *Propuestas de escritura creativa para la renovación de la pedagogía de la escritura*. Recuperado de <http://www.cerlalc.org/Escuela/experiencias/sintesis.pdf>
- Clouet, R. (2005). Estrategia y propuestas para promover y practicar la escritura creativa en una clase de inglés para traductores. En *Actas del IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 319-326). Recuperado de http://sedll.org/es/congresos_actas_interior.php?cod=33

- Cordero, M. (s.f.). *Evaluación de la creatividad* [Documento inédito]. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=855334fb-e80f-4cbb-8fec-2eede1432997&ID=224267>
- Cortijo, M. (2014). Deja volar tu imaginación: recursos para fomentar la escritura creativa en clase de E/LE. *Forma2 Estudios*, #10, 55-61. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6653>
- Craft, A. (2000). *Creativity Across the Primary Curriculum: Framing and Developing Practice*. Londres: Routledge.
- Dabdoub, L. (2003). *La creatividad en la escuela ¿una 'especie' en peligro de extinción?* [Documento inédito]. Recuperado de <http://www.naque.es/revistas/pdf/R30.pdf>
- De la Torre, S. y Violant, V. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Delmiro, B. (2001). La escritura en los aledaños de lo literario. En F. Alonso (Comp.), *Escritura Creativa* (pp. 9-49). Madrid, España: ENTIMEMA.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). Constructivismo y aprendizaje significativo. En: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (pp. 13-33). México: Mc Graw Hill.
- Díaz, M. (2016). *Resultados Nacionales del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo TERCE 2013*. México: INEE.
- Esquivias, M. (1997). *Estudio evaluativo de tres aproximaciones pedagógicas: ecléctica, Montessori y Freinet, sobre la ejecución de solución de problemas y creatividad, con niños de escuela primaria*. [Tesis de licenciatura]. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.

- Esquivias, M. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, Vol. 5, #1, 1-17. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/art4.htm>
- Fernández, G. (2012). La escritura creativa en el aula de Español como Lengua Extranjera: El microrrelato. *Revista anual de Literatura, Pensamiento e Historia, Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Lingüística de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana*, #24, 45-62. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5278151>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Flórez, R., Arias, N. y Guzmán, R. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Investigación Pedagógica*, Vol. 9, #1, 118-133. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490109>
- Flotts, M., Manzi, J., Lobato, P., Durán, M., Díaz, M. y Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura*. Chile: UNESCO.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*. Barcelona, España: Graó.
- Frank, C., Rinvolucrí, M. y Martínez, P. (2012). *Escritura Creativa. Actividades para producir textos significativos en ELE*. Madrid, España: SGEL Educación.
- Freeman, Y. (1988). Métodos de lectura en español: ¿reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura? *Lectura y vida*, Vol. 9, #3, 1-15. Recuperado de

www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a9n3/09_03_Freeman.pdf

González, A. (2009). Actividades constructivistas. *Innovación y experiencias educativas*. Vol. 6, #45, pp 1-16. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_17/ANA_ROCIO_GONZALEZ_1.pdf

Guilford, J. y Strom, R. (1978). *Creatividad y Educación*. Barcelona, España: Paidós.

Hagg, C. (2011). *Intervención en lecto-escritura con niños de preescolar y primaria en el Centro Comunitario Dr. Julián Mc Gregor y Sánchez Navarro de la Facultad de Psicología*. [Tesis de maestría]. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.

Hernández, J. y Sánchez, P. (2015). Indicadores para evaluar escritura creativa en educación media superior. *Educación y Ciencia*, Vol. 4, # 44, 41–56. Recuperado de http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/File/334/pdf_18

Iglesias, I. (2011). Construir (se) con la palabra: textos y pretextos para la escritura creativa. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0439.pdf

INEE (2012). *El aprendizaje en sexto de primaria en México. Informe sobre los resultados del Excale 06, aplicación 2009. Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Educación Cívica*. México: INEE.

INEE (2016). *Planea: una nueva generación de pruebas*. México: INEE.

- INEGI (2010). *Indicadores sociales* [página web]. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=19004>
- Isaksen, S., Lauer, K., Ekvall, G. y Britz, A. (2001). Perceptions of the best and worst climates for creativity: preliminary validation evidence for the Situational Outlook Questionnaire. *Creativity Research Journal*, Vol. 13, #2, 171-184. Recuperado de http://www.cpsb.com/resources/downloads/public/SOQ_CRJ_Article.pdf
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, Vol. 11, #2, 191-210. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411213>
- Leibrandt, I. (2005). Escribir para publicar: Las funciones pedagógicas del empleo de medios electrónicos en los procesos de escritura. *Quaderns Digitals*. Recuperado de http://quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8660
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maqueo, A. (2005). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa.
- Marín, T. (2011). *Arte, creatividad y diseño*. Cataluña, España: UOC.
- Marqués, E. (2013). *Análisis de los métodos delectores*. [Tesis de licenciatura]. Escuela Universitaria de Educación, Universidad de Palencia, España.

- Maya, A. (2007). *El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Medina, J. y Bruzual, R. (2006). Concepción de la escritura y métodos empleados para su enseñanza. *Ciencias Sociales Online, Vol. III, #3*, 1-13. Recuperado de http://www.uvm.cl/csonline/2006_3/pdf/concepcion%20de%20escritura%20y%20metodos%20de%20enseñanza.pdf
- Morales, O. (2003). Estudio exploratorio sobre el proceso de escritura. *Educere, Vol. 6, #20*, 421-429. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19738>
- Morote, E. (2014). La escritura creativa en las aulas del grado de primaria. Una investigación-acción. *Tonos digital, #26*, 1-25. Recuperado de https://www.um.es/tonosdigital/znum26/secciones/estudios-18-la_escritura_creativa_en_el_grado_de_primaria.htm
- OCDE (2016). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). PISA 2015-Resultados*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Ramos, J. (2009). Enseñar a escribir con sentido. *Aula de innovación educativa, #185*, 55-63. Recuperado de <http://www.educacionviva.com/Documents/escriptura/AU18510%20Estrategias%20de%20escritura%20con%20sentido.pdf>
- Reimers, F. y Jacobs, J. (2008). Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse. Desafíos y oportunidades para los sistemas educativos [libro electrónico]. Recuperado de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3892>
- Rodari, G. (2008). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue/Biblioser.

- Rojas-Drummond, S., Guzmán, C., Jiménez, V., Zúñiga, M., Hernández, F. y Albarrán, C. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria. Materiales para apoyar la práctica educativa*. México: INEE.
- Sawyer, R. (2012). En *The science of human innovation. Explaining creativity*. Nueva York: Oxford University Press.
- SEP (2011a). *Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. Recuperado de http://www.iea.gob.mx/webiea/inf_general/NORMATIVIDAD/7.%20ACUERDOS/FEDERALES/ACUERDO%20592%20Articulaci%C3%B3n%20Educaci%C3%B3n%20B%C3%A1sica.pdf
- SEP (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Sexto grado*. Recuperado de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/prog_1ro_pri maria.pdf
- Stillar, S. (2013). Raising critical consciousness via creative writing in the EFL classroom. *TESOL Journal*, Vol. 4, #1, 164-174. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tesj.67/abstract> DOI: 10.1002/tesj.77
- Swartz, S., et al. (2001). *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura*. México: Trillas.
- Swartz, S. L. (2010). *Cada niño un lector. Estrategias de enseñanza basadas en la investigación*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Timbal-Duclaux, L. (2004). *Escritura Creativa. Técnicas para liberar la inspiración y métodos de redacción*. Madrid, España: EDAF.
- Torrance, E. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. En R. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity. Contemporary psychological*

perspectives (pp. 43-75). Estados Unidos de América: Cambridge University Press.

Torres, G. (2005). *La historieta como medio para desarrollar habilidades de composición escrita*. [Tesis de maestría]. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.

UNICEF (2007). *Todos pueden aprender Lengua y Matemática en el primer ciclo* [libro electrónico]. Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/Lengua_y_Mate_web.pdf

Valqui, R. (2009). La creatividad: conceptos. Métodos y aplicaciones. *Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 2, #49*, 1-11. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2966325>

Villalón, M., Förster, C., Cox, P., Rojas-Barahona, C., Valencia, E. y Volante, P. (2011). Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social. *Estudios sobre educación, Vol. 21*, 159-179. Recuperado de http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22622/2/Art%C3%ADculo_8_Resultados%20de%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20estrategias%20de.pdf

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario de conocimientos sobre una revista, concepción y disposición hacia la escritura (evaluación inicial).



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Psicología



Nombre: _____ Fecha: _____

Cuestionario

Instrucciones: lee con atención las preguntas y responde con honestidad.

¿Para ti, qué es la escritura?

¿Te gusta escribir? ¿Por qué?

¿Para qué sirve una revista?

¿Qué revistas conoces?

Menciona tres secciones de una revista.

Anexo 2. Cuestionario de conocimientos y disposición hacia la escritura (evaluación final).



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Psicología



Nombre: _____ Fecha: _____

Cuestionario

Instrucciones: lee con atención las preguntas y responde con honestidad.

¿Para ti, qué es la escritura?

¿Qué es la escritura creativa?

¿Qué cosas debes considerar cuando escribes?

¿Qué has aprendido en las actividades realizadas durante el taller?

¿Te gusta escribir? ¿Por qué?

Anexo 3. Cuestionario de satisfacción después del taller.



Cuestionario



Nombre _____ Fecha _____

Instrucciones: lee con atención cada afirmación y marca con una **X** la respuesta que consideres mejor.

	Bastante	Mucho	Poco	Nada
1. Las actividades me han ayudado a ser un mejor escritor.				
¿Por qué? (menciona un ejemplo).				
2. He aprendido a tomar en cuenta a mi lector.				
Menciona un ejemplo de la forma en que tomas en cuenta a tu lector.				
3. He aprendido a usar ideas creativas, originales y propias cuando escribo.				
Menciona por qué consideras que es importante ser creativo al escribir.				
4. Las actividades han hecho que me guste más escribir.				
5. Considero que el trato y la ayuda de la psicóloga fueron buenos.				
¿Por qué?				
6. En general, las actividades me gustaron y aprendí de ellas.				
7. Comentarios finales. Escribe lo que quieras acerca del taller (qué fue lo que más te gustó, qué recomendaciones le das a la psicóloga, etc.).				

Anexo 4. Rúbrica para evaluar una escritura creativa.

Nombre de
la revista: _____

Criterios a evaluar	Niveles de desempeño			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Puede mejorar (2)	Inadecuado (1)
Fluidez	El escrito es muy extenso, es decir, presenta una gran cantidad de ideas (de 9 a 11), las cuales están vinculadas correctamente entre sí y en torno al tema o idea central.	Escrito bastante extenso, presenta una cantidad suficiente de ideas (de 6 a 8). Dichas ideas están medianamente vinculadas entre sí y en torno al tema central.	El escrito es poco extenso, es decir, posee una cantidad moderada de ideas (de 3 a 5), y éstas se encuentran algo vinculadas entre sí y con el tema central.	El texto es reducido, presenta una cantidad mínima de ideas (1 o 2). Las ideas están poco vinculadas entre sí y se relacionan de forma pobre o incorrecta con el tema central.
Originalidad/ Imaginación	Hay de 7 a 10 ideas <i>inusuales</i> (que están fuera de lo convencional) o <i>ficticias</i> (que representan algo irreal, que no existe).	Se incluyen de 4 a 6 ideas <i>inusuales</i> (que están fuera de lo convencional) o <i>ficticias</i> (que representan algo irreal, que no existe).	Están presentes de 1 a 3 ideas <i>inusuales</i> (que están fuera de lo convencional) o <i>ficticias</i> (que representan algo irreal, que no existe).	Las ideas no son inusuales o ficticias, sino comunes o de uso habitual.
Elaboración	En el texto hay 4 o 5 recursos (ilustraciones atractivas, frases o detalles) que generan imágenes o emociones y/o ayudan a embellecer, ampliar o hacer más	El texto evidencia el uso de 2 o 3 recursos (ilustraciones atractivas, frases o detalles) que generan imágenes o emociones y/o ayudan a embellecer, ampliar o	En el texto hay al menos un recurso (una ilustración atractiva, frase o detalle) que genera imágenes o emociones y/o ayuda a embellecer, ampliar o	No se emplea ningún recurso para generar imágenes o emociones y/o ayudar a embellecer, ampliar o hacer más comprensible la información.

	comprensible la información.	hacer más comprensible la información.	hacer más comprensible la información.	
Utilidad	El texto cumple totalmente (al 100%) su función comunicativa. Muestra que se han tomado en cuenta aspectos como el tipo textual y los lectores potenciales.	El texto cumple en gran medida (al 80%) su función comunicativa. Existe alguna evidencia de que se han tomado en cuenta aspectos como el tipo textual y los lectores potenciales.	El texto cumple de forma moderada (al 60%) su función comunicativa. Es escasa la evidencia de que se han tomado en cuenta aspectos como el tipo textual y los lectores potenciales.	El texto no cumple con su función comunicativa. No hay indicios de que se hayan considerado aspectos como el tipo textual y los lectores potenciales.
Humor	El escrito incluye de 3 a 4 ideas que evidencian que se ha "jugado" con el lenguaje, es decir, que éste se ha empleado de modo lúdico (divertido, chistoso o absurdo).	Hay 2 ideas que muestran que se ha "jugado" con el lenguaje, es decir, que éste ha sido empleado de modo lúdico (divertido, chistoso o absurdo).	Se incluye al menos una idea que evidencia que se ha "jugado" con el lenguaje, es decir, que éste ha sido empleado de modo lúdico (divertido, chistoso o absurdo).	No hay ideas que muestren un uso lúdico (divertido, chistoso o absurdo) del lenguaje.

Puntuación máxima: 20 Puntuación mínima: 5

Puntuación obtenida: _____

Anexo 5. Cartas descriptivas.

SESIÓN: 1

FECHA: 23/Febrero/2016

HORARIO: 11:00 am-12:00 pm

RESPONSABLE ACADÉMICA: Mtra. Carime Hagg Hagg

FACILITADORA: Miriam Chávez Rivera

OBJETIVO GENERAL: Promover habilidades de Escritura Creativa para ayudar a estudiantes de sexto de primaria a producir de forma independiente diferentes tipos de textos.

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN: 1. Presentación de los participantes, 2. Introducción a la temática del taller, 3. Establecimiento de acuerdos de trabajo.

TEMA	ACTIVIDADES	OBJETIVO (S)	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Introducción	Explicación verbal y presentación de los participantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducir a los alumnos en la temática del taller. 2. Conocer a los participantes. 3. Establecer un clima de confianza. 	<p>La facilitadora se presentará ante los alumnos y hablará acerca de la temática, objetivos, duración y características del taller.</p> <p>Después se realizará la siguiente dinámica de presentación con el grupo para conocer los nombres de todos, sus intereses o pasatiempos y sus expectativas del curso.</p> <p>La facilitadora pide a todos que se pongan de pie formando un círculo. Posteriormente: a) Se hará circular de mano en mano una pequeña pelota al tiempo que se cantará rápido la canción "la papa caliente". Quien se quede con la pelota al acabar la canción debe presentarse diciendo su nombre, algún interés o pasatiempo y qué espera aprender durante el taller. Una vez que se haya presentado retrocede un paso fuera del círculo.</p> <p>b) Se repite el procedimiento hasta que todos los participantes se hayan presentado.</p>	Pelota pequeña	15 minutos
Evaluación	Escritura Independiente	Identificar habilidades de escritura y conocimientos previos de los alumnos.	<p>La facilitadora entregará a cada alumno un cuestionario con preguntas tales como: ¿Para ti, qué es la escritura? y ¿Qué es la Escritura Creativa?, y les explicará que no es un examen, sino una forma en la que ella podrá conocer todo lo que saben.</p> <p>Les pedirá que lo respondan lo mejor que puedan, y les mencionará que disponen de 15 minutos para hacerlo.</p>	Cuestionarios para todos los alumnos.	15 minutos
Las revistas	Lectura en Voz Alta y discusión	Introducir a los alumnos a la temática del taller.	La facilitadora mostrará a los alumnos diversas revistas y junto con ellos, hará una exploración en voz alta para identificar características, funciones y secciones que componen una revista. Y posteriormente, discutirán dichos aspectos de forma grupal.	Diversas revistas	15 minutos
Proyecto de Escritura Creativa	Explicación verbal	Explicitar acuerdos de trabajo	<p>Se explicará al grupo cuál será la dinámica de trabajo para el proyecto en el que van a participar (trabajo en equipo, actividades de Escritura Independiente, etc.).</p> <p>Se conformarán los equipos, y cada uno entregará a la facilitadora una hoja con el nombre de sus integrantes.</p>	Hojas recicladas	10 minutos
Cierre de sesión	Recapitulación	Retomar lo más relevante de la sesión.	La facilitadora recordará a los alumnos cuál será la dinámica de trabajo en el taller (horarios y actividades), resolverá las dudas que pudieran surgir y se despedirá del grupo.	Ninguno	5 minutos

SESIÓN: 2

FECHA: 1/Marzo/2016.

HORARIO: 11:00 am-12:00 pm

RESPONSABLE ACADÉMICA: Mtra. Carime Hagg Hagg

FACILITADORA: Miriam Chávez Rivera

OBJETIVO GENERAL: Promover habilidades de Escritura Creativa para ayudar a estudiantes de sexto de primaria a producir de forma independiente diferentes tipos de textos.

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN: Promover la producción independiente de textos con una gran cantidad de ideas.

TEMA	ACTIVIDADES	OBJETIVO (S)	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Introducción	Resumen retroactivo y proactivo	Establecer una conexión con la sesión anterior y preparar a los alumnos para las actividades del día.	Luego de saludar a los alumnos, la facilitadora (con ayuda del grupo) realizará el resumen retroactivo, es decir, se hará un recuento de lo revisado la clase pasada. A continuación, explicará la dinámica de esta sesión: <i>"hoy vamos a revisar un artículo informativo o de contenido de una revista, para que después ustedes elaboren uno propio, ya que será la sección con la que comenzarán su revista"</i> .	Ninguno	5 minutos
Artículos de contenido	Lectura en Voz Alta	1. Conocer las características y propósito de un texto informativo. 2. Explorar modelos de escritura.	La facilitadora leerá en voz alta un artículo de una revista de salud. Antes de la actividad recordará a los alumnos el objetivo y les pedirá que estén atentos para identificar las características (de redacción, contenido y formato) de dicho artículo para discutirlos a continuación.	Artículo de una revista de salud.	20 minutos
	Discusión	Hacer evidentes las características (de redacción, contenido y formato) de los artículos de contenido.	La facilitadora promoverá una discusión grupal sobre todo aquello que caracteriza a los artículos de contenido de las revistas. Preguntará a los alumnos qué les llamó la atención, qué tipo de información comunican los artículos y con qué intención y cuál es su formato. La información más importante será anotada en el pizarrón o en un rotafolio blanco para una posterior recuperación.	Rotafolios blancos/pizarrón, plumones, borrador.	10 minutos
	Escritura Independiente	Dar oportunidad a los alumnos de aplicar lo aprendido sobre los artículos de contenido y de poner en práctica habilidades de escritura.	La facilitadora entregará hojas recicladas a los alumnos para que en ellas elaboren el borrador de su artículo sobre salud. Hará hincapié en la importancia de tomar en cuenta las características que anteriormente fueron discutidas. Nota: se les recordará a los niños que para crear su artículo es importante usar la imaginación pero también deben escribir con base en la información que investigaron sobre su tema.	Hojas recicladas, impresiones con información de apoyo.	20 minutos
Cierre de sesión	Recapitulación	Retomar lo más relevante de la sesión.	La facilitadora solicitará a uno o dos niños que resuman rápidamente los aspectos más importantes revisados y concluirá la sesión.	Ninguno	5 minutos

SESIÓN: 3

FECHA: 8/Marzo/2016.

HORARIO: 11:00 am-12:00 pm

RESPONSABLE ACADÉMICA: Mtra. Carime Hagg Hagg

FACILITADORA: Miriam Chávez Rivera

OBJETIVO GENERAL: Promover habilidades de Escritura Creativa para ayudar a estudiantes de sexto de primaria a producir de forma independiente diferentes tipos de textos.

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN: Promover la producción independiente de textos con una gran cantidad de ideas.

TEMA	ACTIVIDADES	OBJETIVO (S)	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Introducción	Resumen retroactivo y proactivo	Establecer una conexión con la sesión anterior y preparar para las actividades del día.	La facilitadora (con ayuda del grupo) realizará el resumen retroactivo. A continuación, explicará la dinámica de esta sesión: <i>“hoy vamos a continuar con nuestro artículo de contenido, para ello, les entregaré su borrador, el cual van a revisar para decidir qué cambiar, quitar o agregar y después, escribirán la versión definitiva de su artículo”.</i>	Ninguno	5 minutos
Artículos de contenido	Lectura Independiente	Promover en los alumnos la reflexión sobre su escritura.	La facilitadora entregará a los alumnos su borrador del artículo y les pedirá que lo lean detenidamente y revisen. Para tal tarea, activará la reflexión preguntando: ¿Su texto cumple con las funciones y características de un artículo de contenido?, ¿Tomaron en cuenta a su lector? es decir, si va dirigido al público en general, ¿cualquiera que lea su artículo puede comprenderlo?, ¿Las ideas que escribieron son completas y comprensibles?	Borradores elaborados por los alumnos.	15 minutos
	Escritura Independiente	Fortalecer habilidades de expresión escrita.	Una vez hecha la revisión y corrección de los borradores, la facilitadora entregará una hoja blanca a cada alumno para que redacte la versión definitiva de su artículo de contenido. Posteriormente, se les pedirá a algunos alumnos que compartan al grupo su artículo terminado.	Hojas blancas	25 minutos
Tarea: “Entrevista al experto”	Lluvia de ideas	Introducir a los alumnos en la temática de la próxima sesión.	La facilitadora anunciará a los alumnos que la próxima clase comenzarán la sección de “Entrevista al experto”, por lo que promoverá una lluvia de ideas con preguntas como: ¿A qué profesionales encargados de la salud podríamos entrevistar?, ¿qué les podemos preguntar?/ ¿qué tipo de preguntas podemos hacer? La finalidad es dotar de ideas a los alumnos para que realicen, en equipo, una entrevista a un profesional de la salud y la próxima clase lleven la transcripción de dicha entrevista.	Plumones, borrador	10 minutos
Cierre de sesión	Recapitulación	Retomar lo más relevante de la sesión.	La facilitadora solicitará a uno o dos niños que resuman rápidamente los aspectos más importantes revisados y concluirá la sesión.	Ninguno	5 minutos

SESIÓN: 4

FECHA: 15/Marzo/2016.

HORARIO: 11:00 am-12:00 pm

RESPONSABLE ACADÉMICA: Mtra. Carime Hagg Hagg

FACILITADORA: Miriam Chávez Rivera

OBJETIVO GENERAL: Promover habilidades de Escritura Creativa para ayudar a estudiantes de sexto de primaria a producir de forma independiente diferentes tipos de textos.

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN: Promover la escritura de textos que cumplen su función comunicativa y evidencian la consideración del tipo textual y los lectores potenciales.

TEMA	ACTIVIDADES	OBJETIVO (S)	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Introducción	Resumen retroactivo y proactivo	Establecer una conexión con la sesión anterior y preparar cognitiva y afectivamente a los alumnos para las actividades del día.	Luego de saludar a los alumnos, la facilitadora (con ayuda del grupo) realizará el resumen retroactivo, es decir, un recuento de lo revisado la sesión anterior. Enseguida, explicará la dinámica de esta sesión: <i>“con la tarea que trajeron el día de hoy, vamos a redactar nuestra sección de ‘Entrevista al experto’, con la que informaremos a nuestro lector sobre diversos temas de salud, desde el punto de vista de especialistas tales como médicos o veterinarios”</i> .	Ninguno	5 minutos
“Entrevista al experto”	Lectura Compartida	1. Presentar un modelo de escritura. 2. Conocer las características, formato y propósito de un texto informativo (entrevista).	La facilitadora presentará a los alumnos un artículo de revista elaborado por ella en el que se incluye una entrevista a un experto en salud. El objetivo es mostrar a los alumnos un ejemplo de lo que ellos deben realizar a continuación. Se realizará una Lectura Compartida de dicho artículo (previamente se pedirá a los niños que estén atentos a las características, función y formato).	Rotafolio con el artículo elaborado por la facilitadora, señalizador.	15 minutos
	Discusión grupal	Hacer explícitas las características y particularidades del tipo textual revisado.	Posteriormente, la facilitadora activará la discusión con el grupo mediante preguntas como: <i>¿Qué les llamó la atención de este texto?, ¿Qué características tiene?, ¿Cómo es el formato?, ¿Cuál será la finalidad de incluir una sección como esta en nuestra revista?</i> Las aportaciones de los niños serán anotadas en un rotafolio o en el pizarrón, de manera que sirvan como recurso de apoyo en la siguiente actividad.	Rotafolios blancos/ pizarrón, plumones, borrador.	10 minutos
	Escritura Independiente	Fortalecer habilidades de expresión escrita.	Una vez revisado el ejemplo, los alumnos elaborarán por equipo el borrador de su artículo de “entrevista al experto” con base en la entrevista que debieron realizar de tarea a algún profesional de la salud.	Hojas recicladas, artículo ejemplo, tarea	25 minutos
Cierre de sesión	Recapitulación	Retomar lo más relevante de la sesión.	La facilitadora solicitará a uno o dos niños que resuman rápidamente los aspectos más importantes revisados y concluirá la sesión.	Ninguno	5 minutos

SESIÓN: 5

FECHA: 5/Abril/2016.

HORARIO: 11:00 am-12:00 pm

RESPONSABLE ACADÉMICA: Mtra. Carime Hagg Hagg

FACILITADORA: Miriam Chávez Rivera

OBJETIVO GENERAL: Promover habilidades de Escritura Creativa para ayudar a estudiantes de sexto de primaria a producir de forma independiente diferentes tipos de textos.

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN: Promover la escritura de textos que cumplen su función comunicativa y evidencian la consideración del tipo textual y los lectores potenciales.

TEMA	ACTIVIDADES	OBJETIVO (S)	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Introducción	Resumen retroactivo y proactivo	Establecer una conexión con la sesión anterior y preparar cognitiva y afectivamente a los alumnos para las actividades del día.	Luego de saludar a los alumnos, la facilitadora (con ayuda del grupo) realizará el resumen retroactivo, es decir, un recuento de lo revisado la sesión anterior. Enseguida, explicará la dinámica de esta sesión: <i>“Chicos, como ustedes saben, hoy vamos a redactar la versión definitiva de nuestra entrevista al experto, por lo que en un momento les entregaré los borradores que escribieron la clase pasada, y luego les diré cómo hacer la revisión y corrección”.</i>	Ninguno	5 minutos
“Entrevista al experto”	Primera revisión	Favorecer en los alumnos la capacidad de autocrítica y reflexión sobre sus escritos.	La facilitadora entregará a cada equipo el borrador de su artículo de “entrevista al experto”, así como una lista de cotejo con la cual revisarán su escritura para verificar que sea completa y cumpla con su función comunicativa. Nota: cabe aclarar que dicha lista de cotejo cuenta con dos columnas, una para la revisión del borrador, y otra para la revisión de la versión definitiva.	Borradores de la sección “entrevista al experto”, lista de cotejo.	10 minutos
	Escritura Independiente	Fortalecer habilidades de expresión escrita.	Una vez revisado el borrador, los alumnos elaborarán la versión definitiva de su artículo de “entrevista al experto”. Se recordará a los alumnos la importancia de tomar en cuenta las correcciones hechas con ayuda de la lista de cotejo.	Hojas blancas, lista de cotejo	30 minutos
	Segunda revisión	Favorecer en los alumnos la capacidad de autocrítica y reflexión sobre sus escritos.	Al tener su escritura definitiva, los alumnos deberán revisarla con ayuda de la lista de cotejo (en su segunda columna) para verificar que la entrevista haya progresado respecto al borrador. Al finalizar, deberán entregar su escritura a la facilitadora.	Escrituras definitivas, lista de cotejo	10 minutos
Cierre de sesión	Recapitulación	Retomar lo más relevante de la sesión.	La facilitadora solicitará a uno o dos niños que resuman rápidamente los aspectos más importantes revisados y concluirá la sesión.	Ninguno	5 minutos

SESIÓN: 6

FECHA: 12/Abril/2016.

HORARIO: 11:00 am-12:00 pm

RESPONSABLE ACADÉMICA: Mtra. Carime Hagg Hagg

FACILITADORA: Miriam Chávez Rivera

OBJETIVO GENERAL: Promover habilidades de Escritura Creativa para ayudar a estudiantes de sexto de primaria a producir de forma independiente diferentes tipos de textos.

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN: Promover la escritura de textos que cumplen su función comunicativa y evidencian la consideración del tipo textual y los lectores potenciales.

TEMA	ACTIVIDADES	OBJETIVO (S)	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Introducción	Resumen retroactivo y proactivo	Establecer una conexión con la sesión pasada y preparar a los alumnos para las actividades del día.	Después de saludar a los alumnos, la facilitadora (con ayuda del grupo) realizará el resumen retroactivo (recuento de lo revisado la sesión anterior). A continuación, explicará la dinámica de esta sesión (resumen proactivo): <i>“vamos a elaborar una nueva sección para nuestra revista, y para ello, les voy a repartir un material para que lo revisen, a continuación, lo discutiremos en grupo y finalmente, escribirán lo que corresponda”</i> .	Ninguno	5 minutos
La receta de cocina	Lectura en parejas	1. Conocer las características, formato y propósito de un texto instructivo (receta de cocina). 2. Explorar un modelo de escritura.	Por parejas, los alumnos deberán revisar la receta de cocina que les fue entregada. Se recalcará la importancia de atender a determinados aspectos (características, elementos que la componen y propósito).	Recetas de cocina tomadas de diferentes revistas.	10 minutos
	Discusión grupal	Hacer explícitas las características del tipo textual revisado.	Posteriormente, la facilitadora activará la discusión con preguntas como: “¿qué les llama la atención?”, “¿qué elementos debe tener una receta de cocina?”, “¿qué tipo de texto es una receta de cocina?”, “¿por qué?”, “¿cuál es su finalidad?”, “¿a quién o quiénes puede ir dirigida?” Las ideas de los alumnos serán anotadas en el pizarrón para su posterior recuperación.	Plumones para pizarrón, borrador.	10 minutos
	Consigna	Poner en marcha la imaginación de los alumnos.	La facilitadora hará un sorteo para decidir qué tipo de receta escribirá cada alumno. Las posibilidades son: plato fuerte, lunch, bebida, ensalada y postre. La finalidad de este sorteo es sacar a los alumnos de su zona de confort y llevarlos a emplear la imaginación.	Papelitos para el sorteo.	5 minutos
Mi receta de cocina	Escritura Independiente	Fortalecer habilidades de expresión escrita para la producción de un texto instructivo.	Cada alumno deberá elaborar una receta de cocina según la consigna que les haya tocado (plato fuerte, lunch, bebida, ensalada o postre). Antes de la actividad se recalcará la importancia de escribir recetas creativas, únicas, inventadas y propias, y de incluir todos los elementos anteriormente discutidos.	Hojas blancas	25 minutos
Cierre de sesión	Recapitulación	Retomar lo más relevante de la sesión.	Se retomarán los aspectos más relevantes de la sesión y la facilitadora resolverá dudas o inquietudes acerca de la actividad, la cual continuará la próxima clase.	Ninguno	5 minutos

SESIÓN: 7

FECHA: 19/Abril/16.

HORARIO: 11:00 am-12:00 pm

RESPONSABLE ACADÉMICA: Mtra. Carime Hagg Hagg

FACILITADORA: Miriam Chávez Rivera

OBJETIVO GENERAL: Promover habilidades de Escritura Creativa para ayudar a estudiantes de sexto de primaria a producir de forma independiente diferentes tipos de textos.

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN: Promover la escritura de textos que cumplen su función comunicativa y evidencian la consideración del tipo textual y los lectores potenciales.

TEMA	ACTIVIDADES	OBJETIVO (S)	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Introducción	Resumen retroactivo y proactivo	Establecer una conexión con la sesión pasada y preparar a los alumnos para las actividades del día.	Después de saludar a los alumnos, la facilitadora recordará al grupo cuáles fueron las actividades realizadas la sesión anterior y explicará las de esta sesión: <i>"Chicos, les entregaré sus escrituras de la sesión pasada para que cada uno las revise y verifique si se está cumpliendo el propósito de una receta de cocina. Después, tendrán tiempo para terminar de redactarla e ilustrarla. Al finalizar, algunos de ustedes compartirán su receta con todo el grupo"</i> .	Ninguno	5 minutos
Mi receta de cocina	Lectura Independiente	Favorecer en los alumnos la reflexión sobre sus escrituras.	La facilitadora entregará a los alumnos sus escrituras y activará la lectura y reflexión mediante preguntas como: "¿su receta ya tiene título o nombre?", "¿ya tienen el listado de ingredientes y los pasos para prepararlo?", "¿las instrucciones son claras y sencillas?", "¿cualquiera que lea su receta puede preparar el platillo que sugieren?", "¿escribieron una receta que ya conocían o usaron la imaginación para crear algo diferente?", entre otras.	Las escrituras de los niños.	10 minutos
	Escritura Independiente	Promover habilidades de expresión escrita para la producción de un texto instructivo.	Los alumnos continuarán con la escritura de su receta de cocina. Mientras tanto, la facilitadora monitoreará su trabajo para dar apoyos y resolver dudas.		30 minutos
Cierre de sesión	Lectura para compartir algunas escrituras y recapitulación.	1. Retroalimentar el trabajo de los alumnos. 2. Retomar los aspectos más relevantes de la sesión.	La facilitadora invitará a algunos niños a compartir sus escrituras y con ayuda del grupo, hará observaciones y dará recomendaciones puntuales para su perfeccionamiento. Al finalizar, hará un recuento de los aprendizajes del día y cerrará la sesión.	Escrituras de algunos alumnos.	15 minutos

SESIÓN: 8

FECHA: 26/Abril/2016.

HORARIO: 11:00 am-12:00 pm

RESPONSABLE ACADÉMICA: Mtra. Carime Hagg Hagg

FACILITADORA: Miriam Chávez Rivera

OBJETIVO GENERAL: Promover habilidades de Escritura Creativa para ayudar a estudiantes de sexto de primaria a producir de forma independiente diferentes tipos de textos.

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN: Promover la escritura de textos que cumplen su función comunicativa y evidencian la consideración del tipo textual y los lectores potenciales.

TEMA	ACTIVIDADES	OBJETIVO (S)	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Introducción	Resumen retroactivo y proactivo	Establecer una conexión con la clase pasada y preparar a los alumnos para las actividades del día.	Luego de saludar a los alumnos, la facilitadora (con ayuda del grupo) realizará el resumen retroactivo, es decir, se hará un recuento de lo revisado la sesión anterior. A continuación, mencionará la dinámica de esta sesión (resumen proactivo): <i>“chicos, como ustedes saben, en algunas revistas hay una sección de consejos o ‘tips’, por ello, hoy nos dedicaremos a escribir algunos consejos para enseñarle a nuestros lectores cómo cuidar su salud”.</i>	Ninguno	5 minutos
Consejos de salud	Lluvia de ideas y discusión grupal	1. Activar conocimientos previos. 2. Dar ideas de escritura.	La facilitadora indagará en los conocimientos previos de los alumnos respecto a la utilidad y características de un consejo escrito, para ello, hará preguntas como: <i>“¿saben qué es un consejo y para qué sirve? ¿Qué verbos utilizamos al escribir un consejo? ¿Qué tipo de consejos de salud podemos darles a los lectores de nuestra revista?”</i>	Pizarrón, plumones.	10 minutos
	Consigna de Escritura Creativa	Brindar a los alumnos una herramienta que promueva la imaginación y creatividad.	Enseguida, la facilitadora dará la consigna: <i>“ahora que sabemos qué es un consejo, cada uno de ustedes escribirá uno. Pero hay una condición: para escribir este consejo sólo pueden emplear entre 7 y 10 palabras, ni una más ni una menos. Por ejemplo, se me ocurre el consejo: ‘lava bien tus manos’, pero ese sólo tiene 4 palabras, por lo que debo cambiarlo o ajustarlo. Puede quedar como: ‘lávate bien las manos todos los días’, y como ven, este consejo ya tiene 7 palabras. Ustedes tienen que hacer lo mismo con otro consejo”.</i>	Ninguno	5 minutos
	Escritura Independiente	Promover el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de Escritura Creativa.	La facilitadora entregará una hoja blanca a cada alumno. Y mientras los niños trabajan en la escritura e ilustración de su consejo de salud, ella monitoreará el proceso.	Hojas blancas	30 minutos
Cierre de sesión	Lectura para compartir algunas escrituras y recapitulación.	1. Retroalimentar el trabajo de los alumnos. 2. Retomar los aspectos más relevantes de la sesión.	La facilitadora invitará a algunos niños a compartir sus escrituras y con ayuda del grupo, hará observaciones y dará recomendaciones puntuales para la mejora. Al finalizar, hará un recuento de los aprendizajes del día y cerrará la sesión.	Escrituras de algunos alumnos.	10 minutos

SESIÓN: 9

FECHA: 17/Mayo/2016.

HORARIO: 11:00 am-12:00 pm

RESPONSABLE ACADÉMICA: Mtra. Carime Hagg Hagg

FACILITADORA: Miriam Chávez Rivera

OBJETIVO GENERAL: Promover habilidades de Escritura Creativa para ayudar a estudiantes de sexto de primaria a producir de forma independiente diferentes tipos de textos.

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN: Promover la utilización de recursos lingüísticos o visuales para enriquecer o embellecer una idea.

TEMA	ACTIVIDADES	OBJETIVO (S)	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Introducción	Resumen retroactivo y proactivo	Establecer una conexión con la sesión anterior y preparar a los alumnos para las actividades del día.	Luego de saludar a los alumnos, la facilitadora (con ayuda del grupo) realizará el resumen retroactivo. A continuación, explicará la dinámica de esta sesión (resumen proactivo): <i>“La clase del hoy vamos a elaborar, de manera individual, anuncios publicitarios, que como ustedes saben, están contenidos en casi todas las revistas. Y como nuestra revista es sobre salud, los productos que anunciaremos estarán relacionados con el cuidado de la salud (higiene, alimentación o actividad física)”</i> .	Ninguno	5 minutos
	Lluvia de ideas	Activar conocimientos previos.	La facilitadora hará al grupo, preguntas tales como: <i>“¿Qué es un anuncio publicitario?”</i> y <i>“¿Para qué sirve?”</i> .	Ninguno	5 minutos
Los anuncios publicitarios	Lectura en Voz Alta y discusión	1. Conocer las características y propósito de un texto persuasivo (anuncio). 2. Explorar un modelo de escritura.	Después, la facilitadora (junto con el grupo) realizará una exploración en voz alta de diversos anuncios publicitarios y hará preguntas del tipo: <i>“¿Qué les llama la atención de este anuncio?”</i> , <i>“¿Qué elementos/partes tiene?”</i> y <i>“¿Cuál es el propósito de un anuncio publicitario?”</i> . También se discutirán aspectos relacionados con el formato de los anuncios. Las ideas más importantes serán anotadas en el pizarrón.	Anuncios publicitarios tomados de revistas, plumón para pizarrón.	15 minutos
	Consigna de Escritura Creativa	Brindar a los alumnos una herramienta que promueva la imaginación y creatividad.	Para fomentar habilidades de expresión escrita creativa, la facilitadora entregará al azar a cada alumno un objeto relacionado con la salud (envases de alimentos, empaques o envolturas y cajas vacías de medicamentos) y les explicará que a partir de dicho objeto, deberán escribir su propio anuncio publicitario. Nota: se recordará la importancia de usar ideas propias, creativas y originales para inventar el nombre de su producto y el eslogan, de manera que el anuncio sea atractivo y cumpla con su propósito comunicativo.	Objetos relacionados con la salud.	5 minutos
	Escritura Independiente	Fortalecer habilidades de Escritura Creativa	Posteriormente, a cada alumno le será entregada una hoja blanca para la realización de su anuncio. La facilitadora monitoreará el proceso para apoyar a quienes lo requieran.	Objetos relacionados con la salud, hojas blancas	35 minutos
Cierre de sesión	Lectura para compartir algunas escrituras .	Retroalimentar el trabajo de los alumnos.	La facilitadora invitará a algunos niños a compartir sus escrituras y con ayuda del grupo, hará observaciones y dará recomendaciones puntuales para la mejora. Al finalizar, hará un recuento de los aprendizajes del día y cerrará la sesión.	Escrituras de algunos alumnos.	5 minutos

SESIÓN: 10

FECHA: 31/Mayo/2016.

HORARIO: 11:00 am-12:00 pm

RESPONSABLE ACADÉMICA: Mtra. Carime Hagg Hagg

FACILITADORA: Miriam Chávez Rivera

OBJETIVO GENERAL: Promover habilidades de Escritura Creativa para ayudar a estudiantes de sexto de primaria a producir de forma independiente diferentes tipos de textos.

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN: Promover la escritura de ideas únicas, inusuales o ficticias y el uso lúdico del lenguaje para generar humor o diversión.

TEMA	ACTIVIDADES	OBJETIVO (S)	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Introducción	Resumen retroactivo y proactivo	Establecer una conexión con la clase pasada y preparar a los alumnos para las actividades del día.	Luego de saludar a los alumnos, la facilitadora (con ayuda del grupo) realizará el resumen retroactivo, es decir, hará una revisión de lo ocurrido la sesión pasada. A continuación, explicará la dinámica de esta sesión (resumen proactivo): <i>“La clase del día de hoy vamos a poner a prueba nuestra imaginación y creatividad con una nueva sección para nuestra revista (recuerden que estamos por terminarla). Ahorita les explico de qué se trata. Pero antes de esta actividad que espero sea muy divertida, vamos a platicar y escribir algunas cosas sobre lo que hemos aprendido a lo largo de estas clases”.</i>	Ninguno	5 minutos
Post test	Escritura Independiente	Conocer la opinión de los alumnos respecto al curso y los aprendizajes obtenidos.	La facilitadora comenzará diciendo: <i>“Debido a que llevamos varias sesiones trabajando juntos, quisiera hacer un alto para platicar con ustedes acerca de las actividades que hemos tenido, me gustaría saber qué cosas han aprendido y cómo se han sentido; también si recuerdan cuál era el propósito de nuestras clases y si consideran que se ha cumplido. Para esto, les voy a pedir que contesten unas preguntas, no es examen pero respondan lo mejor que puedan”.</i> A cada alumno le será entregado un cuestionario con preguntas como: <i>“¿para ti qué es la escritura creativa?”</i> y <i>“¿qué cosas has aprendido?”</i> .	Fotocopias con los cuestionarios	10 minutos
Historias absurdas	Consigna de Escritura Creativa	1. Promover el uso de la imaginación y la creatividad en la escritura.	La facilitadora entregará a cada alumno una consigna creativa para escribir una historia absurda de salud para la revista. Dichas consignas consisten en hipótesis fantásticas (¿qué pasaría si...?), frases incompletas (en la fiesta de la enfermedades _____), preguntas absurdas (¿cómo es la vida de un brócoli?).	Consignas de escritura	5 minutos
	Escritura Independiente	Fortalecer habilidades de Escritura creativa	Cada alumno deberá elaborar una escritura creativa, imaginativa o chistosa breve. Posteriormente, podrá ilustrarla.	Hojas blancas	35 minutos
Cierre de sesión	Lectura de algunas escrituras y recapitulación	Retroalimentar el trabajo de los niños y recapitular aprendizajes.	La facilitadora solicitará a uno o dos niños que compartan sus escrituras con el grupo y hará comentarios al respecto. A continuación, concluirá la sesión.	Ninguno	5 minutos

SESIÓN: 11

FECHA: 07/Junio/2016.

HORARIO: 11:00 am-12:00 pm

RESPONSABLE ACADÉMICA: Mtra. Carime Hagg Hagg

FACILITADORA: Miriam Chávez Rivera

OBJETIVO GENERAL: Promover habilidades de Escritura Creativa para ayudar a estudiantes de sexto de primaria a producir de forma independiente diferentes tipos de textos.

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN: 1. Promover la escritura de ideas únicas, inusuales o ficticias. 2. Promover la escritura de textos que cumplen su función comunicativa y evidencian la consideración del tipo textual y los lectores potenciales.

TEMA	ACTIVIDADES	OBJETIVO (S)	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Introducción	Resumen retroactivo y proactivo	Establecer una conexión con la clase pasada y preparar a los alumnos para las actividades del día.	Luego de saludarse, los alumnos, con ayuda de la facilitadora, harán el recuento de lo revisado la sesión anterior (resumen retroactivo). A continuación, la facilitadora explicará la dinámica de esta sesión (resumen proactivo): <i>“La clase del día de hoy vamos a poner a prueba nuestra imaginación y creatividad con una nueva sección para nuestra revista (recuerden que estamos por terminarla). Vamos a elaborar la sección de horóscopos, en este caso, serán horóscopos de salud”.</i>	Ninguno	5 minutos
Los horóscopos	Lectura Independiente	Explorar un modelo de escritura.	Se realizará una Lectura Independiente de algunos horóscopos seleccionados por la facilitadora.	Sección de horóscopos de una revista.	5 minutos
	Discusión grupal	Hacer explícitas las características del tipo textual.	Después, se discutirán aspectos sobre su formato, características, propósito y redacción (qué tipo de texto es, cuál es su propósito, a quiénes va dirigido o qué verbos utiliza). Las ideas de los niños serán anotadas en el pizarrón para que funcionen como recursos de apoyo en la escritura.	Plumones, borrador.	10 minutos
	Escritura Independiente	2. Promover el desarrollo de habilidades de Escritura Creativa (originalidad, imaginación, utilidad y humor).	Cada alumno deberá elaborar dos horóscopos (signos zodiacales) con base en lo revisado anteriormente, pero con una condición, la cual consistirá en redactar en cada predicción zodiacal, un consejo habitual y uno creativo o absurdo. Por ejemplo: Piscis-si no cuidas tus vías respiratorias, permanecerás varias semanas enfermo. Te recomiendo abrigarte bien antes de salir y ponerte dos horas al lado de la estufa para calentarte.	Hojas blancas	30 minutos
Cierre de sesión	Lectura para compartir algunas escrituras y recapitulación	Promover la autoevaluación de las escrituras.	Al finalizar la actividad, cada equipo revisará sus horóscopos para verificar que sean claros y completos y que cumplan con su propósito. Con ayuda del grupo, se retomarán los aprendizajes del día y concluirá la sesión.	Ninguno	10 minutos

SESIÓN: 12

FECHA: 14/Junio/2016.

HORARIO: 11:00 am-12:00 pm

RESPONSABLE ACADÉMICA: Mtra. Carime Hagg Hagg

FACILITADORA: Miriam Chávez Rivera

OBJETIVO GENERAL: Promover habilidades de Escritura Creativa para ayudar a estudiantes de sexto de primaria a producir de forma independiente diferentes tipos de textos.

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN: Promover el uso lúdico del lenguaje para generar humor o diversión.

TEMA	ACTIVIDADES	OBJETIVO (S)	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Introducción	Resumen retroactivo y proactivo	Establecer una conexión con la sesión anterior y preparar a los alumnos para las actividades del día.	Luego de saludar a los alumnos, la facilitadora (con ayuda del grupo) realizará el resumen retroactivo, es decir, un recuento de lo revisado la sesión anterior. A continuación, explicará la dinámica de esta sesión (resumen proactivo): <i>“Hoy elaboraremos la última sección para nuestra revista: la de chistes, adivinanzas y trabalenguas. A continuación explicaré cómo”. Nuestra clase se dividirá en tres: primero algunos avisos y comentarios de mi parte, después un tiempo para que escriban sus chistes y adivinanzas, y finalmente, destinaremos un tiempo para que se reúnan por equipos y decidan el nombre de su revista”.</i>	Ninguno	5 minutos
Avisos	Explicación verbal	Hacer algunas precisiones acerca de la publicación de las revistas.	La facilitadora preguntará a los alumnos si son usuarios de las nuevas tecnologías, es decir, si saben manejar dispositivos tecnológicos, si saben navegar en internet y si en sus casas cuentan con acceso a la red. Dichas preguntas tienen la finalidad de indagar qué tan conveniente puede resultar publicar las revistas por medio de una página web.	Ninguno	5 minutos
Chistes, adivinanzas y trabalenguas.	Lectura en Voz Alta y Discusión grupal.	Revisar un modelo de escritura.	Se realizará una Lectura en Voz Alta de algunos chistes, adivinanzas y trabalenguas. Después, se discutirán aspectos sobre su formato y redacción (tipo de texto, propósito y audiencia).	Chistes, adivinanzas y trabalenguas relacionados con el tema de la salud.	15 minutos
	Escritura Independiente	Promover el desarrollo de habilidades de Escritura Creativa.	Cada alumno deberá elaborar un chiste, adivinanza o trabalenguas relacionado con el tema de la salud. Se recalcará la importancia tanto de usar ideas propias y originales, así como de tomar en cuenta el propósito del texto y al lector.	Hojas blancas	20 minutos
“Nombremos nuestra revista”	Team back	Preparar la publicación de las revistas.	Los alumnos se reunirán por equipos para decidir el nombre de sus revistas y lo escribirán en una hoja que le entregarán a la facilitadora.	Hojas recicladas	10 minutos
Cierre de sesión	Recapitulación	Retomar los aspectos más relevantes de la sesión.	La facilitadora solicitará a uno o dos niños que expresen qué cosas aprendieron en la clase y concluirá la sesión.	Ninguno	5 minutos

SESIÓN: 13

FECHA: 21/Junio/2016.

HORARIO: 11:00 am-12:00 pm

RESPONSABLE ACADÉMICA: Mtra. Carime Hagg Hagg

FACILITADORA: Miriam Chávez Rivera

OBJETIVO GENERAL: Promover habilidades de Escritura Creativa para ayudar a estudiantes de sexto de primaria a producir de forma independiente diferentes tipos de textos.

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN: 1. Promover el desarrollo de habilidades de expresión escrita. 2. Concluir la elaboración de la revista.

TEMA	ACTIVIDADES	OBJETIVO (s)	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Introducción	Resumen retroactivo y proactivo	Establecer una conexión con la sesión anterior y preparar a los alumnos para las actividades del día.	Luego de saludar a los alumnos, la facilitadora (con ayuda del grupo) realizará el resumen retroactivo, es decir, se hará un recuento de lo revisado la clase pasada. A continuación, explicará la dinámica de esta sesión (resumen proactivo): <i>“Como ustedes saben, hemos llegado a la última fase de elaboración de nuestras revistas. Para ello, deberán realizar su portada, contraportada, índice, directorio y otros detalles que ahorita les explicaré”.</i>	Ninguno	5 minutos
La revista	Lectura en Voz Alta	Presentar un modelo de escritura.	Se hará una revisión en voz alta de una o dos revistas para mostrar a los alumnos cómo es la portada, contraportada, índice y directorio de las revistas.	Revistas	10 minutos
	Discusión grupal	Dar ideas de escritura y aclarar dudas.	La facilitadora activará la discusión acerca del formato, características y propósito de las secciones revisadas (portada, contraportada, índice y directorio) mediante preguntas como: “¿qué les llama la atención?” y “¿qué elementos hay en una portada?”. Las ideas más importantes serán anotadas en el pizarrón para una posterior recuperación.	Plumones, borrador.	5 minutos
	Escritura Independiente	Fortalecer habilidades de expresión escrita.	Cada alumno deberá colaborar en la realización de los últimos elementos de la revista. Para fomentar la participación de todos, cada integrante del equipo tendrá asignada una tarea o sección: <ul style="list-style-type: none">• Portada (2 personas).• Contraportada (1 persona).• Acomodo, paginación e índice (2 personas).• Directorio (1 persona).	Hojas blancas	35 minutos
Cierre de sesión	Recapitulación	Retomar lo más relevante de la sesión.	La facilitadora solicitará a uno o dos niños que expresen qué cosas aprendieron en la clase y concluirá la sesión.	Ninguno	5 minutos

SESIÓN: 14

FECHA: 28/Junio/2016.

HORARIO: 11:00 am-12:00 pm

RESPONSABLE ACADÉMICA: Mtra. Carime Hagg Hagg

FACILITADORA: Miriam Chávez Rivera

OBJETIVO GENERAL: Promover habilidades de Escritura Creativa para ayudar a estudiantes de sexto de primaria a producir de forma independiente diferentes tipos de textos.

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN: 1. Promover en los alumnos la toma de conciencia sobre el impacto de la escritura a través de la publicación y difusión de sus revistas. 2. Cerrar el taller.

TEMA	ACTIVIDADES	OBJETIVO (S)	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Introducción	Resumen retroactivo y proactivo	Establecer una conexión con la sesión anterior y preparar a los alumnos para las actividades del día.	Luego de saludar a los alumnos, la facilitadora (con ayuda del grupo) realizará el resumen retroactivo (recuento de lo revisado la sesión pasada). A continuación, explicará la dinámica de esta sesión (resumen proactivo): <i>“Chicos, hemos llegado al final de nuestro curso, hoy haremos actividades de cierre, primero dentro del salón y después fuera de él para ir a publicar y difundir sus revistas”.</i>	Ninguno	5 minutos
Cierre del taller	Explicación verbal y Escritura Independiente	1. Concluir el taller y conocer la opinión de los estudiantes acerca de las actividades. 2. Reconocer el trabajo de los alumnos.	En primer lugar, la facilitadora reconocerá y felicitará a los estudiantes por su trabajo, esfuerzo, compromiso y logros. Asimismo, les expresará sus buenos deseos para el próximo ingreso a la secundaria y su futuro como estudiantes. En segundo lugar, les pedirá que respondan de manera individual, un cuestionario de opinión acerca del grado de satisfacción con el taller y los aprendizajes percibidos.	Fotocopias con los cuestionarios de opinión.	10 minutos
Publicación y difusión de las revistas	Recorrido y colocación de carteles de difusión.	1. Promover la toma de conciencia acerca del impacto de la escritura. 2. Publicar y difundir el trabajo de los estudiantes.	La facilitadora sacará del salón a los equipos (uno a la vez) con su revista y cartel para ir a otros grupos y dar a conocer sus trabajos e invitar a compañeros y maestros a visitar la página web donde se encuentran sus revistas. Serán los estudiantes quienes cuenten acerca de su trabajo, abarcando los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none">• Nombre y temática de la revista.• Secciones que incluye.• Invitación a visitar la página web y comentar. De igual forma, cada equipo deberá pegar su cartel en algún lugar estratégico de la escuela.	Revistas, carteles, cinta adhesiva, plumón para pizarrón.	40 minutos
Cierre de sesión	Recapitulación	Retomar los aspectos más relevantes del taller	La facilitadora solicitará a uno o dos niños que expresen qué cosas aprendieron en el taller y concluirá.	Ninguno	5 minutos

Anexo 6. Publicación y difusión de las revistas. Página web Escritura Creativa. (Disponible en <http://miriamchavez20.wix.com/escrituracreativa>)

Figura 13. Página web Escritura Creativa. Inicio.



Figura 14. Página web Escritura Creativa. Revista "La salud es divertida".

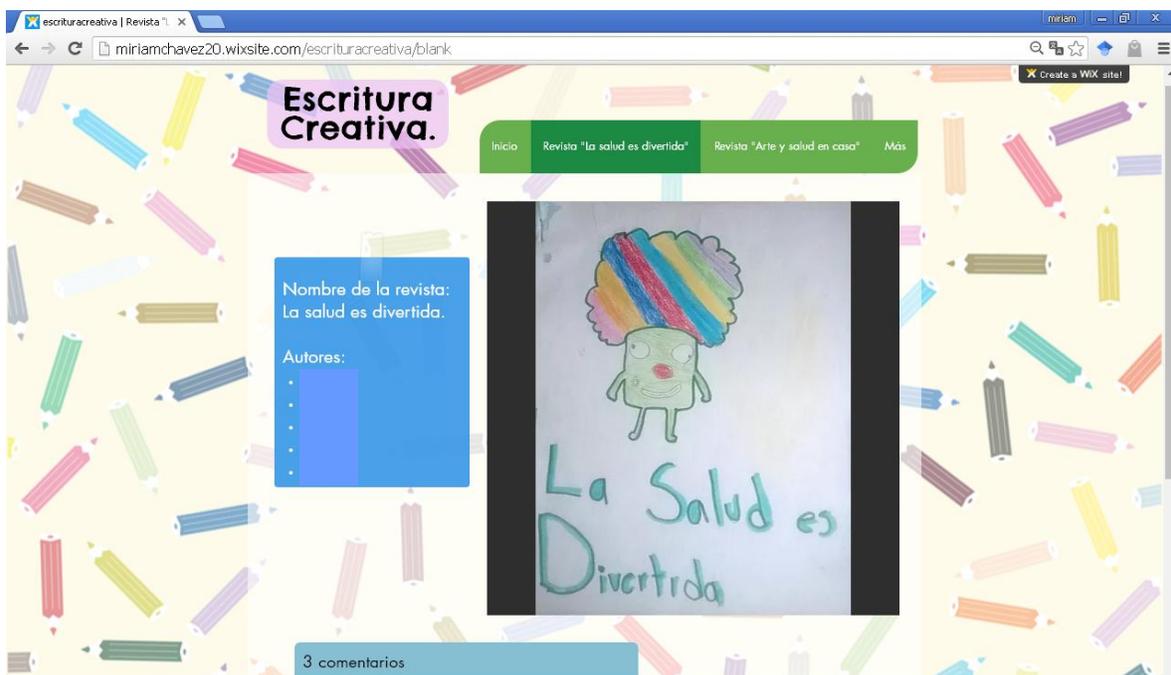


Figura 15. Página web Escritura Creativa. Revista "Arte y salud en casa".

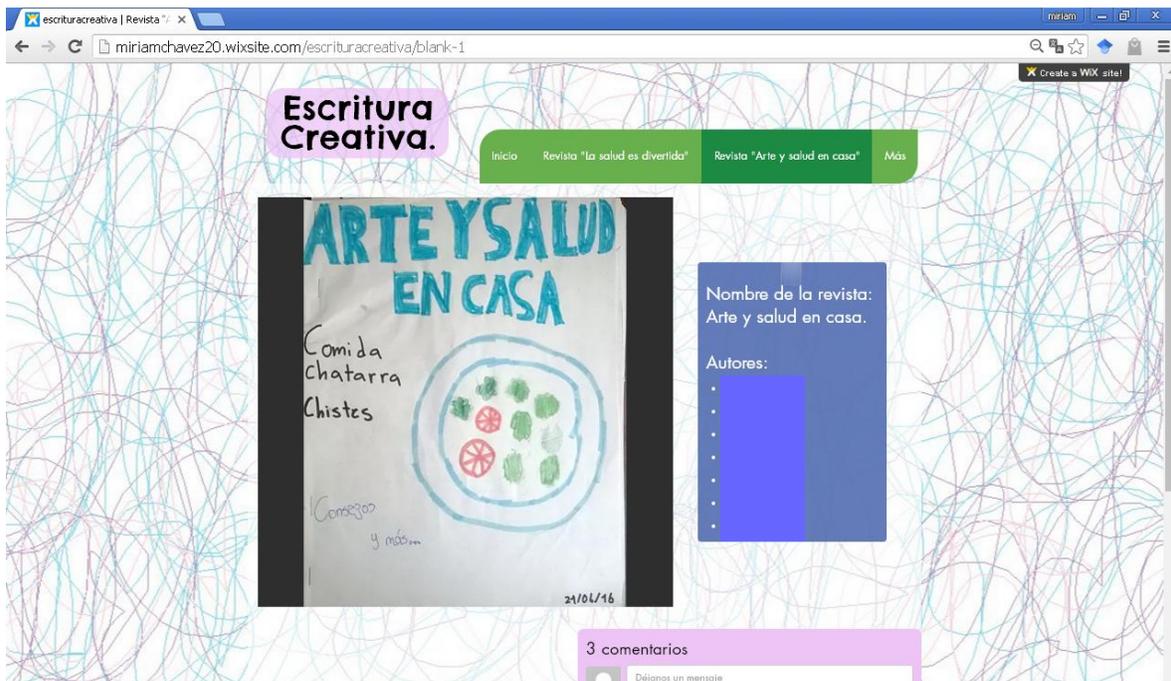


Figura 16. Página web Escritura Creativa. Revista "La estrella de la salud".

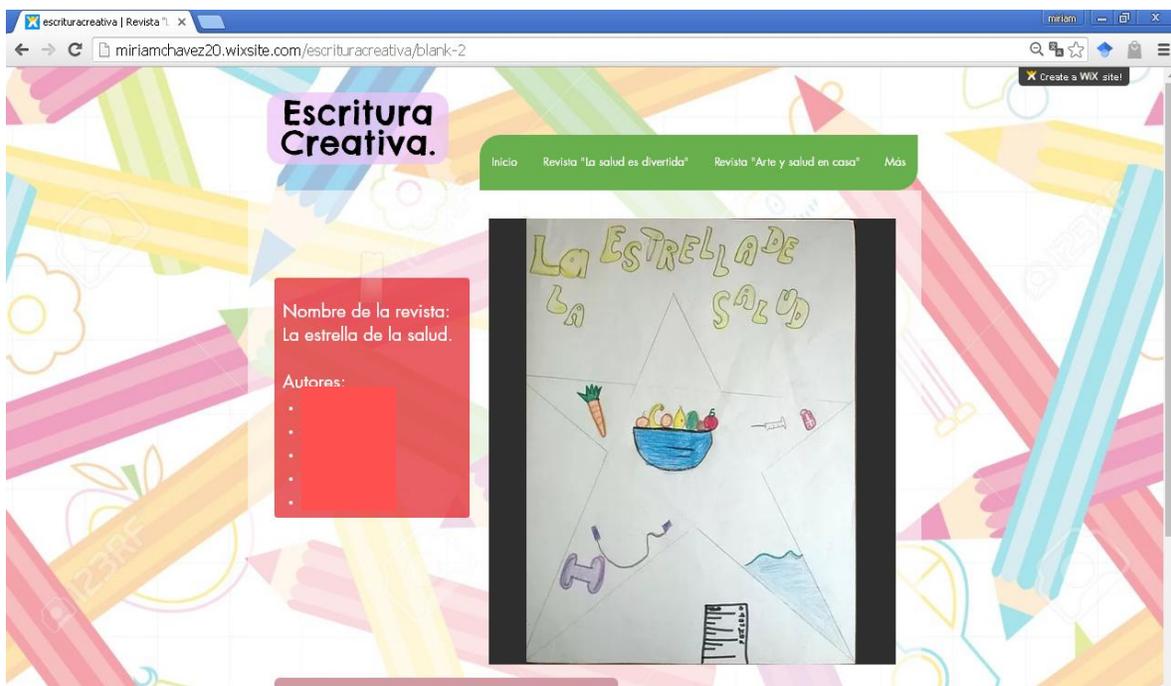


Figura 17. Página web Escritura Creativa. Revista "Di sí a la salud".

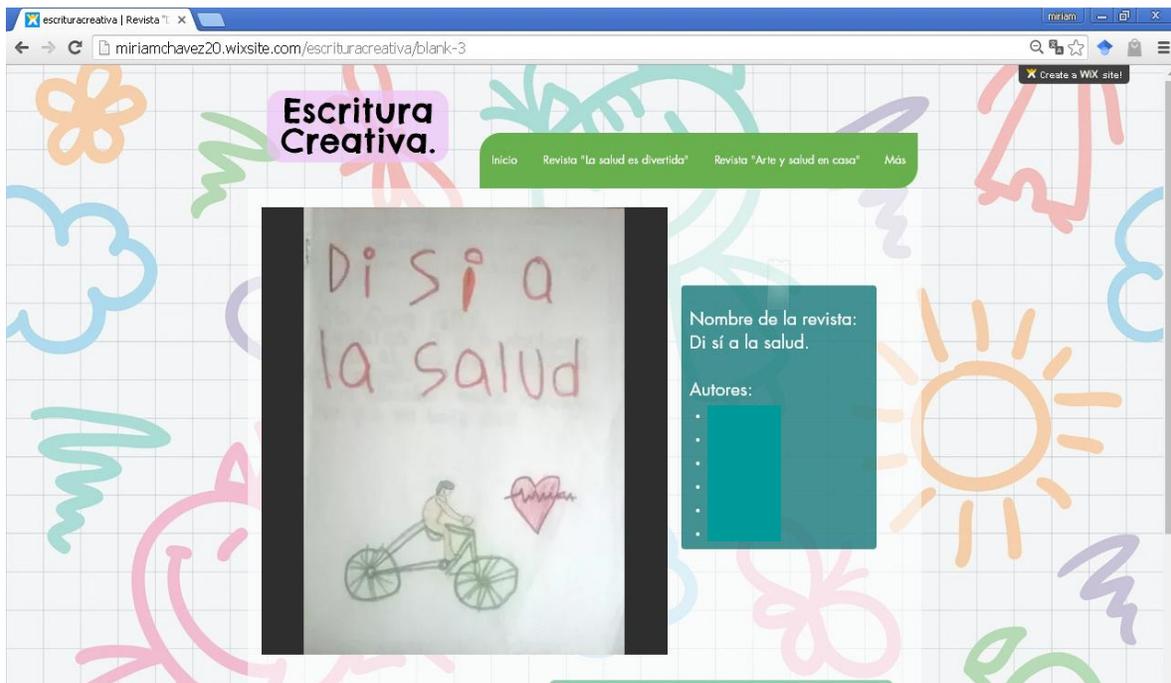


Figura 18. Página web Escritura Creativa. Revista "Salud en casa".

